

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Pedagogía

**Propuesta metodológica de evaluación para los  
Libros de Texto de la asignatura de Historia de  
Educación Primaria**

Tesis para obtener el título de Licenciada en Pedagogía

Presenta:

**María del Ángel Morales Quintanar**

Asesora:

**Dra. María Guadalupe García Casanova**

CIUDAD UNIVERSITARIA,

2016

CDMX



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



## ÍNDICE

Introducción	5
1. Los libros de texto y la necesidad de su evaluación pedagógica	9
1.1 Los libros de texto en México	9
1.2 Antecedentes históricos de los libros de texto	9
1.3 ¿Por qué evaluar los libros de texto?	11
1.4 ¿Por qué evaluar los libros de texto de la asignatura de <i>Historia</i> ?	12
2.- La educación primaria en México	15
2.1 Plan de estudios. Acuerdo 592	16
2.2 Programas de las asignaturas de <i>Exploración de la Naturaleza y la Sociedad</i> e <i>Historia</i>	23
2.2.1 Programa de <i>Exploración de la Naturaleza y la Sociedad 1º y 2º</i>	23
2.2.2 Programa de la asignatura de <i>Historia 4º, 5º y 6º</i>	26
3.- Modelos educativos	30
3.1 Constructivismo	30
3.2 Educación Basada en Competencias	35
4.- Los materiales educativos. Una clasificación	46
4.1 Taxonomía de materiales impresos	48
4.2 Los libros de texto de la asignatura de <i>Historia</i>	50
5.- Libros de texto	57
5.1 Primer grado. <i>Exploración de la Naturaleza y la Sociedad</i>	58
5.2 Segundo grado. <i>Exploración de la Naturaleza y la Sociedad</i>	65
5.3 Cuarto grado. <i>Historia</i>	71
5.4 Quinto grado. <i>Historia</i>	77
5.5 Sexto grado. <i>Historia</i>	83
6.- Didáctica de la asignatura de <i>Historia</i>	89
6.1 Disciplina histórica en la escuela	89
6.2 Enseñanza de la <i>Historia</i> en la escuela	92
6.3 Comprensión del espacio y tiempo	96
6.4 Evaluación de los contenidos históricos	104



7.- Propuesta de modelo de evaluación	.....108
7.1 Descripción de criterios e indicadores	.....110
8.- Evaluación del Libro de <i>Historia</i>	.....125
Conclusiones	.....144

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura1: Mapa curricular de la Educación Básica 2011	.....19
Figura 2: Distribución del tiempo de trabajo para primero y segundo grados de primaria	.....21
Figura 3: Distribución del tiempo de trabajo para tercer grado de primaria, tiempo completo	.....22
Figura 4: Distribución del tiempo de trabajo para cuarto, quinto y sexto grado de primaria, tiempo completo	.....22
Figura 5: Modelo de grupo social en el momento de Independencia	.....127
Figura 6: Énfasis en la sociedad política	.....128
Figura 7: Imagen de la sociedad	.....129
Figura 8: Utensilios de la vida cotidiana	.....130
Figura 9: Artefacto de guerra utilizado en la época	.....131
Figura 10: Adorno de la época	.....131
Figura 11: Línea del tiempo de inicio de bloque	.....133
Figura 12: Bandera del Ejército Trigarante	.....135
Figura 13: Mapa de las campañas insurgentes	.....136
Figura 14: Esquema	.....137
Figura 15: Fragmento de la línea del tiempo	.....138
Figura 16: Fragmento de texto	.....138
Figura 17: Personajes del movimiento de Independencia	.....139
Figura 18: Artefactos de la época	.....141
Figura 19: Imágenes decorativas	.....142
Figura 20: Imágenes sin organización	.....143

# INTRODUCCIÓN

Los materiales curriculares constituyen uno de los elementos más determinantes en la formación de los alumnos. Su papel en el diseño de las sesiones de formación o su función como herramienta de apoyo para la consulta de información, los ha convertido en una pieza protagónica de la educación. Por ello el presente estudio tuvo por objetivo el diseño de una metodología de evaluación para libros de texto.

Los libros de texto, juegan roles de formación que sobrepasan los límites considerados en los planes de estudio. Además, de la funcionalidad que cubren en la planeación de clases de los profesores, son importantes herramientas de consulta para los alumnos por lo que resulta imprescindible que existan criterios que permitan valorar su calidad.

El diseño de un material educativo constituye una variedad de elementos que brindan información al lector, los cuales necesitan poseer ciertas características para cumplir su función formadora. Pero entonces, ¿cuáles son las características que requiere un libro de texto en su papel formativo?

El presente trabajo integra una serie de capítulos que buscan dar respuesta a dicha interrogante, y, como fruto de dicho análisis, se expone una metodología de evaluación con criterios que permiten valorar la calidad de los libros de texto.

En el primer capítulo, se abordan con profundidad los motivos por los que resulta imprescindible desarrollar criterios que permitan evaluar los libros de texto con indicadores que tomen en cuenta la didáctica de la asignatura. Para ello, se recapitula el papel de los libros de texto en la historia de la educación en México. Desde su aparición como materiales educativos en el sistema educativo nacional, los libros de texto han cumplido papeles de formación que sobrepasan las aulas; por ejemplo, en muchos casos estos materiales forman parte de la biblioteca básica de los hogares mexicanos. Tal relevancia y vigencia de formación en los ciudadanos mexicanos, obliga a pensar que la calidad de los materiales requiere ser verificada por medio de una evaluación cualitativa.

Ya que los libros de texto son materiales educativos alineados a las políticas educativas nacionales y a los programas que rigen la educación en el país, fue necesario analizar en el segundo capítulo los documentos rectores de la educación primaria en México. Se

indagó sobre las líneas que condicionan cualquiera de las iniciativas de formación dentro del plan y los programas de estudio. Por ejemplo, el planteamiento de competencias y habilidades que se establecen en el plan, así como las políticas nacionales e internacionales que redireccionan las estrategias de enseñanza en la educación primaria.

El diseño de enseñanza dentro del plan y los programas de estudio está basado en dos modelos educativos, el Constructivismo y la Educación Basada en Competencias (EBC), por lo que, fue necesario dedicarle el tercer capítulo de este trabajo al análisis de dichos modelos y sus características. Sólo de esta forma podrían comprenderse las formas en las que se proponían los contenidos y las actividades de los libros de texto. Además, el diseño de los criterios de evaluación tomarían en cuenta estas bases teóricas para valorar los materiales.

Una vez identificadas las bases y modelos teóricos sobre los cuales se sostiene la educación primaria en el país, se pasó, en un cuarto capítulo, al análisis de los diferentes materiales educativos utilizados para la formación de los alumnos. Una de las condicionantes del diseño de evaluación, sería la naturaleza del material a valorar. Por ello, se analizaron las características de los diferentes materiales, dejando ver que el libro de texto era de los mayores determinantes en la formación de los alumnos y por lo tanto, su relevancia obligó a pensar en criterios dirigidos a los libros de texto que se utilizan en las aulas. Como se mencionó, la naturaleza del material sería determinante para la elaboración de los indicadores de la evaluación. Esto trajo consigo la selección de una asignatura para que los criterios pudieran tomar en cuenta la didáctica de la disciplina. Por su relevancia y controversial papel en la educación de los alumnos mexicanos, se decidió elegir los libros de texto de Historia; por lo que, en la presente tesis se hace una propuesta relacionada con dicha asignatura dentro del marco de la educación primaria.

Una vez fijado el objetivo en los libros de texto de la asignatura de Historia, se aprovechó el quinto capítulo para analizar las características estructurales de los libros que se distribuyen de forma gratuita en la educación primaria de nuestro país. Se revisaron los libros de primero a sexto grado de primaria de la asignatura de Historia. De acuerdo con la planeación curricular actual, en primero y segundo grado, los contenidos históricos se revisan en la asignatura Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, por lo que en estos grados la revisión se hizo desde esos materiales. En el caso del tercer grado, el libro de

texto de la asignatura de Historia que se estudia varía, cada Estado de la República revisa aspectos históricos relacionados con su entidad, por lo que no se integró ese material en este capítulo. Para los grados cuarto, quinto y sexto, se analizaron los libros oficiales de la asignatura de Historia.

El objetivo de la revisión, además de analizar su estructura, fue identificar la propuesta con la que se presentaron los contenidos y las actividades.

Para poder valorar si las propuestas de enseñanza de Historia que integraban los libros de texto comunicaban efectivamente los contenidos históricos, fue necesario estudiar y analizar los planteamientos de la didáctica de la asignatura. En el sexto capítulo, se revisó el papel que juega la asignatura en la formación de los alumnos, así como las implicaciones didácticas que tiene su enseñanza. Se estudiaron los planteamientos piagetianos sobre las nociones de tiempo y espacio para poder diseñar indicadores que valoraran su aplicación y logro en los materiales impresos.

El séptimo y último capítulo del presente trabajo, recopila e integra las reflexiones de todos los temas que aborda para presentar una propuesta metodológica de evaluación. En este, se describen cada uno de los indicadores y lo que se espera evaluar en cada uno de ellos. Además, se integra un ejemplo de evaluación (Historia, cuarto grado) realizado con los criterios diseñados para la evaluación. Por cuestiones prácticas sólo se evaluó un bloque y no se aplicaron todos los criterios. Se valoró el bloque sólo utilizando los criterios de la sección Didáctica de la asignatura. Existen ya una gran cantidad de propuestas de evaluación que se pueden aplicar a los materiales impresos; sin embargo, no se han diseñado modelos que consideren las didácticas de las asignaturas, por lo que existe un sesgo en los resultados de la evaluación al no considerar la naturaleza de la disciplina, no es lo mismo evaluar un libro de Matemáticas que uno de Historia. Dicho esto, se demuestra con el ejercicio realizado e integrado en este capítulo que la evaluación de los aspectos disciplinares es trascendental en los resultados de evaluación de un libro de texto.

El presente trabajo busca ser de utilidad para todos aquellos pedagogos que trabajan con la elaboración, diseño y evaluación de materiales educativos impresos. El papel del pedagogo en los espacios relacionados con los libros de texto es indispensable, su ojo

crítico capaz de integrar las visiones del experto en contenido, del diseñador y del editor es único. Es el pedagogo quien, a partir de una propuesta de trabajo multidisciplinar, puede integrar los resultados de una evaluación exhaustiva y valorar si la función de un material dentro de la formación de los educandos está cumpliendo sus objetivos.

# 1. LOS LIBROS DE TEXTO Y LA NECESIDAD DE SU EVALUACIÓN PEDAGÓGICA.

## 1.1. Los libros de texto en México

Los libros de texto constituyen uno de los materiales educativos medulares de las prácticas educativas dentro de las aulas. Su política de distribución nacional y gratuita, supone que estos materiales tengan un impacto significativo dentro y fuera de ellas.

En el caso de la educación primaria de nuestro país, los libros de que se distribuyen para el trabajo y consulta de los contenidos, provienen de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Su elaboración, desde la propuesta de contenidos hasta la propuesta de diseño, corresponde a la Dirección General de Materiales Educativos de dicha Secretaría. El diseño de estos materiales está pensado a partir de los lineamientos y los modelos educativos establecidos desde los planes y programas de estudio. Su papel en la formación de los alumnos es paralelo a los objetivos educativos, éstos deben contribuir al logro de los parámetros establecidos para el perfil de egreso de los alumnos de educación básica.

En nuestro país, las condiciones socioeconómicas favorecen que en muchos casos, estos libros sean los únicos materiales de consulta para los hogares mexicanos, por lo que su trascendencia es significativa en la construcción de la formación académica y cultural de los ciudadanos.

## 1.2. Antecedentes históricos de los libros de texto

Los libros de texto gratuitos, desde sus primeras apariciones<sup>1</sup>, tenían el objetivo de homogeneizar los contenidos estudiados por los alumnos en formación, buscando a la vez, intentar igualar las condiciones permitiendo a todos tener acceso a la información.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Desde los representativos Congresos Nacionales de Instrucción Pública de finales del siglo XIX, se reconoció pública y oficialmente la necesidad de generar mecanismos de uniformidad en una educación basada sobre los principios educativos de laicidad, obligatoriedad y gratuidad. Sin embargo, los resultados de tales esfuerzos no fueron inmediatos en todos los ámbitos educativos. Fue hasta mediados del siglo XX que Jaime Torres Bodet impulsó la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). Con su creación, se consolidó la premisa de la verdadera educación gratuita, logrando dotar a los estudiantes de educación obligatoria de libros sin ningún costo.

La conformación y consolidación del estado nación, acompañados de la obligatoriedad escolar, llevaron a la necesidad de pensar en instrumentos o materiales que permitieran universalizar los contenidos. La distribución de los contenidos validados que aseguraran el progreso de las naciones, quedó asentado en los libros de texto. En éstos, no sólo podía reconocerse una selección meticulosa de los contenidos disciplinares, sino que integraban a su vez, una concepción política y social que facilitaba la conformación de identidad de los sujetos.<sup>3</sup>

Además de ser un material que permitía concentrar los contenidos que ayudarían a la consolidación de las identidades nacionales, se les atribuyen otras funciones básicas y trascendentales en la formación de los alumnos. De acuerdo con Carbone, desde el ideal de la pansofía de Juan Amós Comenio y sus principios didácticos, se ponía de manifiesto, que el uso de materiales integradores del conocimiento, tenían virtudes como:

- el de la organización graduada, con el fin de avanzar razonablemente, sustentando la enseñanza con el conocimiento cabal de las posibilidades de los niños.
- el de la progresión cíclica, es decir, cada enseñanza debe sostenerse y ensamblarse con las que la preceden, de modo de avanzar armoniosamente en todos los campos del saber.<sup>4</sup>

A pesar del tiempo y las múltiples transformaciones de las políticas educativas en las que se insertan otros y nuevos materiales educativos, gran parte de las planeaciones de formación se siguen sustentando en los libros de texto como un material omnisciente. Tanto las autoridades educativas como los profesores, siguen haciendo uso de éste, como eje rector para la comprensión de los contenidos revisados en clase.<sup>5</sup>

El libro de texto, se ha definido de múltiples maneras que se identifican con las diferentes funciones que han cumplido. Sus variantes históricas y sus funciones pedagógicas polivalentes, sólo refuerzan la concepción de los libros de texto como formadores permanentes. Este carácter resulta suficiente para pensar en ellos como un objeto de evaluación.

---

<sup>2</sup> Carbone, Graciela. *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 14 y 16.

<sup>3</sup> *Ibidem.* p. 15.

<sup>4</sup> *Ibidem.* p. 24.

<sup>5</sup> *Ibidem.* p. 41.

### 1.3. ¿Por qué evaluar los libros de texto?

La representación histórica de los libros de texto así como su papel protagónico en la actual formación de los estudiantes hacen imprescindible la existencia de una evaluación capaz de ir más allá del cumplimiento de las normas editoriales y políticas previamente establecidas. Para poder vigilar la eficiencia pedagógica de los libros de texto, es necesaria la existencia de modelos de evaluación con la capacidad de evaluar más que la estructura, uno que permita valorar desde la correspondencia con aspectos eminentemente pedagógicos, tales como los modelos educativos desde los cuales se propone el contenido, los procedimientos de enseñanza, la congruencia con el nivel cognitivo que tienen los alumnos a los que se encuentra dirigido, los enfoques de las asignaturas, así como, la integración de elementos como el diseño gráfico y editorial, entre otros.

Los libros de texto constituyen el reflejo de los modelos educativos planeados y previamente validados por la SEP. La legitimación de los modelos didácticos, así como los contenidos están previamente pensados para el logro de un perfil de egreso que responda a las necesidades propias del contexto mexicano. Es decir, la selección de los contenidos que se presentan en los libros de texto además de que es necesario que estén apegados a lo que se establece en los programas de estudio, así como alineados a los valores y objetivos del plan de estudios, están diseñados para cumplir un papel dentro de la formación de los alumnos en el nivel que cursan. Esto implica que si no se hacen evaluaciones detalladas sobre lo que contiene la propuesta general de los materiales, se pueden pasar por alto aspectos que son imprescindibles para la formación de los estudiantes.

Existen muchas propuestas que velan por la eficiencia de los materiales educativos y específicamente los libros de texto. Sin embargo, los modelos de evaluación existentes se caracterizan por ser listas de cotejo, que son eminentemente cuantitativas. Por lo que, además de no integrar rubros para la evaluación del enfoque de las asignaturas, son modelos de evaluación que sólo permiten contrastar si cumplen o no cumplen con los elementos básicos que se proponen, pero no permiten integrar una visión crítica sobre el papel y la calidad de estos materiales en la formación de los alumnos.



Es por ello que resulta necesario generar propuestas que permitan a los pedagogos fungir como evaluadores permanentes de lo que se presenta como contenido de los libros de texto.

#### 1.4. ¿Por qué evaluar los libros de texto de la asignatura de Historia?

Si bien, todos los libros de texto, como ya se mencionó, son generadores imprescindibles de la formación y cultura en los alumnos mexicanos, tengo particular interés en la revisión de los libros de texto de historia de la educación primaria, debido a que éstos son la plataforma sobre la cual los alumnos construyen su identidad a través de los elementos que constituyen su pasado y por lo tanto la visión que tienen del presente y con la cual tomarán decisiones en el futuro.

La fuerte incidencia que tienen estos materiales en la conformación de la sociedad mexicana, obliga a pensar en ellos como un objeto que requiere de evaluaciones concienzudas y objetivas con la intención de mejorar los contenidos y las propuestas didácticas con las que se presenta el contenido.

Es imprescindible hacer evaluaciones que permitan fortalecer los modelos didácticos que se encuentran en los libros de texto para cambiar la visión que existe de la asignatura en todos los actores educativos. Para ello, se requiere evaluar los materiales impresos existentes y hacer propuestas concisas sobre las posibles mejoras que pueden aplicarse.

Sólo una propuesta metodológica de evaluación cualitativa que tome en cuenta el enfoque de la asignatura tiene la posibilidad de valorar los elementos más importantes para la evaluación de los libros de texto de Historia. Es decir, hacer una valoración integral en la que se revise la estructura general del material que determina en gran medida la interacción con los sujetos, los contenidos que se disponen en el libro, la propuesta didáctica con la que se presentan los contenidos disciplinares, las ilustraciones destinadas a comunicar y formar, las formas de evaluación y el uso idóneo de las herramientas didácticas con las que se enseña la historia, etcétera.

La formación de pensamiento histórico sólo es viable de lograrse en los alumnos a través de una propuesta integral en la educación básica en la que los libros de texto juegan un

papel determinante, su injerencia en la formación de los alumnos es central, por lo que su contenido debería ser útil para la participación y la conformación de ciudadanía.

Si no se atiende la revisión detallada de los libros de texto de Historia se corren riegos de suma importancia y trascendencia. Revisemos esto con detalle:

El uso de cualquier material educativo, digital o impreso, necesita tener muy clara su función y su espacio de interacción, por lo que, otras de las cosas por las que resulta no sólo relevante sino necesario trabajar por modelos de evaluación para los libros de texto es revisar el papel que deben cumplir dentro de la formación y constatar que sea éste el que se esté cumpliendo. Esto implica, a su vez, identificar la variedad de materiales que existen para la presentación de contenidos educativos. Es decir, vale la pena identificar cómo y desde dónde se pretenden trabajar los contenidos, si desde un libro de ejercicios, un libro de texto o un libro mixto en el que se presenten los textos y los ejercicios. La planeación y distribución de los contenidos en los libros es trascendental. En el caso de la asignatura de Historia, la presentación del contenido en los libros está estrechamente relacionada con el tipo de ciudadano que se desea formar, por lo que vale la pena evaluar la propuesta con la cual se trabaja en los libros gratuitos de la SEP.

Muchos de los problemas en la enseñanza de las asignaturas y en este caso de Historia pueden estar, en gran medida, reflejados desde la forma en la que se proponen los contenidos en los materiales que se revisan dentro y fuera de las aulas. Si partimos de que los libros de texto son una herramienta imprescindible para el logro de los propósitos establecidos desde la Secretaría, es de suma importancia contemplar que muchas de las deficiencias detectadas en la enseñanza de la Historia, parten de cómo se presentan los contenidos en los libros de texto, ya sea por la exposición inmoderada de información y datos o por la falta de contenido en donde sólo pueden observarse actividades.

Además, si consideramos a la asignatura de Historia como una de las principales promotoras en la construcción de identidad y por lo tanto de ciudadanía, vale la pena evaluar qué contenidos son considerados válidos y cómo es que se presentan a los alumnos.

La existencia de un modelo de evaluación con estas características posibilitaría el seguimiento y evaluación de los libros de texto con la finalidad de trabajar para mejorar la

totalidad de la propuesta que sostiene a los libros de texto de Historia de educación primaria.

#### Propósitos

- 1.- Identificar el papel de la enseñanza de la Historia en la formación básica de los alumnos en México.
- 2.- Analizar los libros de texto con los que se enseña Historia para identificar las necesidades de evaluación.
- 3.- Resaltar la importancia de la existencia de una metodología de evaluación específica por asignatura.
- 4.-Realizar una propuesta metodológica de evaluación para libros de texto de Historia de educación primaria.
- 5.-Destacar que es el pedagogo el profesional adecuado para la evaluación de los materiales.

## 2.- LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO

La educación refiere a un derecho de segunda generación<sup>6</sup>. En nuestro país este derecho se encuentra en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*<sup>7</sup>, específicamente en el artículo 3º, donde se establece que ésta debe ser gratuita, laica y obligatoria.

En México, el Sistema Educativo está constituido en los siguientes niveles educativos: educación básica, media superior, superior y posgrado. La educación básica está conformada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria, de los cuales me abocaré concretamente a primaria. Ésta, se conoce en nuestro país como la educación impartida en seis años, y representa, el segundo nivel estructurado de la educación obligatoria. La edad mínima de ingreso a este nivel es a los seis años y se termina aproximadamente a los 12. Normalmente es un profesor el que imparte todas las asignaturas, exceptuando los cursos especializados como Educación Física y Artística.

Actualmente, el documento regulatorio de educación básica es el *Acuerdo 592*.<sup>8</sup> Este documento es reflejo de la búsqueda de articulación de los tres niveles en las últimas reformas a la educación básica. El Plan de estudios vigente para educación primaria es el que corresponde al año 2011.

El desarrollo de la educación primaria está fundamentalmente basado en la Educación Basada en Competencias, mencionada de aquí en adelante como EBC. Sobre este modelo educativo que se establece en el *Acuerdo 592* el perfil de egreso de educación primaria.<sup>9</sup>

La educación primaria, se ubica entre la formación preescolar y secundaria. Su papel es muy significativo para la consolidación de conocimientos, así como para la preparación para el acceso a otros niveles de formación. La articulación entre estos niveles es trascendental para el logro de los objetivos de la educación básica.

---

<sup>6</sup> Los derechos de primera generación son aquellos que se alcanzaron en la Revolución Francesa. Están integrados por los derechos civiles y políticos. Los de segunda generación, son aquellos alcanzados en la Revolución Industrial y están integrados por los derechos sociales, económicos y culturales. Los de tercera generación surgen de recientes acuerdos internacionales como una forma de dar respuesta a las relaciones entre naciones.

<sup>7</sup> *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, publicada en 1917.

<sup>8</sup> El 19 de agosto del 2011 se hizo oficial el nuevo plan de estudios, titulado *Acuerdo número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. Consultado en [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011) [el día 08 de abril del 2013].

<sup>9</sup> SEP. *Acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México, D.F., 2011. pp. 31-32.

Como resultado de las múltiples reformas que dieron pauta a la articulación de la educación básica, se establecieron lineamientos que conformaron la estructura general para los tres niveles que comprende la formación básica de los alumnos en México. En el caso de las disciplinas que se estudian en los tres niveles, se estableció una organización en los siguientes campos formativos:

Lenguaje y comunicación  
Pensamiento matemático  
Exploración y comprensión del mundo  
Desarrollo personal y para la convivencia<sup>10</sup>

Dentro de estos campos formativos se encuentran las asignaturas que determinan la enseñanza de la educación básica. Es decir, los contenidos se encuentran delimitados por grandes áreas de conocimiento.

La revisión del plan de estudios como parte medular de la planeación educativa, permitirá identificar elementos implícitos y explícitos que se encuentran en los materiales educativos, específicamente en los libros de texto de educación primaria.

## 2.1. Plan de estudios. Acuerdo 592.

Como resultado de las recientes reformas en los diferentes niveles de la educación básica, se presentó el Acuerdo 592 como el documento rector que oficializó la articulación de la educación preescolar, la educación primaria y la educación secundaria. Parte de este documento es el Plan de estudios 2011, en el que se presentan los márgenes sobre los cuáles se desarrollará la educación básica de nuestro país.

El Plan de estudios es definido en el Acuerdo 592 como el documento rector en el que se definen las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados para cada asignatura, esperando con todo esto contribuir a la formación de los ciudadanos que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> SEP. *Op cit.* p. 36.

<sup>11</sup> *Ibidem.* p. 18.

El plan 2011 se desarrolla sobre los siguientes principios pedagógicos:

- 1.- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
- 2.- Planificar para potenciar el aprendizaje.
- 3.- Generar ambientes de aprendizaje.
- 4.- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- 5.- Poner énfasis para el desarrollo de competencias, el logro de estándares y los aprendizajes esperados.
- 6.- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- 7.- Evaluar para aprender.
- 8.- Favorecer la inclusión para atender la diversidad.
- 9.- Incorporar temas de relevancia social.
- 10.- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
- 11.- Reorientar el liderazgo.
- 12.- Tutoría y la asesoría académica de la escuela.<sup>12</sup>

El desarrollo de la propuesta educativa que se propone en el plan de estudios 2011, favorece al desarrollo de competencias para el logro de los objetivos que se estipulan para la educación básica. Tal y como ya se mencionó, la EBC es el modelo sobre el cual se orientan los contenidos y la propuesta didáctica. Según la SEP, "una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).<sup>13</sup> En el plan de estudios 2011 se pueden identificar dos tipos de competencias con distintos niveles de incidencia en la formación de los alumnos:

1.- Competencias para la vida. El papel de las competencias para la vida dentro de la planeación de la educación básica, es movilizar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la educación básica.<sup>14</sup>

2.- Competencias para cada una de las asignaturas. Las competencias establecidas por asignatura representan la concreción de los contenidos que se exponen para todos los ciclos que abarca la disciplina en la formación.

El logro de ambas competencias que se establecen en el plan de estudios, está orientado al desarrollo de los Estándares Curriculares también establecidos en el plan 2011. Según las actuales reformas de la educación básica, se requiere que los alumnos, cada cierto período, demuestren lo que han alcanzado de acuerdo con las metas establecidas en los

---

<sup>12</sup> *Ibidem.* p. 19.

<sup>13</sup> *Ibidem.* p.22.

<sup>14</sup> *Ibidem.* p. 30.

aprendizajes esperados.<sup>15</sup> Los Estándares Curriculares insertados en el plan de estudios tienen correspondencia directa con los estándares internacionales, según lo que estipula la SEP, su alcance representa la formación de los estudiantes y ciudadanos que requiere la sociedad del siglo XXI.

Los contenidos, planeaciones didácticas y evaluación, requieren estar orientados al logro de los aprendizajes esperados para favorecer el cumplimiento de los indicadores que demuestran los alcances de los alumnos en las temporalidades establecidas en los planes y programas de estudio.

---

<sup>15</sup> *Ídem.*

Para que se logren las competencias y los Estándares establecidos, se han organizado en la educación básica los contenidos y disciplinas de la siguiente forma:<sup>16</sup>

Figura 1.  
TABLA 1. Mapa curricular de la Educación Básica 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES <sup>1</sup>	1 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			2 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR			3 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			4 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR		
	Preescolar			Primaria						Secundaria		
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	4 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup>	6 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>	Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>						Segunda Lengua: Inglés I, II y III <sup>2</sup>		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo						Ciencias Naturales <sup>3</sup>			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			La Entidad donde Vivo			Geografía <sup>3</sup>		
										Historia <sup>3</sup>		
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética <sup>4</sup>						Formación Cívica y Ética I y II		
										Tutoría		
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística <sup>4</sup>						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

Fuente: SEP. *Plan de estudios 2011. Acuerdo 592*. p. 34.

Las modificaciones de la articulación integran nuevas conceptualizaciones en el plan, las prácticas de los docentes, medios y materiales de apoyo y la gestión escolar.

La articulación debe entenderse más que como una actualización de los documentos oficiales, como una reestructuración de las condicionantes que hacen posible que los

<sup>16</sup> *Ibidem*. p. 34.



egresados alcancen los estándares de desempeño de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores.

Uno de los elementos centrales que impulsaron la articulación fue la integración de los rasgos para el perfil de egreso. Es decir, se buscó aspirar a un sólo ideal de estudiante en toda la educación básica.

Para el cumplimiento del perfil de egreso de la educación básica, se describen cinco competencias para la vida que se proponen revisar en todas las asignaturas y cursos del nivel básico:

- Competencias para el aprendizaje permanente
- Competencias para el manejo de la información
- Competencias para el manejo de situaciones
- Competencias para la convivencia
- Competencias para la vida en sociedad<sup>17</sup>

La organización y distribución de las asignaturas están orientadas a cumplir con el perfil de egreso de la educación básica, es decir, existe una congruencia que busca la articulación entre educación preescolar, educación primaria y educación secundaria.

Los tres planes de estudio de la educación básica están orientados en cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y desarrollo personal y para la convivencia.<sup>18</sup>

La relación y organización de los campos formativos es vertical y horizontal, pero en todos los casos se puede apreciar la relación entre las asignaturas de los tres niveles que conforman la educación básica. La integración de los planes de estudio se evidencia no sólo en la relación directa de las asignaturas, sino en la naturaleza de los enfoques, propósitos y contenidos.

Es decir, todas las asignaturas de educación básica guardan una relación, aunque no siempre explícita, que está orientada al logro del perfil de egreso. El desarrollo de los contenidos y la propuesta didáctica se integran para dar a los alumnos las competencias necesarias para enfrentar los retos de su vida personal y social.

---

<sup>17</sup> *Ibidem.* pp. 30-31.

<sup>18</sup> *Ibidem.* 36.

La distribución del tiempo de las asignaturas en educación primaria se encuentra planificada de la siguiente manera:

Figura 2.  
 TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS DE PRIMARIA  
 TIEMPO COMPLETO

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS DE PRIMARIA TIEMPO COMPLETO		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	12.0	480
Segunda Lengua: Inglés	5.0	200
Matemáticas	9.0	360
Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	3.0	120
Formación Cívica y Ética	2.0	80
Educación Física	2.0	80
Educación Artística	2.0	80
TOTAL	35.0	1400

Fuente: SEP. Plan de estudios 2011. Acuerdo 592. p. 65.

Figura 3.

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA TERCER GRADO DE PRIMARIA  
TIEMPO COMPLETO

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA TERCER GRADO DE PRIMARIA TIEMPO COMPLETO		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	8.5	340
Segunda Lengua: Inglés	5.0	200
Matemáticas	7.5	300
Ciencias Naturales	4.0	160
La Entidad donde Vivo	4.0	160
Formación Cívica y Ética	2.0	80
Educación Física	2.0	80
Educación Artística	2.0	80
TOTAL	35.0	1400

Fuente: SEP. Plan de estudios 2011. Acuerdo 592. p.65.

Figura4.

TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADO DE  
PRIMARIA  
TIEMPO COMPLETO

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADOS DE PRIMARIA TIEMPO COMPLETO		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	8.0	320
Segunda Lengua: Inglés	5.0	200
Matemáticas	7.0	280
Ciencias Naturales	4.0	160
Geografía	2.5	100
Historia	2.5	100
Formación Cívica y Ética	2.0	80
Educación Física	2.0	80
Educación Artística	2.0	80
TOTAL	35.0	1400

Fuente: SEP. Plan de estudios 2011. Acuerdo 592. p.66.

## 2.2. Programas de las asignaturas *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad e Historia*

Los programas de estudio de educación básica son la guía que conducen al qué, cómo y cuándo enseñar a los alumnos en las diferentes asignaturas. Éstos se integran no sólo de la organización y distribución explícita de los contenidos, sino que se revisten de un enfoque que da cuerpo y sentido a las temáticas que se estudian.

Para el logro del perfil de egreso estipulado en el Acuerdo 592<sup>19</sup>, todas las asignaturas tienen un desarrollo común: el trabajo por competencias, el enfoque por asignatura y la integración de los temas de relevancia que están orientados al logro de los valores y actitudes que están implícitos en los aprendizajes.<sup>20</sup>

En cada uno de los programas de estudio se describe: el enfoque de la asignatura, las competencias a desarrollar de cada disciplina, los propósitos de la asignatura dentro de la educación primaria, los propósitos específicos de los contenidos del grado que se estudia, dependiendo de la materia, la organización de los contenidos y la distribución de los contenidos organizados en cinco bloques.

El presente trabajo se desarrollará sobre la asignatura de Historia en educación primaria. Esto, no sólo por la afinidad que tengo por los contenidos, sino por la trascendencia de la asignatura en la formación de los estudiantes y los ciudadanos mexicanos.

Por la forma en la que se estructura la distribución de los contenidos en el mapa curricular, será necesario hacer un análisis desde los programas de *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, ya que los contenidos históricos se introducen en los primeros años en esta asignatura.

### 2.2.1. Programa de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad 1° y 2°

El primer acercamiento que se hace a los alumnos sobre las nociones sociales y naturales es con los materiales de primero y segundo grado de la asignatura de *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*. En ésta, se tiene como objetivo que los alumnos construyan su

---

<sup>19</sup> *Ibidem.* pp. 31-32.

<sup>20</sup> *Ibidem.* p. 28.

conocimiento a partir de los elementos más cercanos, es decir con los que tienen en la interacción cotidiana.

Los propósitos de esta asignatura en la educación básica, pretende que los alumnos:

- Reconocen su historia personal, familiar y comunitaria, las semejanzas entre los seres vivos, así como las relaciones entre los componentes de la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven.
- Exploreen y obtengan información de los componentes naturales, sociales y las manifestaciones culturales del lugar donde viven para describir y representar sus principales características y cómo han cambiado con el tiempo.
- Valoren la diversidad natural y cultural del medio local, reconociéndose como parte del lugar donde viven, con un pasado común para fortalecer su identidad personal y nacional.
- Reconozcan [sic] la importancia de cuidar su cuerpo y de participar en acciones para prevenir accidentes y desastres en el lugar donde viven.<sup>21</sup>

Es por ello, que esta asignatura se orienta a sentar las bases en tres aspectos básicos:<sup>22</sup>

#### Formación científica

Según la SEP, esta base tiene por objetivo que los alumnos "...comprendan y planteen explicaciones iniciales de procesos y fenómenos naturales".<sup>23</sup> Para ello, se proponen actividades en las que los alumnos exploren y experimenten, buscando así lograr bases para la prevención de enfermedades, riesgos y cuidado del ambiente.<sup>24</sup>

#### Espacio geográfico

A partir del reconocimiento del lugar donde cada uno de los alumnos vive, se pretende que logren identificar todos los componentes del espacio geográfico. Éste se entiende como "...el espacio percibido, vivido, socialmente construido y continuamente transformado por las relaciones e interrelaciones de sus componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos, los cuales se manifiestan de manera integrada en diversas categorías de análisis espacial: lugar, medio, región, paisaje y territorio".<sup>25</sup>

---

<sup>21</sup> *Ibidem.* p. 91.

<sup>22</sup> *Ibidem.* p. 97.

<sup>23</sup> *Ídem.*

<sup>24</sup> *Ibidem.* pp. 97-98.

<sup>25</sup> *Ibidem.* p. 99.

## El tiempo histórico

La adquisición de nociones temporales comienza en los primeros grados de primaria, para su logro, se retoman aprendizajes logrados en los primeros grados de preescolar. Según el programa, esta base se define como "...concepción que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado y el presente de las sociedades se relacionan con nuestra vida y el mundo que nos rodea".<sup>26</sup>

El desarrollo de los contenidos y las nociones históricas se distribuyen de la siguiente manera. En primer grado de primaria se enfatiza en la noción de cambio partir de los diferentes contextos de los alumnos, usando acontecimientos de la vida cotidiana como representaciones de los componentes del espacio. Por ejemplo, a partir de cómo se modifican las personas con el paso del tiempo, utilizando como ejemplo su propio crecimiento y desarrollo. Además, se introduce al conocimiento de los instrumentos de medición como referentes básicos que permiten la valoración de los acontecimientos de su historia personal, familiar y del entorno en el que viven.

Para segundo grado se da continuidad a las nociones de cambio y reproducción, como parte de la comprensión de los fenómenos y procesos naturales y sociales. En cuanto a la noción del espacio geográfico, se amplía la visión para identificar el medio local con todos los componentes que lo integran, adjuntando las nociones culturales de lenguaje, costumbres y tradiciones que forman parte de la identidad personal y social de los alumnos. Es decir, se empiezan a trabajar elementos que favorecen a la conformación de identidades colectivas a través de eventos sociales que afectan a todos los que formamos parte de un espacio, sea comunidad, estado o la misma nación.

Para que los alumnos avancen en la comprensión del tiempo, en este grado se enfatiza en el estudio del cambio y la causalidad, el manejo de las convenciones temporales y el establecimiento de relaciones entre los acontecimientos que suceden en el medio local y su alrededor.

Como parte del fortalecimiento de la identidad personal y social, se afianza el estudio de las conmemoraciones cívicas.

---

<sup>26</sup> *Ibidem.* p. 100.

## 2.2.2 Programa de la asignatura de Historia 4º, 5º Y 6º.

Para la formación de los alumnos en la asignatura de Historia, los planteamientos de la articulación pretenden introducir a los alumnos al estudio de los contenidos seleccionados, buscando profundizar en diferentes niveles pero estableciendo un objetivo común, en el que a partir de un sólo proceso de formación se forme en los alumnos una conciencia histórica coherente con los valores establecidos en toda la educación básica.

Según los programas de la asignatura de Historia, se busca que la enseñanza de ésta en la educación básica, contribuya "...a entender y analizar el presente, planear el futuro y aproximar al alumno a la comprensión de la realidad y sentirse parte de ella como sujeto histórico".<sup>27</sup> Este sentido que orienta al enfoque de la asignatura, está planeado con la finalidad de hacer un tratamiento de los contenidos en el que se considere como imprescindible el desarrollo del pensamiento histórico en los educandos.<sup>28</sup>

La enseñanza de esta asignatura con propósitos específicos, comienza a estudiarse en cuarto grado. En primero y segundo de primaria, como ya se revisó, se estudian las nociones espaciales y temporales como parte del entorno en el que se desarrollan los alumnos, por lo que se estudian las nociones y los conceptos históricos a través de los elementos sociales y naturales del contexto en el que viven.

En tercer grado, se estudia la historia regional donde se revisan las características y formas de vida correspondientes a cada entidad federativa. Esta condición de material de tercero, impide contemplar el libro de texto para revisión, ya que el material varía de estado en estado.

En cuarto grado se introduce la asignatura de Historia ya desarticulada de las asignaturas de Ciencias Naturales y Geografía, que ya estudiaron de forma separada desde tercero. El enfoque de la asignatura parte de evitar las memorizaciones de los contenidos, priorizando la comprensión de las categorías de espacialidad y temporalidad.

---

<sup>27</sup> SEP. *Programas de estudio 2011 guía para el maestro. Educación Básica, cuarto grado.* México, DF 2011.

p. 143.

<sup>28</sup> *Ídem.*

Los propósitos que se establecen para la asignatura de Historia en educación primaria, pretenden que los alumnos:

- Establezcan relaciones de secuencia, cambio y multicausalidad para ubicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos históricos del lugar donde viven, del país y del mundo.
- Consulten, seleccionen y analicen diversas fuentes de información histórica para responder a preguntas sobre el pasado.
- Identifiquen elementos comunes de las sociedades del pasado y del presente para fortalecer su identidad y conocer y cuidar el patrimonio natural y cultural.
- Realicen acciones para favorecer una convivencia democrática en la escuela y su comunidad.<sup>29</sup>

Según el programa, se busca desarrollar en los alumnos una perspectiva crítica del mundo que les rodea, facilitando, en los contenidos, la integración de las esferas económica, política, social y cultural que intervienen en los acontecimientos históricos. Dejando así la posibilidad de ver y estudiar la historia desde diferentes aristas, es decir, considerando la posibilidad de más de una interpretación para los contenidos históricos, haciendo énfasis en más de una fuente que permita a alumnos comprar diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento.

El desarrollo de la asignatura en los tres niveles que comprende la educación básica estará sustentado en tres competencias básicas:

- 1.- Comprensión del tiempo y espacio históricos.
- 2.- Manejo de información histórica.
- 3.- Formación de una conciencia histórica para la convivencia.<sup>30</sup>

#### 1.- Comprensión del tiempo y del espacio histórico.

El desarrollo de esta competencia en los alumnos favorece a la comprensión de los contextos en los que suceden los distintos acontecimientos históricos. Por lo que resulta necesario, fortalecer en los alumnos habilidades para establecer relaciones del pasado, presente y futuro del mundo que les rodea. El desarrollo de esta competencia implica el manejo de las nociones del tiempo y espacio históricos. El primero implica "...apropiarse de convenciones para la medición del tiempo, el desarrollo de habilidades de pensamiento que ayudan a establecer relaciones entre los hechos históricos y la construcción de un esquema de ordenamiento cronológico para dimensionar un suceso o proceso histórico a

---

<sup>29</sup> *Ibidem.* p. 142.

<sup>30</sup> *Ibidem.* p. 150.



lo largo de la historia".<sup>31</sup> Para lograr el desarrollo de esta noción en los alumnos, es necesario facilitar el manejo y apropiación de los sistemas de medición, así como desarrollar habilidades de pensamiento que faciliten el establecimiento de relaciones de tiempo que permitan el análisis de diferentes hechos históricos en un sistema común de ordenamiento.

Para el desarrollo de la noción del espacio histórico, que se trabaja simultáneamente con la asignatura de Geografía, es necesaria la promoción de contenidos cartográficos que permitan desarrollar en los alumnos habilidades de localización e interpretación de elementos naturales y humanos. El desarrollo y manejo de esta competencia, "...permite comprender por qué un acontecimiento o proceso histórico se desarrolló en un lugar determinado y qué papel desempeñaron los distintos componentes geográficos".<sup>32</sup>

## 2.- Manejo de la información histórica

En el programa se concibe el manejo de la información histórica como la posibilidad de fomentar en los alumnos habilidades críticas sobre las diferentes fuentes de donde es posible obtener la información sobre el pasado común. La adquisición de esta competencia, "...permite movilizar conocimientos, habilidades, actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentales sobre el pasado".<sup>33</sup>

## 3.- Formación de una conciencia histórica para la convivencia

El desarrollo de esta competencia tiene como objetivo que los alumnos valoren el impacto de las decisiones en el mundo que nos rodea. La formación de esta competencia implica que los alumnos "...desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes para comprender como las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza".<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup> *Ibidem.* p. 151.

<sup>32</sup> *Ídem.*

<sup>33</sup> *Ibidem.* p. 152.

<sup>34</sup> *Ídem.*

El desarrollo de las competencias en los contenidos seleccionados para la asignatura de Historia se trabaja permanentemente sobre cuatro ámbitos de análisis, económico, social, político y cultural.<sup>35</sup>

Los contenidos de la asignatura se desarrollan de la siguiente manera: en cuarto grado se atiende al estudio de la Historia nacional, delimitado de la época prehispánica hasta la consumación de movimiento independentista. En quinto grado, se revisa del período de Independencia hasta nuestros días. Y, en sexto grado se integran acontecimientos de la historia universal, pero únicamente abordando el período que comprende de la prehistoria hasta el inicio del siglo XVI.

Las herramientas didácticas que se proponen para el desarrollo de los contenidos históricos de la asignatura son los siguientes: líneas del tiempo y esquemas cronológicos, imágenes, fuentes escritas, fuentes orales, mapas, gráficas y estadísticas, esquemas, Tecnologías de la información y la comunicación y museos.<sup>36</sup>

Todos los elementos y recursos, a lo largo de toda la educación básica, están orientados al logro de los objetivos de la asignatura. La revisión de los programas y sus propuestas, son imprescindibles para identificar qué se espera lograr y cómo es que se articulan y distribuyen los contenidos en la educación primaria. La revisión, análisis y propuesta de evaluación de los libros de texto de Historia, partirá de los objetivos que se establecen en el plan de estudios y los programas de la asignatura.

---

<sup>35</sup> *Ídem.*

<sup>36</sup> *Ibidem.* p. 148-150.

### 3.- MODELOS EDUCATIVOS

Las constantes transformaciones en los modelos económicos, han desencadenado necesidades sociales que han obligado a repensar el papel de la educación. La explosión de las nuevas tecnologías acompañados por el efecto masivo de comunicación, han generado brechas que obligan a cuestionar los modelos tradicionales de enseñanza en las instituciones educativas.

Ante un panorama de cambios y aceleradas modificaciones del contexto, el modelo tradicional<sup>37</sup> se consideró obsoleto y rebasado frente a las necesidades de una sociedad modernizada, tecnologizada y globalizada.

La necesidad de entrar en una dinámica mundial regida por la producción, forzó al sistema educativo a cuestionar su función social, es decir, la representación de la institución escolar en el medio laboral. Por lo que, se hizo más evidente la brecha entre lo que se enseña y lo que es necesario para los campos de trabajo.

A pesar de ser ésta una de las problemáticas que han aquejado siempre al sistema educativo, se hizo más evidente y, por lo tanto se exigió a la escuela proponer un modelo educativo capaz de subsanar lo que se consideró como deficiencia del modelo tradicional. Por lo que fue necesario gestar un modelo que permitiera utilizar los contenidos para resolver las problemáticas de la vida cotidiana.

Los dos grandes modelos que a partir de estas condiciones y necesidades fueron adoptados en nuestro sistema educativo nacional son: la Educación Basada en Competencias y el Constructivismo.

#### 3.1 Constructivismo

La corriente psicológica que se mantuvo con el modelo por competencias, es el constructivismo. En ambos casos se apuesta por una educación cercana a la realidad y al contexto de los alumnos. Pero, ¿qué es el constructivismo?, y, ¿qué características tienen los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta corriente?

---

<sup>37</sup> "La escuela tradicional, significa por encima de todo, método y orden." En Jesús Palacios. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona, Laia, 1994. p. 18.

De acuerdo con Mario Carretero se entiende que el constructivismo es aquél que "... se fundamenta en la idea según la cual el individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores [...]según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Entonces, ¿con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Principalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea".<sup>38</sup> Es decir, este modelo educativo supone modificaciones sustanciales en la dinámica de aula donde las interacciones tienen un nuevo orden que imponen nuevos roles.

La corriente constructivista sostiene que los sujetos van construyendo su conocimiento a partir de su desarrollo individual, así como en relación con su entorno, pero éstos aprenden y construyen esquemas<sup>39</sup> previos, compuestos por sus experiencias. Por lo que, para lograr un nuevo aprendizaje es necesario tomar en cuenta los aprendizajes previos.

Esto implica que los objetivos de aprendizaje sólo pueden lograrse si se crean puentes de comunicación entre lo que el alumno ya conoce y lo que está por aprender. Tomar en cuenta los aprendizajes previos de los alumnos obliga a reconocer que el conocimiento tiene una representación distinta dependiendo del contexto y su cultura. Es decir, es necesario crear puentes que permitan a los alumnos relacionar y darle un significado a los contenidos que se revisan en las diferentes asignaturas con situaciones de la vida cotidiana. Pero no sólo la creación de puentes de comunicación entre el conocimiento previo y nuevo, son fundamentales para el desarrollo de una propuesta educativa basada en la corriente constructivista, sino que para el logro de aprendizajes en los alumnos es necesario tomar en cuenta su desarrollo cognitivo.

Según Piaget, representante del constructivismo genético, el desarrollo cognitivo está determinado por la existencia de estadios lo cual supone cierta condición en los sujetos en cuanto a su capacidad para la adquisición de ciertas habilidades en el pensamiento. Los

---

<sup>38</sup> Mario Carretero. *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Paidós, 2009. p. 22.

<sup>39</sup> Se define esquema como "[...] una estructura, en cualquier materia de conocimiento, consiste en una serie de elementos que una vez que interactúan, producen un resultado muy diferente de la suma de sus efectos tomándolos por separado" *Ibidem*. p.25.

estadios se definen como los períodos de desarrollo cognitivo en los que Piaget explica que las características del nivel de comprensión de los sujetos está muy ligado al desarrollo biológico de los individuos. "... el desarrollo mental es una construcción continua [...], con cada elemento que se le añade, se hace más sólido".<sup>40</sup> Por lo que resulta necesario comprender que la planeación de los aprendizajes, necesita ser congruente con desarrollo cognitivo de los educandos.

Pero, el desarrollo cognitivo de los sujetos no está determinado por la acumulación de contenidos que puedan manejar ni comprender, según Mario Carretero, a través de los estudios de Piaget, considera que "... la diferencia entre un estadio y otro no es un problema de acumulación de requisitos que paulatinamente se van sumando, sino que existe una estructura completamente distinta que sirve para ordenar la realidad de manera distinta".<sup>41</sup> Por lo que si bien el desarrollo mental está naturalmente ligado al desarrollo biológico de los sujetos, la inteligencia se diferencia en estados de manera cualitativa y no sólo cuantitativamente.

El desarrollo mental de los individuos no sólo está determinado por la construcción de estructuras mentales, sino también por las relaciones que crean los sujetos con su ambiente y contexto, de acuerdo con Piaget "la inteligencia es una adaptación. Para aprender sus relaciones con la vida en general se trata por consiguiente de precisar qué relaciones existen entre el organismo y el medio ambiente"<sup>42</sup>, por lo que, la condición biológica de sujeto, no es suficiente para el desarrollo de la inteligencia.

En la corriente constructivista el alumno se vuelve parte de su formación como un elemento activo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Piaget, el sujeto es constructor activo de sus representaciones en el curso de su desarrollo evolutivo.<sup>43</sup>

A partir de este modelo, los contenidos adoptan una nueva posición, donde se busca que se establezcan relaciones entre los intereses de los alumnos y los contenidos de aprendizaje. Éstos dejan de estar planeados para que el docente los exponga, inclinándose hacia el aprendizaje por descubrimiento, donde las ideas espontáneas de los

---

<sup>40</sup> Jean Piaget. *Seis estudios de psicología*. México. DF., Editorial Seix Barral, 1977. p.12.

<sup>41</sup> Mario Carretero. *Op. cit.* p. 25.

<sup>42</sup> Jean Piaget. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. España Barcelona, Crítica. 2006, 398 p. p.14.

<sup>43</sup> Hilda Doris Zubiría Remy. *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. México, Plaza y Valdés, 2004. p. 25.

alumnos deben ser tomadas en cuenta para el logro de los objetivos del modelo constructivista.<sup>44</sup> Para que existan alumnos espontáneos y con interés en las temáticas que se exponen es necesario dejar claro que es "...la sociedad a quien corresponde fijar los fines de la educación que ella misma proporciona a las generaciones que crecen".<sup>45</sup>

Bajo este modelo, la planeación curricular se orienta hacia los intereses de los alumnos tomando en cuenta su desarrollo evolutivo. Asimismo, se toma en cuenta cómo es que los sujetos en los diferentes estadios, perciben y aprenden conceptos, procedimientos, habilidades y actitudes. Es decir, cuál es la representación del mundo en el niño a lo largo de las diferentes etapas de desarrollo.

En la construcción de la teoría constructivista, existieron múltiples visiones sobre las concepciones de cómo es que se adquieren los conocimientos a lo largo del desarrollo. Mientras para Piaget el desarrollo de las estructuras mentales, se sostiene sobre la individualidad y la interacción con el entorno es el motor para la evolución cognitiva, encontramos a un constructivista que sustenta que los factores sociales, culturales e históricos son los factores determinantes en el proceso de construcción de los conocimientos. Es decir, que es necesario tomar en cuenta no sólo su desarrollo, sino que la lectura de su contexto nos dará información para entender cómo piensan y aprenden de los sujetos, por lo que el conocimiento se construye en esencia en colectivo, es decir en su incorporación con la vida social. Vigotsky sostiene que "la educación debe estar organizada de tal modo que no se eduque al alumno, sino que éste se eduque a sí mismo"<sup>46</sup>, haciendo hincapié en que los sujetos son activos en su propio desarrollo y que son agentes capaces de construir su propio conocimiento.

En cuanto al rol del maestro en un modelo constructivista<sup>47</sup>, según Vigotsky se trata "un papel activo en el proceso de educación: modelar, cortar, trozar y tallar los elementos del medio para que estos realicen el objetivo que él busca"<sup>48</sup>, por lo que además del papel activo que juega el alumno, es maestro es también parte fundamental en el desarrollo de

---

<sup>44</sup> Mario Carretero. *Op. cit.* p.53.

<sup>45</sup> Jean Piaget. *Psicología y educación*. 2a. ed. Trad. de Francisco J. Fernández Buey, Barcelona, Crítica, 2005. p.24.

<sup>46</sup> L. Vygotsky. *Psicología y pedagogía*. Trad. de Guillermo Blanck, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2005, 504 p. (Psicología cognitiva y educación) p.114.

<sup>47</sup> Mientras que en el modelo tradicional "la tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación, a él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos". En Jesús Palacios, *Op.cit.* p.18.

<sup>48</sup> Vygotsky. *Op. cit.* p. 120.

trabajo de aula. Es decir, en el modelo constructivista son activos: los alumnos, maestros y el medio existente entre ellos.<sup>49</sup>

Para Vygotsky la importancia en la construcción de conocimiento, reside principalmente en su medio social, "lo que apoya la idea de que el sujeto construye a partir de su definición histórica".<sup>50</sup> Por lo que éste autor sostiene que el conocimiento es eminentemente un proceso social, así que la adquisición de los instrumentos cognitivos depende en gran medida del medio en el que se desarrolla el individuo. "...El comportamiento del hombre se va conformando a partir de las peculiaridades y condiciones biológicas y sociales de su desarrollo".<sup>51</sup>

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, están profundamente determinados por la interacción con el entorno, debido a que los alumnos aprenden más eficazmente cuando se hace de manera cooperativa. La necesidad de trabajar en equipo dentro de las aulas se vio fuertemente reforzada por la teoría Vigotskyana, pero cuando se trabaja en grupo es necesario que analicemos los siguientes puntos:

- ❖ Si existen objetivos específicos para el trabajo en equipo.
- ❖ Si se indica el tamaño del equipo, de acuerdo con la dificultad de la actividad o ejercicio.
- ❖ Si se proponen roles de trabajo.
- ❖ Si se define del éxito esperado, individual y grupal.
- ❖ Si se propicia un cierre.
- ❖ Si se propone una autoevaluación del funcionamiento del grupo.

Las disposiciones psicopedagógicas que integran las reformas educativas, han estado fuertemente impulsadas por las aportaciones de Piaget, Ausbel y Vygotsky. Su aparición en el contexto educativo ha generado un giro importante para el curso de la educación, así como para los actores que están inmersos en ésta.

Estos cambios, han propiciado innumerables interrogantes debido a las circunstancias en las que se encuentra la educación en nuestro país. El modelo constructivista, exige para su acción, al igual que el modelo por competencias, materiales y condiciones que no son una

---

<sup>49</sup> *Ídem.*

<sup>50</sup> Mario Carretero. *Op.cit.* .p 26-27.

<sup>51</sup> Vygotsky. *Op. cit.* p. 113.

realidad en todas las aulas de nuestro país, por lo que, resulta complicado imaginar una adecuada aplicación de un plan de estudios planeado en función de estos modelos si no se hace una restauración profunda en nuestro sistema educativo nacional.

Las transformaciones realizadas al plan de estudios, obligan a pensar en nuevos métodos y materiales para lograr los objetivos de los enfoques de planes y programas, por lo que se pone en juego y debate, el uso y disposición de tecnologías educativas, la reconstrucción de libros de texto y todos los materiales impresos, etc. Por lo que, resulta necesario analizar cuidadosamente las repercusiones en las transformaciones de los materiales educativos.

### 3.2. Educación Basada en Competencias

Hablar de la Educación Basada en Competencias (EBC), definitivamente no es tema novedoso, pero no por ello deja de ser necesario para la construcción permanente de las teorías educativas, así como para objeto del presente trabajo.

El término competencias se gestó al principio de la década de los setenta en el ámbito empresarial<sup>52</sup>, haciendo referencia a "... aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente...".<sup>53</sup>

Poco a poco esto fue trasladándose hasta el terreno educativo, instalándose inicialmente en el nivel superior, intentando con este modelo cerrar la brecha entre lo que ofrece la institución escolar y las necesidades expresadas en el campo laboral. Sin embargo, esto no resultó suficiente para lograr los objetivos de una Educación Basada en Competencias, ya que ésta no sólo está ligada a la formación de sujetos para el trabajo, sino que también propone el desarrollo integral de los educandos.

En nuestro país el primer plan de estudios que integró el modelo por competencias fue el de educación preescolar en el 2004, en el 2006 se hicieron las modificaciones para el plan de educación secundaria, en 2008 en educación media superior y finalmente en el año 2009 en educación primaria.

---

<sup>52</sup> Antoni Zabala y Laia Arnau. *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Colofón/Graó, 2007, 226 p. (Ideas clave. Serie Didáctica y Desarrollo Curricular, no. 3) p. 19.

<sup>53</sup> *Ídem*.



Pero, ¿qué es lo que se entiende por competencias? Cabe señalar que una de las problemáticas que encierra la aplicación de este modelo, es la falta de una definición precisa que facilite la comprensión de su significado dentro del campo educativo. La polisemia del término ha permitido que se trabaje en una Educación Basada en Competencias desde múltiples aristas y por lo tanto, con prácticas sumamente variadas. Por lo que, su ambigüedad genera diversas problemáticas que difícilmente pueden reconciliarse. Los diversos organismos y profesionales relacionados con la planeación de proyectos educativos, han definido de diversas formas a las competencias, por lo que vale la pena revisar las características de sus definiciones, así como, las orientaciones que estas contienen. Por ejemplo:

El conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.<sup>54</sup>

La suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.<sup>55</sup>

La habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias.<sup>56</sup>

Así como definiciones de autores como:

“Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.”<sup>57</sup>

Competencias, como la capacidad y disposición para el desarrollo para el desempeño y para la interpretación.<sup>58</sup>

---

<sup>54</sup> UNESCO 1999 *Apud* Yolanda Argudín. “Educación Basada en Competencias. Nociones y antecedentes”. México, Trillas, 2005. p.12.

<sup>55</sup> Consejo europeo. “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment”. Cambridge University. Madrid, 2001 *Apud* Antoni Zabala y Laia Arnau. *Op. cit.* p. 38.

<sup>56</sup> OCDE Proyecto DeSeco: “Définitions et sélection des compétences. Fondements théoriques et conceptuels. Document de stratégie”, Francia 2002 *Apud* Antoni Zabala y Laia Arnau. *Op. cit.* p.38.

<sup>57</sup> Phillip Perrenoud. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona Graó, 2001, 226 p. (Biblioteca de Aula / Serie Didáctica / Diseño y Desarrollo curricular, no. 3) p 25.

<sup>58</sup> N. Chomsky. *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona, Planeta Agostini, 1985. p. 44.

Uno de los elementos que podemos identificar en todas las definiciones, es que no existe una explicación que refiera a su naturaleza como concepto, sino que sólo se ahonda en la explicación de sus componentes, estructura, mas no en la esencia que logre definir las.<sup>59</sup>

Esto representa un gran obstáculo en su aplicación educativa, ya que si no es clara la definición es muy complicado estructurar y delimitar cómo aprender y enseñar competencias.<sup>60</sup>

La eficacia de cualquier modelo educativo parte de tener claro qué se está entendiendo por competencias, quiénes están involucrados en el proceso de la enseñanza y aprendizaje, cuál es el fin de éstas, así como, los recursos necesarios para su aplicación. En el caso de la EBC exige, para su adecuada inserción, condiciones que difícilmente son viables por la desigualdad tangible que vive nuestra nación, la falta de tecnología disponible para todos los contextos que encierra un país multicultural, así como la carencia de un proyecto articulado que forme a todos los actores de la sociedad y de la comunidad educativa para un trabajo por competencias, son algunas de las limitaciones que encontramos frecuentemente en la aplicación de este modelo.

Separando los elementos de una EBC, podemos identificar que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por ser:

Integrador  
Aplicable  
Demostrable<sup>61</sup>

Partiendo del discurso educativo, éstas son características que intentan subsanar y superar el modelo de la educación tradicional. Haciendo del modelo por competencias una propuesta de contenidos y recursos que parten de circunstancias cotidianas del contexto, es decir, de la vida diaria del educando, haciendo al sujeto un ente activo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

---

<sup>59</sup> Antoni Zabala y Laia Arnau. *Op. cit.* p. 31.

<sup>60</sup> *Ibidem.* p.46.

<sup>61</sup> Marveya Villaobos Pérez-Cortés (coord.) *Competencias para la acción educativa.* México, Minos Tercer Milenio, 2010. p.8.

La EBC implica necesariamente una experiencia práctica, donde se ponen en juego conocimientos, actitudes y habilidades. No sólo es necesario que el alumno tenga el conocimiento o la teoría, sino que sea capaz de utilizarla en situaciones concretas.

Es por ello, que una de las prioridades en la planeación curricular, es eliminar las barreras disciplinarias centradas exclusivamente en los contenidos de las disciplinas. Para la aplicación de este modelo es imprescindible concebir al sistema educativo como un espacio en el que los individuos se forman integral y permanentemente. La intención del trabajo por competencias es que la planeación curricular no esté determinada por los campos disciplinarios, sino que éstas sean sólo marco de referencia<sup>62</sup>. De no ser así, se sigue parcializando el conocimiento y simplificando la realidad. La estructura curricular organizada en torno a las disciplinas convencionales, imposibilita el desarrollo de todas las competencias<sup>63</sup>. La formación de alumnos en este modelo, implica la simulación de situaciones-problema dentro del aula, que hagan referencia a contextos reales, por lo que es necesario aplicar el mundo de conocimientos con el que cuenta el estudiante y no precisamente la fracción simplificada de cada una de las asignaturas que cursa.

Por ello, la enseñanza de las competencias exige un enfoque globalizador que permita integrar conocimientos, habilidades y valores, en las diferentes disciplinas para la resolución de problemas. Un ejemplo de esto, es la propuesta de transversalidad del Plan de Estudios 2009 Educación Primaria. Pero ¿qué se entiende por transversalidad? Antonio Zabala considera que "es la propuesta curricular que consiste en que todas las áreas se impregnen de forma transversal de los contenidos de carácter general con tópicos no disciplinares".<sup>64</sup> Esta propuesta gira en torno al ideal de formar integralmente a los alumnos. Sin embargo, ésta ha levantado muchas críticas y ha sido sujeta a múltiples debates, incluso el mismo autor menciona que "se ha visto muy limitada entre otras cosas porque no se han definido como unos contenidos evaluables".<sup>65</sup> Es decir, antes de ser incorporada la propuesta de transversalidad, es necesario definir cuáles serán las acciones necesarias para que se asegure la adquisición de los contenidos dispuestos para dicha modalidad, así como dejar claro quiénes son los personajes involucrados en dicho proceso.

---

<sup>62</sup> Yolanda Argudín. *Op. cit.* p. 50.

<sup>63</sup> Antoni Zabala y Laia Arnau. *Op. cit.* p.165.

<sup>64</sup> *Ibidem.* p. 149.

<sup>65</sup> *Ibidem.* p. 154.

Los problemas que enfrenta nuestro sistema educativo, han intentado resolverse a través de los cambios de paradigmas y modelos educativos. No se trata de cambiar la terminología para hacer sentir que se ha logrado un avance, sino que la planeación curricular debe estar sustentada en la reflexión de los especialistas de la educación en cuanto a las necesidades reales de la sociedad y partir de éstas, para lograr que la educación sea una herramienta útil para el desarrollo social. Para esto es imprescindible no caer en estereotipos que señalen al modelo tradicional como completamente obsoleto ni que se potencialicen los alcances del modelo por competencias.

Una de las grandes disyuntivas que bifurcan a estos dos modelos, aparentemente antagónicos, es el peso entre la teoría y la práctica. Sin embargo, estar conscientes de que ambos elementos son necesarios para la planeación del plan de estudios puede propiciar un balance adecuado.

Sin teoría, así como "sin contenidos conceptuales sobre los cuales aplicar los procedimientos es imposible que éstos se aprendan significativamente...".<sup>66</sup> La esencia de la EBC lleva implícita la necesidad de que el alumno maneje conocimientos, habilidades y actitudes. Por lo que no es posible centrarse sólo en la enseñanza de uno de estos elementos; es imprescindible poseer conocimientos, reflexionar sobre sus posibles aplicaciones y finalmente su aplicación, sin esto, no puede llamarse a los sujetos competentes en ninguna situación o circunstancia.

Para la EBC el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje es el alumno. Por lo que, resulta importante cuestionarse, ¿qué papel tienen los contenidos en este modelo?, ¿es posible enseñar competencias?, ¿existe algún modelo para su enseñanza?

Si el fin del trabajo por competencias es el desarrollo integral de las personas, es necesario identificar cuáles son las dimensiones del ser humano que están siendo tomadas en cuenta para su formación. Como marco de referencia para nuestra propuesta de evaluación tomaremos los criterios utilizados por Zabala<sup>67</sup>: dimensión personal, interpersonal, social y profesional.

---

<sup>66</sup> *Ibidem.* p.58.

<sup>67</sup> *Ibidem.* p.87.

Con esto lograríamos una visión integral y global del ser humano, y en nuestra propuesta podremos identificar cuáles son las dimensiones que se fortalecen en la educación de nivel primaria y más específicamente en la impartición de la asignatura de Historia.

El aprendizaje de las competencias, no es cosa sencilla. Éstas son un complejo abstracto integrado, según Zabala, por tres componentes:

- 1.- Contenidos conceptuales
- 2.- Contenidos procedimentales
- 3.- Contenidos actitudinales<sup>68</sup>

Para lograr su aprendizaje, no basta la exposición del docente, sino que resulta necesario atribuirle sentido a lo que aprende el alumno, por ello, la necesidad de contextualizar los conocimientos; de esta forma se favorece a la creación de puentes que relacionen los conocimientos previos y los que están por aprender.

En el proceso de aprendizaje de competencias, también influyen elementos vinculados con la motivación que tienen los alumnos para aprender. Es por esto, que los contenidos deben estar fuertemente ligados al descubrimiento y a los intereses del alumno.

En la planeación de la enseñanza de competencias es necesario que se diferencie el tratamiento para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes, ya que éstos no se logran de la misma forma.

Uno de los materiales educativos clave para la enseñanza de competencias, es el libro de texto. En la dinámica de aula de educación primaria, este material se ha convertido en un factor determinante para el logro de los objetivos de las asignaturas, por lo que resulta necesario reflexionar sobre el papel de éstos en una EBC.

La enseñanza de competencias es posible, como ya se revisó, pero para su logro es necesario que exista una adecuada planeación de acuerdo con las necesidades sociales, así como estar contextualizada para que esta sea significativa y tenga una representación en el entorno. Sin la congruencia entre el discurso y la práctica educativa, difícilmente se logrará un avance en materia de educación.

---

<sup>68</sup> *Ibidem.* p. 97.

No existe un modelo para la enseñanza de las competencias, pero si marcos de referencia comunes que facilitan la planeación curricular en dicho modelo educativo. Los elementos generales que encierra una Educación Basada en Competencias son:

- El alumno como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La representatividad de los contenidos con el entorno del educando.
- La expresión de los contenidos bajo un modelo integrador, donde las disciplinas dejan de ser fronteras curriculares para convertirse en marcos de referencia.
- Los contenidos implican la adquisición de conocimientos, habilidades y valores.
- La aplicación de los contenidos en situaciones de la vida cotidiana.
- Motivación por el descubrimiento.
- Un modelo de evaluación dirigido a la reflexión: la autoevaluación.

Una vez que se enseñan las competencias necesarias y planeadas para el desarrollo de los educandos, ¿se puede decir que un alumno es competente o no?, es decir, ¿la adquisición de competencias es cuestión de todo o nada? “El dominio de una competencia implica indefectiblemente un grado elevado de significatividad, comporta la comprensión y la capacidad de aplicación en múltiples contextos y diversas situaciones”.<sup>69</sup> Por lo que conocer el grado de dominio de una competencia no es sencillo, implica que dentro de la institución sea posible simular situaciones de la vida cotidiana y disponer de los medios de evaluación para cada competencia.

El papel de la evaluación en el modelo por competencias es integrador, por lo que, su prioridad no reside en la selección de los que memorizan más o de los más rápidos. Además en nuestra cultura de evaluación los contenidos siempre han sido el eje vertebral, dejando de lado las habilidades, actitudes y valores, que también adquieren los alumnos a lo largo del proceso de formación escolar. Sin embargo, dando congruencia al discurso educativo basado en el modelo por competencias, es necesario que todos estos elementos sean parte del modelo de evaluación institucionalizada.

De acuerdo con la naturaleza de éste modelo educativo, la evaluación debe ser una experiencia integradora, capaz de reunir todos los componentes de los procesos de

---

<sup>69</sup> *Ibidem.* p.157.

enseñanza y aprendizaje, así como promover en los alumnos la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.

En la EBC la experiencia de evaluación debe permitir a los educandos aplicar, en problemas concretos, los conocimientos que han adquirido, además de aplicar su universo de conocimientos de forma integral y así llegar a la resolución.

El ideal de formar sujetos autónomos y críticos, se ve reflejado en la propuesta de autoevaluación, ya que los alumnos deben ser capaces de emitir un juicio sobre su propio desempeño, así como evaluarse en cuanto a las habilidades y actitudes tomadas frente al trabajo realizado. Sin embargo, cuando se realizan modelos de autoevaluación debe considerarse:

- Cuál es el propósito de la autoevaluación.
- Para qué material educativo se está realizando.
- Cuál es la naturaleza de la actividad o ejercicio.
- Si la actividad realizada es individual o en equipo.
- Si se evaluarán integralmente o de manera separada contenidos, habilidades y actitudes.

Pero, ¿cuál es la finalidad del proceso de evaluación? A decir verdad, éste es uno de los debates medulares de la incorporación del modelo por competencias.

El aumento de evaluaciones estandarizadas que se aplican en el país, de corte nacional e internacional, dedicadas a determinar los niveles de desarrollo y desempeño que tienen las instituciones, los administrativos, académicos y alumnos han generado expectativas dejando espacio para críticas y dudas que no descartan que sea más un juego político enrolado con el poder económico, que un plan pensado para el desarrollo de nuestra educación.

Por esto, y todo lo anteriormente mencionado, es imprescindible que exista un instrumento que analice y evalúe desde una perspectiva crítica la calidad de los materiales de las diferentes áreas del conocimiento.

Ahora bien ¿Cuál es la propuesta educativa del trabajo por competencias en el Plan de Estudios 2011 de Educación primaria?

Se entiende por competencias en el plan de estudios de educación primaria vigente, aquella que "implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)".<sup>70</sup> Es decir, el eje medular que sostiene la propuesta del modelo por competencias en nuestro sistema educativo, es la formación integral de los sujetos, por lo que, una de las principales preocupaciones del plan es la formación de ciudadanos.

El ideal de formación es un modelo práctico, la promoción de sujetos autónomos y críticos. Por ello se expresa que "la manifestación de competencias revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas".<sup>71</sup>

El supuesto de formar integralmente a los educandos, se sostiene en el Plan de estudios 2011 de educación primaria con la incorporación del aprendizaje permanente a través de las competencias para la vida.

Pero, ¿qué competencias son necesarias para el desarrollo integral y el aprendizaje permanente de los alumnos? La elección de competencias para la vida depende del ideal de sujeto a formar, así como el papel de la educación en la sociedad. Sin estas dos premisas básicas, es difícil definir qué debe conocer el alumno y fortalecer a lo largo de toda su vida académica.

En el caso del plan vigente de educación primaria, las competencias para la vida son: competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para el aprendizaje permanente.<sup>72</sup>

Para el logro de esta última competencia se propone en el plan de estudios de educación primaria la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura, es decir, la

---

<sup>70</sup> SEP. *Op.cit.* p.22.

<sup>71</sup> *Ídem.*

<sup>72</sup> *Ibidem.* p.30-31.



ya revisada propuesta de transversalidad. Donde se prioriza la integración de saberes en las distintas asignaturas, siendo éste el intento por difuminar las fronteras disciplinares.

Según el Plan, los contenidos abordados en esta modalidad propician la formación integral y crítica de los alumnos, favoreciendo que los éstos observen la dinámica escolar como un ensayo de lo que acontece en la vida cotidiana.

Los temas que se desarrollan de forma transversal, llamados Temas de relevancia, en el plan de estudios de primaria son: atención a la diversidad, equidad de género, educación para la salud, educación sexual, educación ambiental para la sustentabilidad, educación financiera, prevención de la violencia *-bullying-*, educación para la paz y los derechos humanos y educación en valores y ciudadanía.<sup>73</sup>

Además de ser los temas de la propuesta transversal, son el hilo conductor de la reflexión y la práctica educativa en la institución escolar.

Sin embargo, la falta de una definición clara de trabajo, así como su desdibujada aparición en las asignaturas curriculares, han generado más bien, que los contenidos destinados a la transversalidad desaparezcan poco a poco.

Para realizar una propuesta de evaluación para materiales curriculares, es necesario analizar a profundidad las condiciones, modelos y normas que rigen la planeación curricular, ya que es a partir de ésta que se construyen los libros utilizados en las diferentes asignaturas.

Por ejemplo, si observamos cuidadosamente los contenidos incorporados a la transversalidad, se puede distinguir como uno de los elementos centrales para la enseñanza y comprensión de la Historia, se ha limitado y difuminado como temática transversal: cívica y ética. Su enseñanza es fundamental para la aprehensión del conocimiento histórico. Sin ésta, la conformación de ciudadanía e identidad no es posible y por lo tanto, la enseñanza de la Historia queda sólo como un contenido más y no como un área disciplinar formadora de sujetos históricos.

En la asignatura de *Historia*, educación primaria, se pretende que el alumno centre su atención en la explicación del pasado; a partir de las siguientes actividades: la ubicación

---

<sup>73</sup> *Ibidem.* p. 28.

temporal y espacial de los principales procesos históricos, la comprensión de las relaciones causales, el análisis de la información y el fortalecimiento de la identidad.<sup>74</sup>

Pero el fortalecimiento de estas actividades será insuficiente, sino, de manera integral, se refuerza la importancia del aprendizaje y aprehensión del conocimiento histórico. Es decir, se requiere contar con una estructura sólida sobre los aspectos que son transversales para que se logre la formación de alumnos críticos y conscientes, capaces de transformar su realidad haciendo útil la información vista en la institución escolar. Sin este logro, se incumpliría con los objetivos de la formación por competencias.

La enseñanza de Historia en educación primaria, está organizada en función de tres competencias: comprensión del tiempo y del espacio histórico, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Es decir, que el lente con el que se planeará la propuesta de evaluación deberá contemplar la estructura curricular basada en estas tres competencias para su evaluación.

El modelo por competencias incorporado a nuestro sistema educativo, ha sufrido muchas críticas debido a la falta de recursos para su aplicación, así como su inadecuada planeación. Existe resistencia por parte de algunos actores educativos al pensarse como un modelo importado y no propiamente pensado para las condiciones y necesidades que existen en nuestro país.

---

<sup>74</sup> *Ibidem.* p.158.

## 4.- LOS MATERIALES EDUCATIVOS. UNA CLASIFICACIÓN.

Desde las primeras formas de enseñanza se ha recurrido a recursos y materiales para lograr el objetivo de lo que se pretendía enseñar. A lo largo de la historia de la educación podemos identificar el uso de imágenes rupestres, tablillas, libros, pizarras, dispositivos digitales, etcétera. En la actualidad, los dispositivos electrónicos tienen cada día más auge en el desarrollo de la planeación curricular; sin embargo se siguen utilizando muchos de los materiales educativos como en los siglos pasados, por lo que vale la pena analizar qué papel juegan en la presentación del contenido, así como en la formación de los alumnos.

Con el paso del tiempo, algunos materiales se han ido modificando, pero, algunos otros han permanecido como objetos básicos de la enseñanza. Su vigencia en el terreno educativo está determinada por su funcionalidad, flexibilidad y accesibilidad. En el transcurso de tiempo, se le han otorgado múltiples acepciones que sin duda están relacionadas con su temporalidad, por ejemplo: medios auxiliares, medios didácticos, recursos didácticos, materiales para el aprendizaje, materiales didácticos, etc. Pero con fines prácticos y de claridad, en el presente trabajo sólo nos referiremos a éstos como materiales educativos.

Pero, ¿qué se entiende por materiales educativos?, según Zabala son “todos aquellos instrumentos y medios que proporcionan al educador pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza/aprendizaje\* y en su evaluación. Así pues, consideramos materiales curriculares aquellos medios que ayudan al profesorado a dar respuesta a los problemas concretos que se le plantean en las diferentes fases de los procesos de planificación, ejecución y evaluación”.<sup>75</sup> Por lo que, independientemente del paso del tiempo y de las modificaciones en los materiales y su concepción, se considerará material curricular todo aquello que entre en esta definición.

El uso de los materiales en el proceso de formación impulsa la interacción, participación y motivación por parte de los alumnos. Es por ello, que resulta necesario tomar conciencia

---

<sup>75</sup> Antoni Zabala Vidiella. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Trad. de Susana Esquerdo. Barcelona, Graò, 2008. (“Serie Didáctica/Diseño y Desarrollo curricular”). p. 173.

\*Se respetó la cita textual del autor, pero es imprescindible aclarar que los procesos de enseñanza y de aprendizaje son dos elementos que se interrelacionan pero que en esencia son independientes.

del papel que juegan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se puede decir que los materiales cumplen su función si se logran satisfactoriamente los propósitos con los que fueron diseñados.

Pero, ¿cuáles son los materiales adecuados para el logro de los objetivos educativos? Sin duda, las decisiones en cuanto a la elección de los materiales requieren apoyarse sobre los objetivos de los planes y programas de estudio, las necesidades expresadas por el contexto escolar, la planeación docente, la población y los objetivos de aprendizaje.

En nuestro país la planeación curricular es nacional, los docentes juegan un papel fundamental en la selección de materiales educativos. En este sentido, son ellos los que adaptan y seleccionan los materiales educativos disponibles y funcionales para el contexto. Algunos autores, como Dean consideran que el "maestro ha de seleccionar el material de aprendizaje que capacitará a individuos y grupos a aprender la parte del plan de estudios adecuada a su edad y capacidades. La tarea implica no sólo considerar cómo enseñar diferentes aspectos del plan de estudios, sino determinar cómo se pueden emplear los intereses y experiencias de los niños para su aprendizaje".<sup>76</sup> Bajo esta perspectiva, la función docente no se limita a la exposición y dosificación de los contenidos, sino que pone en juego la tarea de discriminar aquellos materiales que pueden ser funcionales para el logro de los aprendizajes esperados.

En la tarea de selección de los materiales educativos, es indispensable que se consideren los intereses de los alumnos, sus interrogantes, y aquellas cosas que logren despertar interés y curiosidad por el tema en curso. Además, es imprescindible partir de la premisa de que los materiales necesitan cumplir una función didáctica dentro del proceso de formación, por lo que en su selección debe considerarse una planeación que dé sentido a su uso en el proceso.

Es importante que uno de los criterios básicos para la selección de material esté orientado hacia "las necesidades de aprendizaje, según la especificidad tipológica de cada

---

<sup>76</sup> John, Dean. *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Trad. de Inés Botella García del Cid. Barcelona, Paidós. 1993. p. 61.

contenido”,<sup>77</sup> de esta forma los materiales cumplen una función central en el proceso de formación, convirtiéndose en un apoyo sustancial en el desarrollo de los contenidos.

Para el desarrollo de los contenidos y la formación de los alumnos, uno de los materiales más utilizados es el libro de texto. Según Richaudeau en un trabajo encargado por la UNESCO en 1981, los materiales impresos son las herramientas más utilizadas en la formación de los alumnos. Ante este panorama, resulta imprescindible conocer a detalle cuáles son los materiales impresos que están inmersos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los educandos para así contar con herramientas sólidas que favorezcan la selección y planeación de los mismos para el logro de los aprendizajes esperados.

Su papel relevante en la formación de los alumnos es lo que sostiene la reflexión sobre la concepción, uso y evaluación de dichos materiales. El libro de texto está concebido, según Zabala, como un “material de soporte para el desarrollo de unidades didácticas”<sup>78</sup>, por lo que, éstos son una línea directiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, la perdurabilidad de éstos materiales permite que su existencia se convierta en una posibilidad de acervo básico de cultura y formación.

#### 4.1 Taxonomía de materiales impresos

El intento por clasificar los materiales educativos ha resultado limitante, según la visión de Parcerisa. Si bien, es complicado crear distinciones integradoras y funcionales para todos los actores educativos, para la selección, planeación y evaluación de los materiales educativos, vale la pena hacer un esfuerzo ya que sólo así puede ofrecerse una visión clara sobre sus implicaciones en el aula.

En el caso de los materiales que se analizarán en el presente trabajo, los libros de texto, Parcerisa ofrece una clasificación de materiales que utilizan como soporte el papel que me parece importante retomar:

- Libros (de texto o manuales: autoformativos; de consulta, tales como enciclopedias, diccionarios, etc.; literarios; de imágenes, tales como atlas históricos y geográficos, de arte, etc.).
- Folletos (coleccionables, monografías, comerciales).
- Prensa (diarios y revistas: generalistas, especializados, cómics).

---

<sup>77</sup> Antoni Zabala Vidiella. *Op. cit.* p. 195.

<sup>78</sup> Antoni Zabala Vidiella. *Op. cit.* p. 197.

- Guías didácticas (*dossiers* de actividades dirigidos al alumnado, tales como juegos de rol: o al profesorado, tales como guías complementarias de los libros de texto; tutoría de estudios para el alumnado).<sup>79</sup>

Si bien, tal y como se mencionó, los docentes han jugado un papel indispensable en la selección y evaluación de libros de texto, debido a su importancia en el proceso de formación de los alumnos resulta imprescindible que sean los propios pedagogos quienes hagan una evaluación concienzuda. Los libros de texto en nuestro país se distribuyen en primaria de forma gratuita, por lo que probablemente sea el material educativo con mayor presencia en la educación básica, lo cual favorece que en algunos casos, sea el único material de consulta en los hogares mexicanos. La inquietud de incorporar los libros de texto nace desde finales del siglo XX en la celebración de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública. Las ideas medulares que provocaron la incorporación de los libros de texto en la formación básica de los alumnos fueron dos; la primera centrada en "...hacer extensiva la educación a todos los sectores otorgando a todos los alumnos de enseñanza primaria, los medios indispensables para el aprendizaje"<sup>80</sup> y la segunda, buscaba "...asegurar una base cultural uniforme para la niñez mexicana".<sup>81</sup>

Estas ideas, favorecieron a la creación de un ambiente centrado en la unidad nacional y la democratización de la educación. Sin embargo, las ideas de homogeneización pronto se vieron cuestionadas por la fuerte carga ideológica de la que pueden ser objeto dichos materiales "...seleccionar un contenido y no otro; optar por una metodología, desechando otras; diseñar estrategias y actividades de acuerdo a ciertos criterios pedagógicos; aplicar ciertos instrumentos evaluativos; son decisiones que dan cuenta de un discurso didáctico".<sup>82</sup> Pero entonces, ¿cómo saber cuáles son los libros de texto que tienen los contenidos adecuados? Es muy probable que existan múltiples respuestas a dicho cuestionamiento, pero es indispensable tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- ¿Cuál es mi objetivo u objetivos de aprendizaje?

---

<sup>79</sup> Artur Parcerisa Aran. *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. 6ª. ed. Barcelona, Graó, 2006. p. 30.

<sup>80</sup> Cecilia Greaves Laine. "Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación", en *Revista mexicana de Investigación educativa*. Mayo-Agosto 2001, Vol. 6, Número 12. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 205-221 p. p. 206.

<sup>81</sup> *Ídem*.

<sup>82</sup> Mario Carretero. "Identidad Nacional y enseñanza de textos históricos: una hipótesis explicativa", en Ministerio de Educación Chile, Seminario Internacional. *Textos escolares de historia y ciencias sociales*. Santiago de Chile, 2009. p. 151.

- ¿Cuál es el ciudadano que deseo formar?
- ¿En qué etapa del proceso de enseñanza se incorpora el material?
- ¿Cuáles son las condiciones de desarrollo cognitivo y contexto que determinan la selección de materiales educativos?
- ¿Cuál es mi capacidad de acceso a los diferentes materiales educativos?

Como es posible observar, la selección de los contenidos está relacionada con múltiples factores que determinan no sólo a los sujetos sino a la sociedad a la que se le está dirigida.

Tener presente que el libro de texto es sustancial para el tipo de ciudadano que se quiere formar, es indispensable para que se hagan revisiones cuidadosas de los contenidos seleccionados en dichos materiales, como menciona Carretero el contenido “no es un elemento estático, ya que puede ser utilizado con cierta flexibilidad por los docentes...”<sup>83</sup>, generando cierta elasticidad que les permita hacer uso de estos, así como de las actividades para responder a las necesidades de su entorno.

Bajo esta perspectiva, los libros de texto son materiales que posibilitan el dialogo colaborando con la labor docente de formación.

En el caso de nuestro objeto de estudio, es decir los libros de texto de Historia de educación primaria, el contenido es seleccionado y distribuido por la Secretaría de Educación Pública, por lo que todo lo que en los libros de texto gratuito se encuentre, es responsabilidad de la misma Secretaria.

## 4.2 Los libros de texto de la asignatura de Historia

Hablar específicamente de los libros de Historia resulta absolutamente interesante, debido a los múltiples debates que encierra el papel que juegan en el marco de la estructura curricular.

---

<sup>83</sup> *Ídem.*

La existencia de materiales educativos de carácter nacional con la capacidad de contar y resumir los acontecimientos que forjaron a nuestra nación, representa la capacidad del Estado de controlar dicha información. Por lo que, los libros de texto de Historia de educación primaria, representan la forma en la que los alumnos conocen y se acercan a sus antepasados, a su cultura, así como a la conformación de identidad y por lo tanto la posibilidad de generar ciudadanos.

La enseñanza de la Historia en las instituciones educativas es el elemento central constituyente de la memoria y conciencia históricas, aspecto, no menor, que representa una gran responsabilidad del Estado, ya el pueblo conocerá en gran medida sólo aquello que se enseñe en la escuela. "Esta memoria es la que permite comprender el presente y desarrollar perspectivas de futuro, a partir de las representaciones del pasado compartido".<sup>84</sup>

La información histórica que se revisa desde la escuela es imprescindible y determinante para reforzar en los alumnos determinados rasgos de ciudadanía, así como la construcción de su identidad nacional.

Los libros de texto, al igual que los diferentes materiales educativos, están planeados a partir del plan de estudios nacional, por lo que éstos se convierten en mediadores curriculares, donde de alguna manera los contenidos de los libros dependen en gran medida de las diversas interpretaciones que tengan los autores sobre los contenidos históricos.

A diferencia de otros materiales utilizados en las instituciones escolares, éstos, en su planeación deben considerar las características de desarrollo cognitivo de sus destinatarios, es decir debe aplicarse concienzudamente la didáctica de la disciplina histórica.

Pero ¿cómo transmitir al niño conocimientos históricos?, ¿cómo hacerle comprender los elementos básicos de la disciplina: tiempo y espacio?, ¿cuál es la concepción histórica que debe transmitirse a los niños?<sup>85</sup> El resultado de todas estas interrogantes, no son más que muchas de las críticas que han permeado grandemente la enseñanza de la Historia y los

---

<sup>84</sup> Mario Carretero. "Identidad Nacional y enseñanza de textos históricos: una hipótesis explicativa". *Op. cit* p. 175.

<sup>85</sup> *Vid infra* capítulo 6.



materiales útiles para su instrucción. Una de las fuertes demandas que unifican a los especialistas del tema, es el evidente abismo que existe entre la investigación de la didáctica de la Historia y lo que realmente sucede en las aulas. Por ello, sigue siendo evidente el rezago y el poco interés que existe sobre ésta área del conocimiento.

La formación histórica no sólo lleva en su seno el bagaje cultural básico para los educandos de la educación básica, sino que sería óptimo, que ésta se observara como la asignatura que permite a los alumnos generar una capacidad de análisis y sentido crítico. La formación histórica de los alumnos les debe proveer de herramientas para la decodificación de toda la información que reciben a diario.

Sin embargo, la formación histórica de la institución educativa es muy cuestionada. Existe una fuerte tendencia a romantizar los contenidos, generando –en lugar de una conciencia histórica y crítica– sentimientos de lealtad sustentados en el apego a una nación. Por lo que, la finalidad básica de su enseñanza que es comprender la realidad social e histórica, se ve coartada y limitada al conocimiento de fechas y héroes simbólicos a la nación mexicana.

Es decir, por la forma irreal en la que se presenta la historia en la asignatura, se fomenta una cultura en la que los alumnos “piensan entonces que para ser un buen ciudadano y servir a la patria, se necesita ser un héroe como éstos que se muestran en los libros oficiales, pero como él no se parece nada a ellos, entonces él está muy lejos de poder llegar a servirle a la patria”,<sup>86</sup> esto genera una visión maniqueísta de la historia que fomenta la visión del conocimiento histórico como algo ajeno e inservible para la vida cotidiana.

Según algunos expertos como Galves Hurtado “... los libros oficiales de Historia antes que presentarles hombres reales, les muestran seres artificiales, que lo único que logran con ello es alejar al alumno de la posibilidad de tener contacto con la historia, o sea, con él mismo”.<sup>87</sup> Por lo que, cuestionar la calidad de los materiales educativos de Historia resulta imprescindible.

---

<sup>86</sup> José Martín Galves Hurtado. *La aprehensión de la historia en la educación. Una deontología personal*. México, DF, UPN, 2001. p. 38.

<sup>87</sup> José Martín Galves Hurtado. *Op. cit* p. 39.

Son muchas las críticas y modificaciones de las que ha sido objeto la enseñanza de la Historia en la escuela. El debate sobre quién debe guiar y seleccionar los contenidos para la formación histórica es motivo de un estudio profundo del que sólo rescataremos algunos aspectos.

Los elementos centrales que están presentes en todos los contenidos que guían la enseñanza de la historia son: espacio y tiempo.

La selección de lo enseñable, es decir la visión de la realidad histórica y social cambia constantemente. Si hacemos una revisión cuidadosa de la enseñanza de la Historia en educación básica, podemos observar que los contenidos, la visión y el énfasis que se da a algunas temáticas cambian de acuerdo con los diferentes gobiernos. Es decir, en especial esta asignatura tiende a ser modificada de acuerdo con los intereses sexenales. Por lo que, el enfoque de la asignatura de Historia será un aspecto fundamental a analizar en la propuesta de ciudadano que se propone desde la institución escolar.

Por ello, cuando se propone un análisis de los libros de texto de Historia, es imprescindible identificar la presencia y ausencia de contenidos, ya que ello nos brinda elementos para evaluar qué tipo de hombre busca formarse desde la selección de contenidos de la disciplina.

La enseñanza de la Historia en los libros de texto expresa los contenidos haciendo uso del contenido o texto, donde se exponen hechos y acontecimientos, asimismo se incorporan imágenes (que sirven para ilustrar con elementos gráficos aspectos que son difíciles o complejos de comprender sólo con el texto escrito.)

Tanto el texto como las imágenes deben estar estratégicamente planeados para el logro de los objetivos que se propone la asignatura. Se debe estar profundamente consciente de que el uso de recursos gráficos en los libros de texto, debe estar pedagógicamente planeado, es decir, que su función deja ser prioritariamente decorativa para convertirse en uno de los elementos, que al igual que el texto, brindan información a los estudiantes y por lo tanto forman parte de los contenidos.

El uso de cuadros de texto e imágenes en los libros, depende del público al que está dirigido. Es decir, sólo puede pensarse la planeación del libro a partir del desarrollo

cognitivo de los educandos, así como las necesidades pedagógicas y didácticas del material. No es lo mismo un libro de Historia para alumnos de primer grado que para alumnos de sexto grado. El uso y cantidad de imágenes varía de acuerdo con las necesidades didácticas de cada uno de los grados. Así mismo, la forma en la que se encuentran narrados los materiales debe variar, de forma que la información que leen sea accesible, comprensible y atractiva para los alumnos de los diferentes grados de primaria.

Además, la narración de los libros debe estar expresada con palabras simples y entendibles, de otra forma perderán muy fácilmente el interés los alumnos.

En los libros, la narración de los hechos se encuentra fragmentada generando la idea de que los hechos no tienen ninguna vinculación temporal. Por lo que la historia se observa como un elemento aislado de la realidad y cotidianeidad de los educandos.

Todas estas inconsistencias han generado un gran desinterés por parte de la población estudiantil.

La enseñanza de la Historia debe promoverse como una disciplina "donde se requiere razonar, interrogar constantemente al pasado y emitir opiniones fundadas desde el presente",<sup>88</sup> de esta manera, el acercamiento con las temáticas cobran un sentido activo, haciendo de la historia un aspecto que forma parte de la realidad.

En general, desde los libros de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, como la asignatura introductoria de las nociones espacio y tiempo, hasta los que corresponden a la asignatura de Historia, cuentan una historia que poco tiene que ver el presente. Además de que se cuenta una historia centrada en los personajes, lo cual limita el alcance de los hechos históricos, convirtiéndolos en eventos centrados en héroes y ello no permite la explicación de los acontecimientos históricos.

Esta brecha que se promueve desde la visión heroica de los personajes históricos, aleja a los estudiantes de la posibilidad de pensar la Historia como un escenario en el que es posible su activa participación. Es decir, como nunca llegarán a las características de los personajes heroicos-históricos, difícilmente podrán hacer algo por su nación.

---

<sup>88</sup> Mario, Carretero. *Op. cit.* p. 177.

Como ya se mencionó anteriormente, los libros de texto necesitan ser herramientas que facilitan a los estudiantes la comprensión de los contenidos de la asignatura. Es decir, estos deben de hacer uso de las diferentes herramientas didácticas para que la comprensión de la historia sea accesible, cercana y representativa a los estudiantes de educación primaria. Desafortunadamente, el uso de los mapas, líneas del tiempo, fotografías e imágenes, no siempre es adecuado ni representativo.

Si observamos los libros de Historia<sup>89</sup> de educación primaria, podemos identificar, de manera general, algunas de las problemáticas que presentan las herramientas didácticas de uso para la comprensión de dicha asignatura. Por ejemplo:

#### Líneas del tiempo.

Las nociones de tiempo son de difícil comprensión para los niños de edad primaria (6-12 años), por lo que el uso de las líneas del tiempo es imprescindible para fortalecer en los alumnos el desarrollo y comprensión de la temporalidad. Sin embargo, para que resulte una herramienta útil, es necesario que se haga un uso adecuado y concienzudo de ellos.

La representación de los segmentos de tiempo debe ser proporcional al tiempo que busca representarse. Además debe existir una congruencia en la escala que se propone, de tal suerte que el tiempo que exista entre un segmento de tiempo y otro sea congruente y representativo. De no ser así, difícilmente puede pensarse en las líneas del tiempo como una herramienta que facilita y promueve en los educandos la comprensión de la noción de temporalidad.

Las líneas de tiempo que se presentan en los libros de texto de primaria de la asignatura de Historia, tienen una estructura que difícilmente puede ser un recurso de apoyo para la comprensión del tiempo. El diseño de los recursos funcionales para la enseñanza de la Historia, debe estar orientado hacia una lectura clara, sencilla y que facilite en los educandos la comprensión de las nociones básicas de la asignatura, si los recursos no están sustentados en una propuesta pedagógica difícilmente pueden convertirse en

---

<sup>89</sup> La asignatura de Historia se cursa para los grados 4°, 5° y 6°. Pueden revisarse en SEP. Reforma Integral de la Educación Básica. Materiales educativos en Línea. <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=buscadorlibros> [Consultados el día 10 de abril 2011]

herramientas que faciliten el aprendizaje y por el contrario pueden generar falsas nociones.

### Los mapas.

Uno de los aspectos que deben considerarse cuando se hace uso de los mapas para la comprensión del espacio, es que se exprese sólo la información que se desea, de manera clara y sencilla. Además de que el mapa contenga la simbología necesaria para comprender la información que se expresa en él.

### Las fotografías.

Todos los elementos gráficos que estén dentro de los libros de texto, deben tener un especial cuidado en su selección, uso y calidad.

Todas las fotografías utilizadas en los libros, deben estar perfectamente sustentadas en el desarrollo de los contenidos. Es decir, se debe estar consciente que ellas mismas forman parte de los contenidos que buscan el logro de los objetivos.

### Imágenes.

Estamos acostumbrados a observar libros con animaciones amigables, pensadas a partir del diseño y la innovación de la ilustración. Los libros de texto deben estar proyectados hacia el logro de los objetivos, por lo que si bien las imágenes deben guardar ciertos rangos de calidad, el elemento imprescindible en su aparición radica en la propuesta didáctica que sustenta su aparición.

Como ya se mencionó, todos estos recursos forman parte de los contenidos que están presentes en los libros de texto, así que es necesario que se haga una concienzuda selección, presentación y uso de los elementos que conforman los libros de texto.

Una adecuada propuesta de evaluación, permitirá a los pedagogos la posibilidad de ser críticos frente a los materiales que rigen, en gran medida la dinámica escolar, así como hacer propuestas que permitan pensar en materiales de calidad.

## 5.- LIBROS DE TEXTO

Un modelo de evaluación cualitativa de materiales de texto de las asignaturas de *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* e *Historia*, requiere de un cuidadoso conocimiento de los materiales impresos. Es por ello, que en este capítulo se desarrollarán descripciones cualitativas y cuantitativas que permitirán dar un panorama amplio sobre la composición y conformación de los libros de texto gratuitos que se utilizan en educación básica para el desarrollo del contenido histórico.

La descripción cuantitativa de los materiales impresos se verá reflejada en la exposición detallada de los elementos que conforman el material impreso, como secciones, números de bloque, de páginas, etcétera.

En cuanto a la descripción cualitativa, se verá reflejada en la exposición detallada de las propuestas y modelos que componen al material educativo. Es decir, las formas de presentar el contenido, las imágenes, la propuesta de evaluación del material impreso, etcétera.

El conjunto de ambas descripciones, cualitativa y cuantitativa, de los seis libros que integran y desarrollan el contenido histórico en educación primaria, se presentará con el siguiente esquema:

- a. Estructura general. En este rubro se describirá de forma general la estructura interna y externa del material, así como la propuesta de interacción y los elementos distintivos del material.
- b. Contenido. Aquí se describirán de manera general los temas y la forma de exponerlos en cada uno de los bloques.
- c. Diseño. La descripción de diseño se limitará a hacer una descripción breve de la propuesta de distribución y modelo gráfico adoptado en cada material.
- d. Evaluación. En el rubro de evaluación se describen los momentos de evaluación existentes en cada uno de los materiales, así como su relación con la propuesta inicial del plan y los programas de estudio.

## 5.1. Primer grado. Exploración de la Naturaleza y la Sociedad 1

### A. Estructura general

El libro se encuentra integrado por cinco bloques, contemplados para trabajarse uno por bimestre. Cada bloque se integra por texto y actividades que buscan desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores<sup>90</sup>. Las actividades consideradas en el material pueden, según el libro, desarrollarse de tres maneras: individual, grupal y en equipo.

En las páginas iniciales del material se encuentra la presentación del libro de texto, que además de detallar aspectos institucionales, expone el enfoque sobre el cual se desarrollan los contenidos de las asignaturas en el material. En este caso, respondiendo al modelo educativo señalado en el Plan de estudios 2009, es decir el trabajo por competencias.

A la presentación le sigue el índice, que se caracteriza por expresar los títulos de bloque en frases compuestas, es decir no se mencionan explícitamente los contenidos temáticos contemplados en el programa de la asignatura, sino que se expresa en pequeñas frases aquello que revisarán los alumnos a lo largo de todo el material.

El conjunto de los cinco bloques y los demás elementos que integran el libro como la presentación, índice, sección de recortables y bibliografía suman un total de 160 páginas.

En la primera parte del material se encuentra la sección llamada "Conoce tu libro" que presenta la composición y el sentido de la integración del libro. Además, explica el uso y función de las principales secciones.

Las secciones que están mencionadas en la sección "Conoce tu libro" son:<sup>91</sup>

- Un dato interesante. Brinda información importante relacionada con el contenido que se está desarrollando.
- Recuerda que. Es una sección en la que se hacen recomendaciones que están orientadas al cuidado de la salud.

---

<sup>90</sup> SEP. *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad 1*. México, D.F. 2010. Encontrado en: [http://issuu.com/sbasica/docs/ab-exp-1-baja\\_20100907\\_232141](http://issuu.com/sbasica/docs/ab-exp-1-baja_20100907_232141). [Consultado el día 22 febrero 2012]

<sup>91</sup> *Ibidem*. pp. 6-7.

- A jugar. En esta sección se plantean momentos prácticos donde los alumnos deben realizar actividades donde puedan poner en práctica sus conocimientos.
- Qué aprendí. Es un espacio destinado a la evaluación, donde se recapitula, escribiendo o dibujando, sobre lo que han aprendido en cada bloque.
- Autoevaluación. A diferencia de la sección "Que aprendí", en ésta se hace una reflexión sobre el logro de los aprendizajes en más de una dimensión, es decir en aspectos actitudinales, de adquisición de habilidades y de contenido.

Todos los bloques tienen una composición general que no sólo da integridad al material impreso, sino que facilita la ubicación de la información dentro del libro de texto. Al inicio de bloque siempre encontramos una carátula y posterior a ésta, se anexa una pequeña pero detallada descripción sobre lo que se realizará en todo el bloque, así como el producto que se espera del trabajo del bimestre.

En los inicios de bloque se anexa un apartado móvil que se llama "¿Quién soy?" que hace referencia a preguntas que ayudan al desarrollo del tema.

## B. Contenido.

El contenido del libro se divide en cinco bloques en los que se presentan los temas previstos por el programa de estudio.

El primer bloque de primer grado se llama Yo, el cuidado de mi cuerpo y la vida diaria, a la vez, este se divide en las siguientes lecciones: Cómo soy y qué puedo hacer para cuidarme, mis actividades durante el día, mi vida en una semana, cómo es el lugar donde vivo y Miguel Hidalgo y la Independencia.

En este bloque se pide como producto que al terminar, los alumnos realicen un álbum que tendrá como objetivo conocerse más y conocer a los demás.

El desarrollo de los contenidos inicia exponiendo y ejercitando la conformación del cuerpo humano. Después, con el uso de tarjetas ilustradas se muestran los usos y funciones de los sentidos, utilizando para la ejercitación el material recortable. Siguiendo con el eje de reconocimiento y cuidado del cuerpo, se trabajan aspectos de los usos y costumbres de la



alimentación. Exhortando a los alumnos a dibujar el tipo de alimentos que acostumbran comer.

Después comienzan a trabajarse actividades orientadas a la construcción de nociones de temporalidad y cronología. Se proponen ejercicios en los que se identifican los tipos de actividades que se realizan en el día, en la tarde y por la noche, tratando de guiar a los alumnos en la identificación de las cosas que se realizan a lo largo de un día.

Se continúa con el desarrollo de nociones de temporalidad trabajando con los días de la semana, relacionándolos con preguntas como, ¿qué hice ayer? o ¿Qué haré mañana?

Después, a través del uso de fotografías se trabajan nociones de espacialidad. Se pide que los alumnos identifiquen rasgos comunes del lugar que habitan. El desarrollo de este contenido se encuentra acompañado de la realización de un croquis como parte de un juego que se propone en el bloque.

Para finalizar el bloque, se incluye la efeméride correspondiente a la fecha en la que se trabaja el bloque. En este caso, se describe de manera muy general las causas que desencadenaron el movimiento de independencia. Todo el desarrollo y descripción se hace a través de la figura de Miguel Hidalgo y Costilla.

EL segundo bloque lleva por nombre Soy parte de la naturaleza y las lecciones que lo conforman son: La naturaleza, Plantas y animales, Cambios en la naturaleza, Distingue los cambios de la naturaleza durante el año, Movimientos que se observan en la naturaleza e Inicio y significado de la Revolución mexicana.

El producto que se propone para este bloque es el desarrollo de un cartel con el que los alumnos puedan expresar y compartir la importancia de cuidar la naturaleza. Para el desarrollo del contenido, se proponen varios espacios de trabajo como áreas para dibujar, recortar y pegar.

Se desarrollan habilidades de descripción. A partir de imágenes relacionadas con la diversidad natural los alumnos realizan descripciones de los elementos que observan. Además, se les pide en varias ocasiones que después de analizar escenas colocadas estratégicamente en el material, los alumnos dibujen, por ejemplo, los usos y beneficios de plantas y animales.

En todos los desarrollos de temas se proponen comparativas con lo que los alumnos socializan en clase y revisan como parte del contenido temático con lo que observan en los lugares donde viven, de forma que se trabaja casi permanente nociones de espacialidad y de reconocimiento del lugar en el que se desarrollan.

Para la exposición del contenido relacionado con las efemérides, se presenta el tema de los inicios de la Revolución mexicana a través, principalmente, de tres personajes Madero, Francisco Villa y Emiliano Zapata.

El tercer bloque se llama mi historia personal y familiar y está conformado por las siguientes lecciones: Mis recuerdos más importantes, Mi familia ha cambiado, Los juegos y juguetes de ayer y hoy, Costumbres y tradiciones y Promulgación de la Constitución política de los Estados Unidos de México 1917.

El producto que se propone para el tercer bloque es la construcción de una línea del tiempo en la que se pueda identificar la historia de la familia.

En este bloque se trabajan nociones de temporalidad y cronología a partir de la identificación y organización de los eventos más importantes de la vida de los alumnos. Al igual que en los bloques anteriores, se trabaja con actividades de dibujo y con recortables.

Las actividades están orientadas a identificar cambios, por lo que se utiliza como un elemento central a la familia, después de la reflexión y análisis de imágenes en las que se identifica el paso del tiempo y las causas del mismo.

Además, en este bloque se presentan nociones básicas de lo que significa una costumbre y una tradición. Se presentan fotografías sobre acontecimientos de orden nacional para que los alumnos identifiquen semejanzas y diferencias entre cada una de estas dos celebraciones.

El evento que se nombra como efeméride en el tercer bloque es la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En el tema, se recuperan aspectos como la importancia de contar con derechos y obligaciones aun en la edad de los escolares.

El cuarto bloque lleva por nombre Las actividades del lugar donde vivo. Las lecciones que lo integran son: Las actividades de las personas, Seguridad en el hogar, Los horarios de los niños y las niñas, Los transportes, Actividades que se realizan con uso de fuentes de luz, calor y sonido, Los objetos y materiales que uso y Por qué recordamos a Benito Juárez.

En el cuarto bloque se sugiere que los alumnos desarrollen un periódico mural en el que expongan las actividades y los transportes del lugar donde viven.

En el bloque se desarrollan muchos aspectos relacionados con las diferencias de transporte, actividades, identificación de los espacios en los que se realizan ciertos oficios y profesiones acompañado de un ejercicio en el que los alumnos desarrollan un croquis para el ejercicio de identificación. Además, se utilizan recortables y dibujos para reflexionar sobre cómo llegan los productos hasta el hogar de cada uno de los alumnos, así como se reflexiona sobre los diferentes modos de transportación. También se proponen varios ejercicios de identificación a partir de ilustraciones, sobre las diferencias entre los materiales de los objetos que utilizamos para el desarrollo de la vida cotidiana.

En el desarrollo del contenido del cuarto bloque también se ejercitan aspectos como la identificación de las horas en el reloj y la ubicación de las horas en las que se realizan las actividades, como comer, ir a la escuela, dormir, etcétera.

Y por último, el bloque V lleva el nombre de cuidemos el lugar donde vivimos, integrado por las lecciones: Los riesgos cercanos, Participo en el cuidado del lugar donde vivo, Así es el lugar donde vivo y Batalla del 5 de mayo.

En el bloque V se pide que los alumnos que realicen como producto una guía turística en la que puedan ubicar sitios importantes del lugar en el que viven, así como identificar zonas de riesgo y de seguridad.

El desarrollo del contenido se trabaja al igual que en los demás bloques a partir de actividades en las que se reflexiona sobre el contenido y sobre lo que representa ese contenido en el lugar en el que viven los alumnos. Además, a partir de imágenes se identifican los significados de los diferentes símbolos de seguridad.

La fecha que se integra como parte de la efeméride de bloque es la de la Batalla de Puebla, en la que se explica de forma muy breve en qué consistió la batalla y por qué la celebramos.

En general, el desarrollo de los contenidos está orientado a la construcción de nociones de tiempo y espacio, nociones que se fortalecen a lo largo de las tres asignaturas que forman Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, Ciencias Naturales, Historia y Geografía. Es decir, a través de los temas seleccionados se fortalecen elementos como la identidad personal y social, cuidado del cuerpo, identificación de los sentidos, su funcionamiento y limitaciones en la vida cotidiana. Además, la comprensión e identificación del paso del tiempo, haciendo uso de acontecimientos personales y familiares. La conformación de la identidad nacional a través del uso de efemérides y el reconocimiento del espacio como parte del entorno en el que se desenvuelven y del que forman parte. Por lo que, los cinco bloques que se mencionan y las lecciones que los conforman, están organizados para la lograr el pleno reconocimiento del medio natural y social.

La propuesta de desarrollo de contenido no es como la que conocemos tradicionalmente en los libros de texto. En este material el desarrollo de contenido está orientado a la ejercitación y el desarrollo de productos.

### C. Diseño

El libro de *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad 1* tiene una propuesta de diseño poco uniforme que no es funcional para la integración y apropiación del material. Las múltiples propuestas gráficas que forman parte del libro de texto provocan una sensación de desarticulación que afecta la disposición propia del contenido.

La propuesta gráfica por bloque consiste en una entrada ilustrada que cumple con la función de ejemplificar, a grandes rasgos, lo que se verá a lo largo de todo el bloque. Las imágenes que se utilizan son cercanas a los alumnos a los que se encuentran dirigidos y con temas que resultan representativos.

El apoyo de contenido con uso de imágenes e ilustraciones que se observa en este material para la exposición de contenidos es mayor que en cualquiera de los demás

grados, esto como respuesta al proceso de formación en el que se encuentran los alumnos de primer grado de primaria.

Las formas gráficas que se utilizan en el material son muy sencillas, se incluyen una gran cantidad de formas geométricas básicas para todos los elementos gráficos como plecas, íconos, así como la ilustración que forma parte del material.

El diseño por página contempla un elemento tipográfico de ubicación que permite saber a los usuarios en qué bloque están trabajando, el color de la tipografía es siempre el mismo que el de todo el que integra el bloque. Las instrucciones siempre se encuentran asociadas a una pleca que responde al color del bloque en el que están insertas.

Las ilustraciones que se encuentran en material están casi siempre relacionadas con el contenido que se expone, es decir, no se encuentra una gran cantidad de elementos decorativos en el libro.

La cantidad de los elementos que integran el material es moderada. No se observa saturación de color, texto, imagen; sin embargo, la distribución de los apartados no siempre responde a la necesidad educativa de lo que se pretende en los objetivos propios del material y del programa de asignatura. La inserción oportuna de los apartados móviles como Recuerda que, Pista, etcétera, no siempre responden a la ubicación estratégica en el contenido.

El libro de texto cuenta con una gran variedad de imágenes, por lo que la calidad y variedad de las mismas es heterogénea.

#### D. Evaluación

La evaluación incorporada en el libro responde a los planteamientos iniciales del plan y los programas de estudios<sup>92</sup>, es decir, al modelo por competencias que implica la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así que, tanto el ejercicio de autoevaluación como la evaluación bimestral están orientados al logro de los planteamientos generados desde los documentos oficiales que rigen el sistema educativo de educación primaria.

---

<sup>92</sup> Me refiero al Plan de estudios de educación primaria 2011 y los programas que acompañan al plan 2011 de la SEP.

La evaluación final de cada bloque consiste en completar una tabla con dibujos que respondan a los elementos que se sugieren en cada uno de los bloques. En este espacio se incluyen preguntas u oraciones generales que orientan a que los alumnos expresen de manera general lo que se ha aprendido. La presentación de los elementos que forman parte de la evaluación son muy cercanos a lo que revisaron en los contenidos, es decir, se observa una evaluación apegada y determinada sólo por lo que aprendieron del contenido temático.

En el espacio de autoevaluación se observa una reflexión sobre lo aprendido aplicado a la cotidianidad y al contexto de los alumnos, es decir se hacen acercamientos entre los temas y los usos o prácticas sociales de los mismos. Por ello, se observa con claridad la incorporación de herramientas que permiten realizar una evaluación que incluye la autovaloración de actitudes y elementos que integran competencias para la vida mencionadas en el plan.

## 5.2. Segundo grado. Exploración de la Naturaleza y la Sociedad 2

### A. Estructura general

El libro se conforma de un total de 168 páginas en las que se encuentran los cinco bloques en los que se distribuye el contenido del programa de segundo grado de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad que engloba los contenidos de tres asignaturas: Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

En la parte inicial del libro se presenta una presentación institucional, no dirigida al usuario, en el que se presenta de manera formal y legal el material. Después, se incorpora el índice en el que se presentan de manera general el título de los cinco bloques que integran el material.

Dentro de las primeras páginas del libro de texto de encuentra una sección que se llama Conoce tu libro que está dirigida a los usuarios, con el fin de que conozcan con precisión y claridad las secciones que integran el material y la función que tienen. Además, en esta sección se explica de manera muy general lo que los alumnos encontrarán en el material y las tres posibles formas de trabajo que se ofrecen: individual, en equipo y grupal.

Las secciones que forman parte del material a lo largo de los cinco bloques son:<sup>93</sup>

- Un dato interesante. Sección en la que brinda información extra relacionada con el tema que se está revisando.
- Recuerda que. Se describe como una sección en la que se dan algunas recomendaciones para el cuidado de la salud.
- A jugar. Recomendaciones para que los alumnos realicen actividades donde puedan aplicar sus conocimientos.
- El preguntón. Es un espacio en el que se proponen juegos para que los alumnos apliquen sus conocimientos. Siempre relacionados con lo que han revisado en el bloque.
- Autoevaluación. Aquí se proponen reflexiones sobre la apropiación de habilidades y cambios de actitud frente a la adquisición de los contenidos que se trabajan en cada bloque.

Las formas de abordar el contenido y las actividades, en todo el material, son individual, en equipo y grupal.

Al término del desarrollo de los cinco bloques está la sección de los recortables que se utilizan a lo largo del libro de texto, los créditos iconográficos y la bibliografía.

Otra sección que está dentro de la estructura general del material, se reconoce en la parte final una forma de evaluación en la que se piden datos del usuario como Estado y escuela a la que pertenece, turno y grado. En este apartado se pregunta de manera general cuáles son las áreas de mejora del libro de texto.

## B. Contenido

El contenido temático del programa de segundo grado se distribuye en cinco bloques y sus respectivas subdivisiones o lecciones.

En cada bloque se aplican los contenidos revisados a la elaboración de un producto en el que se ponen en juego habilidades, conocimientos, actitudes y valores.

---

<sup>93</sup> SEP. *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad 2*. México, D.F. 2010. Encontrado en: <http://issuu.com/sbasica/docs/ab-exp-2-baja2>. [Consultado el día 10 de marzo 2012] pp. 6-7

Para el desarrollo de los contenidos de los cinco bloques, se observa de manera general lo siguiente:

- Existe mucho más texto en el grado anterior.
- Existen muchos más espacios para que los alumnos escriban, y estos espacios están indicados con un ícono de lápices.
- En este grado ya se utilizan mapas, es decir se hace un acercamiento a los elementos con los que se hará el estudio de la espacialidad.
- Para el estudio y refuerzo de los contenidos se hace uso de elementos como crucigramas, es decir ya se pide mayor aplicación del contenido para la resolución de problemas.
- Existe un déficit significativo de contenido formativo propio de los objetivos de la asignatura y de la función histórica de los libros de texto.

El bloque 1 nombrado Mi vida diaria, se integra por las lecciones: He cambiado, A quién me parezco, Los alimentos, Mi escuela cambia, Cómo me oriento, El lugar donde vivo está en México y La defensa del Castillo de Chapultepec.

El producto final que se propone para la aplicación de los contenidos es un portafolio que se apoya para su elaboración de la sección de Pistas.

El desarrollo de los contenidos de este bloque se hace a través del uso de imágenes, realizando actividades en las que los alumnos deben dibujar, completar tablas, contestar preguntas, interpretar escenas apoyados en herramientas como el calendario para la identificación del paso del tiempo. El plato del bien comer para la identificación de una sana alimentación. El croquis y la rosa de los vientos para la orientación, etcétera.

En este bloque y por primera vez desde que estudian la asignatura, se integra un mapa de la República mexicana para la ubicación del lugar en el que viven.

El contenido temático dedicado a la efeméride es la celebración del 13 de septiembre refiriéndose al Castillo de Chapultepec.



El bloque II lleva por nombre Exploremos la naturaleza y las lecciones en las que se subdivide son las siguientes: Que hay en el ciclo, Montañas, llanuras, ríos, lagos y mares, El agua cambia, Relaciones en la naturaleza y El inicio de la Revolución Mexicana.

En este bloque se propone la elaboración de una maqueta en la que se exponga lo que los alumnos observan a su alrededor, por lo que se fomentan habilidades de observación e interpretación, En este bloque los contenidos se orientan a la identificación del medio como parte de su espacio natural y social. Por lo que, la elaboración de la maqueta está centrada en la expresión de esos componentes naturales y sociales. La efeméride que se celebra en este período del ciclo escolar es la Revolución mexicana.

El bloque III se titula Mi comunidad y se integra por las siguientes lecciones: El campo y la ciudad, El pasado de mi comunidad, Costumbres y tradiciones, La migración en mi comunidad y La Bandera Nacional.

El tercer bloque tiene como producto, la elaboración de un periódico mural en el que se busca que los alumnos reconozcan natural y socialmente como se conforma su comunidad. Es decir, a partir de los contenidos que integran el programa de la asignatura y que se plasman en el libro de texto, se busca que los alumnos identifiquen diferencias sustanciales entre los diferentes tipos de comunidad y, que a partir de esto y de los cambios que sufren los espacios, reconozcan el sitio en el que conviven junto con su historia. La fecha conmemorativa en este período escolar es el día de la Bandera por lo que se desarrolla este tema a través los aspectos básicos en su conformación como símbolo patrio. Al igual que en los demás bloques, el desarrollo de contenido se hace a través de la realización de dibujos, clasificación de objetos representados en ilustraciones y el llenado de tablas.

El penúltimo bloque tiene por nombre Los trabajos y servicios de mi comunidad. Las lecciones que lo integran son: Los recursos naturales, El comercio y los transportes, Los servicios públicos, Los trabajos de ayer y hoy y La expropiación petrolera.

En el cuarto bloque se pide como producto final, la elaboración de un mapa mental que mucho nos habla de las formas en las que empieza a buscarse la apropiación de los contenidos. La elaboración de un mapa mental pone en juego la capacidad de síntesis que implica la comprensión de los temas revisados.

El contenido temático seleccionado para la sección de la efeméride dentro del bloque es la Expropiación petrolera. La información de este tema se expone de manera muy general y a partir de la figura de Lázaro Cárdenas.

Y el último bloque se llama Juntos mejoramos nuestra vida, las lecciones que lo integran son: Prevención y quemaduras, Cuidado ambiental, Proyecto: Mejoremos nuestra comunidad y La conmemoración del Día del Trabajo.

En el quinto bloque no se hace una propuesta específica de producto, sino que se permite que los alumnos elijan alguno de los que ya han utilizado en los cuatro bloques anteriores. El propósito de este bloque se deposita en la aplicación de los contenidos revisados en algún elemento específico de la comunidad en la que viven los alumnos.

Se continúa con la revisión de temas que no han visto en los bloques anteriores, pero con miras a que apliquen en su proyecto a una situación específica o local.

En este período del ciclo escolar la efeméride que se conmemora es la Día del trabajo con una descripción sobre la historia muy general.

### C. Diseño

La propuesta gráfica que conforma todo el material impreso es muy variada, lo cual impacta directamente la integración y congruencia de libro de texto.

En cuanto al uso de imágenes para la composición total de los contenidos de la asignatura no hay congruencia. En reiteradas ocasiones se percibe una selección arbitraria de imágenes para la integración del material, siendo que éstas siempre deben cumplir con lo que se espera enseñar.

El libro de texto de segundo grado aún se conforma en gran parte por ilustraciones, el uso de fotografías aumenta en comparación con primer grado pero sigue siendo un uso limitado.

A pesar de que existe una propuesta distinta para la conformación de las páginas que en primer grado se observa casi la misma cantidad de imágenes. Es decir, en segundo grado se observan un nivel de interacción mayor, existen más espacios para que los alumnos

escriban, pero aun así, la cantidad de imágenes se mantiene como el material de primer grado.

El diseño editorial que se utiliza en este material para la identificación de las instrucciones es el uso de flechas que ayudan a que los alumnos identifiquen las actividades e instrucciones que deben acatar para el desarrollo propuesto en el libro.

Cada bloque se identifica con una entrada en la que se incluye una portadilla que parece tener la función de expresar de manera general lo que revisarán los alumnos a lo largo de todo el bimestre. Además, se observan elementos como uso de colores, en tipografías y flechas, que identifican a toda la unidad.

Se hace uso de elementos iconográficos a lo largo de todo el material para facilitar la identificación de actividades que realizan en todo el libro. Por ejemplo, se utiliza un ícono para identificar las áreas en las que los alumnos deben ir a la sección de Recortables o donde deben escribir y dibujar.

Cuando se hace referencia a personajes históricos, normalmente se representan caricaturizados.

#### D. Evaluación

El único elemento de evaluación que se observa en el material es la sección Autoevaluación. En ésta se valoran dos elementos principalmente: el alcance de los contenidos revisados en el bloque y cambios de actitud y valoración de los contenidos aplicados a su contexto a partir de la realización de su producto final.

En este grado ya no existe la sección "Qué aprendí" activa en el libro de primer grado.

Al igual que en el material de primer grado, la evaluación está orientada y alineada al modelo educativo que se encuentra en el plan y el programa de la asignatura. Es por ello, que se observa una evaluación no centrada en los contenidos, ni la búsqueda de la memorización de datos duros, sino que se da preferencia a la aplicación de los mismos en contextos concretos.

## Tercer grado

No se realizará la descripción del libro de texto de tercer grado, ya que este, de acuerdo con lo establecido en el Plan de estudios 2009, se estudia la asignatura La Entidad donde Vivo, en la que se tiene por objetivo que los alumnos identifiquen los elementos históricos y geográficos de la entidad a la que pertenecen, por lo que, los libros de texto varían de un Estado a otro.

### 5.3. Cuarto grado. Historia

#### a. Estructura general

La propuesta editorial de este material impreso cambia mucho con respecto a los libros de texto de primer y segundo grado. En cuarto grado el libro de texto ya corresponde exclusivamente a la asignatura de *Historia*. Materia que comienza a estudiarse, separada de *Ciencias Naturales* y *Geografía*, a partir del tercer grado.

El material cuenta con un total de 192 páginas. En la parte inicial del libro se encuentra la presentación oficial o institucional. Después se integra la sección Conoce tu libro dedicada a la explicación breve y general de la conformación y distribución del contenido en los cinco bloques. En este apartado se explican las secciones que aparecerán en cada uno de los bloques para el desarrollo y tratamiento de los contenidos que se encuentran en el programa y que se exponen en el libro de texto.

En las páginas de inicio de cada uno de los bloques se explican los propósitos que señalan los aprendizajes que se trabajarán a lo largo de todo el bloque. Así como se presenta un panorama o contexto de las épocas o momentos que se desarrollarán en el contenido.

Según la estructura del material impreso, los bloques se dividen en tres partes fundamentales:<sup>94</sup>

1.- Panorama del período. Apartado que introduce a los alumnos a los temas que se estudiarán en toda la unidad.

---

<sup>94</sup> SEP. *Historia. Cuarto grado*. México, D.F. 2010. Encontrado en: <http://issuu.com/sbasica/docs/ab-hist-4-baja> [Consultado el día 12 de marzo 2010] p.4

2.- Temas para comprender el período. Espacio dedicado al estudio de los acontecimientos y procesos históricos de los temas revisados en el bloque.

3.- Temas para reflexionar. Sección dedicada al análisis de los elementos sociales que conforman las épocas que se están revisando.

Las secciones que forman parte del material en todos los bloques son:<sup>95</sup>

- Un dato interesante. Sección en la que brinda información extra relacionada con el tema que se está revisando.
- Recuerda que. Se describe como una sección en la que se dan algunas recomendaciones para el cuidado de la salud.
- A jugar. Recomendaciones para que los alumnos realicen actividades donde puedan aplicar sus conocimientos.
- El preguntón. Es un espacio en el se proponen juegos para que los alumnos apliquen sus conocimientos. Siempre relacionados con lo que han revisado en el bloque.
- Autoevaluación. Aquí se proponen reflexiones sobre la apropiación de habilidades y cambios de actitud frente a la adquisición de los contenidos que se trabajan en cada bloque.

#### a. Contenido

El desarrollo del contenido predeterminado en el programa de la asignatura, está dividido en cinco bloques y sus respectivas lecciones.

Cada inicio de bloque lleva un nombre que engloba el contenido de toda la unidad. Así como, se exponen los propósitos que se buscan lograr.

Al inicio de cada bloque se hace uso de herramientas como las líneas de tiempo, en las que se insertan mapas que facilitan la comprensión de nociones de tiempo y espacio de los períodos históricos trabajados en el bloque, herramienta que también contribuye con el manejo y comprensión de cronología.

---

<sup>95</sup> *Ídem.*

El formato en el que se desarrolla el contenido es muy distinto al de los grados anteriores, ya que podemos observar una gran cantidad de texto. Es más, podemos definir este material como un libro de texto apegado a la descripción de su propia naturaleza. A diferencia de los libros de los grados que le anteceden, este no cuenta con la mezcla de ejercicios y texto que dan pie a la consideración de un libro mixto, sino que, expone los contenidos con textos que, exponen dosificadamente el contenido histórico pensado para cuarto grado.

El primer bloque se titula Del poblamiento de América a los inicios de la agricultura. El desarrollo del contenido en el material, alberga los siguientes propósitos:

- Ubicar temporal y espacialmente el proceso de poblamiento y la conformación de las primeras culturas en el actual territorio mexicano.
- Identificar las características de los primeros grupos humanos en América y las primeras culturas del actual territorio mexicano.
- Valorar el legado de las primeras culturas prehispánicas.<sup>96</sup>

El contenido se expone con mapas, fotografías, líneas del tiempo y cuadros comparativos que permiten contrastar con mayor facilidad tiempos, características y poblaciones de los eventos históricos que se explican en el material.

En este grado la cantidad de contenido es notablemente mayor, por lo que no se mencionarán todas las lecciones que conforman el bloque, así que, sólo se integrarán los títulos de bloque y los propósitos de cada uno.

El bloque II lleva por nombre Mesoamérica, y tiene como propósitos:

- Ubicar temporal y espacialmente las áreas culturales de Mesoamérica.
- Reconocer en fuentes de consulta algunas características culturales, económicas, políticas y sociales de los pueblos mesoamericanos.
- Valorar el legado de las culturas mesoamericanas.<sup>97</sup>

En las páginas iniciales del bloque se presenta el panorama general del contenido que se trabajará, así como una línea de tiempo acompañada de datos, fechas y fotografías que ejemplifican el contexto, en los ámbitos sociales, culturales político y económico de México y el mundo.

---

<sup>96</sup> SEP. En *Op. cit.* p. 10.

<sup>97</sup> *Ibidem.* p. 42.

El desarrollo del contenido temático se hace a través de textos que explican detalladamente el desarrollo del espacio mesoamericano, así como se apoya la explicación en mapas, una gran cantidad de fotografías, tablas e imágenes que permiten ejemplificar gran parte de la información que se presenta de forma textual.

El bloque III lleva por nombre El encuentro de América y Europa y tiene como propósitos los siguientes:

- Ubicar temporalmente y espacialmente los procesos históricos del encuentro de América y Europa y de la conquista en México.
- Emplear fuentes para conocer las causas de la conquista.
- Valorar las diferencias culturales de las sociedades que entraron en contacto.<sup>98</sup>

Al igual que los bloques anteriores, en las páginas iniciales de bloque se explica el panorama general, así como se promueve la recuperación de conocimientos previos a través de preguntas. Se pone en contexto, local y mundial, a los alumnos, de acuerdo con el contenido a revisar. En el caso de este bloque, además de lo que ya se señaló, se presenta para la recuperación de conocimientos previos, un esquema que los alumnos deben completar de acuerdo con lo que se señala en el material.

El bloque IV se llama La formación de una nueva sociedad: el virreinato de Nueva España. Los propósitos del bloque son:

- Ubicar temporal y espacialmente la época virreinal.
- Identificar en diferentes fuentes las características económicas, políticas, sociales, culturales que predominaron en Nueva España.
- Valorar elementos del virreinato que han contribuido a la formación de la identidad nacional.<sup>99</sup>

El contenido de este bloque se desarrolla a través de la explicación de textos escritos, imágenes que ejemplifican aspectos que se mencionan en el material, fotografías de patrimonio que da constancia de lo ocurrido en el período que se explica, así como mapas mentales que permiten a los alumnos sintetizar la información, así como dar coherencia a los contenidos aprehendidos.

---

<sup>98</sup> *Ibidem.* p.86.

<sup>99</sup> *Ibidem.* p.120.

Finalmente, el bloque V lleva por nombre El camino a la Independencia, contenido que se enseña en el cuarto grado de primaria con los siguientes objetivos:

- Ubicar temporal y espacialmente el proceso de Independencia.
- Identificar en fuentes las causas económicas, políticas, sociales y culturales que propiciaron el movimiento de independencia.
- Valorar el legado político de la lucha por la independencia de nuestro país.<sup>100</sup>

El material cuenta con una gran variedad de recursos didácticos para la explicación y ejercitación de los contenidos, sobre todo, en los materiales que pertenecen a primaria alta, es decir, los materiales en los que encontramos una gran cantidad de texto y menor ejercitación.

#### D. Diseño

El diseño del material, como ya se mencionó, cambia mucho con respecto a los grados anteriores.

Desde la estructura editorial del material, encontramos una gran diferencia con los materiales de los dos primeros grados.

En cuanto al desarrollo del contenido, se mantiene la división en cinco bloques, sin embargo, en estos ya no se promueve tanto la ejercitación. Al inicio de cada bloque encontramos una portadilla que, en la mayoría de los casos, se encuentra conformada por una fotografía alusiva al tema, con el título encima. En estas dos primeras páginas no encontramos ningún indicador alfanumérico que indique el bloque al que corresponde la portadilla, sin embargo la diferenciación se da a partir de la gama de colores que se utiliza en cada uno de los bloques.

La composición de diseño para este grado es mucho más sobria. Se hace mayor uso de fotografías para ilustrar el contenido temático y se integran elementos como mapas y líneas de tiempo que facilitan la interpretación de elementos de espacio o tiempo.

En cuanto al diseño editorial, se hace uso de flechas para señalar aspectos importantes como los propósitos de estudio, así como el sombreado de zonas que resaltan las

---

<sup>100</sup> *Ibidem.* p.154.



secciones principales de cada uno de los bloques. La estrategia de resalte, se repite en la tipografía con el uso de rojos para aquellas palabras que pueden resultar difíciles de comprender y a las cuáles se les añade una definición.

Se utiliza para el fondo de cada una de las páginas el uso de figuras geométricas difuminadas que no roban la atención de los alumnos.

En general, la distribución de contenido escrito y el uso de imágenes es adecuado para la lectura y consulta del material, no se observan excesos perturbadores de la lectura.

## E. Evaluación

El modelo de evaluación no es excepción en los cambios existentes entre los materiales de los dos primeros grados y este.

En el caso del material de cuarto grado, encontramos, en todos los bloques, una pequeña evaluación inicial que permite recuperar los conocimientos previos y situar a los alumnos sobre lo que conocen y desconocen del tema. Además, encontramos a lo largo del desarrollo del contenido preguntas, regularmente abiertas que recuperan lo que van revisando a lo largo del bloque, integrando aspectos que suelen verse de forma independiente en una misma situación.

Finalmente, se integra al final de cada bloque, una evaluación generalmente de opción múltiple, que responde a la sección del libro Repaso y aprendo. En esta se integran, por lo general, todos los contenidos revisados a lo largo del bloque. En apoyo de los reactivos y como elementos imprescindibles para su resolución, se agregan mapas, gráficas e imágenes sobre las cuales los alumnos deben prestar atención para la resolución de la evaluación. También, se utilizan ejercicios que apoyan la ejercitación de la cronología, como la organización de ciertos eventos o acontecimientos históricos.

Seguida de la sección de evaluación de bloque Repaso y aprendo, se encuentra la sección de autoevaluación en la que, a través del llenado de una tabla se identifican las acciones que siguen cada uno de los alumnos frente al contenido y en su relación e interacción con sus demás compañeros. De forma, que se mezclan reactivos de contenido y actitudinales. Las tres líneas de evaluación de la tabla son: Siempre, Lo hago a veces y difícilmente lo hago.

Podemos resumir *grosso modo* que encontramos en el material tres formas de evaluación: inicial, de proceso y final.

## 5.4 Quinto grado. Historia

### a. Estructura general

El libro de texto de quinto grado tiene un total de 192 páginas en las que se distribuye el contenido de la asignatura de Historia. La distribución de contenido para todo el ciclo escolar se hizo, como está establecido para todos los grados desde los programas de asignatura, en cinco bloques. Estos, se encuentran integrados, según el libro de texto, en tres partes:<sup>101</sup>

- 1.- Panorama del período. Apartado que introduce a los alumnos a los temas que se estudiarán en toda la unidad.
- 2.- Temas para comprender el período. Espacio dedicado al estudio de los acontecimientos y procesos históricos de los temas revisados en el bloque.
- 3.- Temas para reflexionar. Sección dedicada al análisis de los elementos sociales que conforman las épocas que se están revisando.

En las primeras páginas del material se encuentran la página legal del libro y la presentación oficial. Después, se encuentra la sección "Conoce tu libro" que mantiene la estructura y propuesta editorial de cuarto grado. Es decir, se encuentran las mismas secciones con las mismas funciones que en el material de texto del grado anterior.

Las secciones que forman parte de la estructura editorial del material y sus funciones en el contenido son:<sup>102</sup>

- Un dato interesante. Sección en la que brinda información extra relacionada con el tema que se está revisando.

---

<sup>101</sup> SEP. *Historia. Quinto grado. México*, D.F. 2010. Encontrado en: <http://issuu.com/sbasica/docs/ab-hist-5-baja> [Consultado el día 3 de abril 2012] p.4

<sup>102</sup> *Ibidem*. pp. 4-5.

- Recuerda que. Se describe como una sección en la que se dan algunas recomendaciones para el cuidado de la salud.
- A jugar. Recomendaciones para que los alumnos realicen actividades donde puedan aplicar sus conocimientos.
- El preguntón. Es un espacio en el se proponen juegos para que los alumnos apliquen sus conocimientos. Siempre relacionados con lo que han revisado en el bloque.
- Autoevaluación. Aquí se proponen reflexiones sobre la apropiación de habilidades y cambios de actitud frente a la adquisición de los contenidos que se trabajan en cada bloque.

El índice del libro de texto de quinto grado, ya no es como el que se presentaba en los primeros grados con los materiales de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, en este, se exponen los contenidos temáticos que se revisarán con sus respectivas lecciones, lo cual facilita la localización de los contenidos.

La estructura general del material corresponde con el público al que se encuentra dirigido, exponiendo una gran cantidad de la información con texto apoyando con fotografías.

En el caso de este libro, ya no se usa la celebración de las efemérides como se hacía en los casos de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad 1 y 2. Sin embargo, se mantiene como eje rector la formación de los alumnos en las nociones de tiempo y espacio dentro de la asignatura.

## B. Contenido

Al igual que en los demás grados la división de contenido se relaciona con el establecido en el programa, es decir, en cinco bloques y sus respectivas lecciones.

La presentación del contenido se hace en su mayoría a través de texto apoyando en fotografías principalmente, imágenes, mapas y tablas que facilitan la interpretación de algunos datos que son relevantes para el desarrollo del contenido.

El desarrollo de los contenidos se empieza a trabajar desde las primeras páginas de cada uno de los bloques. Además de la portadilla acompañada de una fotografía o imagen

alusiva al tema, se presenta un panorama general acompañado de preguntas, imágenes y fotografías. Después, se presenta una línea del tiempo que enmarca claramente los acontecimientos de México y el mundo, en los ámbitos político, cultural social y económico, del período que se estudiará a lo largo de todo el bloque.

Al igual que en cuarto grado, no es posible nombrar todas y cada una de las lecciones que integran el material debido a la gran cantidad de contenidos que se revisan, sin embargo, se mencionarán los nombres de cada uno de los bloques, sus propósitos y los elementos que los integran en la explicación de los contenidos.

El primer bloque se llama Los primeros años de la vida independiente y tiene como propósitos:

- Ubicarás temporal y espacialmente los procesos de las primeras décadas del siglo XXI.
- Identificarás en distintas fuentes de información la situación de México al inicio de su vida independiente.
- Reconocerás los elementos que han permitido construir la identidad y soberanía nacionales.

La exposición del contenido se hace a través de una gran cantidad de texto que explica detalladamente cada uno de los acontecimientos históricos. Además, la explicación de los contenidos se apoya de elementos gráficos como mapas, fotografías, gráficas y tablas.

Se incluyen ejercicios en los que exhortan a los alumnos a la búsqueda de información en otras fuentes, lo cual favorece habilidades de búsqueda de información y contraste de las mismas.

El uso de tablas y gráficos ayudan de forma trascendental en la explicación y comparación de información como cantidades de población, nacimientos, tipos de poderes, etcétera.

El segundo bloque se llama De la Reforma a la República restaurada y tiene como propósitos:

- Ubicar temporal y espacialmente los procesos de México para consolidar la República.
- Identificar en fuentes causas, consecuencias y simultaneidad de los procesos históricos.

- Valorar elementos que han ido conformando la vida democrática y la soberanía de nuestra nación.<sup>103</sup>

Al igual que en el bloque anterior, se desarrollan los contenidos a través de la exposición detallada de los acontecimientos históricos. Además, se hace uso de mapas, tablas comparativas y preguntas que amplían y refuerzan los contenidos. También se utilizan mapas conceptuales que simplifican y organizan los contenidos de una forma distinta y fácilmente comprensible.

El bloque III se nombra Del Porfiriato a la República mexicana. Los propósitos del bloque son los siguientes:

- Ubicar temporal y espacialmente los acontecimientos que caracterizaron al Porfiriato y a la Revolución Mexicana.
- Identificar en fuentes algunas de las causas y consecuencias del Porfiriato.
- Reconocer en la Constitución de 1917 las garantías individuales y sociales de los mexicanos.<sup>104</sup>

El desarrollo del contenido se hace a través de texto, integración de imágenes, fotografías y mapas. Así como, se ponen en juego habilidades de búsqueda y síntesis de la información, con el llenado de tablas a partir de la información que viene en el libro.

Se presenta información comparativa organizada en tablas, de forma que los alumnos puedan valorar los diferentes contrastes.

El cuarto bloque lleva el nombre De los caudillos a las instituciones (1920-1970), y tiene como propósitos:

- Ubicar temporal y espacialmente los procesos para la formación de instituciones.
- Identificar en fuentes características económicas, políticas, sociales y culturales que influyen en el proceso de transformación del país.
- Valorar la participación política en la construcción de la vida democrática.<sup>105</sup>

En este bloque en particular, se encuentra una gran cantidad de fotografías que acompañan los textos. Además, a lo largo del bloque se encuentran varias líneas del

---

<sup>103</sup> *Ibidem.* p 48.

<sup>104</sup> *Ibidem* p. 80

<sup>105</sup> *Ibidem.* p116

tiempo representando los períodos de tiempo que se exponen en el contenido escrito del material.

El último bloque lleva por nombre México al final del siglo XX y los albores del siglo XXI.

Los propósitos del bloque son:

- Ubicar temporal y espacialmente los acontecimientos que han influido en la transformación del país en las décadas recientes.
- Identificar en fuentes características económicas, políticas, sociales y culturales del México contemporáneo.
- Valorar la importancia de la democracia, la solidaridad, el cuidado del ambiente y del patrimonio cultural.

Al igual que en los demás bloques, la exposición de contenido se hace, principalmente, a través de textos detallados. Sin embargo, se agregan imágenes, gráficas, mapas y tablas que permiten observar con mayor detalle datos o espacios geográficos de los cuáles se quiere resaltar algún aspecto en específico.

El apoyo de los elementos intratextuales, así como el uso de imágenes y fotografías, es una constante en el material, por lo que a pesar de ser expuesto a través de una gran cantidad de texto se ejemplifica claramente donde resulta necesario.

### C. Diseño

El diseño del libro de texto de quinto grado, se asemeja mucho al de cuarto grado. La propuesta de distribución de los contenidos en el material impreso, así como, la distribución por página, corresponde a la misma propuesta de cuarto grado.

Se presenta una portadilla con fotografía o imagen alusiva al contenido que se revisará a lo largo del bloque. Después de incluyen algunos apartados del material con una imagen que acompaña el apartado Panorama del período. La organización y distribución de los contenidos en las páginas se ve organizada con las plecas y zonas sombreadas que indican espacios en los que el alumno debe poner mayor atención. Las plecas y colores de fondo varían conforme los cambios de bloque. Inclusive en el índice puede observarse cómo se diferenciará cada uno de los bloques.

El color que identifica a cada uno de los bloques se utiliza para fondos, color de títulos, subtítulos, bordes de tablas, plecas, resalte de datos importantes etcétera.

El material, a diferencia de los primeros grados, ya no muestra una propuesta gráfica tan variada. El material ahora se integra de fotografías e imágenes que tienen una propuesta y tratamiento congruente en todos los bloques.

En el libro de texto de quinto grado, a pesar de que existen preguntas que inician o integran el bloque, no existen espacios de ejercitación para que los alumnos escriban, por lo que, el diseño del material es puramente de un libro de texto y no uno mixto como en el caso de los dos primeros grados.

En el caso de este grado, no se hacen señalizaciones iconográficas para la identificación de secciones o ejercicios, sólo se utilizan plecas y zonas sombreadas.

En general, la propuesta gráfica y de distribución permite una lectura agradable de la información que integra el material.

#### D. Evaluación

La evaluación que se encuentra dentro del material guarda una relación estrecha con lo que se plantea como modelo de evaluación dentro del plan y los programas de estudio. En el caso del material de quinto grado, encontramos una evaluación inicial o diagnóstica, en la que los alumnos tienen la oportunidad de valorar lo que conocen y no del tema o período que van a revisar a lo largo de todo el bloque. También, se encuentra en el material una evaluación de proceso que acompaña el desarrollo de los contenidos dentro de cada uno de los bloques, reforzando y recuperando una gran parte de lo que se revisa, de forma que se plantean recuperaciones constantes que permiten afianzar los contenidos.

Al finalizar cada uno de los bloques, se integra una evaluación final, ésta se presenta con reactivos con opción múltiple, y en algunos casos, con acontecimientos que se deben ordenar, favoreciendo el desarrollo de habilidades cronológicas, identificación de información en mapas y tablas, etcétera. Los reactivos que se presentan en esta evaluación que responde a la sección, Repaso y aprendo, están sujetos al contenido que se revisa a lo largo del bloque, por lo que se hace una evaluación meramente de contenidos.

En la sección que sigue del libro llamada Autoevaluación, se enuncian una serie de acciones sobre la valoración de contenidos y elementos actitudinales. Las categorías sobre las cuáles se realiza la evaluación son: Siempre, Lo hago a veces y Difícilmente lo hago.

El modelo de evaluación del material responde a los objetivos que se enuncian en el programa y, respectivamente, al inicio de cada uno de los bloques.

## 5.5. Sexto grado. Historia.

### A. Estructura general

El libro de sexto grado de primaria de la asignatura de *Historia* está orientado al estudio de la historia universal. Tiene un total de 168 páginas, en las que se distribuyen los cinco bloques en los que se reparte el contenido temático.

En la parte inicial del material impreso se encuentra una presentación institucional, el índice y una breve explicación en la sección "Conoce tu libro" sobre la forma en la que se distribuye el contenido en el libro de texto.

Tal como se mencionó, el libro cuenta con cinco bloques y cada uno se integra de tres partes:<sup>106</sup>

- 1.- Panorama del período. Apartado que introduce a los alumnos a los temas que se estudiarán en toda la unidad.
- 2.- Temas para comprender el período. Espacio dedicado al estudio de los acontecimientos y procesos históricos de los temas revisados en el bloque.
- 3.- Temas para reflexionar. Sección dedicada al análisis de los elementos sociales que conforman las épocas que se están revisando.

Las secciones que integran y desarrollan de formas específicas el contenido en los cinco bloques son:<sup>107</sup>

- Un dato interesante. Sección en la que brinda información extra relacionada con el tema que se está revisando.
- Recuerda que. Se describe como una sección en la que se dan algunas recomendaciones para el cuidado de la salud.
- A jugar. Recomendaciones para que los alumnos realicen actividades donde puedan aplicar sus conocimientos.

---

<sup>106</sup> SEP. *Historia. Sexto grado. México*, D.F. 2010. Encontrado en: <http://issuu.com/sbasica/docs/ab-hist-5-baja> [Consultado el día 3 de abril 2012] p.4-5.

<sup>107</sup> *Ídem.*



- El preguntón. Es un espacio en el se proponen juegos para que los alumnos apliquen sus conocimientos. Siempre relacionados con lo que han revisado en el bloque.
- Autoevaluación. Aquí se proponen reflexiones sobre la apropiación de habilidades y cambios de actitud frente a la adquisición de los contenidos que se trabajan en cada bloque.

La propuesta de interacción con el material es muy semejante a la que se muestra desde cuarto grado.

Al finalizar los cinco bloques se encuentran los créditos iconográficos, la bibliografía y un pequeño levantamiento de impresiones sobre el material y los aspectos que se consideran que pueden mejorar. Se evalúan algunos rubros calificándolos del 5 al 9 en una tabla.

## B. Contenido

El contenido de la asignatura de Historia está orientado al estudio de la historia universal. Según el programa de la asignatura, este es el primer acercamiento a los procesos de Europa, Asia, África y América.

El primer bloque se llama De los primeros seres humanos a las primeras sociedades urbanas y tiene como propósitos:

- Ubicar temporal y espacialmente algunos procesos de la prehistoria.
- Identificar en fuentes orales y escritas la secuencia de diferentes sucesos y procesos de la evolución del ser humano y del poblamiento de América.
- Valorar el legado que ha dejado el pasado evolutivo del ser humano en el presente.<sup>108</sup>

En la primera sección que se presenta al inicio de bloque ¿Qué sabes tú? se introduce a los alumnos en el contenido que revisarán a lo largo del bloque, para la realización del ejercicio se proponen tablas y mapas. Después, al igual que en cuarto y quinto grado, se muestra una línea del tiempo en el que se muestra de manera general la situación en los ámbitos social, cultural y económico en el que se encuentra el período a estudiar.

---

<sup>108</sup> *Ibidem.* p. 10

Acompañando esta parte introductoria se encuentra la sección Panorama del período en el que se manera muy general se explica lo que revisarán los alumnos durante el bloque.

El contenido se explica primordialmente a través de texto acompañado de fotografías que explican claramente lo que se expone de forma escrita. Cuando en el texto se presentan palabras que puedan resultar de difícil comprensión, se destacan con color y negritas para indicar que pueden encontrarlas con su definición en los márgenes.

El bloque II se llama Las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo. Los propósitos del bloque son:

- Ubicar temporal y espacialmente las principales civilizaciones agrícolas y del Mediterráneo.
- Consultar fuentes para conocer la importancia del medio geográfico en el desarrollo de las civilizaciones de la antigüedad.
- Valorar las aportaciones de los pueblos de la antigüedad a las sociedades actuales.<sup>109</sup>

En la sección ¿Qué sabes tú? se introduce a los alumnos al contenido que revisarán a lo largo del bloque. Para el desarrollo de esta actividad se utilizan mapas. Además, en este primer momento se integra, como en todos los inicios de bloque, la línea del tiempo que muestra el panorama general de lo que estudiarán los alumnos a lo largo del bloque, destacando los ámbitos: social, cultural, económico y político.

El desarrollo del contenido se hace principalmente a partir de textos a los que acompañan imágenes y fotografías. Además, en este bloque se presenta información en cuadros comparativos. Por ejemplo, se muestran en una tabla los diferentes dioses de las antiguas culturas, así como los tipos de escritura, por lo que los alumnos pueden valorar y comparar con mucha mayor rapidez la información.

El bloque III se titula Las civilizaciones mesoamericanas y andinas. Los propósitos de este bloque son:

- Ubicar temporal y espacialmente las civilizaciones mesoamericanas y andinas.
- Identificar en fuentes las características económicas, políticas, sociales y culturales de las civilizaciones mesoamericanas y andinas.<sup>110</sup>

---

<sup>109</sup> *Ibidem.* p.40

<sup>110</sup> *Ibidem.* p.70

En la sección ¿Qué sabes tú? se les pide completar un esquema a los alumnos con la finalidad de introducir a los alumnos al contenido. Además se presenta un mapa y la respectiva línea del tiempo del bloque en la que se presenta de manera muy general el panorama del período y su cronología en los ámbitos político, económico, cultural y social.

La exposición del contenido se hace principalmente en texto y con una gran cantidad de fotografías.

El bloque IV lleva como título La Edad Media en Europa y el acontecer de Oriente en esta época y sus propósitos son:

- Ubicar temporal y espacialmente el período que abarca a la Edad Media y el desarrollo de las culturas de Oriente.
- Analizar en fuentes las características económicas, políticas, sociales y culturales de las sociedades europeas y de Oriente.
- Valorar los avances científicos, tecnológicos y la difusión de la cultura.<sup>111</sup>

La sección ¿Qué sabes tú? se introduce a los alumnos al estudio del contenido por medio de la organización de un esquema. Además, se presenta un mapa que ejemplifica lo que se pide en el ejercicio. Como en cada bloque, se integra una línea del tiempo en la que se muestra de manera muy general el panorama y la organización temporal de los acontecimientos que acompañan el período en los ámbitos social, cultural, económico y político.

A lo largo del bloque se presentan ejercicios, preguntas sin espacio para que éstas sean respondidas; esquemas para completar y relación de texto con imágenes. La mayor parte del contenido se expresa en forma de texto acompañado de fotografías e imágenes.

El bloque V se titula Inicios de la época moderna: expansión cultural y demográfica. Los propósitos del bloque son:

- Ubicar temporal y espacialmente algunos acontecimientos del Renacimiento.
- Investigar en fuentes características económicas, políticas, sociales y culturales del Renacimiento.
- Valorar las transformaciones científicas y culturales de este período y su transcendencia.<sup>112</sup>

---

<sup>111</sup> *Ibidem.* p. 102

La sección ¿Qué sabes tú? introduce a los alumnos al contenido del bloque por medio de un ejercicio de lluvia de ideas.

En este bloque ya no vemos la integración de un mapa como parte del preámbulo general, sino una imagen referente al tema que acompaña el panorama del período.

En la línea del tiempo se muestran los eventos que acompañan el desarrollo del período que se revisará en los ámbitos social, económico, cultural y político.

El desarrollo del contenido en el material se expresa principalmente con texto y con una gran cantidad de imágenes y fotografías. Al igual que en los demás bloques, se acompaña el desarrollo del contenido con preguntas al margen con la finalidad de profundizar y reforzar lo que están revisando los alumnos a lo largo el bloque.

### C. Diseño

El material de sexto grado tiene la misma estructura y propuesta de interacción con el alumno como en los libros de cuarto y quinto grado.

Los bloques se diferencian por una portadilla en la que se incluye el título que lleva el bloque, lo que no se hace explícito, ni en este libro ni en el de los dos grados anteriores, es la especificación del bloque con algún elemento alfanumérico. La distinción de nota al interior con diferencias de color en cada bloque, reflejado en plecas, zonas sombreadas, títulos y subtítulos. Es decir, cada bloque lleva una gama de color uniforme.

Las plecas y zonas sombreadas tienen la función de resaltar títulos y secciones del libro y del contenido importante.

En general, la propuesta gráfica es coherente a lo largo de todo el material, no se observan diferencias notables. La selección de fotografías e imágenes es relativamente uniforme.

Para la ejemplificación del contenido se utilizan una gran cantidad de fotografías e imágenes que guardan congruencia entre sí, es decir tienen el mismo tratamiento y presentación.

---

<sup>112</sup> *Ibidem.* p. 136

En general la distribución de contenido e imágenes es adecuada y coherente a lo largo de todo el material. No obstruye ni dificulta la lectura ni la revisión de los contenidos del material impreso.

#### e. Evaluación

Tal y como se ha mencionado en las descripciones de los materiales anteriores, la evaluación que se presenta en el material, es congruente con la que se propone en el Programa de estudio.

Existen tres momentos clave de evaluación:

En la parte inicial de cada bloque, se insertan momentos de evaluación inicial en los que se introduce a los alumnos al tema proponiendo preguntas que evidencian el nivel de manejo de los contenidos a revisar. Este primer momento puede estar acompañado de preguntas que se resuelven interpretando información de mapas o tablas.

Un segundo momento se observa a lo largo del desarrollo del contenido. Es decir, acompañando la explicación de los temas, se les presentan a los alumnos una serie de preguntas que tienen la intención de reforzar o profundizar en el tema que se está revisando.

Y un tercer y último momento se presenta con la sección Repaso y aprendo en la que se hacen una serie de preguntas de opción múltiple referentes al contenido revisado a lo largo del bloque. En esta fase, también se observa el uso de mapas o tablas, de las cuáles se les pide a los alumnos interpretar información.

Además, como parte del último momento de evaluación, se integra la sección Autoevaluación, presentada por medio de reactivos insertos en una tabla en la que encontramos evaluación conceptual y actitudinal. Los rubros bajo los cuales se evalúan los reactivos son: puedo hacerlo, tengo dudas, puedo mejorarlo.

## 6.- DIDÁCTICA DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA

### 6.1.- La asignatura de Historia en la escuela

De acuerdo con Carretero, el surgimiento del Estado liberal y la pretensión de la enseñanza de una asignatura histórica en la escuela guardan estrecha relación. Ambos orígenes ubicados en el siglo XIX, responden a la necesidad central de dar paso al servicio del progreso y de la emancipación, tanto individual como social.<sup>113</sup>

La escuela se convirtió en un centro privilegiado de la gestión de memoria colectiva, donde la construcción de identidad quedaba subsumida a la selección de contenidos legitimados por el centro escolar. Es decir, a los saberes aprobados por los grupos de poder.

Por esta razón, la enseñanza de la Historia, desde su conformación como asignatura escolar, ha estado inmersa en cuantiosos debates que reconocen el poder que representa el manejo y selección de contenidos de una asignatura tan determinante para el desarrollo de una nación.

La conformación de la asignatura histórica se centró en dos objetivos cardinales. Por un lado se reconocen los objetivos ilustrados vinculados al desarrollo de los individuos. Estos, responden a la necesidad de formar sujetos históricos y críticos, capaces de comprender el tiempo histórico en el marco de una realidad compleja y multifactorial, lo cual implica el dominio de categorías conceptuales relacionados con los esquemas temporales. El ideal de estos sujetos, responde a la necesidad de una sociedad que comprende los actos humanos del pasado, cómo han cambiado y cómo estas construcciones tienen sentido en la comprensión del mundo.

Pero la necesidad de insertar en la escuela una asignatura de esta naturaleza no se resumía en la formación de sujetos críticos, sino que a la par, la conformación de los Estados-nación llevó a pensar en la formación de identidad nacional, dando paso a los objetivos románticos de la asignatura.

---

<sup>113</sup> Mario Carretero y James F. Voss (comps.) *Aprender a pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004. p. 84.

La integración de las sociedades que conformaron los Estado-nación, requerían elementos de identificación para dar un sentido de pertenencia a sus habitantes, por lo que, se sostenía que "...no puede haber colectividad sin recuerdo compartido, al igual que no puede haber una nación sin historia común".<sup>114</sup>

La entrada de los objetivos románticos de la asignatura de Historia, se identifican "...como un procedimiento para la creación de identidad, que se mostró de gran efectividad para la formación de lealtades a los estados modernos. Unas lealtades que vinculan tanto a los que están sujetos al poder como a quienes lo ejercen, pues esa memoria colectiva (bajo el nombre de Historia) afecta a todos (más o menos) por igual".<sup>115</sup>

La bifurcación existente entre los ejes vertebrales de la asignatura histórica, evidencian una fuerte tensión y contradicción que han desencadenado el penetrante maniqueísmo que sostiene la enseñanza de la asignatura. Esta tendencia, reduce la enseñanza a un escenario lleno de batallas entre buenos y malos, luz y tinieblas, héroes y traidores que no permite pensar en la historia como un elemento imprescindible para la conformación de ciudadanos críticos.

La predominación de esta tendencia en la escuela, ha contribuido pensar la Historia como una asignatura llena de datos irrelevantes, poco significativos para un entorno que cada día se transforma en una realidad más compleja, que permanentemente está debatiéndose entre lo local y lo global. Favoreciendo así, la percepción de que la asignatura se compone de contenidos lineales, deterministas y de relaciones simples que no exigen mayor esfuerzo intelectual.

Además, se ha favorecido el modelo de una historia académica fundamentalmente política, la cual ha generado un sesgo en la formación de los estudiantes que difícilmente pueden comprender la importancia y relevancia de una asignatura como esta, debido a las prácticas que han preponderado en su enseñanza. La historia presentada en los materiales se caracteriza por ser "...descriptiva y acrítica, como un cuerpo de conocimientos acabados

---

<sup>114</sup> Mario Carretero, Alberto Rosa, María Fernanda González (comps.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós, 2006. p.25.

<sup>115</sup> *Ídem*.

y válidos en sí mismos que se debían, como es sabido, memorizar y repetir de la mejor manera posible...".<sup>116</sup>

El modelo positivista de la historia permeó en gran medida las prácticas de enseñanza en las aulas, dejando herencias de formación no gratas para la prospección de sujetos autónomos y críticos. La Historia que llamaremos positivista se entiende como la "narrativa sin crítica de datos, una Historia de acontecimientos [...] una Historia limitada a hechos políticos, una Historia que se propone como producto a adquirir mediante el mero ejercicio memorístico".<sup>117</sup> Esta tendencia de enseñanza se identifica y caracteriza por ser un conjunto de contenidos desarticulados, regidos por una insistente periodicidad, en el que las fechas y los personajes no cobran ningún sentido más que el propiamente expresado en el margen de la historia relatada. Es decir, su significación se limita en el tiempo y espacio al que se hace referencia, es como pensar que no existe ninguna relación entre los personajes y sus acciones en el devenir de nuestro propio tiempo.

Desafortunadamente, el estudio de la didáctica de la Historia no ha sido prioridad en la agenda educativa. En la búsqueda de bibliografía para la realización del presente trabajo, se encontraron innumerables libros de didáctica de las Matemáticas, Español y Ciencias Naturales, sin embargo sobre didáctica de las Ciencias Sociales no existe el mismo nivel de investigación.

El desarrollo tardío de la didáctica de la Historia ha justificado la permanencia de prácticas de enseñanza limitadas a la exposición de fechas y personajes sin ningún marco de referencia que tenga representación para los alumnos.

Las prácticas que se han mantenido en la enseñanza de la Historia, parten en gran medida, de la incompreensión de los hechos históricos por parte de los maestros. Para lograr una enseñanza efectiva de la asignatura, es necesario pensar en que quien la imparte comprende el complejo escenario en el que se inserta la asignatura, sólo así puede explicar cómo y porqué se dice que así ocurrieron los acontecimientos del pasado.

Es decir, los profesores necesitan quebrantar los esquemas donde los datos en sí mismos son el contenido de enseñanza. Es necesario comprender que las fechas, personajes y

---

<sup>116</sup> Joan Pagés Blanch, et. al. , *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. México, Fontamara, 2005. p. 122.

<sup>117</sup> Mario Carretero y James F. Voss (comps.) En *Op cit.* p. 37.



batallas no tienen ninguna significación sin los ejes espacio, tiempo, así como la integración de las aristas sociales, políticas y económicas que forman parte de la compleja realidad. Bajo esta premisa, debe comprenderse que los hechos y objetos que se estudian en la asignatura no son puros. Su comprensión no sólo pende de la complejidad del objeto histórico *per se*, sino que la determinación en la comprensión del contenido parte de las concepciones previas de los docentes y de los alumnos. El contenido histórico se inserta en la conciencia de los sujetos a partir de los múltiples acercamientos con los fenómenos de la vida cotidiana que determinan la forma de interpretación de los contenidos históricos.

En conclusión podríamos decir que la enseñanza de la Historia ha sido asimilada como “un aspecto de la realidad que guarda muy poca relación con el pensamiento crítico y que, al menos hasta ahora, ha servido mucho más a la adhesión emotiva a la identidad nacional, la mayoría de las veces en clave mítica”.<sup>118</sup>

Es imprescindible trabajar en el desarrollo de la didáctica de la asignatura buscando la evolución y reestructuración de una asignatura tan determinante como ésta. Se requiere pensar la Historia como un instrumento para el desarrollo de futuros posibles, en la que la conformación de ciudadanía no se resuma a nacionalismos. La revolución educativa, requiere pensar en sujetos capaces de utilizarla como una herramienta para la construcción de una sociedad consciente de su pasado, dotada para la edificación del presente y preparada para las necesidades del futuro. “...La Historia es una necesidad y casi un requisito indispensable para el ejercicio cotidiano de la ciudadanía y la libertad...”.<sup>119</sup>

## 6.2 Enseñanza de la Historia en la escuela

Todas las necesidades anteriormente mencionadas sobre la incorporación de la enseñanza de la Historia en la escuela, han forjado una serie de prácticas que responden a los objetivos, tanto románticos como ilustrados de la asignatura.

---

<sup>118</sup> Mario Carretero, Alberto de la Rosa, María Fernanda González (comps.). En *Op. cit.* p. 19.

<sup>119</sup> Mario Carretero y James F. Voss. (compiladores) En *Op. cit.* p. 46.

La distribución de los contenidos históricos en el aula, responden a determinados tipos de conocimientos, de valores y de normas que están presentes en la sociedad. “Esta intencionalidad se manifiesta en la prescripción, más o menos cerrada, de los contenidos que hay que enseñar-aprender, en las habilidades intelectuales que se recomienda promover en los alumnos [...] y las normas que es conveniente fomentar”.<sup>120</sup>

Los modelos de la enseñanza de Historia están fuertemente cargados de una estructura que prioriza la adquisición de fechas y personajes que protagonizan las batallas y preocupaciones políticas. En nuestro país, y en toda Latinoamérica, la carga de efemérides en el plan de estudios de la asignatura ocupa gran parte del tiempo asignado.

Las efemérides, como una estrategia de formación nacionalista, se entienden como “fechas en las cuales se conmemoran hechos históricos vinculados al origen de la nación y a la fundación del Estado, en el tono patriótico y fuertemente emotivo”.<sup>121</sup>

La celebración de las efemérides, en las prácticas escolares, se originó en el siglo XIX en casi toda América Latina<sup>122</sup>, donde, “...la escuela funcionó como un importante agente de cohesión entre poblaciones étnicas y culturalmente heterogéneas”.<sup>123</sup>

La función didáctica de las efemérides dentro del plan de estudios, reside en la posibilidad de crear lazos afectivos entre los alumnos y la representación de su nación. La complejidad de los fenómenos históricos resulta de difícil comprensión para los alumnos insertos en educación primaria, por lo que será complicado pensar que éstos comprenderán la totalidad de los contenidos seleccionados para la asignatura o asignaturas antecedentes a la histórica. Favorecer el dominio de las nociones temporales y espaciales, requiere de hacer uso de circunstancias cercanas a su realidad como cumpleaños o celebraciones que pueden vincularse con las festividades que representan

---

<sup>120</sup> Teresa, Fernández, *Mapas conceptuales y diagramas uve: dos estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la historia*. p. 8. Consultado en: [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=126280&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=126280&orden=0) [consultado el día 15 de agosto del 2011]

<sup>121</sup> Mario Carretero, “La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia”, *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Aique, 1993. p. 198.

<sup>122</sup> *Ídem*.

<sup>123</sup> *Ídem*.

ocasiones especiales en su familia o comunidad y que sean al mismo tiempo festividades históricas, de ahí que las efemérides tengan un gran uso e impacto en la asignatura.<sup>124</sup>

Los simbolismos como el escudo, himno y la bandera nacional, confirman en los alumnos el temprano apego e identificación que más temprano habrán de comprender en escenarios más complejos y multifactoriales. Es decir, operan como referentes primarios. "La vinculación afectiva a la nación avanza desde la valoración de aspectos concretos hacia la consideración de aspectos psicológicos, culturales y políticos".<sup>125</sup>

El discurso que se construye alrededor de la enseñanza nacionalista primordialmente sustentada en la aplicación de efemérides, destaca el uso de relatos históricos protagonizados por héroes que difícilmente comparten características y valores con los educandos, por lo que la representación de la enseñanza se queda en un escenario ajeno a sus circunstancias. Si sostenemos que la asignatura es un factor clave para la conformación de ciudadanía, es necesario resaltar la problemática que enfrenta la asignatura en cuanto a sus objetivos ilustrados. Sí los héroes son tan ajenos y lejanos a las características de un ser humano cotidiano, difícilmente serán personajes ejemplares.

Esta propuesta de formación histórica, favorece el desarrollo de relatos, que en la mayoría de los casos no incluyen en análisis de las diferentes perspectivas e interpretaciones de los fenómenos y acontecimientos históricos. De ahí que la concepción general sobre la asignatura se caracterice por la creencia de que esta se resume a la acumulación de datos, fechas y personajes. Por lo que autores como Carretero critican esa incapacidad crítica del papel de la asignatura en la escuela, refiriéndose de la siguiente manera: "La dificultad para pensar la Historia como espacio de transformación se corresponde con la negación de las conflictos y la incompleta visualización de los sujetos históricos".<sup>126</sup> Por lo que se requiere reformular no sólo los contenidos de la asignatura sino los propios objetivos que la sostienen en el marco curricular.

---

<sup>124</sup> "La utilización de la historia personal como objeto de estudio nos permite disponer de un campo de aplicación para los diferentes conceptos relativos del tiempo histórico. La historia personal es un campo de entrenamiento para plantear cuestiones relativas al conocimiento de su tiempo, a la cronología, a los períodos de su vida, a los acontecimientos destacables, a los cambios más importantes, a los documentos oficiales o privados que conserva la familia, etc." Antoni Sansebastian Fernández, Joan Pagés Blanch. En *Op. cit.* p. 302

<sup>125</sup> Olga Hoyos y Cristina del barrio, "El significado cognitivo y afectivo de la identidad nacional en niños y adolescentes colombianos y españoles." Apud Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González (comps.) En *Op. cit.* p. 162.

<sup>126</sup> Miriam Kriger y Mario Carretero. "La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre los representantes de las efemérides escolares argentinas" Apud Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González. En *Op. cit.* p. 183.

El esquema de la historia nacionalista tiende a propiciar un escenario donde las significaciones históricas tienen un fin de apropiación\*. Ésta, se lleva a cabo a partir de las distintas significaciones de la realidad y la construcción sociohistórica de los sujetos; sin embargo, uno de los alcances de la formación de sujetos históricos, reside justo en fomentar el "salto" de la apropiación entendida como interiorización de la praxis humana a través de sus significados.<sup>127</sup> El simple y llano apego a simbolismos no representa en los educandos la posibilidad de tomar herramientas para la construcción de un pensamiento crítico. Si bien el centro escolar no es el absoluto responsable de las construcciones de relaciones simbólicas entre sociedad y Estado, si representa una parte sustancial en las construcciones de representación política, por lo que es necesario asumir las deficiencias que presenta el *currículum* en aspecto. Además, la crítica señalada se dirige al tratamiento de contenidos escolares en la formación de nacionalidad y no necesariamente a su representación y uso dentro de este proceso. El debate se sostiene, en cuanto a que la conformación de identidad no debería estar restringida al apego emocional, sino que debería "...dentro del campo del conocimiento social [...] ilustrar la génesis del individuo como pensador político, y contribuir, entre otras cosas, a comprender su conducta como ciudadano".<sup>128</sup>

Es necesario pensar que el dominio de las significaciones de los fenómenos históricos, constituye la única posibilidad de cambio en la postura pasiva de los alumnos frente a la formación histórica.

Esta transformación en el escenario educativo requiere la modificación de las estructuras más entrañadas de los modelos de enseñanza de la asignatura. Es decir, el papel activo del alumno no puede ser una realidad, si en el aula no se modifica la praxis de la historia enciclopédica de contenido terminado, por una que haga una propuesta de uso de fuentes históricas primarias donde se cuestionen los acontecimientos, los personajes y las

---

\* Entendiendo apropiación como un mecanismo del ser humano en donde las representaciones culturales han generado un *place-attachment*, apego al lugar. Los procesos de apropiación comprender y relacionarse con su espacio, estableciendo diferentes vínculos con su comunidad en donde se desarrollan aspectos de la identidad que forman, en el pensamiento de los sujetos, particulares significados a los fenómenos de la vida cotidiana.

<sup>127</sup> Tomeu Vidal Moranta y Enric Pol Urrútia, "La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares". Anuario de psicología 2005. Vol. 36 no. 3, Facultad de psicología. Universidad de Barcelona. p. 283 [www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61819/81003](http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61819/81003) [consultado el día 24 de mayo 2011]

<sup>128</sup> Olga Hoyos y Cristina Del Barrio, "El significado cognitivo y afectivo de la identidad nacional en niños y adolescentes colombianos y españoles." En *Op. cit.* p 146.

decisiones tomadas. Es necesario que el contenido histórico sea enseñado como un cuerpo de conocimientos interpretable en el que puede existir más de una explicación. "Esto no significa que cada Historia sea en sí misma legítima, sino justamente que ninguna versión unívoca puede serlo, y que en la medida en que podamos incorporar diversidad estaremos enriqueciéndola".<sup>129</sup>

La posibilidad de comprender una disciplina tan compleja como la histórica, no sólo pende de las nociones culturales previas de los sujetos, ni de su desarrollo cognitivo, sino que requiere de reconocer todos los elementos que en ella intervienen para darle un sentido integral a los diferentes fenómenos. Desafortunadamente, permanece la visión acotada de que el conocimiento de las ciencias sociales no requiere de razonamientos y que por lo tanto, su explicación debe seguir siendo plana y lineal.

### 6.3 Comprensión del espacio y tiempo

Muchas de las dificultades educativas de esta asignatura parten de la conformación de su cuerpo de contenidos, en la que muchas veces deja de lado la necesidad de hacer una propuesta adecuada para los alumnos, en sus diferentes niveles de desarrollo cognitivo. La construcción del contenido histórico se sostiene sobre el dominio de dos dimensiones que son complejas para los alumnos de primaria: espacio y tiempo.

La incorporación de estas dos dimensiones en la explicación de los fenómenos históricos requiere una estructura cognitiva que no poseen los alumnos de primaria. Responder las interrogantes de, ¿cómo aprenden los alumnos a sus diferentes edades los conceptos y los problemas sociales e históricos? es una de las principales ocupaciones de la didáctica de la asignatura.

La abstracción de los movimientos y tejidos del tiempo histórico, no son de dominio de los alumnos más pequeños, por lo que, "comprender la historia significa poder establecer relaciones, tanto de unos hechos respecto de otros en un mismo tiempo como de unos

---

<sup>129</sup> Mario Carretero y James F. Voss (comps.) *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004. p. 95.

hechos respecto de otros a lo largo del tiempo”,<sup>130</sup> es decir, tiempo sincrónico y diacrónico, por lo que la falta de reversibilidad en los alumnos representa uno de los elementos que vuelven incomprensible ambas dimensiones.

La adquisición de nociones temporales está relacionada con el desarrollo de los sujetos. “El tiempo [...] no se conoce intuitivamente, sino que requiere una construcción cognitiva y evolutiva. Para el niño, al principio, el tiempo es algo discontinuo, estimado a partir de los hechos que a él le suceden, como los cumpleaños, la navidad, etc”.<sup>131</sup>

Según Piaget el tiempo es “...la coordinación de los movimientos: ya se trate de desplazamientos físicos o de movimientos en el espacio, o de esos movimientos internos que son las acciones simplemente esbozadas anticipadas o reconstruidas por la memoria, pero cuyo término es también espacial”.<sup>132</sup>

La definición anterior nos ilustra que la relación entre espacio y tiempo componen un todo indisociable. Ambos constituyen “...el conjunto de concatenaciones y de orden que caracterizan a los objetos y sus movimientos”.<sup>133</sup>

El espacio es definido “...como [...] posiciones o colocaciones y de cambios de posiciones o desplazamientos, siendo estos últimos considerados como instantáneos en cuanto a los movimientos que conducen de una colocación a otra”.<sup>134</sup> Es decir, la comprensión de cualquier contenido histórico requiere necesariamente de la intervención y manipulación de estas dos dimensiones.

El dominio del tiempo y el espacio, encierra la capacidad de manipular conceptos como velocidad, simultaneidad, duración y cambio. Siguiendo los estudios de Piaget, podemos saber que tales nociones y significaciones, no tienen ninguna representatividad para los alumnos de edades tempranas<sup>135</sup>, por lo que pensar en la enseñanza de una asignatura que requiere de las representaciones mentales para su completa y concienzuda comprensión, pone retos que deben enfrentarse. De ahí, que debería contemplarse como

---

<sup>130</sup> Mario Carretero, “Enseñanza de las ciencias sociales y la Historia” en *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Aique, 1993 p. 176.

<sup>131</sup> *Ibidem*. p. 177.

<sup>132</sup> Jean Piaget. *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. Trad. de Víctor Manuel Suárez y Juan José Urtilla. México, Fondo de Cultura Económica, 1978. 300 p. p. 11-12.

<sup>133</sup> *Ídem*.

<sup>134</sup> *Ibidem*. p. 36.

<sup>135</sup> En este caso referimos a alumnos de primaria.

una necesidad prioritaria, el desarrollo de la investigación didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia.

La imperante necesidad de acercar a los alumnos a las dimensiones espaciales y temporales desde que inician la educación primaria ha obligado a pensar en estrategias que preparen cognitivamente a los alumnos para la penetración de los contenidos de la asignatura de Historia. De ahí, que la búsqueda de apegos emocionales hacia personajes y símbolos patrios, se convierte en una estrategia viable y efectiva en los alumnos de los primeros años de primaria. Las representaciones de carácter romántico son una precoz línea introductoria de elementos, datos y circunstancias ligadas a la historia común.

Según Carretero<sup>136</sup> se identifican cuatro formas progresivas para comprender las narrativas históricas a través del desarrollo cognitivo:

- Mítica. Se ubica en los primeros años, aproximadamente hasta los 7 años. Se caracteriza por ser un pensamiento con notables destellos de una personalidad dicotómica donde prevalecen los buenos y malos, los bellos y feos, etc.
- Romántica. De los 7 a los 14 años, se identifica un período de gran importancia en los límites entre la realidad y la fantasía. En esta etapa los sujetos ya saben que los personajes históricos tratan de seres reales.
- Filosófica. Esta etapa se encuentra entre los 14 y los 20 años de edad, y se caracteriza por la búsqueda de esquemas explicativos, donde la visión de la realidad es más amplia, sin embargo ésta suele ser dogmática y rígida.
- Irónica. En esta etapa, la comprensión de los contenidos está reflejada en la capacidad reflexiva, donde puede, inclusive, reflejarse la autocrítica manifestada en las diversas aristas que contemplan la compleja realidad.

Si bien, ésta no es una taxonomía universal ni concluyente, si muestra una noción descriptiva de cómo comprenden los educandos la realidad de las representaciones históricas.

---

<sup>136</sup> Mario Carretero y James F. Voss. En *Op. cit.* p. 34.

Dicha taxonomía, así como los números estudios de Piaget, nos muestran que la comprensión de la historia, está ligada y determinada por el desarrollo cognitivo de los alumnos a los que está dirigido el contenido.

Cualquier propuesta educativa que busque una verdadera reforma paradigmática, como diría Morin, necesita forzosamente de un análisis concienzudo sobre todas las estructuras conceptuales que dan sentido a la definición del tiempo en el contenido histórico. Ante un análisis de dicha naturaleza, se erige como imprescindible, la erradicación de propuestas didácticas que sostienen que el aprendizaje de la asignatura parte de la relación genuina entre el sujeto y sus inquietudes. El tiempo no puede intuirse, por lo que muchos problemas y definiciones temporales no tienen ningún sentido en las primeras etapas de la vida de un individuo, de ahí que resulta necesario establecer estrategias didácticas que no evadan la necesaria formación conceptual de la disciplina.

Es ineludible pensar en una formación escolar en la que los alumnos sean capaces de identificar los acontecimientos históricos como consecuencia de un complejo causal, que tiene la virtud de explicar desde diferentes aristas los hechos históricos. Es decir, brindarles todas las herramientas en el contenido para que puedan hacer uso crítico de la información histórica. Una de las fuertes tendencias que se deben erradicar en la planeación de la asignatura, es la de mantener causas únicas frente a los acontecimientos que suelen tener, también, una sola explicación. La formación de un pensamiento histórico debe posibilitar la relación y vinculación de causas y efectos, asumiendo que el tiempo es un aspecto inherente a la causalidad.

Una de las categorías conceptuales que deben ser parte indispensable del análisis en la planeación de los contenidos de la asignatura, es la simultaneidad<sup>137</sup>. La ya mencionada dificultad de los niños pequeños por comprender las dimensiones temporales, obliga a pensar en el trabajo pendiente en la didáctica de Historia. Una de las principales causas de que los alumnos sean incapaces de relacionar causas internas y externas a su territorio en los diferentes acontecimientos históricos, surgen del casi nulo tratamiento que existe en la formación de simultaneidad en los educandos. La formación de pensamiento histórico depende en gran medida de la capacidad de relacionar todos los elementos que intervienen en un hecho histórico por lo que, proponer un desarrollo del plan de estudios

---

<sup>137</sup> Se entiende por simultaneidad, el tiempo común para distintos hechos.



en el que los alumnos hagan múltiples conexiones, se convierte en una posibilidad de transformación del planteamiento didáctico de la asignatura.

El elemento común a todo el análisis que requiere la didáctica de la Historia, es el tiempo. Su habitual tratamiento en el plan de estudios se limita a la dimensión cuantitativa que no profundiza en representaciones, sino que enlista los eventos seleccionados como parte de un esquema lineal y acumulativo.

En la disciplina histórica así como en la enseñanza de la misma, debemos distinguir entre dos tipos de tiempos: social e histórico. El primero, se caracteriza por ofrecer categorías de orden cualitativas, donde el contenido no se limita a fechas y períodos históricos, sino que es posible hacer un análisis de dicha información. En el caso del tiempo histórico su naturaleza es cuantitativa, por lo que este "...ordena y explica el conjunto de cambios que se produjeron en el seno de una sociedad...".<sup>138</sup> Una de las principales finalidades de la didáctica de la Historia es establecer una "correcta" relación entre el tiempo social y el histórico, dándole un sentido integral al contenido de la asignatura.<sup>139</sup>

Además de la necesidad de formar a los alumnos tomando en cuenta todos los aspectos conceptuales que ya se mencionaron, es necesario contemplar que una de las grandes problemáticas que tiene la enseñanza de la Historia está relacionada con los grandes bloques de tiempo que deben abordarse en el tiempo escolar que se destina a la asignatura. Los períodos históricos y la duración de los mismos, se constriñen para convertirse en acontecimientos que caben, normalmente, en una línea del tiempo en la que difícilmente o casi nunca puede observarse trabajo de análisis de la información histórica, la revisión de diferentes fuentes, el acercamiento a las fuentes primarias o la contrastación de versiones historiográficas.

Estos acontecimientos del tiempo histórico en la planeación curricular, han desvirtuado la noción de duraciones de los períodos históricos. El reflejo de la organización curricular muestra una historia limitada, pequeña y sencilla de comprender, donde no es necesario acercarse a las diferentes esferas que condicionan la vida de las sociedades, sino que una rápida lectura de fechas y personajes resulta suficiente para su entendimiento. Sin

---

<sup>138</sup> Joan Pagés Blanch, et. al. *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. México, Fontamara, 2005. p. 128.

<sup>139</sup> En el caso de la educación primaria de nuestro país se dedican dos horas semanales y 80 anuales. SEP. En *Op. cit.* p. 48.

embargo, las duraciones y todos los elementos antes mencionados forman elementos centrales para su comprensión que, desafortunadamente suele limitarse al tratamiento de fechas.

Comprender las características de las duraciones resulta necesario para reconocer los alcances del tiempo en su enseñanza. Joan Pagés<sup>140</sup> hace una clasificación de las duraciones que enmarcan los contenidos históricos:

- a. Tiempo corto. Se le llama tiempo corto a aquellos fenómenos sociales que pueden ser percibidos por las personas, es decir, que su duración permite que pueda ser observado por el transcurso de la vida de los sujetos que conforman la sociedad.
- b. Tiempo medio. Se le llama tiempo medio al "conjunto de las condiciones articuladas entre sí que caracterizan un momento en el movimiento global de la materia histórica".<sup>141</sup>
- c. Tiempo largo. Son aquellos períodos que abarcan grandes espacios de tiempo y por lo tanto, agrupan grandes movimientos históricos.

Es necesario reflexionar sobre las condiciones que rigen nuestra vida cotidiana y cómo se han ido modificando las concepciones de la sociedad sobre el tiempo. Actualmente los acontecimientos, es decir, lo que llamaría Joan Pagés duraciones de tiempo corto, han cobrado gran importancia. Los medios de comunicación y especialmente las redes sociales, han revolucionado la percepción sobre la temporalidad y la importancia de los eventos de corta duración.

A lo largo de la historia de la enseñanza de la asignatura, podemos identificar que el uso de los acontecimientos de tiempo corto ha sido utilizados como fenómenos estructurales, característicos por su singularidad y la carencia de relaciones con los demás fenómenos que identifican la vida en sociedad. Aunada la importancia y relevancia que han cobrado en los últimos tiempos, los acontecimientos de corta duración pueden convertirse en una herramienta útil para la enseñanza de la asignatura usándolos "...para ejemplificar un comportamiento o un fenómeno social cuyas raíces y causas habrá que buscar en cambios

---

<sup>140</sup> *Ídem.*

<sup>141</sup> *Íbidem.* p. 116.

más profundos, a veces en el tiempo de las estructuras, a veces en el de las coyunturas".<sup>142</sup>

Esta estrategia se inserta y adquiere sentido, cuando se asumen prácticas educativas que buscan tener una representación en el contexto educativo de los educandos. La velocidad de los cambios por la rápida sucesión y masificación de la información ha transformado la relación entre los sujetos y los contenidos, la forma en la que se acercan a ellos y los medios, es decir, la forma de comunicarse y por lo tanto de aprender, se ha revolucionado, lo que ha obligado a pensar en nuevas prácticas educativas.

Además de las transformaciones necesarias para el logro de conocimientos más representativos, una condición fundamental para comprender el tiempo histórico y el cambio social es el dominio de los instrumentos de medida temporales con los que cada sociedad se ha regido. El uso de los instrumentos de medición, comunes a los diferentes grupos sociales como los calendarios, el reloj, etc., son imprescindibles para el desarrollo de nociones de temporalidad. Todos estos instrumentos se sostienen y se caracterizan por mantener una línea coherente sobre la que se hace la lectura temporal, llamada cronología. Ésta, se define como "...un instrumento técnico de medida y un instrumento social de referencia para la regulación de las acciones individuales y colectivas",<sup>143</sup> cuya función consiste en enmarcar en el tiempo todos los fenómenos históricos.

La cronología dentro de la asignatura histórica, "...no puede ser confundida con el tiempo histórico porque, en tanto que instrumento de medida, no explica demasiadas cosas sobre lo que mide",<sup>144</sup> es decir, el simple hecho de mencionar y calcular las fechas en las que sucedieron algunos acontecimientos históricos, no cumple con la finalidad de explicar los procesos que los convierten en representativos y esenciales para una determinada sociedad.

La necesidad de formar a los alumnos en el dominio de la cronología es uno de las prioridades de la formación histórica. Ésta, permite estar orientado en el tiempo relacionando los fenómenos y las acciones entre sí, haciendo uso de sucesiones y simultaneidades. Es decir, resulta una condición necesaria para la formación de los

---

<sup>142</sup> Joan, Pagés Blanch, et. al. En *Op. cit.* 2005 p. 115.

<sup>143</sup> *Ibidem.* p. 117.

<sup>144</sup> *Ídem.*

alumnos, sin embargo, esta no resulta suficiente, su manejo permite materializar el tiempo calcularlo matemáticamente y estableciendo relaciones con los hechos que suceden al mismo tiempo y con aquéllos que tienen las mismas duraciones.

La cronología actúa como un soporte de la periodización. Ésta, ha funcionado como una forma de organización y secuenciación de los fenómenos históricos. Su uso en el desarrollo curricular ha beneficiado en cuanto a la organización de los grandes bloques de tiempo que constituyen la formación histórica de los alumnos. Sin embargo, su aplicación también genera problemáticas. Si pensamos en la necesidad de formar de sujetos capaces de pensar la historia no sólo como parte de capítulos, sino como el resultado de un sinfín de conexiones de los diferentes ámbitos de la vida cotidiana que forman parte de un imprescindible para la sociedad, su uso y aplicación resulta una limitación. La periodización genera ciertos espejismos, en los que se ilustra la historia como bloques que tienen inicios precisos y finales contundentes, lo que supone límites y líneas determinantes en los diferentes momentos históricos.

Una postura crítica que favorezca la apertura de los contenidos históricos, obliga a pensar en la inclusión del futuro como parte del contenido histórico curricular. Sin la formación de alumnos en esta categoría temporal es insostenible el propósito de formación de ciudadanía en la escuela.

Coincido con que en la asignatura de Historia "El futuro debe ser objeto de enseñanza como un aspecto importante de la formación democrática de la ciudadanía. Construir el futuro desde la intervención social, requiere, en primer término la reflexión sobre los diversos futuros: posibles, probables y deseables".<sup>145</sup> Es decir, la formación en la asignatura histórica no está limitada a las cadenas del pasado, sino que requiere justo de la visión de los acontecimientos históricos para crear conciencia y facilitar la toma de decisiones sobre las posibilidades de construcción de una nación.

Agregar esta dimensión temporal en la formación de los alumnos, resulta complejo para quienes han distinguido la formación histórica en la reflexión única de los acontecimientos pasados sin ningún intento de proyección. Esta tangible carencia ha fortalecido la creencia

---

<sup>145</sup> Antoni Santiesteban Fernández, Joan Pagés Blanch. *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria*. p. 281-309 Consultado en: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf) [consultado el día 26 de julio 2011]

de que la Historia, forma parte de un grupo de asignaturas que no guardan ninguna relación con el presente, y por supuesto, menos con el futuro, así como que no tienen ninguna representatividad en una sociedad tan compleja como en la que ahora vivimos.

El logro de los objetivos de la Historia, requiere de todas estas modificaciones que en su conjunto, exigen un replanteamiento de la asignatura que enfrente las condiciones de la sociedad del siglo XXI sin perder de vista la innata capacidad crítica de la formación histórica. Además, este replanteamiento requiere conciencia sobre el poder del lenguaje y la formación en él. Esto posibilitará el acercamiento y lectura crítica de las fuentes primarias, lo cual, no limitará a los alumnos a la revisión de las fuentes oficiales en los libros de texto, sino que podrán acercarse a todas y cada una de las versiones de los acontecimientos históricos.

Desafortunadamente la preocupación por el vocabulario en el desarrollo de la disciplina es mínima y se deja a la "suerte" y praxis del docente. Esto representa una gran desventaja en la formación de los alumnos, por lo que resulta necesario establecerlo en las preocupaciones de la didáctica de la disciplina como prioridad.

#### 6.4 Evaluación de los contenidos históricos.

La evaluación se ha convertido en una herramienta indiscutible y legitimadora que garantiza la calidad de todos los procesos educativos. Su eminente poder de determinación se ha visto reflejado en los estándares de calidad que normativizan la educación globalmente.

Consecuencia de esta dinámica y de la búsqueda de representaciones cercanas de los conocimientos, han pervertido grandemente los procesos de evaluación. Los métodos tradicionales de valoración cuantitativa en la que era común la representación de un examen con preguntas cerradas y normalmente alejadas de la realidad de los educandos, se vio rebasada por las necesidades educativas tangibles del siglo XXI.

La apuesta por la evaluación se viró hacia la valoración de los contenidos en función de su aplicación en el contexto de los educandos, intentando trabajar por medio de una vía más cualitativa que cuantitativa. Esta reestructuración evidenció con mucha mayor fuerza el

insuficiente desarrollo que existe en la didáctica de la disciplina, ya que a pesar del tiempo, siguen muchas interrogantes en el aire.

Realizar una propuesta de evaluación para la asignatura cercana a los alumnos, expone tres cuestiones básicas, ¿es posible evaluar el aprendizaje del contenido histórico?, ¿la naturaleza del contenido histórico permite realizar una evaluación cualitativa?, ¿qué es lo que debe evaluarse en la asignatura?

La complejidad de los contenidos históricos subsumidos al orden curricular, constriñen su planeación y valoración dentro de un sistema puramente cuantitativo, donde la evaluación se resume y se proyecta en números que difícilmente reflejan sí los alumnos se han formado como sujetos históricos.

Si la valoración de los alumnos no se sostiene en la memorización de fechas, personajes ni en la actitud nacionalista de los ciudadanos, qué contenidos y cómo puede planearse la evaluación. Usualmente, el único elemento que se evalúa para medir el logro de los aprendizajes de los alumnos es la cronología del tiempo histórico. Existe una perversa y extraña fascinación por fomentar en los alumnos la manipulación de datos duros, por lo que en gran medida la evaluación de la asignatura se limita a esa parcela de la extensa gama de contenidos.

Para lograr los objetivos en los que se sostiene la creación y permanencia de la asignatura en el centro escolar, es necesario pensar en una evaluación en la que los alumnos integren y contrasten las diversas versiones que revisaron en las fuentes primarias y secundarias, es decir, un modelo donde sea posible integrar las interpretaciones de los alumnos sobre los diversos acontecimientos históricos.

Pero ¿cómo evaluar que los alumnos se han formado como sujetos históricos? Difícilmente podrá diseñarse una evaluación bimestral, trimestral, semestral o anual, capaz de valorar objetivamente el logro de la asignatura en cuanto a su capacidad y alcance de formar sujetos críticos y conformados a través del pensamiento y conciencia de su acontecer histórico; sin embargo, la construcción de los contenidos debe sostener la premisa de que esta asignatura es la más importante y representativa en la formación de identidad y ciudadanía, por lo que si bien, no cada "examen" podrá evaluar a los alumnos en su avance como sujetos críticos, si es posible evaluar que los contenidos que se ofrecen en

los modelos curriculares y en los materiales, cumplan con la paulatina y diaria tarea de formación de los alumnos como sujetos históricos.

Este modelo de formación posibilitaría la construcción de modelos de evaluación cualitativos, es decir, se restaría importancia al manejo de datos históricos para generar secuencias didácticas que fomentaran el análisis de escenarios en los que los acontecimientos históricos son analizados e interpretados desde diversas posturas historiográficas, así como, desde las diferentes y múltiples esferas que conforman la vida de la sociedad.

De esta forma, la evaluación se manifiesta como parte del proceso educativo, no como principio y fin. Los fines de la evaluación deben defenderse como el instrumento que obtiene información, formula un juicio (normalmente cuantitativo) y se establecen criterios de mejora.

Establecer criterios de lo que se delimitaría como deseable para la enseñanza y evaluación de la Historia, así como su aplicación en los materiales, es un reto que queda pendiente y que es imprescindible tomar en cuenta para referir avances en el desarrollo didáctico de la disciplina histórica.

Como ya se ha revisado, el presente trabajo se ocupará de hacer una propuesta de evaluación que establezca criterios que tengan por objetivo valorar la calidad de los materiales impresos que se utilizan para la enseñanza de la asignatura de Historia.

La aplicación de un modelo de evaluación de esta naturaleza revitalizará la definición de los mínimos esperados, ya que no existen propuestas de evaluación que den sentido ni importancia a la didáctica de las asignaturas.

Los modelos de evaluación de libros de texto existentes, no integran, por ejemplo, criterios propios de la didáctica de la asignatura por lo que los criterios resultan insuficientes. Además, de que estos se caracterizan por ser listas de cotejo en los que difícilmente puede hacerse una valoración cualitativa donde se incluya no sólo la crítica sino también la propuesta.

La prerrogativa de un modelo de evaluación de materiales educativos creado y aplicado por pedagogos, resulta una propuesta que es imprescindible tomar en cuenta para rebasar los diálogos de calidad educativa y empezar a debatir sobre las posibles mejoras.

Transformar las propuestas didácticas de la asignatura histórica, requiere posicionar criterios de evaluación concienzudos que tiendan hacia la verdadera autonomía y formación crítica de los educandos.



## 7.- PROPUESTA DE MODELO DE EVALUACIÓN

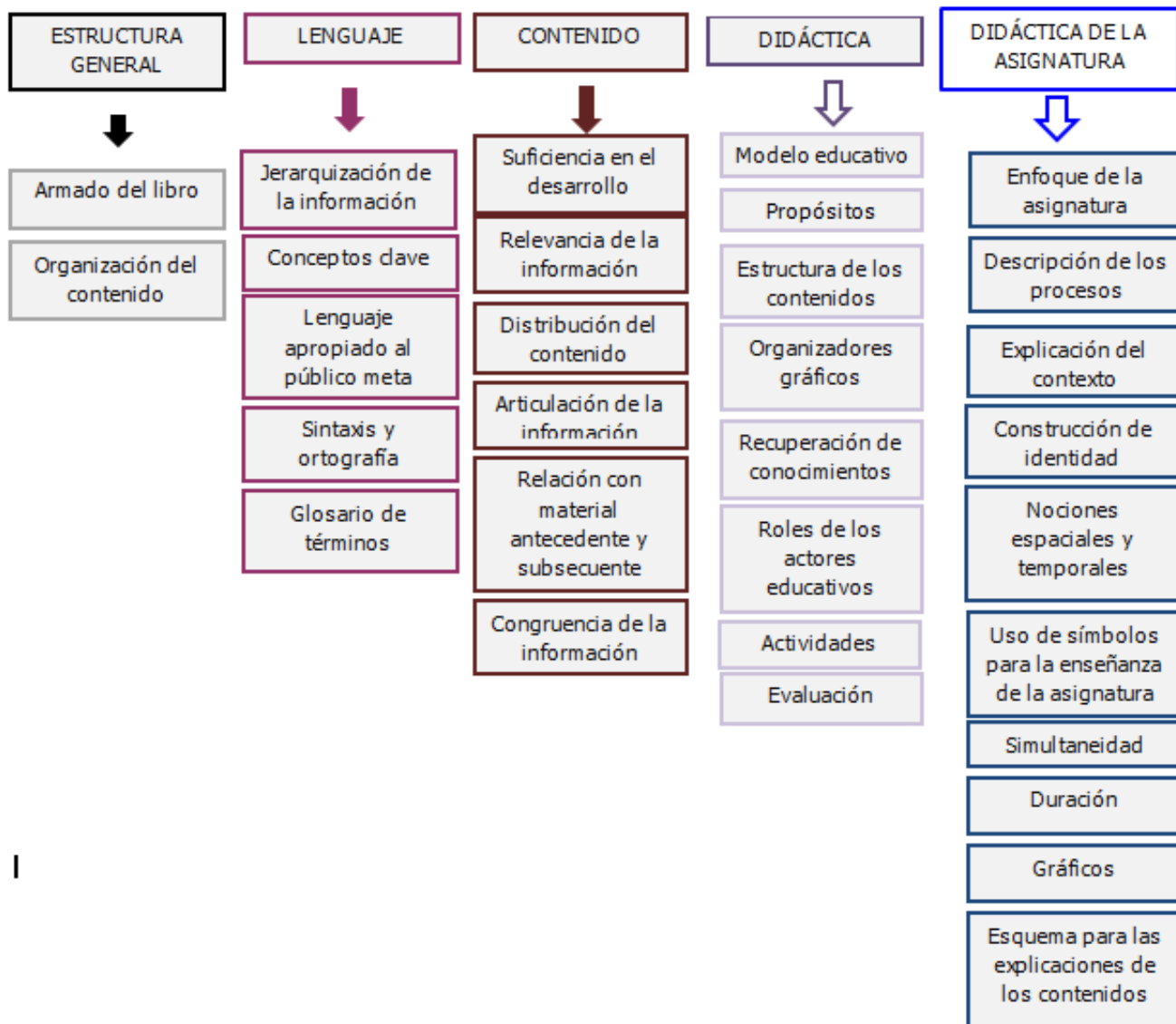
En el proyecto de investigación que la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó con el objetivo de analizar los Libros de texto gratuito, encargó a diversas instituciones, entre ellas a la Facultad de Filosofía y Letras, cuya responsabilidad recayó en la Dra. Clara Carpy, quien formó un equipo de especialistas. La investigación se denominó *Opinión institucional con relación a los Materiales Educativos de Educación Primaria: Matemáticas, Ciencias Naturales y Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*. Tuve la oportunidad de ser parte del equipo que analizó dichos materiales, específicamente en la asignatura de Matemáticas.

Una vez que se estableció el esquema general de la investigación, la responsable y corresponsable de la investigación, la Doctora María Guadalupe García Casanova y la Maestra Ana María Pilar Martínez Hernández, diseñaron un modelo de evaluación que permitiera a cada grupo de expertos analizar los materiales con diferentes categorías y criterios.

Participar como especialista en pedagogía en dicha investigación, fue una excelente experiencia formativa que me impulsó a desarrollar mi propio modelo de evaluación de materiales educativos, en la cual consideré criterios adicionales a los que trabajamos. Es decir, la evaluación de los aspectos específicos de la asignatura. Por lo cual, en la propuesta del presente trabajo incluyo criterios e indicadores que buscan evaluar, en este caso, los aspectos relacionados con la didáctica de la Historia.

Para mi modelo de evaluación, rescaté algunos de los elementos propuestos en el modelo de la investigación, reconociendo la pertinencia y funcionalidad para el trabajo de los especialistas, quienes sin la guía de los lineamientos en el trabajo de valoración de los textos, podrían desarrollar su opinión sin elementos comunes.

El modelo de evaluación<sup>146</sup> que se diseñó para los libros de Historia cuenta con 6 ejes centrales y cada uno tendrá indicadores que permitirán realizar una evaluación cualitativa. A continuación se presenta un diagrama:



<sup>146</sup> La propuesta de evaluación se realizó partiendo de la que se presenta en: María Guadalupe García Casanova, "Metodología para la evaluación de materiales curriculares impresos, basados en competencias." Apud Marveya Villalobos Pérez-Cortés (coord.), *Competencias para la acción educativa*, México, Universidad Panamericana, Minos Tercer Milenio, 2010.

## 7.1 Descripción de criterios e indicadores

1. Estructura general. Los indicadores que forman parte de este criterio, buscan evaluar la estructura externa e interna del libro de texto. Así como, evaluar la congruencia de la función del material con lo que se busca formar en los alumnos.

### *Armado.*

En la conformación e integración de los materiales educativos impresos se juegan aspectos que pueden mejorar o dificultar el logro de los propósitos de enseñanza. En los materiales educativos se integran elementos que buscan dar explicaciones sobre la forma en la que se trabajan los libros; por ejemplo, pueden presentarse espacios de explicación sobre las partes que forman parte del material, el papel del alumno, el tipo de actividades que existen en el libro, etcétera.

También es posible encontrar libros con explicaciones sobre las funciones de las secciones y cómo se conforman. Es por ello que, resulta conveniente analizar si el formato, la ubicación de las secciones explicativas y sus áreas complementarias se encuentran adecuadamente presentados. Por ejemplo, revisar que los materiales utilizados para la impresión del libro son convenientes de acuerdo con su función. Por ejemplo, si el libro es una guía didáctica, de acuerdo con la clasificación de Parcerisa<sup>147</sup>, no puede utilizarse un tipo de hoja que al borrar pierda su calidad y que se rompa con facilidad, ya que un alumno puede estar practicando una y mil veces un ejercicio y sobrepasar la hoja en la ejercitación.

Además, en este indicador también debe evaluarse si los datos y gráficos que aparecen en la portada son suficientes y congruentes con los propósitos del libro de texto.

### *Organización del contenido.*

La organización de los materiales educativos debe ser lo suficientemente comprensible para que cualquiera que haga uso de ellos: identifique sus apartados (secciones de contenido, actividades, espacios de evaluación,

---

<sup>147</sup> Artur Parcerisa Aran. *Op cit.* p. 30.

materiales recortables, mapas extras, etcétera) sepa hacer uso del libro y comprenda las características de las secciones que lo conforman. Es por ello, es imprescindible verificar si el material cuenta con un apartado de explicación sobre los elementos que forman parte del libro, así como la definición de sus respectivas funciones. Además, otro elemento que es importante para el logro de los objetivos de un material, es el diseño general del mismo. Por ejemplo, que la propuesta gráfica sea congruente y adecuada para el público meta.

2. Lenguaje. En este criterio se encuentran concentrados indicadores que evalúan la forma en la que se utiliza el vocabulario en los materiales, la pertinencia en el uso de términos, el uso adecuado de la gramática y ortografía, la iniciativa a que los alumnos amplíen su vocabulario, así como que comprendan con claridad los contenidos que se proponen.

#### *Jerarquización de la información.*

Los materiales educativos albergan una gran cantidad de información. Independientemente del objetivo del libro, es imprescindible verificar que la información se encuentre adecuadamente organizada y jerarquizada. Para ello, es necesario identificar cuál es la estructura general del material para reconocer cuál es el punto de partida y así corroborar que existe congruencia en la organización de la información. Por ejemplo, si el material presenta la información de lo general a lo particular; si las instrucciones se encuentran adecuadamente ubicadas; si los textos y párrafos que se presentan en el material están ordenados de tal forma que se comprende adecuadamente el contenido; si la información cuenta con títulos y subtítulos que permitan comprender la organización y división del contenido, etcétera.

#### *Conceptos clave.*

No todo el vocabulario que se utiliza en los materiales es conocido por los usuarios. En ocasiones, es inclusive el material el que introduce nuevos conceptos a los estudiantes. Es por ello, que es necesario considerar la

existencia de conceptos clave dentro de los textos, actividades y secciones; así como, la definición de dichos conceptos con explicaciones adecuadas al público meta. Para la revisión de este criterio, también es importante considerar cuál es la forma en la que se resaltan los conceptos clave, es decir, si la forma en la que se señalan los conceptos como elementos relevantes es significativa y de fácil identificación

#### *Lenguaje apropiado al público meta.*

Los materiales educativos, sin importar la asignatura o temática al que hagan referencia, requieren de un lenguaje lo suficientemente claro, adaptado al desarrollo cognitivo del público meta al que se encuentran dirigidos. Para esto, es importante considerar los conceptos que favorecen a la enseñanza de la disciplina que se trabaja en el contenido e identificar las posibles formas de redactarlo para que se comprenda. Es decir, un material puede integrar temáticas complejas que, si se encuentran adecuadamente redactadas y estructuradas, pueden ser comprendidas por su destinatario sin problemas.

#### *Sintaxis y ortografía*

Los libros de texto se convierten en elementos de autoridad para aquellos que los estudian y consultan. Por ello, revisar que la ortografía y sintaxis de la información que se presenta sea adecuada es un aspecto imprescindible. Al ser materiales educativos, rebasan su mero objetivo de enseñanza de aspectos propios de la disciplina y se convierten en herramientas que ayudan a los estudiantes a ampliar sus conocimientos generales, su lenguaje, etcétera

#### *Glosario de términos.*

Existen algunos libros de texto que se conforman de contenidos complejos en los que es necesario abordar la definición de los conceptos haciendo uso de esquemas, ejemplos, etcétera. Esto podría implicar el que el material necesitara de un apartado especial para definir dichos términos, es decir un

apartado de glosario de términos. Para identificar que un material, requiere efectivamente de un apartado extra, se puede valorar si la incorporación de toda la información de los conceptos rompe con la estructura gráfica que presenta el material. Es decir, si es mucha la información que requiere explicarse, por ejemplo si fuese necesario un esquema para explicar con mayor claridad un concepto, es posible que su incorporación dentro de las hojas del material provoquen una ruptura en la explicación del contenido y es ahí donde quizá convenga pensar en incorporar la información fuera del ritmo de explicación del libro.

3. Contenido. Este criterio reúne indicadores que buscan evaluar la congruencia de los contenidos con el programa de la asignatura, su dosificación, la suficiencia y la congruencia dentro del material. Así como, si la información que forma parte del material cumple su papel formativo dentro de los propósitos de la asignatura.

*Suficiencia en el desarrollo.*

Los libros de texto y, en general los materiales educativos, se conforman de una amplia gama de temáticas, pues en muchos casos, la intención de los materiales es presentar en un solo producto la información que se considera determinante para la formación de los alumnos. Sin embargo, cuestiones de costos de la impresión y distribución, así como normas que pueden llegar a imponerse desde las autoridades educativas, limitan el número de páginas de los libros. Es por ello, que resulta imprescindible revisar que, a pesar de dichas limitantes estructurales, los contenidos se expliquen suficientemente para que puedan ser comprendidos por los estudiantes. Además, es importante verificar que los contenidos que se proponen en el índice realmente sean explicados adecuadamente en el interior del libro.

### *Relevancia de la información.*

Los contenidos de los materiales educativos dependen, en la mayoría de los casos, de los planes y programas de estudio. Sin embargo, aun en esta subordinación, la selección y sobre todo la presentación de los contenidos y los subtemas depende de quien propone la información que formará parte del material. Esto implica, que no sólo la obligación de colocar el contenido en el material tiene implicaciones en el estudiante. En muchos casos, es la forma en la que se presentan los contenidos, los que dan más o menor importancia a la información. Por ejemplo, si en un libro de Historia se está trabajando el contenido de la Independencia de México y la imagen central de la página es la biografía de Miguel Hidalgo con su respectiva fotografía, es posible que, aunque ese al igual que otros contenidos estén impuestos por el programa de estudio de la asignatura, la relevancia que cobra Miguel Hidalgo es significativamente mayor dentro de la explicación de la información de dicho contenido.

### *Distribución del contenido.*

Como ya se mencionó, tanto la selección como la distribución de los contenidos dependen de la estructura establecida en los planes y programas de estudio. Por lo que una de las cosas que debe verificarse, es que los materiales respondan adecuadamente a lo que se establece en los programas oficiales. Además, es importante evaluar cómo se encuentran distribuidos los contenidos en el interior del libro de texto. Esto significa que no sólo es necesario revisar que se encuentren en orden los contenidos del programa, sino que, su distribución permita revisar con claridad la información y que la presentación de la misma permita comprender todos los elementos textuales y gráficos que se proponen para cada contenido. Por ejemplo, si se coloca la explicación de una tabla y su relación con un mapa, es necesario verificar que la posición de los elementos es la adecuada para comprender la explicación, así como, poder cotejar los datos que arrojan la tabla y el mapa.

### *Articulación de la información.*

Los contenidos requieren estar articulados a lo largo de todo su desarrollo con la finalidad de que los estudiantes puedan ir integrando la información que revisan. Si un material presenta cortes abruptos e injustificados en la información, es posible que no se cumplan los objetivos formativos del material. Para revisar que este criterio se cumple de forma correcta, es imprescindible que se verifique la forma en la que estructura la explicación del contenido. Es decir, si en el cierre de las explicaciones se introducen de forma natural y congruente los contenidos subsecuentes.

### *Relación con material antecedente y subsecuente.*

En el caso de los libros que se utilizan como materiales de apoyo en la formación de los alumnos, existen graduaciones que permiten ir revisando a los alumnos los contenidos de forma gradual, es decir, con los contenidos que se encuentran designados a su grado. Esto implica, que una vez que termina un grado, pasa a otro y revisa un nuevo material, que si bien contiene información y contenidos nuevos, requieren tener continuidad que permitan hilar los conocimientos previos de los alumnos con la información nueva. La profundidad de las explicaciones cambia, sin embargo, debe existir un hilo conductor que ayude a los estudiantes a integrar la información.

### *Congruencia de la información.*

Es importante que los contenidos que se exponen a lo largo del material sean congruentes en todas sus expresiones y manifestaciones (texto, imagen, esquema, fotografía, etcétera). Por ejemplo, si el material habla sobre la importancia del respeto y la valoración de aspectos relacionadas con el género, la violencia de género, etcétera. No sería congruente si una de las imágenes que propone es la de una familia en la que el o los varones de la casa se encuentran haciendo actividades recreativas, mientras que las personas del sexo femenino se dedican con amor y entusiasmo a las labores del hogar (a menos que la intención de la imagen sea demostrar los



efectos de una situación como la que se describe). Es decir, todos los elementos que forman parte de un material comunican, por lo que, si no existe suficiente congruencia en el lenguaje, tanto gráfico como escrito, puede caerse en graves contradicciones.

4. Didáctica general. En este criterio se reconoce a la propuesta didáctica como la columna vertebral de los contenidos que se seleccionan para los libros de texto. Por ello, vale la pena evaluar concienzudamente cómo es que se presentan los elementos que conforman el material para lograr el propósito.

*Modelo educativo.*

Los libros de texto parten, tanto en los contenidos como en el enfoque, del programa de estudios que establecen las autoridades educativas. Por ejemplo, si el modelo que se propone en el plan de estudios es constructivista, tendría que valorarse que la estructura didáctica general del material responda a dicho enfoque. Es decir, que antes de explicar el contenido se haga recuperación del mismo en los estudiantes, que existan espacios de socialización del contenido, que los roles del profesor y alumnos corresponda a la que se propone en el enfoque, etcétera. Cada plan de estudios cuenta con una serie de modelos educativos y enfoques a los que debe responder el resto del material.

*Propósitos.*

Para que un estudiante conozca los fines por los que resulta importante trabajar su material, es indispensable que se incluyan los propósitos que persigue. Además, es necesario verificar que estos se cumplan realmente. Es decir, en la evaluación de un material educativo, debe cotejarse que lo que propone el libro como sus objetivos, sea cumplido en el cuerpo del material.

### *Estructura de los contenidos.*

Para que los contenidos educativos sean comprendidos con facilidad por los estudiantes, es necesario que cuenten con una estructura didáctica clara. En muchos casos, dicha estructura se representa en secciones que se nombran de diversas formas, pero que en realidad cumplen el objetivo de inicio, desarrollo y cierre. Estas secciones y la forma en la que se presenten deben corresponder al enfoque que se propone en el plan de estudios que se tome como base. Para la evaluación de este criterio es necesario revisar que los contenidos realmente cuenten con un momento introductorio, ya sea por medio de reflexiones, preguntas, esquemas, imágenes, etcétera; con una parte de desarrollo que sea suficiente para la explicación del contenido y el cumplimiento de los propósitos, así como con un momento de cierre en el que se realicen conclusiones sobre la información que se desarrolló.

### *Organizadores gráficos.*

La presentación de los contenidos, por su naturaleza, en ocasiones necesita, para ser comprendida con mayor facilidad por los estudiantes, de tablas, mapas o esquemas. Por ejemplo, si los datos de un mapa se colocan a renglón seguido, es posible que los estudiantes no logren comparar con facilidad la información que se proporciona. Esto, no sólo afecta en el tiempo de revisión de la información, sino que esto puede afectar significativamente el logro de los propósitos formativos de la asignatura. En este criterio, es importante revisar no sólo la necesidad de los organizadores gráficos para la explicación de los contenidos, sino, evaluar la prudencia de los que ya están dentro del material.

### *Recuperación de conocimientos.*

La presentación de nuevos conocimientos requiere de momentos introductorios en los que se permita la recuperación de conocimientos previos de los alumnos. A diferencia de la parte introductoria que corresponde a la estructura de los contenidos, aquí no se busca

contextualizar a los estudiantes, sino que este apartado tiene por objetivo identificar qué tanto conocen sobre el contenido a trabajar. Uno de los aspectos que se deben revisar en este criterio es que dicho elemento se encuentre al inicio de la secuencia didáctica, cómo se hace dicha recuperación de información, ya que la propuesta debe ser congruente con el modelo educativo con el que se está planteado el contenido. Por ejemplo, si el material parte de un enfoque constructivista, es necesario revisar que la recuperación de conocimientos se haga a partir de las experiencias cotidianas de los alumnos o que las actividades sean significativas para su entorno.

#### *Roles de los actores educativos.*

Los materiales educativos juegan un papel trascendental en la formación académica de los alumnos. Con y sin la presencia de un profesor o tutor, un libro puede convertirse en una experiencia educativa significativa. Sin embargo, en muchos materiales educativos a pesar de ello, muestran en el desarrollo de los contenidos los papeles deseados de los alumnos, profesores, padres de familia e incluso en algunos, de la comunidad. Es por ello, que en este criterio es importante valorar cómo es que se plantean los roles de los actores educativos, si son congruentes, si no le cargan el trabajo a una de las figuras, si corresponden con el modelo educativo deseado, así como si las tareas designadas son adecuadas al público meta.

#### *Actividades.*

Los materiales educativos tienen características particulares dependiendo de su función educativa. Algunos presentan sólo información, otros son de ejercitación, algunos otros son mixtos, etcétera. Existen algunas controversias sobre cuál debe ser la estructura de los libros de texto, de acuerdo con la estructura de Parcerisa<sup>148</sup>, los libros se diferencian de la siguiente forma: libros de texto o manuales, folletos, prensa y guías didácticas. Pero, independientemente del enfoque del que se parte, es

---

<sup>148</sup> *Ídem.*

necesario evaluar, si el material cuenta con actividades; si son pertinentes; si son representativas para el público meta; si son lo suficientemente flexibles para aplicarlas en diversos contextos; si responden adecuadamente al modelo educativo; tiene congruencia con los contenidos que se plantean; si permiten a los estudiantes reflexionar sobre su propia realidad, si contribuyen con el logro de los propósitos, si el tiempo que se destina es congruente con la carga horaria de la asignatura, entre otros.

#### *Evaluación.*

Uno de los elementos sustanciales que forman parte de los materiales es el apartado de evaluación. Esta puede presentarse de diversas formas en el desarrollo del material, por lo que aquí lo que resulta importante considerar es la congruencia de la propuesta de evaluación con el enfoque de la asignatura, su congruencia con los propósitos educativos y su relación con lo que se desarrolla en el material. La evaluación puede presentarse como diagnóstica, de desarrollo o sumativa; puede ser cualitativa, cuantitativa o una mezcla de las dos. Al evaluar, se debe considerar la pertinencia de la propuesta de acuerdo con su ubicación y propósito. Además, identificar que en las propuestas de evaluación que se encuentran en el material se trabajen los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales de forma equilibrada.

5. Didáctica de la asignatura. Este criterio se diseñó bajo la premisa de que no todos los libros pueden ser evaluados bajo la misma lupa, pues cada una de las asignaturas tiene una estructura que obliga a que sus materiales sean revisados de diferente forma. Por ello, se diseñaron indicadores especiales que en este caso, evalúan, en este caso, la didáctica de la asignatura de Historia.

#### *Enfoque de la asignatura.*

Los contenidos, su enfoque y su desarrollo, parten de los programas de estudio de las asignaturas. Son éstos los que determinan en gran medida lo que se propone en el material. Es por ello, que resulta imprescindible

revisar que exista congruencia, así como que se encuentren todos los contenidos que se proponen en el programa; que el modelo educativo que se propone en el programa se haga evidente en la estructura del material.

*Descripción de los procesos.*

La explicación de los acontecimientos históricos requiere de una detallada descripción en la que sean presentados los múltiples factores de la realidad. Es necesario que en el desarrollo de los contenidos se explique todo el proceso con el que se detonan los hechos que determinan la historia, sólo así es posible la formación de sujetos críticos capaces de obtener conclusiones de los acontecimientos de la historia. Para la evaluación de este criterio, es imprescindible revisar que no se presenten los eventos históricos aislados, así como que su enfoque no sea maniqueísta. Por ejemplo, si el contenido que se desarrolla en el libro es sobre el movimiento de independencia en México, es necesario revisar que se expliquen los eventos que fueron dando pie a que se culminara dicho acontecimiento y que no se describa como un acto de generación espontánea. Si la explicación del proceso se describe con detalle, evitando saltos de tiempo injustificados, debe verificarse que la redacción sea objetiva y que no se caiga en juicios extremos y contrarios.

*Explicación del contexto.*

A diferencia de la descripción de los procesos, lo realmente indispensable para evaluar este criterio, es la valoración de la descripción del contexto en el desarrollo de los acontecimientos. Por ejemplo, cuando se habla del movimiento de Independencia de México, revisar que no se centre la atención en personajes, episodios biográficos que favorezcan a la casi eliminación del resto de la población. O que la descripción política de la época independendista, no desdibuje por completo la vida social del momento. Es decir, es imprescindible que en el desarrollo de los contenidos

históricos, se describan suficientemente los ámbitos: social, económico, cultural y político.

#### *Construcción de identidad*

Uno de los elementos más trascendentales de la enseñanza de la Historia en la formación académica, es la relevancia de su cuerpo de contenidos en la conformación del ideal de hombre y ciudadano en los estudiantes. En la enseñanza de esta asignatura se cimientan muchos de los elementos que forman parte de la identidad personal y social. En el caso de la identidad personal, la asignatura de Historia dota a los estudiantes de elementos históricos que favorecen a la explicación de su papel dentro de su sociedad, sus valores y su ideal de vida. Mientras que, en la construcción de la identidad social, esta asignatura ayuda a que los estudiantes asuman códigos y símbolos que los identifican como parte de un grupo. En su enseñanza, se utilizan símbolos que dan sentido a una historia común.

#### *Nociones espaciales y temporales.*

La historia no sólo se escribe en el tiempo, sino también en el espacio. Si se obvia este último elemento, se dejan de lado elementos sustanciales que determinan en gran parte a los hechos históricos. Por ello, es importante revisar cómo se trabajan las nociones espaciales en el libro de texto, así como si es que éstas se adecuan al desarrollo cognitivo del público objetivo. Por ejemplo, cuando se desarrolla el contenido de las culturas mesoamericanas es necesario revisar si se ejemplifica gráficamente su ubicación; es decir, si se hace uso de mapas que permitan reflejar con claridad los espacios en los que sucedieron los hechos. Lo mismo cuando se trabajan contenidos sobre guerras, conformaciones políticas, lucha de territorios, etcétera. Si se hacen explicaciones aisladas de su contexto es posible que se excluyan aspectos que son determinantes en el desarrollo de los acontecimientos históricos.

Las fechas son una constante en el desarrollo de los contenidos históricos, es por ello que puede confundirse que las nociones temporales se tienen

casi siempre cubiertas en los materiales de Historia. Sin embargo, el análisis al que puede estar orientado este criterio, es a la evaluación de la pertinencia en el uso de fechas, la propuesta con la que se busca que los alumnos desarrollen habilidades para comprender la ubicación temporal de los eventos, la forma en la que se explican los saltos en el tiempo, la forma de presentar recorridos de tiempo de siglos en un solo ciclo escolar, así como, la estructura que sigue el material para mostrar la posición en el tiempo.

*Uso de símbolos para la enseñanza de la asignatura.*

En la enseñanza de la Historia, uno de los aspectos comunes es el uso de símbolos para explicar y justificar los acontecimientos. Por ejemplo, puede hacerse uso de relatos biográficos, resumen de la historia a efemérides, modelos de héroes y enemigos de la historia, etcétera. Por lo que, en este criterio vale la pena analizar cuál es el enfoque con el que se presentan los personajes y los íconos históricos más representativos, con la finalidad de valorar que no sean el eje de la enseñanza y que su aparición no sustituya la explicación de los demás elementos.

*Simultaneidad.*

Los acontecimientos históricos suceden en un momento y lugar determinados. Sin embargo, en la enseñanza de la Historia es necesario revisar que se muestre una visión más global; es decir verificar que se muestran los acontecimientos que comparten temporalidad aunque no espacialidad. A la par de que en un espacio geográfico se estén gestando una serie de condiciones que provocan o detonan un evento, circunstancias en otro espacio geográfico que pueden o no influir. Con la finalidad de formar sujetos históricos, capaces de interpretar las condiciones temporales y espaciales en la explicación de un fenómeno histórico, es indispensable valorar en este indicador la suficiente explicación de eventos que forman parte de las causas externas. Así como identificar en el enfoque con el que se exponen las situaciones históricas simultáneas.

### *Duración.*

El tiempo es uno de los factores determinantes en la enseñanza de la Historia. Por ello, es indispensable identificar cómo es que se presenta el paso del tiempo, qué herramientas se proponen, cómo se resumen siglos y siglos de acontecimientos en un sólo ciclo escolar. Además, es importante analizar la forma en la que se redactan los contenidos, ya que puede darse la falsa impresión de que un acontecimiento fue relevante sólo por la duración que tuvo. Además, es importante revisar cómo es que se expone la duración de los acontecimientos, si no se difuminan los hechos en las explicaciones.

### *Gráficos.*

Los gráficos que integran un material educativo no deben ser sólo decorativos. El papel que juegan es comunicativo y didáctico; por lo que, es importante que en la evaluación de este criterio se revise la pertinencia de los elementos gráficos: si sus apariciones aportan información extra, si son adecuadas para el público meta al que están dirigidos, si existe congruencia gráfica en lo que se plantea en el material, si los colores que se proponen son adecuados para la edad y no rompen con la lectura de la información; por ejemplo, si los colores utilizados permiten revisar la información sin que sea molesto para la vista o si están adecuadamente utilizados de acuerdo con la edad. En el caso de los alumnos más pequeños de primaria (hasta 8 años) la paleta de colores que se sugiere es de colores primarios con imágenes redondeadas, mientras que para los alumnos más grandes (hasta 12 años) la paleta de colores que se sugiere es de colores complementarios con imágenes alargadas. También, es necesario revisar que no existan incongruencias entre lo que se propone en la parte textual y en la parte gráfica. Por ejemplo, si en un ejercicio se plantea que revisen el mapa de la República Mexicana para identificar las modificaciones en el territorio nacional, es importante que el mapa se muestre completo, es decir que



aparezca el territorio perdido, que se hagan señalizaciones que permitan valorar a los alumnos lo que se pide en la indicación.

*Esquemas para la explicación de contenido.*

Además del uso de gráficos para la explicación o ejemplificación de algunos contenidos, los esquemas son una herramienta útil para sintetizar la información, compararla o simplemente mostrarla con una organización funcional para la comprensión de la información. En este criterio es indispensable evaluar su pertinencia, su diseño y su funcionalidad en el cuerpo de contenidos.

## 8.- EVALUACIÓN DEL LIBRO DE HISTORIA

Como parte del presente trabajo, se realizó la evaluación del libro de texto de la asignatura de Historia de educación primaria de la Secretaría de Educación Pública (SEP) intitulado *Historia cuarto grado*<sup>149</sup>. Por ser un material de la Secretaría de Educación Pública, sólo se pudo hacer la revisión en el material que se encuentra publicado en línea. Por motivos de tiempo y extensión, se realizó la evaluación sólo al libro de cuarto grado, bloque V. Además, de acuerdo con el interés que persigue y sostiene la presente tesis, sólo se evaluó el apartado de la metodología dedicado a la evaluación de la didáctica de la asignatura.

### **Datos generales**

Nivel: primaria  
Asignatura: Historia  
Grado: 4°  
Bloque: V

### 5.- Didáctica de la asignatura

#### *Enfoque de la asignatura*

Los contenidos se apegan adecuadamente a lo que se propone en el programa de la asignatura. Además, la estructura y enfoque de los contenidos que se encuentran en el libro de texto son congruentes con el modelo educativo que se expone en el programa. Por ejemplo, la estructura de la secuencia didáctica que se presenta en el libro de texto permite aplicar adecuadamente el modelo constructivista, así como el que corresponde a la Educación Basada en Competencias. Los momentos de la secuencia favorecen que los alumnos reflexionen y analicen aspectos cercanos a su realidad, antes de hacer explicaciones o desarrollos de contenido. Los propósitos y las competencias planteadas en el programa de la asignatura, se cumplen de manera general. Por ejemplo, la línea del tiempo que se propone en la parte inicial del bloque ayuda a identificar una serie de eventos que se interrelacionan en un mismo tiempo histórico pero que pertenecen a diferentes esferas de los ámbitos de la vida cotidiana: cultural, política, económica y social. Esto ayuda a que los alumnos puedan identificar en un sólo esquema dicha

---

<sup>149</sup> SEP, *Historia cuarto grado*. Encontrado en: <http://issuu.com/sbasica/docs/ab-hist-4-baja2> [Consultado el día 22 de abril de 2013]

información. Además, se retoman elementos del modelo constructivista en el desarrollo de los contenidos; por ejemplo: se proponen actividades que tienen por objetivo la recuperación de conocimientos previos a partir de las experiencias cotidianas de los alumnos. Las actividades y las reflexiones que se proponen están equilibradas con la exposición de los contenidos.

#### *Descripción de los procesos*

Los contenidos del bloque explican adecuada y suficientemente los eventos que detonaron el movimiento independentista, es decir el proceso que permitió que se gestaran todos los acontecimientos que forman parte del movimiento de independencia en México. Además, se identifica una visión completa y libre de maniqueísmos, sin posturas extremistas de personajes buenos y malos. Se integran explicaciones variadas sobre los diferentes antecedentes que dan explicaciones sobre las implicaciones del movimiento de independencia y evitan la creencia de eventos espontáneos o generados por la casualidad de los factores.

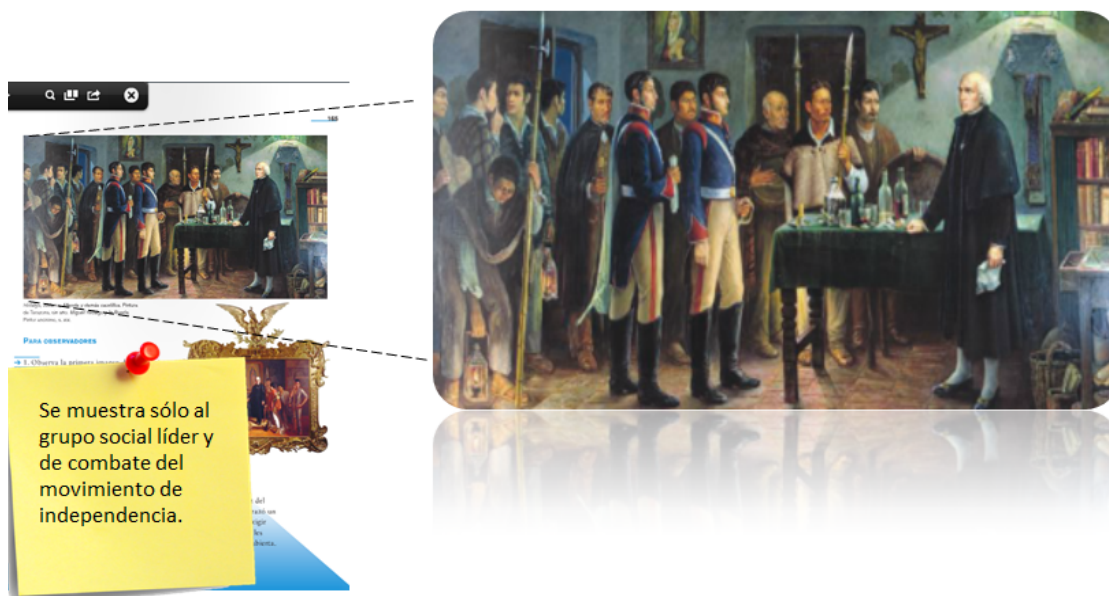
#### *Explicación del contexto*

Existen algunas deficiencias significativas en las explicaciones que muestran el contexto del movimiento de independencia.

En el ámbito político se identifica una explicación suficiente pero aislada de su contexto social. Es decir, se presenta una visión política alejada del pueblo, como si la política se escribiera lejos de su sociedad. Este dato es curioso, ya que de esta forma no coincide la forma en la que se trabaja el contenido de Formación Cívica y Ética pensados para el nivel básico con la visión que se muestra en el Libro de Historia que está en cuestión. En la asignatura de Formación Cívica y Ética, se habla siempre de que la ciudadanía es una parte imprescindible en la construcción política de una nación. Y en el desarrollo de estos hechos históricos se olvida describir el estado y los niveles de participación de la sociedad de ese tiempo. Si bien, se sabe que la estructura social y política eran completamente diferentes a lo que conocemos hoy y que las causas de la Independencia de México se sostenían socialmente en el descontento de los criollos, se olvida describir cómo estaba estructurada la sociedad y qué niveles de participación tenían el resto de los integrantes de la Nueva España. El terreno social se encuentra casi en su totalidad desdibujado y sólo

se encuentra la descripción de algunos participantes relevantes que dieron causa y seguimiento al movimiento independentista, poco o casi nada se describe del resto de la población de la Nueva España. Por ejemplo, se desconoce cómo es que mientras se desarrollaba la conspiración y las luchas de independencia interactuaba el resto de la sociedad. Pareciera que se hubiese pausado el tiempo y sólo estuvieran activos los personajes principales descritos en el libro. La descripción de la participación de las mujeres en el movimiento y en la vida cotidiana es escueta y poco detallada. Además, no se explica en qué condiciones vivían los niños o cuál era el trabajo en la vida cotidiana de los adultos, o simplemente, cuál era su nivel de participación en la lucha de independencia. Este sesgo, favorece a que poco se conozca del contexto que rodeaba al movimiento de Independencia, por lo que para los alumnos será imposible imaginar el escenario completo, lo cual favorece a centrar este acontecimiento en unos cuantos personajes descritos en la lección. Además, esta visión parcial del contexto social propicia que se construyan ideas de que las luchas sólo son para los héroes, es decir, la lucha de independencia pareciera no tener ninguna relación con la sociedad sobre la cual se estaba escribiendo la historia de México. Podemos analizar las imágenes que se presentan en el material, en cuanto al ámbito social, y es fácil de identificar cómo se enmarcan sólo unos cuantos personajes.

**Figura 5**  
**Modelo de grupo social en el movimiento de Independencia de México**



**Figura 6**  
**Énfasis en la sociedad política**



170

Aquí aprendemos a reconocer al ejército realista como defensor de los intereses de la Corona española.

### Los realistas contra el movimiento insurgente

Se llamó "realistas" a los partidarios de la monarquía y a su ejército, pues eran los encargados de proteger los intereses del rey, es decir, de la Corona española. Este grupo era financiado y dirigido por peninsulares, criollos con altos puestos administrativos, militares, religiosos y, en general, aquellos grupos que dominaban los sectores más importantes de la economía, como el minero y el comercial. Entre los realistas destacaron los militares Félix María Calleja y Agustín de Iturbide.

Al iniciar la guerra de Independencia no había suficientes militares en Nueva España, el mando del ejército estaba a cargo de algunos criollos y peninsulares que tenían estudios militares. Por esto, al ejército realista se incorporaron trabajadores de diferentes grupos sociales, de haciendas y ranchos de peninsulares y criollos. Algunos fueron reclutados por la fuerza y otros con la promesa de recibir una paga; sin embargo, como no tenían formación militar se dudaba de que fueran leales al virrey.

Félix María Calleja, militar español que derrotó a Hidalgo, Alvarado y Morelos, durante...

La clase social que se retrata en el libro es en su mayoría, española o criolla. No se hace referencia otro grupo.




Imagen de Félix María Calleja.  
Fuente: SEP. Historia, cuarto grado. México, 2010, p. 170

Un ejemplo interesante es el de la siguiente imagen, como puede apreciarse se observa a unos cuantos indígenas involucrados en la lucha de independencia pero como actores secundarios; es decir, como acompañando a aquellos que en las imágenes se observan discutiendo los temas independentistas.

**Figura 7**  
**Imágenes de la sociedad.**



Pintura de de Juan O'Gorman, *Retablo de la independencia*.  
Fuente: SEP. Historia, cuarto grado. México, 2010, p. 155



En la explicación del contexto cultural, se observan pequeñas dosis de elementos que buscan dar explicaciones de lo que rodea a los acontecimientos históricos. Se muestran aspectos propios de cómo vivían las personas, qué utensilios utilizaban y con qué cosas socializaban. Los elementos culturales no se desglosan, es decir no existe un apartado que sólo hable de éstos, sino que se insertan al margen de la narración de los hechos históricos que se relatan.

Si bien no se deja de lado la exposición de los elementos culturales, no es claro el contexto el que se desarrollan los hechos, es decir resulta insuficiente la información que se expone en este ámbito. Por ejemplo, no se habla de cómo era la educación, los medios de transporte que se utilizaban, las relaciones entre los diferentes grupos sociales, etcétera; por lo que, la visión es sesgada y no permite a los alumnos tener una visión clara de cómo era el contexto en el que sucedían las cosas.

Aquí se muestra un ejemplo de los elementos culturales que se muestran en el libro de texto:

**Figura 8**  
**Utensilios de la vida cotidiana**



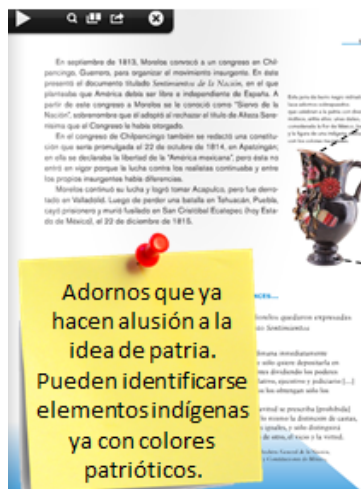
Cofre de la época virreinal asegurado con cerradura para preservar los objetos de gran valor. Fuente:

## Figura 9 Artefactos de guerra utilizados en la época



Cañón utilizado por el ejército de Miguel Hidalgo y Costilla en 1811.  
Fuente: Fuente: SEP. Historia, cuarto grado. México, 2010, p. 168.

## Figura 10 Adornos de la época



Jarra de barro negro con adornos que hacen alusión a la patria.  
Fuente: SEP. Historia, cuarto grado. México, 2010, p. 173.



En cuanto al ámbito económico, no se ahonda en la descripción del dinero y la inversión que posibilitaron el movimiento independentista. Tampoco se explica en qué consistían los tributos de la Nueva España ni las condiciones en las que éstos se generaban. Como se mencionó en la parte del ámbito social, no se describe con claridad cuáles eran las condiciones del resto de la población, es decir, aquella que no se encontraba en lucha. Resulta complejo imaginar el contexto en el que sucede el movimiento de Independencia si no se describen los aspectos que envolvían la cotidianeidad.

### *Construcción de identidad*

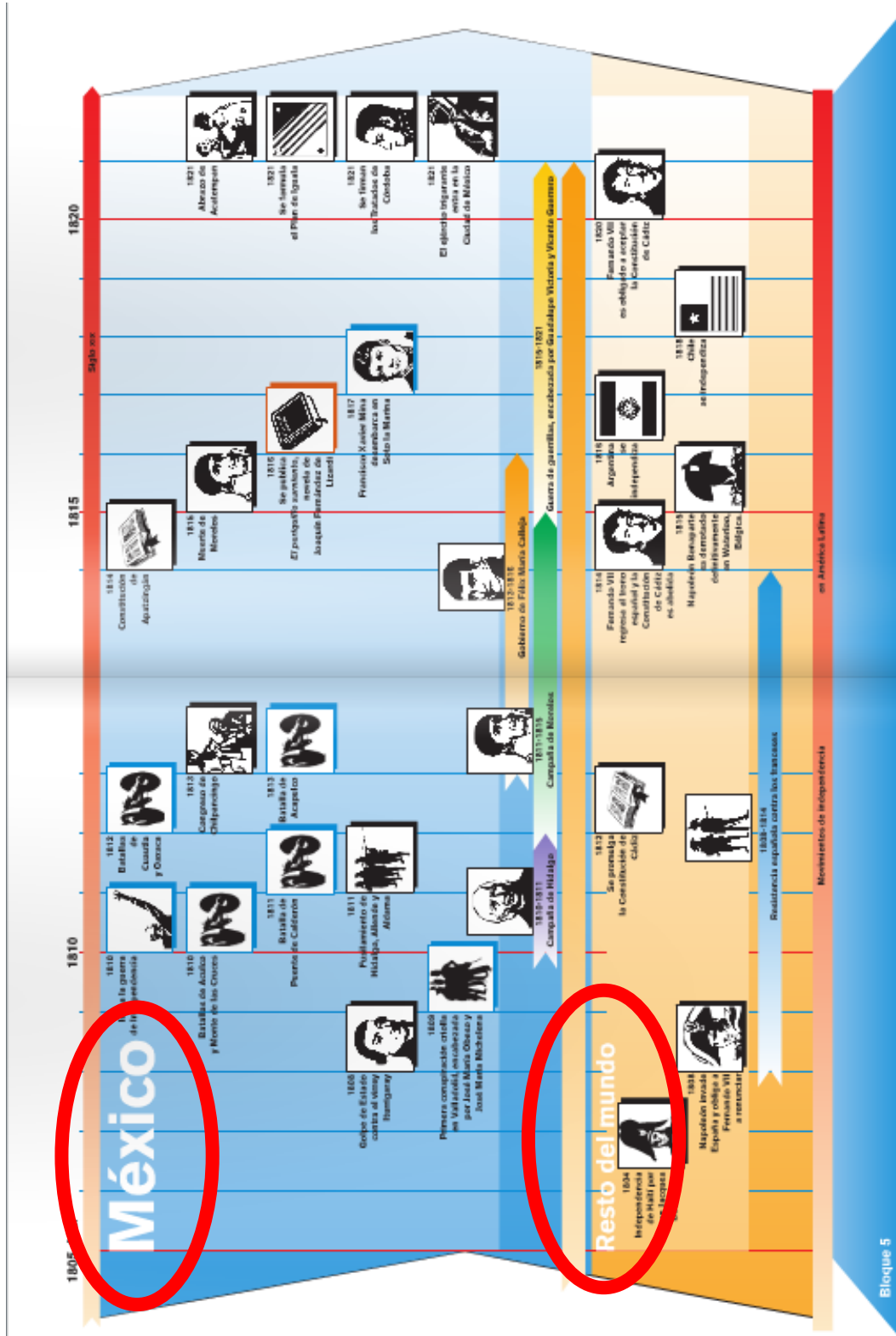
En el desarrollo de los contenidos se habla de un sector de la población muy acotado. No es posible identificar elementos que contribuyan con la construcción de la identidad personal. Para que los alumnos tengan herramientas para conocer su papel dentro de la sociedad, es imprescindible conocer las condiciones con las que enfrentó la población el movimiento de independencia, así como lo todo lo que desencadenó el movimiento. Por ejemplo, ¿cuál fue la reacción de la población ante las diferentes formas de gobierno? O ¿cuál era su papel y su opinión respecto a los planteamientos de los líderes independentistas?

Al dejar de lado aspectos propios de la sociedad y el contexto en el cual se desarrolló el movimiento independentista, tampoco es posible identificar aspectos que contribuyan con la construcción de identidad social. Por ejemplo, no se habla de la lengua o lenguas en las que se comunicaban los diferentes grupos sociales; las características de alimentación de los pobladores, los aspectos relacionados con las deidades religiosas a las que respondía cada grupo, los elementos raciales, etcétera. Se hace una descripción de una sociedad concentrada bajo las mismas características donde pareciera que no existen condiciones diversas o diferentes a las de los insurgentes.

### *Nociones espaciales y temporales*

En el material se observan elementos textuales y gráficos para el desarrollo de nociones temporales. En el inicio de bloque se presenta una línea del tiempo en la que incorporan eventos relacionados con el país en el período de tiempo que se trabaja, así como se muestran hechos relacionados con el mundo y con esto, se trabajan nociones de simultaneidad.

**Figura 11**  
**Línea del tiempo de inicio bloque**



Línea del tiempo  
 Fuente: SEP. Historia, cuarto grado. México, 2010, p. 156-157

Uno de los detalles que pueden señalarse de la línea del tiempo, es que no se coloca ningún título o texto que permita comprender a los alumnos a qué etapa del movimiento de independencia corresponde la información. No existe una guía que ayude a dar sentido a la información que se presenta en la línea del tiempo, por lo que pierde sentido su incorporación para ayudar a comprender las nociones de tiempo del contenido que se enseña.

En el libro, existe una sección que contribuye con la construcción de nociones temporales en los alumnos, ésta se titula "*Ubicación temporal y espacial del movimiento de independencia*". En ella se desarrollan aspectos relacionados con el contexto, el o los lugares donde sucedieron los eventos, las fechas en las que pasó y los acontecimientos históricos que rodean el contenido que se presenta. La idea de este texto es dar un panorama general a los alumnos sobre los elementos espaciales y temporales que forman parte de la época que se trabaja en el contenido. Además, puede observarse el uso de herramientas gráficas como un mapa en el que se señalan las campañas insurgentes.

En el desarrollo del contenido, las nociones temporales se trabajan sólo mencionando el siglo o año en el que suceden los eventos. No se muestran herramientas, además de la línea del tiempo, que faciliten la medición o identificación de los lapsos de tiempo en los que sucedieron los hechos que se describen del movimiento de independencia. Por ejemplo se podría ir mostrando con una barra de avance, cómo se van completando las etapas del movimiento independentista, así como integrar los momentos más representativos para que los alumnos identifiquen visualmente cuánto duraron en tiempo.

En cuanto a los gráficos que se presentan en el desarrollo del contenido, existen algunos que ayudan a comprender el tiempo al que corresponden los hechos que se narran, así como el contexto en el que se desarrollan los eventos históricos. Las evidencias materiales que se encuentran plasmadas, ayudan a comprender a los alumnos el paso del tiempo y el momento en el que se sucede el movimiento de independencia.

Por ejemplo, se muestra la bandera trigarante que favorece que los alumnos comprendan que los hechos que se narran corresponden a la época en la que se constituyó dicho ejército.

**Figura 12**  
**Bandera del ejército trigarante**

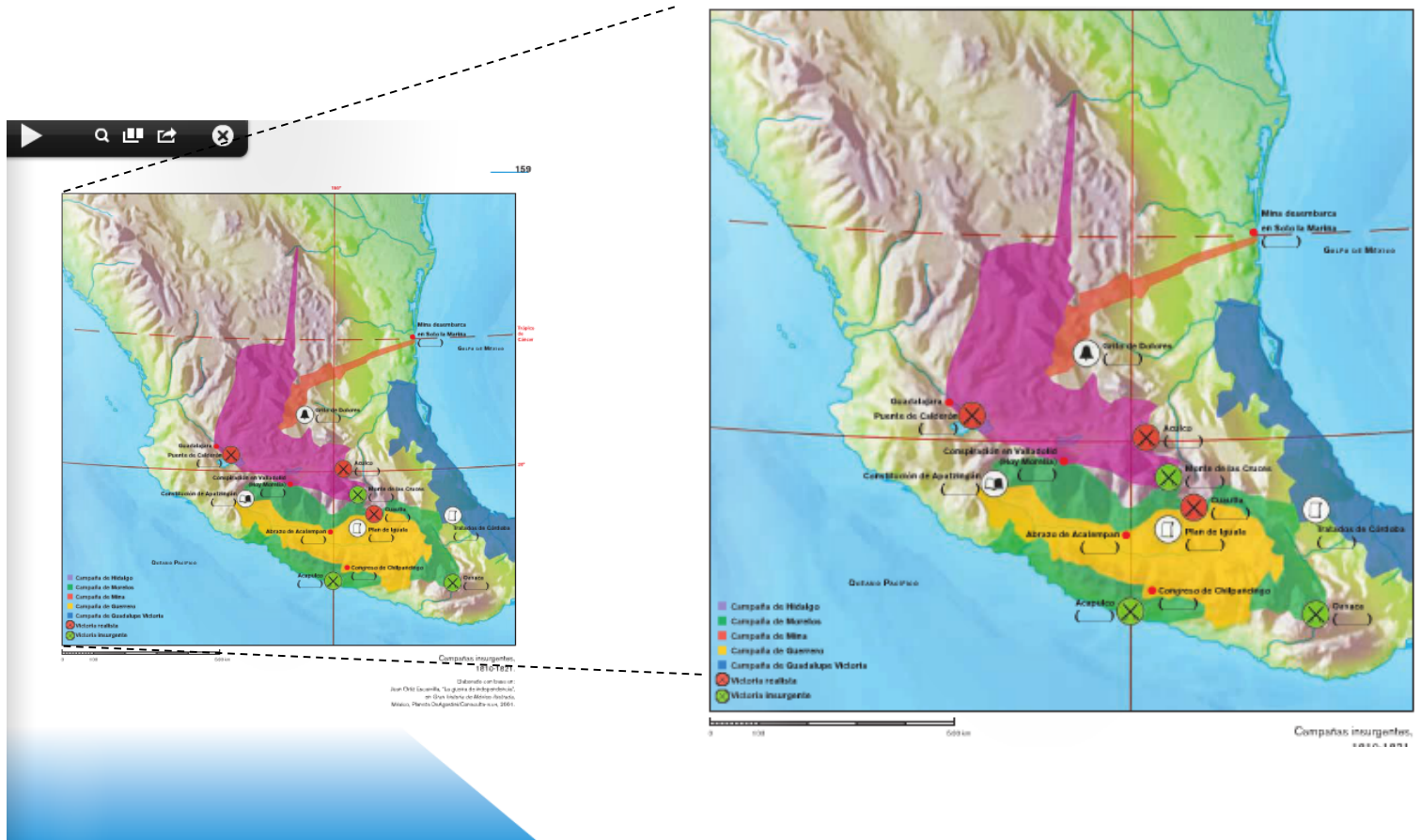


Bandera del ejército trigarante, 24 de febrero de 1821.  
Fuente: SEP. Historia, cuarto grado. México, 2010, p. 178

En cuanto a las nociones espaciales, en el material se presenta una línea del tiempo al inicio del bloque en el que ayudan a los estudiantes a situar los acontecimientos que suceden en el contenido que se trabaja en la lección. En la línea del tiempo, se muestran dos espacios geográficos, lo que sucede en México (contexto local) y lo que sucede en el resto del mundo (contexto global). Con este tipo de herramientas, los alumnos pueden identificar los eventos históricos que sucedían de forma simultánea al movimiento de independencia. Esto permite desarrollar en los alumnos nociones que ayudarán a comprender la temporalidad y su relación con el espacio. (Ver figura 11, página 134)

En el desarrollo del contenido, a lo largo de la lección, se encuentran varios elementos que ayudan a comprender el espacio geográfico en el que suceden los acontecimientos históricos. Como ya se mencionó, existe un apartado en el que libro llamado *Ubicación espacial y temporal del movimiento de independencia* en el que se presenta un panorama amplio del contexto en el que sucedió la guerra de independencia. En esta sección, se presenta un mapa en el que se ubican los acontecimientos que se desarrollan en el tema que se trabaja, por lo que ayuda a los alumnos a comprender el espacio en el que suceden los hechos históricos y cómo es que su ubicación determina los acontecimientos.

**Figura 13**  
**Mapa de las campañas insurgentes**

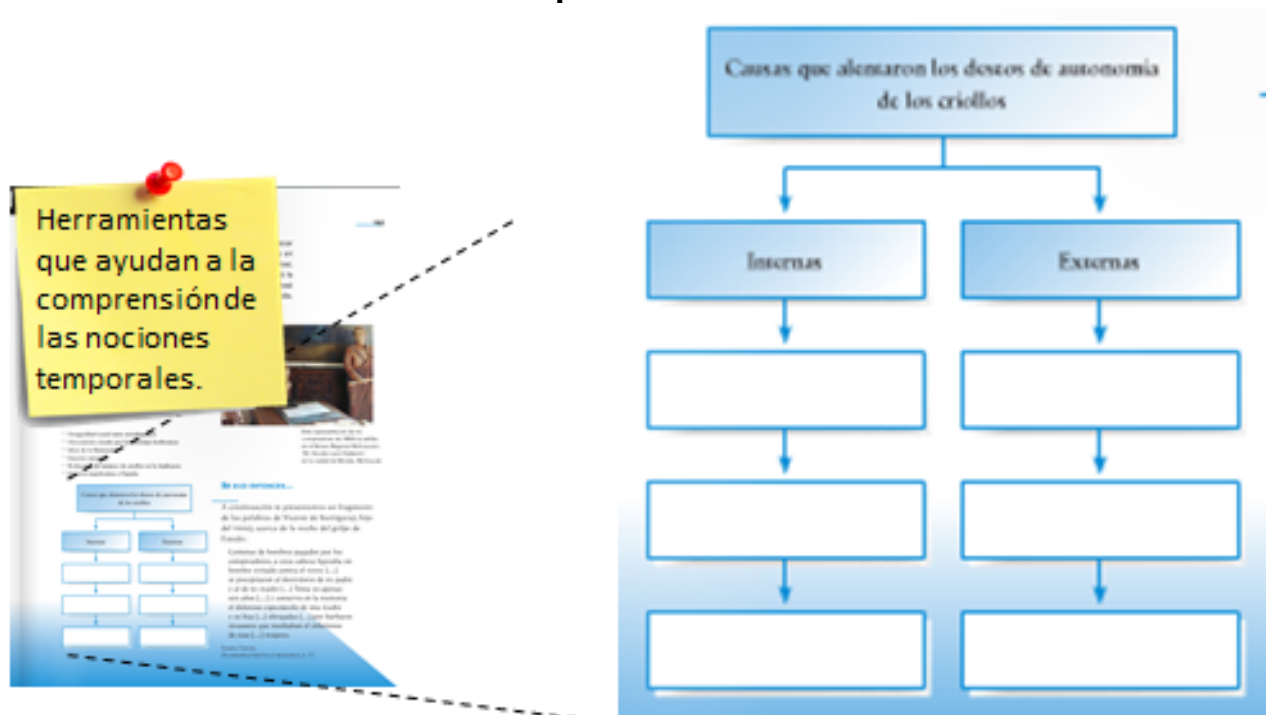


Campañas insurgentes  
Fuente: SEP. Historia, cuarto grado. México, 2010, p. 159

Además, en el desarrollo del material se hacen uso de algunas herramientas gráficas que ayudan a los alumnos a diferenciar entre las cosas que sucedieron dentro y fuera del país.

Esto ayuda a que los estudiantes fortalezcan la noción de simultaneidad; así como que identifiquen el espacio en el que se desarrollaron los hechos históricos. Por ejemplo, el siguiente esquema ayuda a que los estudiantes organicen los contenidos revisados, tomando en cuenta los diferentes espacios en los que han sucedido:

**Figura 14**  
**Esquema**



Fuente: SEP. Historia, cuarto grado. México, 2010, p. 163

### *Uso de símbolo para la enseñanza de la asignatura*

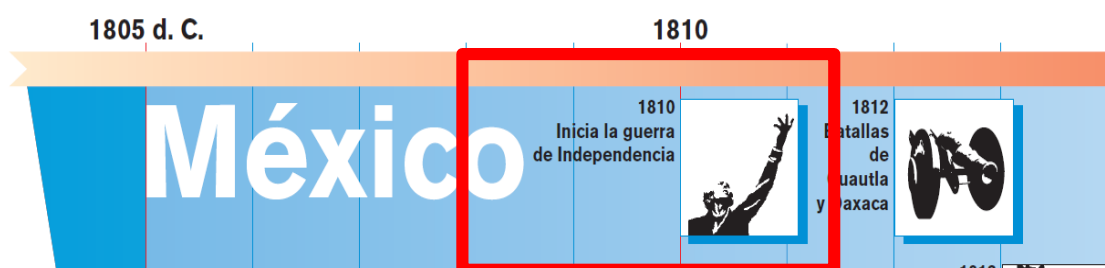
En el libro de texto se identifica una enseñanza cargada de fuertes simbolismos históricos. Sobre todo, en aquello que refiere al ensalzamiento de los personajes que marcan las diferentes épocas estudiadas.

Respecto a otros símbolos como el uso de efemérides, este libro no recurre a éstas para el desarrollo ni muestra de la información. En el caso de los materiales que le preceden, las efemérides son la parte estructural que sostiene la enseñanza de la historia, así como la forma en la que buscan fortalecerse las nociones espaciales y temporales.

Sin duda, el símbolo que se fortalece en el libro es el biográfico. El tratamiento de los personajes a lo largo de la lección es significativo. Se identifica un resalte particular en éstos. Por ejemplo, en la línea del tiempo se insertan una serie de imágenes alusivas a los eventos que se señalan; cuando se indica el inicio de la guerra de independencia puede observarse la imagen de Hidalgo, reforzando con esto la reducción del movimiento independentista a la intervención de personajes históricos.

**Figura 15**

**Fragmento de la línea del tiempo de inicio de bloque**



Fuente: SEP. Historia, cuarto grado. México, 2010, p. 156

Además, las biografías de los personajes se sostienen en datos acotados que dan impresiones idealizadas de los personajes. Por ejemplo, cuando se habla de Miguel Hidalgo, sólo se mencionan datos sobre sus virtudes e intereses por cuestiones sociales, no se da una versión objetiva o más amplia de lo que refiere a sus vidas.

**Figura 16**

**Fragmento de texto del Libro Historia cuarto grado**

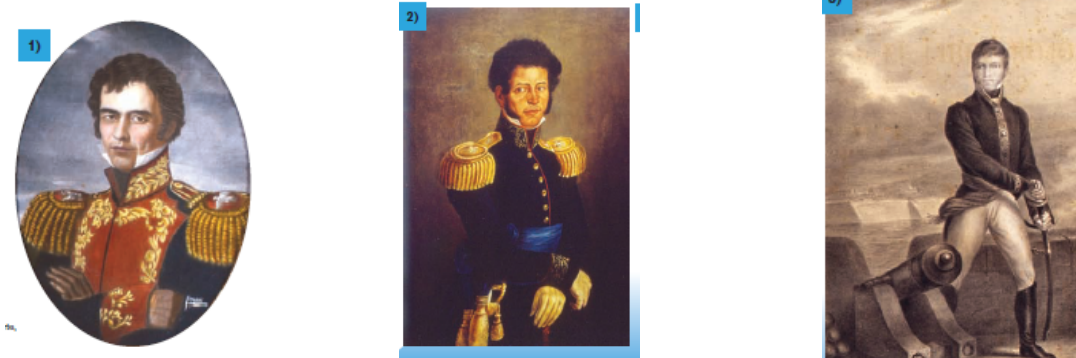
Miguel Hidalgo y Costilla pertenecía a una familia criolla de pocos recursos, por lo que decidió ser sacerdote, actividad que en el Virreinato era apreciada por la gente y les solía garantizar recursos económicos, educación y prestigio social. Influida por las ideas de la Ilustración, Hidalgo estaba en contra de la esclavitud y de las desigualdades sociales y planteaba que Nueva España debía ser autónoma.

Fuente: SEP. Historia, cuarto grado. México, 2010, p. 166



Además, en las imágenes que se presentan en el material se refuerza la presentación de los líderes independentistas como seres impecables.

**Figura 17**  
**Personajes del Movimiento de Independencia**



De izquierda a derecha, Guadalupe Victoria, Vicente Guerrero y Francisco Javier Mina.  
Fuente: SEP. Historia, cuarto grado. México, 2010, p. 179

En el libro puede identificarse una historia contada primordialmente desde la participación de sus personajes. El problema de sostener la historia en algunas figuras es que pierde de vista el contexto y los factores que permitieron que sucedieran de cierta forma. Por ejemplo, colocar como imagen representativa la figura de Miguel Hidalgo en el movimiento de independencia en la línea del tiempo, aunado a la descripción de sus características refuerza la idea de que este personaje fue el detonador de semejante evento histórico. La lectura podría ser que con base en las preocupaciones e inquietudes de Miguel Hidalgo se denotó el movimiento independentista.

*Simultaneidad*

Las nociones de simultaneidad se fortalecen adecuadamente en el desarrollo del contenido que se presenta en el libro de texto. Se hace uso de elementos gráficos como la línea del tiempo, en la que sobre un mismo eje de temporalidad se presentan dos espacialidades, la nacional e internacional. Además, en el desarrollo de contenido que se expone a los alumnos se presenta cómo es que a la par del movimiento de independencia en México, se iban desarrollando una serie de eventos en el mundo que también tuvieron injerencia en lo que sucedió en nuestro país.



### *Duración*

La noción de duración que se trabaja en el material es insuficiente. En el desarrollo del contenido textual se habla explícitamente del tiempo que duraron los eventos históricos, sin embargo no se hace uso de elementos gráficos que apoyen su comprensión. La duración es algo difícil de entender si no se representa de forma gráfica. Por ejemplo, en la línea del tiempo sería adecuado que se integraran barras que permitieran ver las duraciones de los eventos que se señalan. En algunos casos se utilizan placas para señalar los periodos de tiempo en los que sucedieron los hechos que se presentan en la línea del tiempo; sin embargo es imprescindible que se utilicen para todo lo que se expone, así como que se unifiquen los elementos gráficos.

### *Gráficos*

Los gráficos que se presentan en el material son primordialmente fotografías y pinturas. Sólo se encuentran ilustraciones en mapas y la línea del tiempo.

Las características de las imágenes son de tono realista. Las ilustraciones que se utilizan para la línea del tiempo son simples y monocromáticas.

Tanto en la selección, disposición como organización de las imágenes se observan detalles que afectan su uso dentro de un material educativo.

Por ejemplo, existen apariciones de imágenes no justificadas. Es decir, no existe ninguna relación entre el contenido que se trabaja en las páginas, así como las actividades con las imágenes que apoyan el texto. En la página 165, se encuentra un jarro que expone algunas de las condiciones culturales de la época, pero no apoya ni complementa la información que se presenta en el texto:

**Figura 18**  
**Artefactos de la época**



The image shows a digital interface of a textbook page. At the top, there is a navigation bar with icons for play, search, and other functions. The page number '173' is visible in the top right corner. The main text discusses the 1813 Congress in Chilpancingo, Morelos, and the document 'Sentimientos de la Nación'. A central image shows a decorated ceramic jar (jarro) with a handle, featuring a portrait and other symbols. To the right of the jar is a small caption: 'Este jarro de barro negro exhibido hace algunos siglos pasados que exhiben a la patria con diversos motivos, entre otros: el águila, coronada la flor de México, banderas y la figura de una indígena armada con los colores tricolores.' Below the main text, there are two columns of text under the heading 'LA INFANCIA EN LA INDEPENDENCIA'. The left column describes the 'los emulantes' and the 'niño artillero'. The right column is under the heading 'SE DIO ENTONCES...' and discusses the ideas of Morelos regarding sovereignty and the division of powers. A yellow sticky note is pinned to the bottom right of the page, containing the text: 'Ninguno de los elementos que se encuentran en pantalla, explican o profundizan sobre el elemento gráfico que se presenta en la página.'

Fuente: SEP. Historia, cuarto grado. México, 2010, p. 173

Existen otros casos en los que aparecen imágenes de las cuáles tampoco se justifica su aparición, no se retoma ni en el texto ni en las actividades, además de no contar con pie de imagen por lo que no se comprende ni su función ni su sentido dentro del contenido. Por ejemplo, el siguiente cuadro:

**Figura 19**  
**Imágenes decorativas**

165



Hidalgo, Alférez, Alférez y demás castillos. Pintura de Toranzo, sin año. Miguel Hidalgo y la Raza. Pintor anónimo, s. XIX.

**PARA OBSERVADORES**

→ 1. Observa la primera imagen de esta página con especial atención a las expresiones y vestimenta de los personajes, y responde en tu cuaderno: ¿A qué grupo social consideras que pertenecían?, ¿qué están haciendo?, ¿qué expresan sus rostros?

→ 2. Elabora un diálogo sobre lo que ocurre en la imagen.



**UN DATO INTERESANTE**

Una conspiración poco conocida fue la que encabezó María Rodríguez del Toro, esposa de un rico minero, quien en una de sus muchas tertulias trazó un plan para tomar como rehén al virrey Francisco Javier Venegas, para exigir la liberación del cura Hidalgo. Como sus seguidores estaban renuentes les preguntó furiosa: "¿Ya no hay hombres en América?" Al final fue descubierta.

Fuente: SEP. Historia, cuarto grado. México, 2010, p. 165

La disposición y organización de los elementos gráficos no siempre es la más adecuada. Su distribución no favorece a la comprensión de lo que buscan mostrar, por lo que no apoyan adecuadamente el contenido. En el siguiente ejemplo puede identificarse como es

que se presentan una serie de elementos de lo que resulta complejo hacer una lectura ordenada. La forma en la que se insertan los pies de imagen tampoco ayuda a comprender las imágenes y su función en el desarrollo del tema revisado.

## Figura 20

### Imágenes sin organización

177

### El movimiento liberal en España y la consumación de la Independencia

Las ideas liberales fueron resultado de la Ilustración. Los liberales se caracterizaban por el rechazo de la monarquía absoluta y sostenían que la soberanía residía en el pueblo, que ésta debía ser representada por tres poderes (legislativo, ejecutivo y judicial), los cuales debían garantizar los derechos y las libertades de los individuos. Así, cuando hablamos del "movimiento liberal español", nos referimos a los cambios que los españoles hicieron en su gobierno, al reducir la autoridad del rey.

Entre 1808 y 1814, debido a que España estaba ocupada por Francia, los españoles formaron juntas de representantes, llamadas "Cortes", para discutir cómo gobernar el imperio en ausencia del rey Fernando VII. Las Cortes se integraron por políticos, militares, religiosos y diecisiete representantes de Nueva España, y se realizaron en la ciudad de Cádiz.

Agustín de Iturbide, coronel oriundo del ejército realista que consumó la Independencia aliándose con los insurgentes. Abajo, uno de sus sables; arriba, el escudo que se les otorgó a los combatientes del ejército trigarante en la batalla librada a las afueras de Toluca, el 19 de junio de 1821. El texto dice: Denudedo [br] en la batalla y piedad con los vencidos. A la vista de Toluca, el 19 de junio del 1° año de la libertad.



Fuente: SEP. Historia, cuarto grado. México, 2010, p. 177

## CONCLUSIONES

De la investigación que se realizó para el desarrollo de la metodología de evaluación de los libros de texto, se desprenden una serie de conclusiones relevantes que no sólo afectan directamente la elaboración de criterios para evaluar materiales educativos, sino que brindan información sustancial para el análisis del papel que juegan éstos en la formación de los alumnos:

- Los libros de texto forman parte imprescindible en la formación de los alumnos, por lo que deben ser evaluados concienzudamente. Además, estos libros se han convertido en parte de las bibliotecas familiares, por lo que su impacto trasciende las aulas.
- Cada libro de texto está diseñado para cubrir un aspecto de formación en cada una de las asignaturas, por lo que la naturaleza de los materiales es diferente y, para saber si cumplen su papel de formación, no pueden evaluarse con los mismos criterios. Es necesario diseñar criterios de evaluación que consideren la didáctica de las disciplinas de formación.
- Existen muchos aspectos y elementos que se evalúan en un libro de texto: contenidos, estructura, lenguaje, diseño, didáctica, entre otros; por lo que resulta necesario considerar diferentes secciones en el instrumento de evaluación para que integren a su vez indicadores de diversas naturalezas.
- Es necesario conocer las didácticas de las asignaturas para poder diseñar criterios que sean capaces de evaluar los diferentes libros de texto.
- Los criterios de evaluación que se diseñen requieren considerar los modelos educativos que estructuran los materiales educativos.
- Para obtener resultados que favorezcan a la mejora de los libros de texto, es necesario aplicar una evaluación cualitativa y no sólo una lista de cotejo.
- Los criterios necesarios para obtener información confiable en la evaluación de un material requieren considerar aspectos como la estructura del libro, el lenguaje empleado, los contenidos, la propuesta didáctica general y de la asignatura, y el diseño.

- Al momento de realizar la evaluación, es necesario considerar no sólo que cumpla con el criterio, sino cómo se expone la información, cuál es la disposición, la presentación en organizadores intratextuales, etcétera.

Además de identificar y concluir los aspectos mencionados, con el trabajo que se realizó se identificaron elementos que quedan pendientes por atender y que también son de suma importancia en la elaboración, diseño y evaluación de materiales educativos:

- Se requieren diseños de evaluación capaces de valorar el alcance formativo de los libros de texto.
- Es necesario diseñar propuestas de evaluación interdisciplinarias para que los especialistas en educación cuenten con herramientas sólidas que consideren la naturaleza de las diferentes disciplinas en el diseño y selección de los criterios.
- Crear lineamientos para el diseño de los materiales educativos con la finalidad de que existan bases de calidad para su realización.
- Elaborar evaluaciones que permitan valorar los alcances de formación haciendo uso de los libros de texto, los tiempos de uso y el papel de los diferentes actores educativos.
- Diseñar criterios de evaluación para valorar otros aspectos relevantes para la sociedad mexicana como: el papel de la mujer en la historia, el desarrollo de la ciencia en nuestro país, la concepción de identidad, la construcción de ciudadanía, entre otros.

En cualquiera de los aspectos pendientes, el pedagogo tiene un papel imprescindible. Su participación en cualquier aspecto relacionado con los materiales educativos, diseño, elaboración o evaluación es irremplazable. Sólo este actor tiene la capacidad de valorar las diversas secciones que se requieren para el diagnóstico de un libro de texto.

El especialista en educación tiene todo un campo de acción que atender y en el cual es necesario posicionarse, pues su intervención en el diseño y evaluación de materiales no sólo es relevante sino imprescindible.

## Fuentes

Argudín, Yolanda. *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México, Trillas, 2005, 112 p.

Bini, Giorhio, Calero, Mercedes, et al. *Los libros de texto en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1997. 180 p. (Serie Educación)

Braslavsky, Cecilia. *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación Latinoamericana*, Buenos Aires, Santillana, 1999. 312 p.

Bustanza, Juan Antonio, et al. *La enseñanza de la historia. Aportes para una metodología dinámica*. Buenos Aires, Argentina, A-Z Editora, 1988, 174 p.

Cabero Almenara, Julio; et al. *Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje*. Consultado en: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/public5.htm> [consultado el día 19 de marzo 2011]

Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Paidós, 2009, 210 p.

\_\_\_\_\_ . "Enseñanza de las ciencias sociales y la Historia" en *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Aique, 1993, 176 p.

\_\_\_\_\_ y James F. Voss (comps.) *Aprender a pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004, 352 p.

\_\_\_\_\_ ; Alberto Rosa; María Fernanda González (comps.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós, 2006, 360 p.

Chomsky, N. *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona, Planeta Agostini, 1985. 388 p.

Daniels, Harry. *Vygotsky y la pedagogía*. Trad. de Genís Sánchez Barberán. Barcelona, Paidós, 2003, 276 p. Encontrado en: [http://books.google.com.mx/books?id=jC22Tn4Md3IC&printsec=frontcover&dq=vygotsky&hl=es&ei=elsdTfQSMIO8sQOf7PnYCG&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDcQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=jC22Tn4Md3IC&printsec=frontcover&dq=vygotsky&hl=es&ei=elsdTfQSMIO8sQOf7PnYCG&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDcQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false). [Consultado el día 03 de enero 2011].



De Ibarrola, María. LATAPÍ Sarre, Pablo, et al. *Los libros de textos gratuitos*, México, Observatorio Ciudadano, abril, 2003. Encontrado en: [www.observatorio.org/pdfdocs/comun096.pdf](http://www.observatorio.org/pdfdocs/comun096.pdf) [consultado el día 13 de febrero 2011]

Dean, Joan. *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Trad. de Inés Botella García del Cid, Barcelona, Paidós, 1993. 278 p.

Doris Zubiría Remy Hilda. *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*, D.F., Plaza y Valdés, 2004, 112 p.

Fernández, Teresa. *Mapas conceptuales y diagramas uve: dos estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la historia*. p. 8 [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=126280&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=126280&orden=0) [consultado el día 15 de agosto del 2011]

Greaves Laine, Cecilia. "Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación". *Revista mexicana de investigación educativa*, 2001. Mayo-agosto, vol. 6, no. 12. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. p. 205-221. Encontrado en: [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=299787](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=299787) [consultado el día 14 de marzo 2011]

Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*, 16ª edición, México, Porrúa, 1981, 596 p.

Le Goff, Jaques. *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Trad. de Marta Vasalio, Barcelona, Paidós, 1982. 270 p.

Lerner Sigal, Victoria. *Materiales didácticos y libros de texto para la enseñanza de la Historia a nivel primaria*. Encontrado en: [redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/.../mater\\_didac.pdf](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/.../mater_didac.pdf) [consultado el día 01 de marzo 2011]

\_\_\_\_\_. *Libros de Historia para niños: parámetros y dificultades para elaborarlos*. Perfiles educativos: UNAM. Octubre-diciembre, no. 62, México, UNAM, 1993. Encontrado en: [redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13206208.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13206208.pdf) [consultado el día 31 de marzo 2011]

\_\_\_\_\_. *Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la Historia en México*. Perfiles educativos: UNAM. Enero-marzo, no. 67, México, UNAM, 1995. Encontrado en: [redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13206703.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13206703.pdf) [consultado el día 31 de marzo de 2011]

Ministerio de Chile. *Seminario Internacional, Textos escolares de historia y ciencias sociales*. Santiago de Chile 2008. Chile, 2009. 500 p.

Ogalde Careaga, Isabel y BARVID Nissim, Esther. *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*, México, Trillas. 1991. 120 p.

Pagès Blanch, Joan; et al. , *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. México, Fontamara, 2005. 122 p.

\_\_\_\_\_, Joan; et. al. *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. México, Distribuciones Fontamara, 2005. 128 p.

\_\_\_\_\_. *La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas*, Universitat Autònoma de Barcelona. <http://201.144.232.205/cired/docs/ae/pp/hs/aepphspt01pdf01.pdf> [Consultado el 11 de julio 2011]

Palacios, Jesús. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona, Laia, 1994, 668 p.

Perrenoud Phillippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó, 2005, 226 p. (Biblioteca de Aula/ Serie Didáctica / Diseño y Desarrollo curricular, no. 3)

Piaget, Jean. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Crítica, 2006, 398 p.

\_\_\_\_\_. *Psicología y educación*. 2ª ed. Trad. de Francisco J. Fernández Buey. Barcelona, Crítica. 2005, 208 p.

\_\_\_\_\_. *Seis estudios de psicología*. 3ª ed., México, Ariel Seix Barral, 1977, 228 p.

\_\_\_\_\_. *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. Traducción Víctor Manuel Suárez y Juan José Urtilla. México, Fondo de Cultura Económica, 1978, 300 p.

\_\_\_\_\_. *The construction of the reality in the child*. Gran Bretaña, Routledge, 2004, 392 p. Colección: The Internacional Library of Psychology. Encontrado en google libros:

[http://books.google.com.mx/books?id=hK37xrpqdIkC&printsec=frontcover&dq=piaget&hl=es&ei=F9kgTeDmHpGosAOw6JXSAg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=10&ved=0CFwQ6AEwCTgU#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=hK37xrpqdIkC&printsec=frontcover&dq=piaget&hl=es&ei=F9kgTeDmHpGosAOw6JXSAg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&ved=0CFwQ6AEwCTgU#v=onepage&q&f=false). [Consultado el día 22 de diciembre 2010]

Pulckose, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, 4º ed. Madrid, Morata, 2002, 224 p.

Santiesteban Fernández, Antoni; Joan Pagés Blanch. *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria*. p. 281-309 [www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf) [consultado el día 26 de julio 2011]

SEP. *Plan de estudios 2009*. Educación Básica Primaria. Etapa de prueba, México, 2008, 264p.

\_\_\_\_\_. Subsecretaría de Educación Básica. *Materiales educativos en línea*. Encontrado en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=buscadorlibros> [consultados el día 10 de abril 2011]

Vargas de Avela, Martha (coord.) *Materiales y Resultados. Procesos y Resultados*. Bogotá, Unidad Editorial, 2003. 282 p. Convenio Andres Bello.

Vidal Moranta, Tomeu y Enric Pol Urrútia. *La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares*. Anuario de psicología 2005. Vol. 36 no. 3, Facultad de psicología. Universidad de Barcelona. p. 283 [www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61819/81003](http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61819/81003) [consultado el día 24 de julio 2011]

Villalobos Pérez-cortés Marveya (coord.) *Competencias para la acción educativa*, México, Minos Tercer Milenio, 2010, 166 p.

Vygotsky L. *Psicología y pedagogía*. Trad. de Guillermo Blanck, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2005, 504 p. (Psicología Cognitiva y Educación.)

Zabala Antoni y Laia Arnau. *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Colofón/Graó, 2007, 226 p. (Ideas clave. Serie Didáctica y Desarrollo curricular, no. 3)

\_\_\_\_\_. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Trad. de Susana Esquerdo. Barcelona, Graó, 2008. 234 p. (Serie Didáctica/Diseño curricular)