



# UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

Enseñanza de la Historia en el séptimo de Educación General básica desde las perspectivas de las pedagogías críticas

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Educación General Básica

Autoras:

Giselle Carolina Arias Tenesaca

CI: 0150694933

Correo electrónico: [giscarolina21@hotmail.com](mailto:giscarolina21@hotmail.com)

Mónica Fernanda Orellana Naula

CI: 0105346654

Correo electrónico: [monicaorellananaula@gmail.com](mailto:monicaorellananaula@gmail.com)

Tutora:

Mgt. Raquel María Cordero Palacios

CI: 0102276466

Cuenca- Ecuador

19-abril-2021



## **Resumen**

El presente trabajo monográfico es el resultado de una investigación que se ubica dentro del campo educativo pedagógico y didáctico, donde se pretende argumentar bibliográficamente que hay formas alternativas para la enseñanza de la Historia en séptimo año de Educación básica con base en las Pedagogías Críticas. De acuerdo a este objetivo, se busca sistematizar los aportes de las Pedagogías Críticas para la enseñanza de la Historia en séptimo año de Educación básica, partiendo de la investigación de su surgimiento, conceptualizando el rol del docente y el estudiante, así como también, definiendo que es Historia, como ha sido su enseñanza y el aporte de las pedagogías críticas a la misma.

Luego, se analizan las recomendaciones pedagógicas didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales (Historia) planteadas por el Ministerio de Educación dentro del hexágono curricular, en donde se revisan las actividades planteadas dentro del libro y cuaderno del séptimo año de EGB, para constatar si dichas recomendaciones se cumplen dentro de las actividades. Por último, tras analizar las dos categorías, se establece la importancia de aplicar propuestas alternativas para la enseñanza de la Historia desde las perspectivas de las Pedagogías Críticas. Por consiguiente, se concluye que es necesario un cambio de visión en la enseñanza de la Historia, de modo que se reconozca que existen métodos y técnicas alternativas, novedosas y contextualizadas, que aportan a la reflexión y la emancipación de los actores educativos.

Palabras claves: Pedagogías críticas. Enseñanza de la Historia. Métodos alternativos.



**Abstract:**

This monographic work is the result of research that is located within the field of pedagogical and didactic education, where it is intended to argue bibliographically that there are alternative ways for teaching history in the seventh year of Basic Education based on Critical Pedagogies. According to this objective, the aim is to systematize the contributions of critical pedagogies for the teaching of History in the seventh grade, starting from the research of its emergence, conceptualizing the role of the teacher and the student. As well as, defining what is History, how has been his teaching and the contribution of critical pedagogies to it.

Then, the didactic pedagogical recommendations for the teaching of the Social Sciences (History) presented by the Ministry of Education within the curricular hexagon are analyzed, where the activities presented within the book and notebook of the seventh grade (EGB) are reviewed, to determine whether these recommendations are fulfilled within the activities. Finally, after analyzing the two categories, the importance of applying alternative proposals for the teaching of History from the perspectives of Critical Pedagogies is established. As conclusion, a change of vision is needed in the teaching of history and to recognize that there are novel methods, contextualized and alternative techniques that contribute to the reflection and emancipation of educational actors.

**Keywords:** Critical Pedagogies. Teaching of History .Alternative Methods



## Índice del Trabajo

<b>Resumen</b>	2
<b>Abstract:</b>	3
<b>Índice del Trabajo</b>	4
<b>Dedicatoria</b>	12
<b>Dedicatoria</b>	13
<b>Agradecimiento</b>	14
<b>Agradecimiento</b>	15
<b>Introducción</b>	16
<b>Capítulo 1: Pedagogías Críticas para la enseñanza de la Historia</b>	19
<b>Surgimiento de las pedagogías críticas</b>	19
<b>Definiciones de las pedagogías críticas desde diferentes autores</b>	22
<b>Concepción del estudiante según las pedagogías críticas.</b>	25
<b>Rol del docente dentro de las pedagogías críticas</b>	27
<b>Enseñanza de la Historia</b>	29
<b>Definición de Historia</b>	29
<b>Perspectivas de la enseñanza de la Historia desde diferentes autores</b>	31
<b>Método expositivo:</b>	32
<b>Método regresivo:</b>	32
<b>Método cíclico:</b>	32
<b>Aporte de las pedagogías críticas a la enseñanza de la Historia.</b>	34
<b>Capítulo 2: Recomendaciones pedagógicas didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales (Historia) planteadas por el Ministerio de Educación</b>	36
<b>Componentes pedagógicos</b>	39
<i>Fines y objetivos</i>	39
<i>Destrezas (DCD)</i>	40
<i>Evaluación</i>	40
<b>Componentes didácticos</b>	47
<i>Metodología</i>	48
<i>Secuencia didáctica</i>	50
<i>Recursos</i>	50
	4



<b>Análisis de documentos curriculares</b>	51
<i>Cuaderno de trabajo de séptimo año de EGB.</i>	51
<b>Texto de séptimo año de EGB</b>	56
<b>Capítulo 3: Formas de enseñanza alternativa para la enseñanza de la Historia, desde las bases conceptuales de las Pedagogías Críticas.</b>	59
<b>Propuestas para la enseñanza de la Historia en séptimo año de Educación General Básica a partir del modelo del hexágono, a través de las pedagogías críticas.</b>	59
<i>Componentes pedagógicos</i>	59
<b>Fines y objetivos (¿Para qué enseñar?)</b>	59
<b>¿Qué enseñar?</b>	60
<b>Evaluación (¿Cómo evaluar?)</b>	61
<i>La participación</i>	62
<i>La comunicación</i>	63
<i>La contextualización</i>	63
<i>La significación</i>	63
<i>La humanización</i>	64
<i>La transformación</i>	64
<b>Componentes didácticos</b>	65
<i>Metodología</i>	65
<b>Tema:</b> Transformaciones agrarias e industrialización	65
<b>Propuesta alternativa:</b>	65
<b>Tema:</b> Modernización y petróleo	66
<b>Propuesta alternativa:</b>	66
<b>Tema:</b> Las ciudades	67
<b>Propuesta alternativa:</b>	67
<b>Tema:</b> Cambios sociales en el Ecuador de fines del siglo XX	67
<b>Propuesta alternativa:</b>	67
<b>Tema:</b> La vida cotidiana y la cultura	68
<b>Propuesta alternativa:</b>	68
<b>Tema:</b> El papel del Estado en el Ecuador de las últimas décadas.	68
<b>Propuesta alternativa:</b>	69
<b>Tema:</b> Agitación y dictaduras (los sesenta y setenta)	69



<b>Propuesta alternativa:</b>	69
<b>Tema:</b> Crisis económica y deuda externa	70
<b>Propuesta alternativa:</b>	70
<b>Tema:</b> De las dictaduras al régimen constitucional	70
<b>Propuesta alternativa:</b>	71
<b>Tema:</b> Ecuador en el ámbito internacional	71
<b>Propuesta alternativa:</b>	71
<b>Tema:</b> Las últimas décadas del siglo XX	72
<b>Propuesta alternativa:</b>	72
<b>Tema:</b> Valorar la democracia	72
<b>Propuesta alternativa:</b>	72
<b>Tema:</b> Los años recientes	73
<b>Propuesta alternativa:</b>	73
<b>Tema:</b> Los desafíos del Ecuador actual	73
<b>Propuesta alternativa:</b>	73
<b>Tema:</b> Compromiso de la juventud	74
<b>Propuesta alternativa:</b>	74
<i>Secuencia didáctica</i>	74
<i>Recursos:</i>	75
<b>Materiales audiovisuales</b>	76
<b>Materiales impresos</b>	76
<b>Conclusiones</b>	78
<b>Recomendaciones</b>	81
<b>Referencias bibliográficas:</b>	82

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Troncos históricos de las pedagogías críticas	21
Tabla 2: Componentes curriculares	42
Tabla 3: Temáticas del libro de texto	56



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Hexágono curricular	37
Figura 2: Temáticas del cuaderno de trabajo	51



### Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Giselle Carolina Arias Tenesaca ,en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Enseñanza de la Historia en el séptimo de Educación General básica desde las perspectivas de las pedagogías críticas”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 19 de abril del 2021

Giselle Carolina Arias Tenesaca  
C.I: 0150694933





### Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Mónica Fernanda Orellana Naula, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Enseñanza de la Historia en el séptimo de Educación General básica desde las perspectivas de las pedagogías críticas”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 19 de abril del 2021

---

Mónica Fernanda Orellana Naula

C.I: 0105346654



### Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Giselle Carolina Arias Tenesaca, autora del trabajo de titulación “Enseñanza de la Historia en el séptimo de Educación General básica desde las perspectivas de las pedagogías críticas”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Cuenca, 19 de abril del 2021

Giselle Carolina Arias Tenesaca  
C.I: 0150694933



### Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Mónica Fernanda Orellana Naula, autora del trabajo de titulación “Enseñanza de la Historia en el séptimo de Educación General básica desde las perspectivas de las pedagogías críticas”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Cuenca, 19 de abril del 2021

---

Mónica Fernanda Orellana Naula

C.I: 0105346654



## **Dedicatoria**

Dedico esta monografía a:

Dios, pues sin Él nada hubiese sido posible, ya que gracias a Él, tengo salud y oportunidades de seguir creciendo como persona. A mi padre, pues no hubiese podido llegar hasta estas instancias sino hubiese sido por su confianza y apoyo, tanto moralmente como económicamente, pues a pesar de los tropiezos que pude tener en el camino, con sus palabras me alentaba y me ayudaba a confiar en mis capacidades. A mi madre, quien es un ejemplo a seguir de lucha, perseverancia y entrega, que con su ejemplo me ha ayudado a entender que el camino que uno se traza debe ser forjado con humildad, empatía y amor hacia el prójimo, dejando de lado cualquier resentimiento. A mi hermano, quien es el tesoro más grande que puedo tener, pues con su dulcera y consejos, ha hecho de esta persona, una mujer que entiende que el verdadero amor que puede existir dentro de la Tierra está en la familia. A mi abuelita Pepita, pues es la persona más tierna y bondadosa que he conocido, que con su sabiduría me ha sabido guiar durante mi vida por un camino de bien.

Y por último, pero no menos importante, dedico este trabajo al Instituto de Fomento al Talento Humano, ahora denominado Senecyt, pues, gracias a la beca nacional, denominada “Carreras elegibles”, me han ayudado a solventar mis gastos para continuar con mis estudios sin ninguna preocupación. Es así, que cada una de estas personas e institución han sido el eje central para mi formación profesional.

Giselle Carolina Arias Tenesaca.



## **Dedicatoria**

La presente monografía, está dedicado a mi padre celestial, por ser la fortaleza y fuerza que guía mi vida, quien me ha dado una familia maravillosa, quienes me han apoyado incondicionalmente. Así también este trabajo va dedicado a mis padres Manuel Orellana y Esperanza Naula, quienes me han enseñado los valores de la responsabilidad, el trabajo duro y el amor al prójimo y porque me han permitido cumplir una meta más en mi vida profesional. A mis hermanas María y Andrea, quienes han sabido guiarme y darme palabras de aliento en mis momentos difíciles y sobre todo me han apoyado en el cuidado de mi hija para que yo de lo mejor de mí en la carrera.

De manera especial a mi compañero de vida, Leonardo y al motor y luz de mi vida Doménica, mi hija, quienes han sido la fuerza y compañía en mis noches de desvelo y amanecidas de estudio, porque me han apoyado y han estado conmigo siempre, los amo.

Mónica Fernanda Orellana Naula



## **Agradecimiento**

La vida ha puesto en mi camino personas que me han hecho crecer tanto personalmente como profesional, es por eso que quiero agradecer a cada una de ellas. En primera instancia a Dios pues, sin su infinita bondad no hubiese podido llegar a cumplir ninguna meta, Él me ha brindado salud y fuerzas para salir adelante a pesar de los tropiezos que pude haber tenido durante mi vida estudiantil en la Universidad. Así también, quisiera agradecer con todo mi corazón a mi familia, ya que con sus consejos y fuerzas me levantaban en aquellos momentos que parecía decaer. Así mismo, quisiera agradecer a una gran amiga, Fernanda Orellana, compañera de monografía, que desde nivelación, juntas hemos luchado para llegar hasta estas instancias.

También quisiera agradecer a una excelente docente dentro de la carrera, como es la Mgt. Raquel Cordero, pues más que mi tutora de monografía, ha sido un ejemplo a seguir de docente, pues cada uno de sus actos han demostrado el gran ser humano que es, pues con ayuda y tiempo invertido en la monografía, se ha podido terminar con éxito el trabajo de titulación. Del mismo modo, mis más puros agradecimientos a cada uno de los docentes de la carrera, pues ciclo a ciclo iba aprendiendo con sus ejemplos y enseñanzas, el verdadero significado que conlleva ser docente de EGB, demostrándome que es una de las carreras más nobles y significativas que puede existir.

Finalmente, quisiera agradecer al Instituto de Fomento al Talento Humano, ahora denominado Senecyt, pues gracias a su apoyo, pude cursar mis estudios sin ninguna preocupación, en la parte económica.

Giselle Carolina Arias Tenesaca



## **Agradecimiento**

Agradezco a Dios, por haberme dado sabiduría, fuerza y salud para poder culminar mi carrera profesional. A los Docentes de la Carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca, grandes profesionales que con empeño y dedicación compartieron sus conocimientos y me permitieron formarme como docente. En especial, a la Mgt. Raquel Cordero, por su apoyo y guía en la elaboración de la monografía, por su don de gente y profesionalismo. A mi familia, en especial a mi padre, quien se esfuerza día, a día por sus hijas para que sean grandes profesionales. A mi madre por sus consejos y apoyo en mis decisiones por brindarme su amor incondicional. A Leonardo y a Doménica, por ser el pilar que me sostiene y el motor que me motiva a ser mejor persona y profesional día a día. Y a mis amigos Carolina, Felipe, Tony y Angélica, personas maravillosas que Dios puso en mi camino, quienes siempre han estado apoyándome y motivándome para ser mejor.

Un agradecimiento especial a la Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) por la beca proporcionada durante el transcurso de mi carrera universitaria.

Mónica Fernanda Orellana Naula



## Introducción

La enseñanza de la Historia durante los últimos años ha venido teniendo cambios significativos, si bien en algunas ocasiones, los docentes incorporan métodos novedosos para el proceso de aprendizaje, sin embargo en la mayoría de las ocasiones, las prácticas educativas se han tornado memorísticas, enciclopédicas, repetitivas y carentes del uso de métodos innovadores y contextualizados a la realidad de los estudiantes. Lo que ha generado, usualmente en los educandos, ver a la Historia como una asignatura aburrida, difícil de aprender e inútil, en donde la única habilidad que se requiere para aprenderla es tener una gran memoria (Prats, 2015). Ante esta realidad, los docentes son vistos como fuente de sabiduría, dueños del conocimiento y transmisores de saberes, mientras que los estudiantes son receptores y reproductores de información (Prats y Santacana, 2011).

Lo antes mencionado se puede corroborar con ciertas experiencias vividas durante las prácticas pre profesionales, en donde se ha observado que la enseñanza de la Historia se limita a reproducir los contenidos de una manera memorística, a través de métodos poco llamativos y un exagerado empleo del libro de texto, como instrumento de enseñanza; dando como resultado que los educandos no demuestran mayor interés por aprenderla. Puesto que la dinámica de la mayoría de clases vistas giran en torno a mirar el pasado a través de fechas y personajes destacados, datos que poco o nada se relacionan con su vida cotidiana ni intereses, con un debido preceptismo cotidiano que lo aleja de manera natural de la Historia (Mora y Flores, 2016).

Es por ello que en el presente trabajo monográfico, se pretende reconocer el aporte de las perspectivas de las Pedagogías Críticas a la enseñanza de la Historia en el séptimo de Educación Básica, puesto que es necesario un cambio que no se restrinja a la forma como se la enseña sino al paradigma que orienta esta forma. Por lo tanto surge la importancia de asumir un posicionamiento dentro de un modelo pedagógico que promueva la enseñanza de la Historia a través del uso de modelos explicativos, comprensivos y propositivos (Pantoja, 2017) que guiarán el método y estrategias a utilizarse, por consiguiente, en aras de mejorar la calidad de





la educación en nuestra sociedad, nos situamos en las denominadas Pedagogías Críticas y su importancia en la educación (Ramírez, 2008).

Así pues, el objetivo de este trabajo consiste en argumentar bibliográficamente que existen métodos generales para la enseñanza de la Historia en séptimo año de Educación básica con base en las Pedagogías Críticas. Para cumplir con dicho objetivo se recurrió a la metodología de investigación documental, para ello se llevó a cabo una investigación descriptiva que permitió definir y explicar las características, bases y fundamentos de las pedagogías críticas y su influencia en la enseñanza de la Historia en el séptimo año de Educación Básica. Así también, se realizó un análisis de documentos y materiales bibliográficos, pertinentes con el tema de investigación, a través de una selección y recopilación de información por medio de una lectura crítica de documentos y materiales bibliográficos, los cuales, fueron sistematizados y analizados, de modo que, se pudo llegar a establecer conclusiones claras, referentes a cada categoría que forma parte de esta temática. Lo que ha permitido estructurar el trabajo monográfico en tres capítulos o apartados.

En el primer capítulo, se busca sistematizar sobre los aportes de las Pedagogías Críticas para la enseñanza de la Historia en séptimo año de Educación Básica. Para esto se realizó un acercamiento a los inicios de las Pedagogías Críticas y cómo fue su surgimiento en Europa y Latinoamérica. Posteriormente se define las Pedagogías Críticas de acuerdo a diferentes autores, así también, se conceptualiza el rol del docente y estudiante dentro de esta corriente. Finalmente, se define lo que es Historia y como su enseñanza es concebida desde diferentes autores, para dar paso a reconocer el aporte de las Pedagogías Críticas a la enseñanza de la Historia.

En el segundo apartado de este trabajo monográfico se analiza las recomendaciones pedagógicas didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales (Historia) propuestas por el Ministerio de Educación. Este capítulo se inicia analizando el hexágono curricular presentado



por el MINEDUC para el área de Ciencias Sociales, el mismo que se divide en componentes pedagógicos y didácticos, lo cual ha servido para reconocer cuál es la visión del Ministerio de Educación acerca de la enseñanza de la Historia. Para a continuación, corroborar si dichos planteamientos se recogen dentro de las actividades expuestas en el cuaderno y texto de séptimo año de Educación Básica.

Para finalizar, en el tercer capítulo se propone métodos generales para la enseñanza de la Historia, desde las bases conceptuales de las Pedagogías Críticas. Dentro de este apartado se plantea un hexágono curricular alternativo, basado en las perspectivas de las Pedagogías Críticas. Así pues, dentro de los elementos curriculares, denominados “metodologías” y “recursos”, se abordan métodos, técnicas y recursos, para las destrezas establecidas dentro del séptimo año de EGB, con el fin de plantear actividades que permitan la reflexión, la crítica, el desarrollo del pensamiento y el despertar el interés por aprender Historia.

El trabajo concluye evidenciando que existe la necesidad del cambio y repotencialización de la visión de la enseñanza de la Historia, mediante el reconocimiento del aporte que pueden dar las Pedagogías Críticas, a una enseñanza alternativa de la Historia, mediante el uso de métodos y técnicas novedosas, contextualizadas, que aporten a la reflexión y la emancipación de los actores educativos, en donde se visualice a la Historia como una asignatura útil, que permita conocer los hechos del pasado, situarlos en el presente, relacionarlos, con el fin de erradicar los problemas sociales y aportar a la tan anhelada democracia y liberación social.



## Capítulo 1: Pedagogías Críticas para la enseñanza de la Historia

### Surgimiento de las pedagogías críticas

Para comenzar con el proceso investigativo, es necesario realizar un acercamiento sobre cómo iniciaron las llamadas pedagogías críticas. Los surgimientos de estas pedagogías tienen su apogeo en la década de los años 60 y 70, tras el rechazo de una sociedad tecnificada, afloran discursos antagónicos a la educación tradicional, los cuales se basan en teorías de aceptación, ajuste y adaptación. Este rechazo a una realidad opresora, aparece de forma espontánea y aventurada en distintos lugares en una misma temporalidad (Parra y Muñoz, 2014). Es así que se manifiestan en distintos lugares del mundo sectores opositores a las formas tradicionales de concebir al mundo, la realidad y la educación, como es el caso de Althusser, Bourdieu y Passeron en Francia, Freire en América Latina, Adorno, Marcuse y Habermas en Alemania (Carretero y Kriger, 2004), quienes abrirían camino a las llamadas pedagogías críticas .

Las ideologías de estos sociólogos se enmarcaban dentro de los pensamientos de la Escuela de Frankfurt, fundada en 1923; la cual buscaba un cambio del modelo tradicional, cuestionando las ordenanzas educacionales, las formas del conocimiento, las estructuras sociales existentes y el *status quo* (Parra y Muñoz, 2014), postulados que se enmarcan en las teorías críticas, las cuales son la base de las pedagogías críticas (Saldaña et al., 2018). Es así que, cada uno en su realidad pretendía formar una sociedad justa y empoderar a los sujetos para que tengan control sobre sus pensamientos, creencias y formas de actuar (Magendzo, 2003).

Ahora bien, para entender el surgimiento de las pedagogías críticas es importante conocer en que se basan las teorías críticas, las cuales según Martin (2013) buscan denunciar situaciones injustas que no permiten la liberación de una sociedad, consecuencia del capitalismo, del mismo modo, Robles (2011) manifiesta que las teorías críticas se oponen a las teorías tradicionales, las cuales buscan amaestrar al hombre, mientras que las teorías críticas pretenden darle poder sobre sí mismo.



Así también, Beane y Apple (2002) señalan que las teorías críticas proponen una nueva relación entre los sujetos, estableciendo vínculos con el contexto social en el que se desenvuelven, y a partir de ellos generar una mirada crítica que desemboque en acciones que posibiliten la transformación y evidencien las contradicciones de estructuras pre establecidas del conocimiento. Ante esta realidad, filósofos y pedagogos centran su atención en ¿cómo la educación está aportando a la creación de una nueva sociedad? (Beane y Apple, 2002), es así que Giroux y Flecha (1992) manifiestan que la única solución a la crisis existente, es la autoconciencia de la razón, la crítica y la reflexión de la realidad, para así transformarla; con base a estos pensamientos surgen a lo que se denominará pedagogías críticas.

Por lo tanto, Saldaña y otros (2018) señalan que las pedagogías críticas son el resultado de la derivación de las teorías críticas, hacia el entender y explicar la práctica educativa. Es así que, es concebida como una teoría heterogénea, la cual se ha ido construyendo a partir de aportaciones de pedagogos y filósofos, entre los que destacan Habermas, quién determinó el progreso de las pedagogías críticas; pues sus contribuciones fueron más allá de lo establecido por la escuela de Frankfurt, Paulo Freire con su pedagogía del oprimido, Henry Giroux y Peter McLaren. De la misma manera, McLaren (2015) ratifica que la teoría crítica de las Escuelas de Budapest y Frankfurt son el fundamento epistemológico para las pedagogías críticas, pues definen el camino a seguir, hacia una educación enmarcada en la liberación intelectual, social y democrática de los actores de la acción educativa. En efecto, según lo expuesto por estos autores, se puede manifestar que las pedagogías críticas tienen como cimiento a las teorías críticas, las cuales buscan una educación para la transformación social, justicia e igualdad.

Al adentrarnos en el contexto latinoamericano, el surgimiento de las pedagogías críticas cuentan con troncos históricos específicos que serán desarrollados a continuación; es así que Cabaluz (2016) y Mejía (2015) indican que América Latina tuvo un despertar propio que dio origen a las pedagogías críticas. Es importante destacar que, en América Latina, las pedagogías críticas recibían diferentes nombres, pues dependían de la mirada de sus investigadores, teniendo así: la pedagogía de la educación popular, pedagogía de la liberación, pedagogía



decolonial o radical, pedagogía del sur, pedagogías contrarias, pedagogía revolucionaria. A pesar de sus diferentes denominaciones, sus fines son los mismos, pues buscan derrocar las relaciones de poder, la represión y la reproducción de una educación tradicional (Mejía-Delgadillo, 2020).

A continuación, se presenta un cuadro explicativo sobre los troncos históricos de las pedagogías críticas:

*Tabla 1: Troncos históricos de las pedagogías críticas*

Troncos históricos	Sucesos
Primer tronco	En el siglo XIX, precursores de la independencia, tales como Simón Rodríguez y José Martí, en sus escritos hablan de la creación de una educación contextualizada, que recoja conocimientos propios y no europeos; permitiendo la producción de saberes, que aporten a la liberación del poder europeo.
Segundo tronco	En la primera mitad del siglo XX, tras la creación de universidades populares en Perú, El Salvador y México, se generó la necesidad de crear un sistema educativo contextualizado, con base a las necesidades de los trabajadores, de tal manera que aporte a los procesos de concientización y creación de grupos sindicales y culturales iniciadas por el movimiento obrero.
Tercer tronco	En el siglo XX, la propuesta liderada por el pedagogo boliviano Elizardo Pérez enfatiza la importancia de prácticas educativas concordantes con la cultura indígena (aymaras y quechuas), en la cual se destaca la escuela Ayllu de Warisata, en donde se difundía la transformación social, la reconexión de la escuela y la comunidad.
Cuarto tronco	En la década de los cincuenta, se apuesta por la construcción de una escuela a partir de los postulados de una educación popular, en donde



	se destacan José María Vélaz y el Movimiento Fe y Alegría, en Colombia, los mismos que impulsaban la lucha contra la opresión y la desigualdad educativa, y la perentoriedad de promover cambios sociales desde el concebir integral de la educación popular.
Quinto tronco	En la década de los sesenta, las prácticas educativas se ven influenciadas por las obras de Paulo Freire, entre las que se destacan la Pedagogía de la Liberación, la Pedagogía del Oprimido, la Educación para la Emancipación. Así también, en esta década surgen otros modos de educación desde los grupos sociales, la academia crítica y los movimientos cristianos

Autoría propia, 2021

A tono con lo expuesto y considerando para ello múltiples criterios de autores acerca del surgimiento de las pedagogías críticas, se puede establecer que su auge se produce por el cansancio de las visiones tradicionales tanto en occidente como en América Latina, en donde se busca la emancipación, la crítica y transformación de la realidad, de modo que los sujetos sean capaces de construir y deconstruir lo que aprenden a lo largo de sus vidas.

### **Definiciones de las pedagogías críticas desde diferentes autores**

Al indagar acerca de las definiciones de las pedagogías críticas, encontramos que Giroux (2018) indica que las pedagogías críticas son una corriente pedagógica, que pretende reedificar la sociedad actual, para formar sujetos libres, con poder, capaces de decidir y conscientes de buscar el bien común. Así también menciona que, estas pedagogías procuran un proceso de enseñanza y aprendizaje, que no se vean influenciados por un sistema social mercantil, el cual forma individuos para una sociedad tecnificada (Giroux, 2018). Es por ello, que los componentes de la educación deben ser flexibles, abiertos y que promuevan la crítica a una realidad opresora, a través de la superación de elementos técnicos, instrumentales y simplistas, los cuales generalmente mecanizan y trivializan el trabajo pedagógico (Cabaluz, 2016). Ante esta conceptualización se evidencia que el autor pretende un cambio en la educación, para que



los sujetos involucrados en el acto educativo empleen sus conocimientos en formar y crear una sociedad de equidad, que vele por los intereses comunes.

Es por ello que, Gonzáles (como se citó en el texto de Saldaña et. al., 2018) concuerda con lo planteado por Giroux, indicando que las pedagogías críticas perciben a la educación como una praxis política y cultural, que cuestiona la dependencia, inequidad y desigualdades que a menudo se generan en las aulas de clase, pues la educación ha perdido su sentido en formar sujetos críticos, sino más bien se convirtió en una máquina reproductora de injusticias y veladora del capitalismo. Ante este contexto, urge el cambio de visión de la educación desde la perspectiva tradicional hacia una práctica educativa emancipadora que está tan presente en las pedagogías críticas.

Así también para McLaren (2012) manifiesta que las pedagogías críticas son una política de vida, en el que los sujetos deben involucrarse en un cambio de la historia, a partir de relaciones emancipadoras, que deroguen jerarquías y otras formas de opresión, en donde a través del diálogo y el debate se problematice la realidad, y se utilice el conocimiento como instrumento de liberación hacia la formación de individuos con mentalidad revolucionaria que actúen en y sobre el mundo. Además Neves (2017) establece que las pedagogías críticas tienen como objetivo redimir a los subyugados de una sociedad tirana y cambiar las desigualdades e injusticias presentes en todos los contextos, a través de una pedagogía de liberación y esperanza, la cual forme sujetos con poder, que busquen la transformación social.

Por su parte Freire y Faúndez (2018) señalan que las pedagogías críticas son prácticas de libertad, en donde las personas sean sujetos capaces de trazar y transformar su realidad, luchando contra una cultura de dominación y comprometidos con el cambio social. Además, manifiestan la importancia de la humanización de la educación para contemplarla como un hecho político, que forme estudiantes capaces de edificar una cultura que conduzca a la democracia. Así también Dussel (2018) concibe a las pedagogías críticas como una práctica de liberación que establece el repensar los hechos y acciones cotidianas que vinculan a los



individuos de una sociedad, con el fin de transformar contextos opresores y dominantes. Es así que estas pedagogías suponen el cuestionar al mundo y abren la posibilidad a un cambio histórico, a otro modo de percibir la vida que la desligue de la explotación, reproducción y homogeneidad de pensamientos, llevándola a la búsqueda de dignidad, libertad y autonomía.

Los pedagogos Gadotti (2007), Brandani (2008), Freire (2010), Puiggrós (2010), Pinto (2012) y Mejía-Valencia (2013), refieren ciertas características que definen a las pedagogías críticas, en las que se enraízan sus postulados, las cuales son: contra hegemónicas, territorializadas, emergentes desde la alteridad y configuradas desde la praxis.

Así pues, son pedagogías contra hegemónicas ya que nacen en oposición a las pedagogías tradicionales, pues difieren de las prácticas educativas comunes, aplicadas en sociedades capitalistas, patriarcales, racistas, adulto céntricas, entre otros. Sumado a ello, estas pedagogías procuran producir quehaceres educativos que pongan en duda los conocimientos preestablecidos y con base a ello analicen su realidad en pro de mejorarla (Freire, 2010; Pinto, 2012). Por otra parte, se concibe a estas pedagogías como territorializadas, pues se enraízan en lo propio y situado, apartándose poco a poco de pensamientos eurocéntricos descontextualizados, los cuales ocultan y marginan conocimientos propios. Por lo tanto, estas pedagogías apuntan a producir pensamientos genuinos, nuevos y creativos que permitan atender las necesidades que demanda nuestra sociedad (Mejía-Valencia, 2013; Pinto, 2012; Puiggrós, 2010).

De igual forma estas pedagogías son denominadas de alteridad porque velan por el excluido, explotado y dominado, pues reconoce al sujeto como un ser con dignidad y capaz de pensar en el bienestar del otro, es así que procuran desarrollar procesos educativos desde la justicia, la inclusión y la lucha por la emancipación de los sujetos oprimidos (Brandani, 2008; Pinto, 2012). Del mismo modo, las pedagogías críticas son de praxis pues se desprenden de una realidad histórica, concreta y material, ya que intentan ir más allá de la concientización de los sujetos, es decir hacia una práctica de rupturas de conocimientos dominantes, es por ello que





estas pedagogías develan y desnaturalizan la opresión, para concientizar a los sujetos hacia otras alternativas, otras prácticas (Gadotti, 2017).

Por lo tanto, las pedagogías críticas son una corriente pedagógica que tiene como fin promover prácticas educativas críticas, que permitan a los sujetos reflexionar, preguntar y debatir sobre su realidad, para crear una sociedad equitativa, con dignidad, libertad y autonomía. Es así que estas pedagogías pretenden erradicar las desigualdades e injusticias, a través de una educación contextualizada, que genere conocimientos propios y sus instrumentos educativos sean flexibles, abiertos y posibiliten la emancipación.

### **Concepción del estudiante según las pedagogías críticas.**

Los estudiantes dentro de las pedagogías críticas son concebidos como sujetos autotransformadores de sus contextos, capaces de generar prácticas políticas y socioculturales dentro y fuera de una institución educativa, ya que son considerados sujetos que buscan el cambio, ante realidades de opresión (Freire, 2010; Giroux, 2016). Así también, Freire (2014) manifiesta que los estudiantes aprenden en conjunto, a través del diálogo y el compartir sus experiencias, conocimientos que han tenido a lo largo de su vida; de tal manera que los estudiantes sean vistos como sujetos poseedores de conocimiento, capaces de cuestionar lo preestablecido en la sociedad y actuar en busca del beneficio colectivo.

Del mismo modo, dentro de esta corriente pedagógica, Giroux (2009)<sup>1</sup>, McLaren y Kincheloe (2008) consideran a los estudiantes como sujetos transformadores, capaces de tomar decisiones y dispuestos a luchar ante las injusticias que han vivido a lo largo de su educación, las cuales se han hecho evidentes a través de los conversatorios bidireccionales que permiten las pedagogías críticas; ante esto los estudiantes han sido capaces de levantar su voz y hacer

---

<sup>1</sup> Dentro de esta investigación, se encontrará autores tanto latinoamericanos como de origen norteamericano, como es el caso de: Giroux y Mc Laren, que han sido citados dentro de este trabajo monográfico, por la importancia de sus aportaciones, en cuanto a las pedagogías críticas.



evidente la discriminación, la violencia, la desigualdad, los estereotipos, que al ser expuestos pretenden quebrar el status quo. Es así que, para lograr este resquebrajamiento, los estudiantes requieren ser críticos, respecto a la educación que reciben y una vez que se concienticen de su realidad, dejarán la educación ignorante y limitada a la que han sido sometidos, sin darse cuenta, por lo cual buscarán ser sujetos comprometidos con el cambio social y trabajadores culturales, que velen por la abolición de identidades mercantiles, las cuales provocan la reproducción del capitalismo y sus fines.

Del mismo modo, Magendzo-Kolstrein y Toledo-Jofré (2015) sostienen que los educandos son seres pensantes y conscientes de las ataduras que les ha impuesto la sociedad y ante ello buscan desarrollar habilidades, adquirir conocimientos y generar recursos que permitan cambios para la búsqueda del equilibrio social; para lo cual, los estudiantes deben ser coautores de su aprendizaje, de modo que confronten ideas, problematicen su realidad y actúen ante situaciones y problemas de la vida cotidiana, contribuyendo a generar en ellos un pensamiento crítico, el que con el transcurso de los años, los convertirá en sujetos íntegros, generadores de poder y emancipación.

De Montañez (2008) señala que los estudiantes son agentes de transformación de la realidad, protagonistas de la construcción de una nueva sociedad, cultura e historia, a través de la participación activa en la generación de sus propios conocimientos, que parte de la crítica, la reflexión y el explorar su contexto, que los lleva a idear un mundo mejor. Así también, Supe y Herminia (2015) concuerdan con lo mencionado anteriormente, añadiendo que los educandos son seres activos dentro de la formación de sus conocimientos, autónomos, reflexivos y deliberativos; sin embargo dichos autores consideran que para lograr esto, los estudiantes deben desarrollar su pensamiento crítico, utilizando la razón y el diálogo, para tomar decisiones para la mejora del futuro.

Ante lo mencionado por los diversos autores podemos manifestar que dentro de las pedagogías críticas, se concibe al estudiante como un agente de cambio, el cual usa como



instrumentos la reflexión, el diálogo y la crítica para abrir caminos hacia una sociedad más justa, equitativa y democrática, permitiendo la liberación y la abolición del sistema capitalista-opresor, que ha limitado el rol del estudiante, viéndolo como un ser carente de conocimiento, que no puede aportar al progreso social; ante esta situación es evidente la necesidad de una educación basada en esta corriente, la cual le ha dado al estudiante poder para decidir y actuar por el bien común.

### **Rol del docente dentro de las pedagogías críticas**

El docente dentro de las pedagogías críticas es concebido como un ser transformador, un nuevo educador, que basa su praxis en un sistema de enseñanza y aprendizaje apartado de la pedagogía tradicional, el cual enseña de la vida y para la vida, centrando su enseñanza en conocimientos propios y ajustados a la realidad de los educandos (De Montañez, 2008). Así también, dentro de esta corriente el maestro genera condiciones en las que sus estudiantes puedan reflexionar respecto a los códigos culturales existentes y a partir de un diálogo bidireccional sean capaces de crear espacios de conocimiento, subjetividad e identidad (Quiceno y Muñoz, 2017).

Del mismo modo, Freire (2016) establece que el rol de los docentes no solo es impartir conocimientos, sino enseñar a utilizarlos, es decir fomentar en los estudiantes el desarrollo de su pensamiento y criticidad, para que descubran y vayan más allá de lo aprendido en la escuela. Además, Grundy (2009) manifiesta que el maestro para fomentar en los estudiantes la criticidad debe despojarse de creencias y esquemas mentales sobre el cómo enseñar, de tal manera que pueda comprender, renovar y resignificar su quehacer docente, a través de un pensamiento dialéctico, la crítica y la autorreflexión del currículo, que le lleve a reconocer la enseñanza como una práctica social, política e ideológica, la cual contribuya a la formación de sujetos constructores y transformadores de una sociedad democrática.



A su vez McLaren (2018) señala que los educadores deben asumir un papel de intelectuales transformadores que relacionen los conocimientos que se enseñan con prácticas de emancipación, superando así su papel de docente y convirtiéndose en mediadores de la vida social y cultural, capaces de velar por el bienestar de sus estudiantes y luchando en contra de sistemas discriminatorios, con el fin de formar aulas democráticas. De acuerdo con lo mencionado, Araujo y otros (2015) sugiere que la sociedad necesita docentes idóneos y comprometidos con el cambio social, que fomenten actitudes y aptitudes a favor de los menesteres que afectan a la sociedad actual, y así eliminar tecnicismos que se encuentran presentes en la escuela de hoy.

De igual forma Freire (2014) indica que dentro de las pedagogías críticas el educador debe percibirse y asumirse como investigador, de tal manera que evidencie los problemas en su práctica educativa, y ante ello proponga soluciones que le ayuden a mejorarla, a través de la revisión continua de aspectos que requieren ser modificados. Así también este autor recalca que el trabajo del maestro es tan importante como el de un investigador, pues su aula de clases deja de ser un espacio de transmisión de conocimientos y se convierte en un lugar en donde se producen conocimientos a través del diálogo. De Montañez (2008) concuerda con lo establecido por Freire, pues considera que el docente debe ser un investigador dentro y fuera de su aula, en donde a través de la pedagogía indague formas alternativas de enseñanza, que mejoren su praxis.

Por su parte Giroux (2013) considera a los docentes como intelectuales y no meros reproductores del sistema, pues los reconoce como sujetos libres, capaces de fomentar el pensamiento crítico en sus estudiantes; es así que dentro de esta visión los educadores son detractores de teorías tecnocráticas e instrumentales, ya que son concebidos como responsables de verificar que se enseña, cómo se lo está enseñando y cuál es su fin, por lo tanto los maestros deben cuestionarse y buscar soluciones a lo que sucede en la sociedad, es decir, los problemas del hombre, con el fin de defender la educación pública y la democracia, esto a través de



prácticas educativas críticas que buscan cambios sociales y culturales, para abolir a la educación tradicional antidemocrática.

Finalmente, Almeida-Mejía y otros (2014) concuerdan con lo mencionado anteriormente y señalan que los educadores son trabajadores de la cultura, pues velan por procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados, humanizados y coherentes con la realidad de los estudiantes, siguiendo los lineamientos de una educación liberadora, que tiene como objetivo la humanización del hombre, su formación social y la apropiación de conocimientos. Recapitulando lo antes expuesto se puede recalcar que los docentes dentro de las pedagogías críticas son concebidos como sujetos transformadores, investigadores e intelectuales, que custodian prácticas educativas emancipadoras que permitan el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo en sus estudiantes; así también son agentes de cambio de las prácticas tecnocráticas a prácticas críticas, pues constantemente cuestionan su quehacer pedagógico y lo renuevan, ya que están comprometidos con el cambio social, cultural y político.

## **Enseñanza de la Historia**

### **Definición de Historia**

Intentar definir qué es la Historia es un proceso complejo, pues es un término en construcción, debido a que puede diferir en el espacio, en el tiempo y está determinado por los contextos culturales en los que se encuentra. A pesar de ello ciertos autores han intentado aproximarse a una definición para este término; entre ellos tenemos a Campillo (2016), quien manifiesta que: “la Historia, viene del término griego “hístor” que significa veedor o testigo y del verbo historein que es ver, conocer investigar algo por uno mismo, narrar o atestiguar ante otros lo averiguado” (p. 38). Además, indica que esta expresión es sinónimo de ciencia, pues se basa en una investigación experimental, en donde se conoce acerca de los seres humanos y de lo que les rodea.



Así también, Mercado y Hernández (2010) establecen que la Historia es la ciencia que cuenta los diferentes modos de vida, las infinitas creaciones sociales, el sinnúmero de mezclas de rasgos y complejos culturales, que se han evidenciado con el paso de los años y se han hecho visibles a través de la Historia, pues esta ha servido como un instrumento de recopilación de los sucesos que han acontecido en la sociedad. En acuerdo con lo expuesto Moradiellos (2009) señala que la Historia es la disciplina que tiene por objetivo enseñar cuáles son los compendios que están detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los procesos que revelan lo ocurrido y sus causas. Así también esta disciplina permite aprender acerca de las bases históricas de los problemas actuales y los hechos que marcaron el funcionamiento social en el pasado (Moradiellos, 2009).

Del mismo modo, Canales-Tapia (2018) menciona que la Historia es la concentración de relatos de pueblos marginados, tanto en el pasado como en el presente, pues este autor rechaza que el término Historia sea solo visibilizado desde un pasado, que niega las consecuencias que este puede traer a la actualidad, así también considera a la Historia como un conjunto de hechos dinámicos, en donde hombres y mujeres son los protagonistas de su construcción. A tono con lo expuesto, Fernández (2017) considera que la Historia es una ciencia humana y social, la cual presenta hechos y conceptos, a través de un lenguaje propio, y con el transcurso de los años ha estado al servicio de cada ser humano, que requiere información acerca de acontecimientos pasados, que están influyendo en su presente, de tal forma, le han llevado a generar expectativas sobre su futuro.

Además, según Korstanje (2008) establece que la Historia es el conjunto de sucesos ocurridos en el pasado, presente y que influyen en el futuro, de tal manera que a través de ella, las personas, grupos, instituciones y Estados pueden cuestionarse el porqué de su realidad y cómo su accionar incide sobre los hechos futuros, ya sea directa o indirectamente. Es por ello que para Prats (2015) la Historia como asignatura escolar, debe ser pensada como el acercamiento al método histórico y la noción de la historia como una ciencia social, y no simplemente como un saber erudito que se limita a la narración de hechos. Por lo tanto, el autor



señala que la Historia a ser enseñada debe ser vista como un conjunto de saberes que muestran el camino de cómo se ha edificado y cuáles son los procesos y preguntas que permiten comprender el pasado.

Con base a lo expuesto por los diferentes autores, podemos decir que la Historia es una ciencia, una disciplina, un conjunto de saberes que giran en torno a los sucesos que ocurrieron en el pasado, y que influyen en el presente y futuro, pues al ser concebida como una ciencia social, esta no se ha limitado a la narración de hechos, sino a empoderar a los sujetos con conocimientos que les ayuden a entender su realidad para actuar sobre ella, para lo cual, la Historia enseñada en las aulas de clase debe tener como fin el generar intriga y curiosidad por lo que aconteció en el pasado y mejorar su presente.

### **Perspectivas de la enseñanza de la Historia desde diferentes autores**

La enseñanza de la Historia dentro de las aulas de clase se ha dado desde diferentes lineamientos, objetivos y visiones, sin embargo, como lo mencionan Prats y Santacana (2015) el modo de enseñanza más utilizado es aquel que se limita a un aprendizaje por recepción, que no es más que un discurso escolástico, en donde el docente es fuente de sabiduría y los estudiantes son receptores y repetidores de información. Así también, Dalmases (2005) agrega que la enseñanza de la Historia se ha tornado aburrida, pues el método de enseñanza es a menudo el discursivo, el cual se acompaña del subrayado de libros de texto, lo cual ha provocado en los estudiantes la reproducción de conocimientos, que muchas veces lo sienten aislados de su realidad.

De acuerdo con Llonch (2015), las maneras más frecuentes de enseñar la Historia son a través de los métodos expositivo, regresivo y cíclico, los cuales explicaremos a continuación:



**Método expositivo:** Dentro de este método el centro de atención es el docente, pues es quien da la explicación oral, apoyándose de recursos visuales, que pueden ser esquemas o presentaciones de power point, etc. Y este monólogo va seguido de preguntas que pretenden comprobar la atención de los estudiantes, sumado a ello, se realiza la lectura colectiva del libro de texto como corroboración que lo dicho por el docente es cierto y culmina con el rellenado de las actividades planteadas dentro de los textos.

**Método regresivo:** Este método no se basa en aclarar los orígenes de los hechos, sino de entender cómo estos han afectado al presente, para lo cual parte de las consecuencias que trajo el pasado al presente, de tal manera que se pueda aclarar el origen de sus causas. Para ello el método regresivo busca partir de situaciones históricas recientes y con base en ello se va retrocediendo al pasado a través del cuestionamiento del cómo y porqué de los hechos.

**Método cíclico:** Este se basa en el aumento de contenidos, información y conceptos, a medida que se avanza en la trayectoria escolar, pues en los primeros años de educación se aprende desde lo moral, en el segundo aumenta la dificultad sumándole mayor extensión de acuerdo a la edad y disposición de los estudiantes, en el tercero se habla de la Historia universal, pues este método se basa en un aprendizaje progresivo y busca crear estructuras básicas, las cuales, se van a ir desarrollando con el transcurso de los años escolares, no obstante, este método no genera en los estudiantes la estructuración de conocimientos, debido a que para ello se requiere una gran memoria.

Ante la breve explicación de en qué consisten estos métodos, los autores recalcan que ningún método es perfecto o incorrecto, sino depende de cómo se lo utilice, pues no es recomendable abusar de ellos. Sin embargo, a pesar de la recomendación de estos autores, Carretero y Kriger (2004), establecen que en las aulas de clase sigue dominando el método tradicional y repetitivo, en donde la memorización de fechas y datos es la clave para aprender Historia. Esto es corroborado en los estudios de Gómez-Carrasco y otros (2015), quienes





manifiestan que la Historia está siendo enseñada como un saber cerrado, desde una posición lineal, descriptiva y acrítica, con el fin de influir en la identidad de los estudiantes, para que ellos se arraiguen a pensamientos políticos, sociales y culturales descontextualizados, los cuales muchas veces llevan a repetir los errores del pasado.

Por su parte Sáiz-Serrano y López-Facal (2015) consideran que la enseñanza de la Historia sigue marcada por un paradigma positivista, pues las actividades usadas en el proceso de enseñanza son poco formativas y no dan paso a la construcción del conocimiento histórico, ya que carecen de ejercicios de indagación y el uso de preguntas claves que desarrollen en los estudiantes habilidades cognitivas complejas. Además, Rodríguez y De Lourdes (2014) manifiestan que el libro de texto sigue siendo el único material base para guiar las clases, pero los conocimientos y actividades que en este se presentan no son dinámicos, lo que produce que los estudiantes creen que la Historia únicamente se aprende a través de la memorización. Esto debido a que los docentes consideran al libro de texto como un manual a seguir para dar clases, y no dando cabida al uso de otros materiales, lo cual se refleja en los exámenes, pues los educandos transcriben la información del libro a la hoja de preguntas.

A su vez Rodríguez (2011) establece que la Historia que se está enseñando dentro de las aulas de clase, continúan siendo la llamada Historia tradicional, enmarcada en acontecimientos heroicos, historia política y anecdótica, narrada de forma cronológica, desconectada de la realidad, pues esta Historia es neutral y acrítica, lo que la ha llevado a ser percibida por parte de los estudiantes como ajena e inútil de aprender. En acuerdo con lo antes mencionado, Torralva-Climent (2016) menciona que la enseñanza de la Historia se basa en un modelo científico y superficial, reducido a la ubicación de fechas, narración de hechos lineales y cerrados, sobre los cuales el estudiante no tiene la oportunidad de diferir, es por ello que en lugar de aclarar los hechos del pasado, se los emplea para defender el porqué de lo ocurrido en el presente.



Con base a lo expuesto por los diferentes autores, podemos señalar que la enseñanza de la Historia dentro de las aulas de clases se basa en métodos tradicionales, regresivos, cíclicos y expositivos, enmarcados en su mayoría dentro del paradigma positivista, es por ello, que la enseñanza de la historia se ha limitado a la reproducción de información que proporciona los textos, provocando que la Historia sea vista desde un pasado ajeno a la realidad del estudiante, pues es contada de manera lineal, acrítica y descriptiva, causando que el educando no reflexione y no interiorice la importancia de la Historia para su vida.

### **Aporte de las pedagogías críticas a la enseñanza de la Historia.**

Ante la evidente realidad de una enseñanza de la Historia descontextualiza, memorística y poco llamativa, urge un cambio que no se limita a la forma en como se la está enseñando, sino al paradigma que la rige, es así que surge la importancia de asumir un modelo pedagógico que promueva prácticas alternativas, que giren en torno a modelos explicativos, comprensivos y propositivos; por tal razón, nos situamos dentro de las Pedagogías Críticas, ya que estas guiarán el método y estrategias a utilizarse dentro de una educación que convierta a la Historia en una ciencia más humana y cercana a la realidad de los estudiantes (Pantoja, 2017; Ramírez Bravo, 2008).

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, las pedagogías críticas constituyen una corriente pedagógica que pretende formar estudiantes críticos, reflexivos, libres, con poder, capaces de decidir y velar por el bien común (Cabaluz, 2016). En este sentido, esta corriente pretende aportar al proceso de la enseñanza de la Historia, en donde los estudiantes se apropien de esta ciencia, sean conscientes de los hechos y situaciones que han sucedido y suceden a lo largo de la vida, de tal manera que los errores que aún se cometen, como la discriminación, la violencia y el clasismo sean erradicados, a través del ver a la Historia como la disciplina que da cuenta de cómo estos hechos marcaron de tragedia la vida de sociedades enteras y lleve a la reflexión de lo que la humanidad no debería repetir.



Así también, según Solano-Alpízar (2015) establece que las pedagogías críticas pretenden una enseñanza de la Historia que permita desaprender conocimientos, estereotipos y prejuicios que han sido naturalizados en el proceso de aprendizaje y que han obviado conocimientos cercanos a la realidad de los estudiantes y coherentes a sus intereses, es por ello que urge un cambio de paradigma en la enseñanza de la Historia, en donde se descolonicen la pedagogía, la escuela y la mente, dejando de lado la creencia de que todos aprenden al mismo ritmo, de la misma forma y con las mismas estrategias. Por lo tanto, es importante la implementación de un proceso de enseñanza que forme ciudadanos críticos, reflexivos y tolerantes, que vean a la Historia como una ciencia útil para ellos y para la sociedad (Miralles-Martínez et al., 2012).

Del mismo modo, Ramírez-Romero y Quintal-García (2011) consideran que las pedagogías críticas aportan a la enseñanza de la Historia, a través de preparar estudiantes para la vida, capaces de entender, reflexionar y buscar soluciones a los problemas sociales, con el fin de promover acciones que satisfagan las necesidades de todos los individuos de una sociedad, dejando de lado intereses personales. Es así que esta corriente demanda que la Historia sea enseñada desde narrativas alternativas, en donde no se hable de héroes o fechas históricas, sino de sujetos que han desempeñado un rol fundamental dentro de la Historia, como es el caso de poblaciones indígenas, adultas y marginales, pues esta corriente busca rescatar la enseñanza de una Historia propia y cercana al contexto de los estudiantes.

Recapitulando lo anteriormente mencionado, se puede decir que las pedagogías críticas pretenden aportar a la enseñanza de la Historia a partir de formar estudiantes críticos y reflexivos que sean capaces de preguntarse, tener curiosidad acerca de los procesos históricos e ir más allá de libros de textos o información que los docentes les proporcionan, es así que los educandos a partir de los conocimientos que adquieran de la Historia puedan concientizarse y busquen reivindicar los errores del pasado, a través de acciones cotidianas que velen por una sociedad más justa y democrática.



## **Capítulo 2: Recomendaciones pedagógicas didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales (Historia) planteadas por el Ministerio de Educación**

Para iniciar el presente capítulo, se debe tener presente que dentro del Ajuste curricular (2016) se presenta una nueva estructura curricular, basado en el modelo del hexágono, el cual tiene como fin que los estudiantes aprendan y asimilen conocimientos tanto de forma afectiva como cognitiva (Ministerio de Educación, 2016a). Así pues, los componentes del hexágono se dividen en elementos pedagógicos y didácticos, en donde las preguntas ¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? y ¿Cómo evaluar?, se encuentran dentro de la parte pedagógica, ya que son los fundamentos del acto educativo, mientras que ¿En qué orden enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Con qué enseñar?, responden al componente didáctico, los cuales guían el acto educativo (Lozano y Galiano, 2013).

Ante estos componentes, es preciso señalar, que dentro del proceso de investigación y con base a lo que menciona Freire (2010), la interrogante ¿Para quién enseñar?, es fundamental al momento de entender y conocer el fin que tiene el hexágono curricular, pues, para Freire no existen roles definidos dentro del acto educativo, ya que tanto, docentes y estudiantes pueden enseñar y aprender a la vez, en donde, los sujetos aprenden en conjunto y el mundo es el mediador, de tal modo, que los componentes pedagógicos y didácticos, giran en torno a responder las necesidades de los sujetos que aprenden y enseñan. Ante lo mencionado, el hexágono se presenta de la siguiente manera:

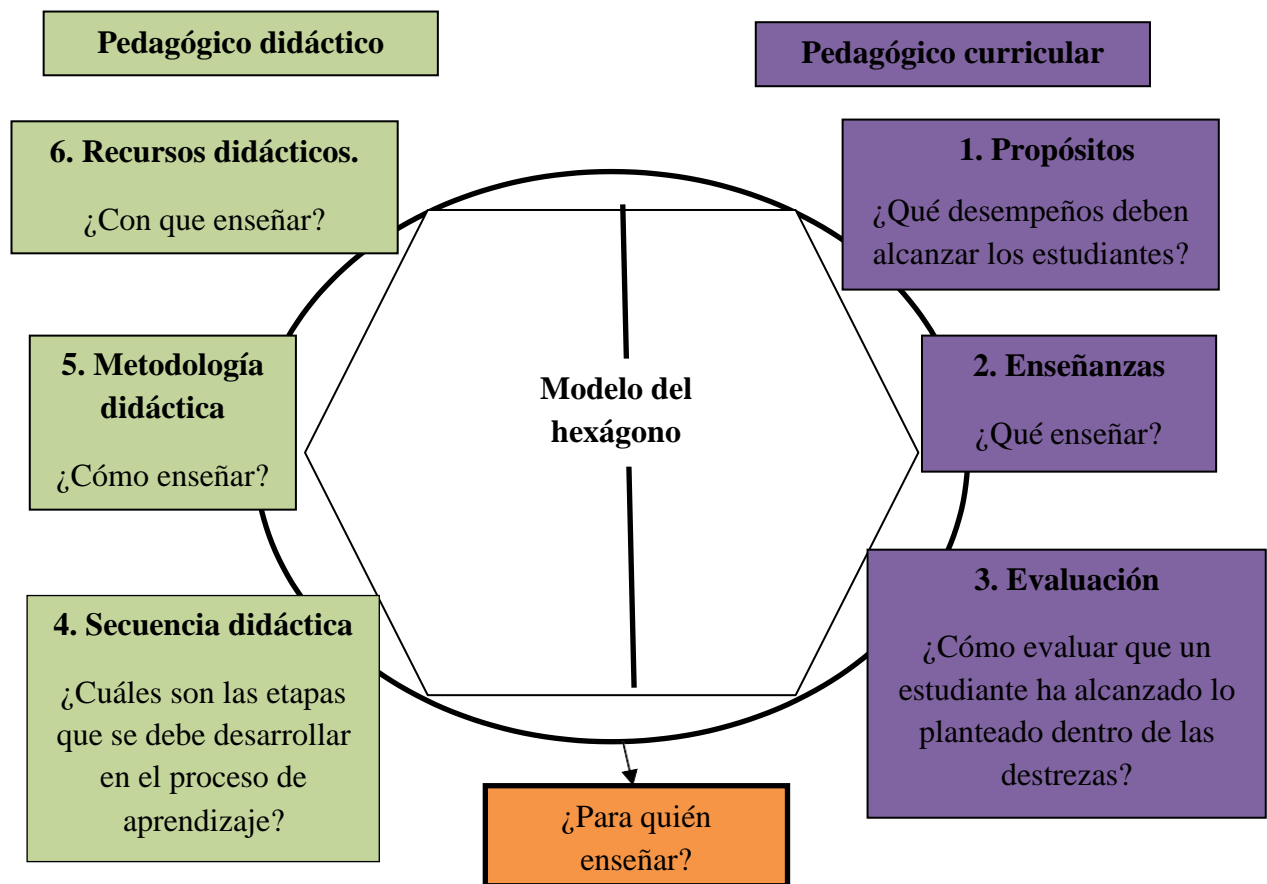


Figura 1: Hexágono curricular

Fuente: Adaptado del Ministerio de Educación, 2016.

Con base al modelo del hexágono, se procederá a explicar los elementos que conforman el currículo de Ciencias Sociales, en donde se ha evidenciado que para el nivel de Educación General Básica sólo se contempla la asignatura de Estudios Sociales, en la cual de forma



implícita, se encuentran destrezas de Historia y Geografía, pues se apunta a una interdisciplinariedad entre estas, dividiéndolas en tres bloques curriculares, denominados: 1) Historia e identidad, 2) Los seres humanos en el espacio y 3) La convivencia (Ministerio de Educación, 2016b).

A continuación, en breves rasgos se dará a conocer en qué consiste cada bloque curricular; en el caso de Historia e identidad, se presentan conocimientos respecto al espacio geográfico, cultural, social, provincial y local, con el fin de aportar a la auto-identidad cultural y al identificarse dentro de la Historia, a través del entender los orígenes y los sucesos históricos que ha atravesado el Ecuador, los cuales parten de la época aborígen hasta el siglo XXI. En este bloque sobresalen personajes y hechos que han permitido la edificación de sucesos democráticos, que han revalorizado la historia de Latinoamérica y aportan a la construcción de una identidad propia (Ministerio de Educación, 2019).

En cuanto al bloque “Los seres humanos en el espacio” este se sitúa en exponer las características del contexto del estudiante, reconociendo las ventajas y desventajas de su entorno natural, así también, se trata temas acerca de las características geográficas del Ecuador y del planeta y el cómo actuar frente a desastres naturales. Finalmente, el último bloque “La convivencia”, habla sobre la importancia de la convivencia social dentro de las actividades del ser humano y cómo estas repercuten en la sociedad, del mismo modo pretende educar a los estudiantes respecto a los derechos y responsabilidades, con el fin de buscar una alfabetización política (Ministerio de Educación, 2019).

Con base en la síntesis elaborada anteriormente, acerca de los bloques curriculares y considerando que dentro del área de Ciencias Sociales no existe una asignatura denominada Historia, se ha visto pertinente tomar como objeto de estudio para la presente investigación el bloque denominado “Historia e identidad”. En donde se procederá a identificar los elementos del hexágono, considerando que los fines o propósitos corresponden al perfil del bachiller ecuatoriano (justo, innovador y solidario), los propósitos corresponden a los objetivos del



subnivel, a los generales del área y los del área por subnivel, así también los contenidos corresponden a las destrezas con criterio de desempeño, mientras que la metodología es la forma de enseñanza que se propone en el currículo. Del mismo modo, los recursos dependen de la metodología que el docente plantee para el proceso de enseñanza y finalmente la evaluación corresponde a indicadores y criterios de evaluación.

### **Componentes pedagógicos**

Recapitulando lo anteriormente mencionado, acerca de los componentes pedagógicos, los cuales son: fines y objetivos, destrezas con criterio de desempeño y la evaluación, se procederá a indicar en breves rasgos en qué consisten cada uno de ellos dentro del área de Ciencias Sociales (Historia), para posteriormente indicar cuáles corresponden al bloque curricular “Historia e identidad” definidos para el séptimo año de Educación General Básica.

### ***Fines y objetivos***

Dentro del currículo de Ciencias Sociales, los fines corresponden al alcance del perfil de salida del bachiller ecuatoriano, el cual pretende fomentar en los estudiantes la justicia, a partir del respeto de los derechos humanos, la formación en valores y la construcción de la identidad humana. Del mismo modo este currículo apunta a formar estudiantes innovadores, pues dentro del proceso educativo el centro del aprendizaje es el estudiante, el cual a partir de sus conocimientos adquiridos pueda construir un mundo diferente. Finalmente, esta área busca generar estudiantes con conciencia solidaria, desarrollando en ellos la ética como condición antropológica y ontológica del ser humano (Ministerio de Educación, 2016b).

Así también, dentro de este elemento del hexágono se encuentran los objetivos generales del área de Ciencias Sociales, los cuales procuran que los estudiantes se auto-identifiquen con la Historia del Ecuador y a partir de los conocimientos adquiridos se estimula la sensibilidad, la apropiación de la cultura, el desarrollo de habilidades y la búsqueda de soluciones a sus problemáticas como la pobreza y la exclusión. Por lo tanto, los objetivos planteados dentro de



este subnivel son: contextualizar la realidad ecuatoriana, tanto interna como externa, conocer los hechos históricos que permitieron la liberación y la auto identificación con la cultura, con el fin de que los estudiantes puedan enfrentarse a los desafíos del siglo XXI (Ministerio de Educación, 2016b).

### ***Destrezas (DCD)***

Es importante tener presente que las destrezas con criterio de desempeño son habilidades, procedimientos y actitudes, que los estudiantes deberían dominar al final del proceso educativo, con el fin de que los conocimientos adquiridos puedan ser utilizados y puestos en práctica dentro de la vida cotidiana. Es así que las destrezas planteadas para el séptimo año de Educación General Básica, promuevan la participación y la ejecución de prácticas educativas, en las cuales se implementen tanto recursos pedagógicos como físicos, que apunten a que los estudiantes combinen conocimientos, habilidades y actitudes para la resolución de situaciones problemáticas dentro de su vida diaria (Ministerio de Educación, 2016b).

### ***Evaluación***

Dentro de este componente pedagógico, se encuentran los criterios de evaluación que son aquellos que proponen el tipo y grado de aprendizajes, que los estudiantes debieron alcanzar al finalizar una destreza y al cumplir con objetivos generales del área de Ciencias Sociales. Así también dentro de este elemento curricular se encuentran los indicadores de evaluación, los cuales van en correlación con los criterios de evaluación, ya que estos indican los logros que los educandos deben alcanzar en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sumado a ello, estos guían la evaluación de cómo se está enseñando y cómo se está aprendiendo y a su vez estos evidencian el cumplimiento de los estándares de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2016b).





Respecto a los elementos curriculares mencionados, se presenta un cuadro con dichos componentes pertenecientes al subnivel medio, en el cual se especificará las destrezas con criterio de desempeño y a que elementos de perfil de salida apuntan, los objetivos y los criterios e indicadores de evaluación del séptimo año de Educación General Básica, recordando que estos se relacionan entre sí, ya que pertenecen al componente pedagógico, establecido dentro de las recomendaciones pedagógicas en el currículo ecuatoriano.



Tabla 2: Componentes curriculares

Destreza con criterio de desempeño	Objetivos generales del área	Indicadores de evaluación	Criterios de evaluación
CS.3.1.51. Apreciar el avance de la educación y de los derechos políticos y sociales como producto histórico de la lucha por la democracia.	OG.CS.2. Contextualizar la realidad ecuatoriana, a través de su ubicación y comprensión dentro del proceso histórico latinoamericano y mundial, para entender sus procesos de dependencia y liberación, históricos y contemporáneos.	I.CS.3.7.1. Reconoce el papel de la educación y de los derechos sociales y políticos en la prevalencia de transformaciones agrarias, procesos de industrialización, modernización, reformas religiosas y cambios tecnológicos. (J.1., I.2.)	CE.CS.3.7. Analiza la evolución histórica del Ecuador desde la segunda mitad del siglo XX hasta inicios del siglo XXI, subrayando los cambios a nivel agrario, energético, político, demográfico, migratorio, educativo, la modernización del Estado, “boom” petrolero, los proyectos desarrollistas, el retorno al régimen constitucional en 1979, el predominio neoliberal, la crisis de la deuda externa, la migración, los movimientos indígenas y sociales contemporáneos y los desafíos del Ecuador frente a la democracia, la unidad nacional y la globalización
CS.3.1.52. Exponer el alcance de la transformación agraria y los procesos de industrialización con sus consecuencias en la economía y la política.	OG.CS.3. Comprender la dinámica individuo-sociedad, por medio del análisis de las relaciones entre las personas, los acontecimientos, procesos históricos y geográficos en el espacio-tiempo, a fin de comprender los patrones de cambio, permanencia y continuidad de los diferentes fenómenos sociales y sus	I.CS.3.7.2. Explica el surgimiento del “boom” petrolero ecuatoriano y su relación con el avance de la educación, el crecimiento poblacional, la migración interna, cambios sociales y políticos en la transición al régimen constitucional de fines de los años setenta e inicios de los años ochenta. (I.2.)	
CS.3.1.53. Explicar el surgimiento del “boom” petrolero ecuatoriano en los años setenta y su impacto en la sociedad, el robustecimiento del Estado y el inicio del endeudamiento externo.			



<p>CS.3.1.54. Describir las condiciones del gran crecimiento poblacional del país, la expansión de las ciudades, la migración interna y el crecimiento de los servicios.</p>	<p>consecuencias.</p>		
<p>CS.3.1.55. Reconocer la presencia de nuevos actores sociales, como trabajadores y empresarios, y el ascenso del movimiento indígena, las organizaciones de mujeres y ecologistas, en la construcción de la conciencia de la diversidad.</p>	<p>OG.CS.6. Construir una conciencia cívica, crítica y autónoma, a través de la interiorización y práctica de los derechos humanos universales y ciudadanos, para desarrollar actitudes de solidaridad y participación en la vida comunitaria. OG.CS.10. Usar y contrastar diversas fuentes, metodologías cualitativas y cuantitativas y herramientas cartográficas, utilizando medios de comunicación y TIC, en la codificación e interpretación crítica de discursos e imágenes, para desarrollar un criterio propio acerca de la realidad local, regional y global, y reducir la brecha digital.</p>	<p>I CS.3.7.3. Discute los cambios surgidos a fines del siglo XX y comienzos del XXI con el predominio del neoliberalismo, los conflictos y transformaciones políticas y económicas, el papel de los movimientos sociales (indígenas, trabajadores, empresarios, mujeres, ecologistas), el papel del Ecuador en el panorama internacional, la promoción social, sus desafíos frente a la globalización, el Buen Vivir y la vigencia de la democracia y sus consecuencias en la sociedad actual. (J.1., I.2.)</p>	
<p>CS.3.1.56. Analizar los cambios en la vida de la gente y la cultura a causa de la modernización, las reformas religiosas y los cambios tecnológicos.</p>		<p>I.CS.3.7.4. Compara las décadas de 1960-1970 y 1970-1979, enfatizando el papel de las fuerzas armadas, los movimientos sociales y el papel del Estado en la vigencia de la democracia, la calidad de vida de los ecuatorianos y el Buen Vivir. (J.1., I.2.)</p>	
<p>CS.3.1.57. Explicar el papel que el Estado ha cumplido en la economía y la promoción social a fines del siglo XX.</p>			



CS.3.1.58. Comparar la década 1960-1970 con la subsiguiente 1970-1979, destacando el papel de las fuerzas armadas y los movimientos sociales.

CS.3.1.61. Reconocer el predominio del neoliberalismo a fines del siglo XX e inicios del XXI, con el incremento de la deuda externa, la emigración, la concentración de la riqueza, el aumento de la pobreza, la respuesta de los movimientos sociales y la inestabilidad política.

CS.3.1.59. Analizar el proceso de transición al régimen constitucional de fines de los setenta e inicios de los ochenta, con los cambios sociales y políticos que se produjeron.

CS.3.1.60. Identificar el papel que cumplió nuestro país al



final del siglo XX en el panorama internacional.

CS.3.1.62. Establecer la secuencia de los regímenes de las dos décadas finales del siglo XX, sus políticas económicas y la respuesta de la movilización social.

CS.3.1.64. Discutir los hechos recientes del país a inicios del siglo XXI, con sus conflictos y transformaciones políticas y sociales.

CS.3.1.65. Revisar los desafíos más urgentes que tiene el Ecuador frente a la globalización, la democracia y la unidad nacional.



CS.3.1.66. Examinar el compromiso que tiene la juventud en la construcción del Ecuador del Buen Vivir y la integración regional.		
--	--	--

Las presentes destrezas apuntan a los siguientes elementos del perfil de salida:

J.1. Comprendemos las necesidades y potencialidades de nuestro país y nos involucramos en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva.

I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.

Autoría propia, 2021



Con base al cuadro presentado, es importante recalcar que las destrezas con criterio de desempeño mencionadas anteriormente son las planteadas dentro del currículo nacional, para ser trabajadas en el séptimo año de Educación General Básica, en donde se puede destacar que dentro del libro de texto se plantean en mayor cantidad destrezas imprescindibles, que destrezas deseables. Así también de acuerdo con el Ministerio de Educación (2019), las destrezas dentro de este bloque curricular han disminuido, debido a que el currículo de Historia ha dado mayor énfasis a la dimensión cualitativa de las destrezas, es decir, que dentro del currículo se ha buscado la calidad de sus destrezas, antes que su cantidad, es por eso, que estas van aumentando el grado de complejidad y profundidad de acuerdo al avance en los años escolares y a las necesidades educativas que presenten los estudiantes, sin embargo varían de acuerdo a la institución y al régimen escolar.

De este modo, el Ministerio de Educación pretende dejar claro que el currículo nacional es flexible y que dentro de la asignatura de Estudios Sociales (Historia) se busca una educación contextualizada, a partir de la enseñanza de contenidos significativos, que aporten al desarrollo del pensamiento histórico y se deje de lado la transmisión de conocimientos ajenos a la realidad de los estudiantes, así pues el Ministerio de Educación (2019), destaca que el área de Ciencias Sociales promueve en los educandos el cuestionamiento y la reflexión acerca de constructos sociales normalizados, como la discriminación, la pobreza, el sexismo y la homofobia, para que a partir de esta deliberación, los estudiantes sean capaces de reaccionar y actuar ante estas problemáticas sociales y formas de opresión y de esa manera fomentar una cultura de convivencia armónica ( De Sousa Santos, 2010; McLaren, 2005).

### **Componentes didácticos**

Recordando que los componentes didácticos son los elementos que guían el quehacer educativo, entre ellos tenemos la metodología, la secuencia didáctica y los recursos. A continuación, se explicará en qué consiste cada uno de ellos, dentro del currículo de Ciencias Sociales (Historia).



## **Metodología**

De acuerdo al Ministerio de Educación (2016a) dentro del currículo nacional, para el área de Ciencias Sociales (Historia) se tiene como eje vertebrador el uso de una metodología que vea al estudiante como el centro del aprendizaje, en donde los educandos desarrollen el pensamiento racional y crítico, a través de actividades individuales y grupales dentro del aula, relacionadas con el contexto del estudiante. Así también dentro de este documento oficial se establece que las estrategias metodológicas pretenden una formación integral, las cuales se basan en las teorías de Ausubel, en donde se destaca la importancia de la motivación interna de los educandos en el proceso de aprendizaje, a través de la conexión de los conocimientos preexistentes en los niños y los nuevos conocimientos a ser adquiridos.

Del mismo modo, estos planteamientos metodológicos se basan en los aportes de Vygotsky, el cual da relevancia al aprendizaje en interacción con el contexto, de tal manera que la metodología empleada sea acorde a la realidad del estudiante. Con lo anteriormente mencionado el currículo de Estudios Sociales plantea guías metodológicas que pretenden desarrollar un nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde los educandos tomen un posicionamiento cívico y participen de manera democrática dentro de la sociedad; es así que con este planteamiento metodológico se busca abolir metodologías tradicionales y tecnocráticas (Ministerio de Educación, 2016b).

Con base a formar estudiantes democráticos, cívicos y reflexivos, el Ministerio de Educación (2019) en la guía de implementación del currículo de Ciencias Sociales, se establece las siguientes recomendaciones metodológicas:

- Analizar previamente y con detenimiento los contenidos que serán compartidos con los estudiantes, ajustándolos a sus necesidades.
- Antes de iniciar una clase, se sugiere al docente partir de los conocimientos previos que poseen los estudiantes y a partir de ello generar el nuevo conocimiento.





- Se cree conveniente que el docente haga una síntesis de los hechos históricos estudiados y los relacione con los nuevos conocimientos que serán aprendidos.
- Las actividades a desarrollar, en su mayoría deben ser prácticas, que permitan una relación entre los estudiantes, la naturaleza y el medio social.
- Se destaca la importancia de usar situaciones de la vida cotidiana, para introducirse al tema que se irá a desarrollar.
- Es importante el uso de la anécdota y la valorización del rol que cumplieron ciertos personajes históricos, como estrategia para identificarlos, dentro del periodo histórico que se está estudiando.
- Se recomienda las visitas a lugares relacionados con los temas a ser estudiados, para que los aprendizajes sean significativos.
- Los contenidos impartidos por los docentes deben ser interdisciplinarios.
- Se sugiere la alternación de metodologías, de modo que no se use únicamente un método.
- El maestro debe responder a las preguntas planteadas por los educandos de manera crítica y concreta, además estimular la curiosidad en ellos.
- El proceso de aprendizaje debe partir de la reflexión y la resolución de problemas.
- Desarrollar en los estudiantes habilidades intelectuales básicas.
- Los docentes deben generar espacios de diálogo, a través del trabajo grupal, en donde se compartan ideas y experiencias.
- Las prácticas educativas deben responder a las características individuales de cada educando.
- Generar ambientes participativos, en donde los estudiantes tengan un rol activo dentro de la clase (Ministerio de Educación, 2019).

Es importante destacar que las orientaciones metodológicas recomendadas por el Ministerio de Educación pretenden que las instituciones educativas promuevan la atención a la diversidad y que los métodos de enseñanza a emplearse contemplen los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los educandos, con lo cual se promueva la participación de los estudiantes y el desarrollo de su pensamiento racional y crítico, a través de la investigación,



indagación y la curiosidad. Con base a lo expuesto, se evidencia que, dentro del currículo del área de Ciencias Sociales, se promueve prácticas educativas que den cabida a que los estudiantes se formen integralmente, tanto en sus capacidades y actitudes; de modo que las destrezas que van adquiriendo dentro del aula de clases les sirvan como herramienta para adquirir habilidades básicas.

Así también, el Ministerio de Educación (2019) dentro de las guías metodológicas docentes establece planes de mejora, en las cuales se plantean actividades y metodologías que sirvan de guía para los docentes y de este modo mejoren su práctica educativa. Además, dentro de estas guías se plantea la incorporación de tutores para el aprendizaje, lo cual consiste que el estudiante que domine las destrezas a ser adquiridas sean mentores de aquellos estudiantes que requieren retroalimentación o acompañamiento, para alcanzar los aprendizajes requeridos, de tal manera que se promueva la educación entre pares.

### ***Secuencia didáctica***

Dentro del currículo de Ciencias Sociales (2016) se establece que para la elaboración de las programaciones didácticas de la asignatura de Estudios Sociales se debe considerar las características y necesidades de los estudiantes, de modo que las destrezas, objetivos, criterios e indicadores de evaluación sean coherentes con el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Así también, las secuencias didácticas deben responder al contexto social y cultural de los educandos, en donde la secuenciación será acorde al PEI de cada institución (Ministerio de Educación, 2016b).

### ***Recursos***

De la misma manera, dentro del sistema educativo ecuatoriano se considera relevante incorporar recursos didácticos que sirvan de instrumentos de ayuda al educador, pues posibilita



prácticas educativas inclusivas, en donde cada uno de los estudiantes puedan aprovechar al máximo las actividades planteadas, permitiendo al estudiante un rol activo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así también, los recursos son necesarios para poder alcanzar las destrezas con criterio de desempeño y cumplir con los objetivos planteados dentro de cada subnivel, pues un currículo sólido, congruente y bien fundamentado ve la importancia del uso de diferentes tipos de recursos, que permitan prácticas educativas de calidad (Ministerio de Educación, 2016b).

A tono con lo expuesto, se puede mencionar que el Ministerio de Educación (2019), específicamente en el currículo de Ciencias Sociales, plantea recomendaciones tanto pedagógicas como didácticas, las cuales tienen como base el hexágono curricular, en donde cada elemento que lo compone, pretende promover una educación centrada en el ser humano, de calidad, crítica, inclusiva y democrática, la cual contribuya a la formación de una identidad cultural, en todos los niveles. Así también, con base en estos elementos se procura guiar las prácticas educativas, de modo que se generen entornos de aprendizaje favorables.

## **Análisis de documentos curriculares**

### ***Cuaderno de trabajo de séptimo año de EGB.***

En el cuaderno de trabajo del estudiante de séptimo año de EGB, en el bloque “Historia e identidad”, el cual se encuentra dividido en tres unidades, denominadas: Ecuador, tercer período republicano “A”, Ecuador, tercer período republicano “B” y Ecuador a inicios del siglo XXI. Dentro de estas unidades se encuentran planteadas actividades que pretenden la adquisición de destrezas del desarrollo del pensamiento, a través de habilidades como: comparar, investigar, ordenar, interpretar, inferir, observar, argumentar, localizar y trabajar la tecnología. A continuación, en el siguiente cuadro se explicará a breves rasgos las actividades que contienen cada tema de las unidades expuestas (Ministerio de Educación, 2020a).

*Figura 2: Temáticas del cuaderno de trabajo*



**Cuaderno de trabajo de séptimo año de EGB.**

Se divide en

Transformaciones  
agrarias e  
industrialización

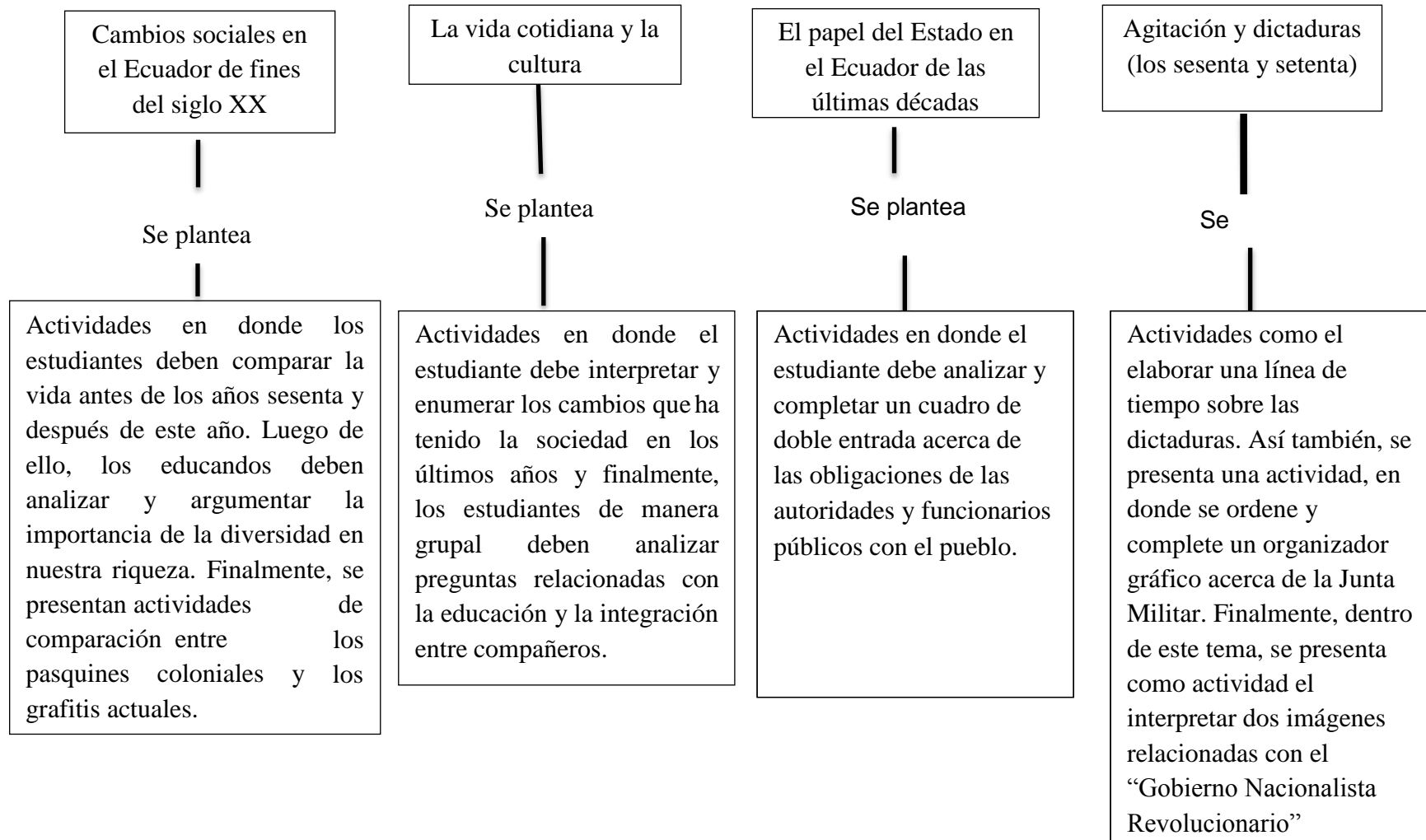
Actividades en donde el estudiante tiene que completar información referente a los cambios que se produjeron dentro del país en los años sesenta, utilizando una línea de secuenciación. Así también se plantean actividades de representación gráfica, en donde los estudiantes tienen que dibujar seis productos de exportación e importación que se producían en la época de los sesenta.

Modernización y  
petróleo

Actividades en donde los estudiantes deben elaborar una secuencia acerca de las exportaciones petroleras, la ampliación del Estado, el crecimiento del comercio y el sistema financiero. Luego de ello, los educandos deben elaborar un cuadro comparativo sobre las acciones del Estado de 1970 y la actualidad. Posteriormente, en grupos de seis estudiantes, deben analizar y discutir acerca de los préstamos, ganancias e inversiones dadas en la época. Finalmente, el estudiante debe interpretar, comparar y responder a preguntas referidas a dos imágenes presentadas.

Las ciudades

Actividades en donde el estudiante debe elaborar una línea de tiempo sobre el crecimiento de la población del país. Además, el educando debe elaborar un cuadro de doble entrada, sobre las ventajas de vivir en el campo y en la ciudad. Sumado a esto, el estudiante debe analizar el cuadro “Población por provincias y áreas desde 1950 -2010” y sacar sus respectivas conclusiones. Finalmente, los estudiantes de manera grupal, deben elaborar un collage y una leyenda sobre el crecimiento de las ciudades.





Crisis económica y  
deuda externa

Se plantea

Actividades de secuenciación sobre la crisis económica de los ochenta. Así también, se presenta una actividad, en la cual los educandos deben identificar, clasificar y describir el devaluó del sucre, los planteamientos propuestos por el FMI para América Latina y la actuación del Estado en la década de los ochenta. Posteriormente, los estudiantes deben realizar una encuesta acerca de la crisis de 1999 e investigar cómo se produjo la deuda externa. Finalmente, a través del trabajo grupal, los educandos deben reflexionar e interpretar una imagen sobre la pobreza.

De las dictaduras al  
régimen  
constitucional

Se

Actividades en donde los estudiantes deben completar información acerca de las dictaduras militares. Así también, los educandos deben realizar una secuenciación acerca de lo que sucedió con Jaime Roldós hasta Jamil Mahuad. Posteriormente, los estudiantes deben sistematizar y escribir un aspecto positivo y negativo de los gobiernos de Rodrigo Borja y Sixto Durán Ballén. Finalmente, a través del trabajo grupal, los educandos deben interpretar y reflexionar acerca de los presidentes que gobernaron en el Ecuador.

Ecuador en el ámbito  
internacional

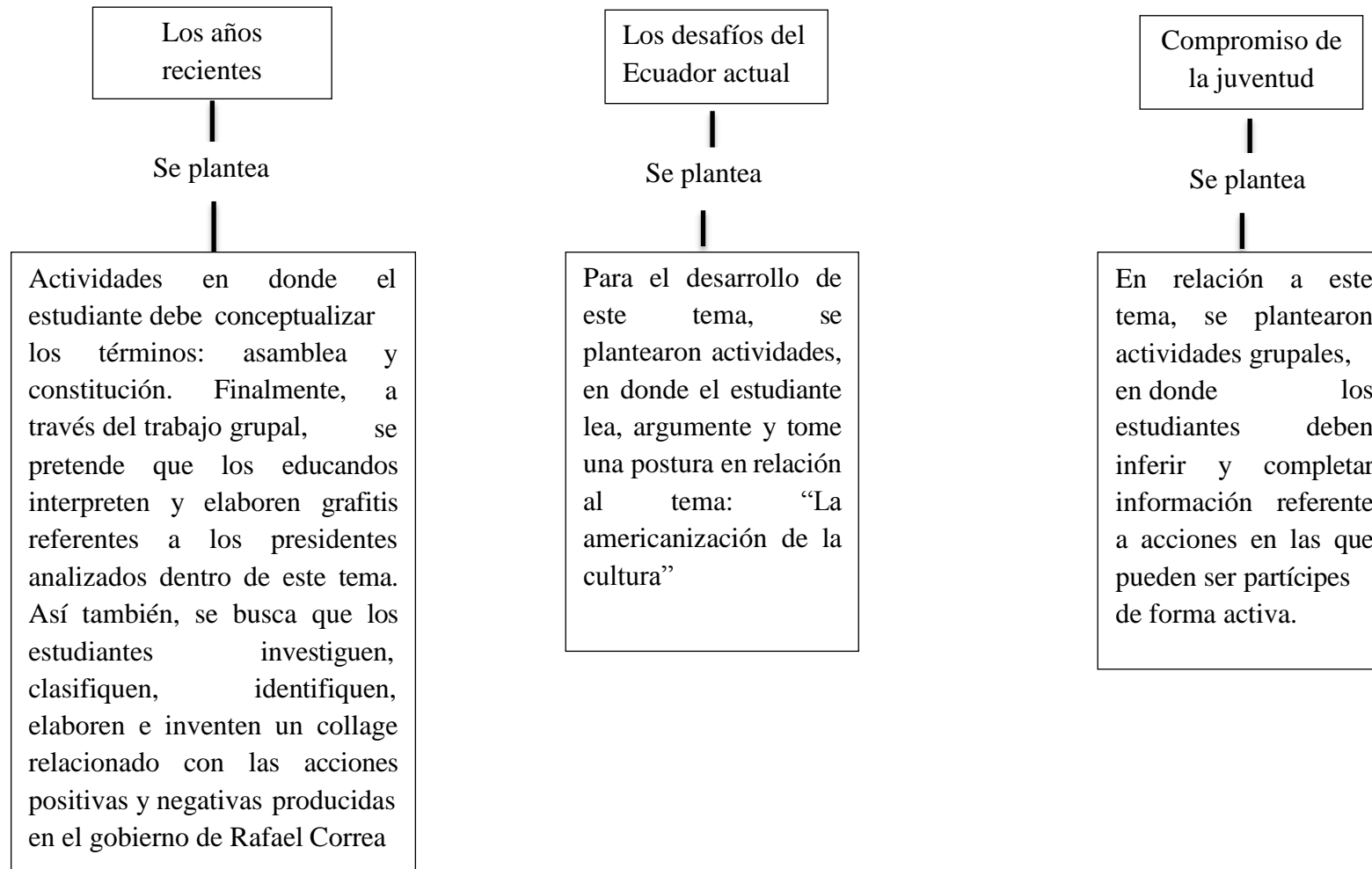
Se plantea

Actividades en donde el estudiante debe completar los cambios que se dieron en América Latina y el mundo; graficar los cambios de costumbre y tecnología producidos en la década de los ochenta e identificar en revistas y periódicos lo que significa la cooperación mutua. Finalmente, en grupos, elaborar normas de convivencia pacífica.

Las últimas  
décadas del siglo

Se

Actividades, en donde el estudiante analice, reflexione y ordene los acontecimientos ocurridos en el año 2000. Así también, se busca que el educando interprete a través de un eslogan lo bueno de la democracia frente al autoritarismo. Y finalmente, se presentan actividades grupales de inferencia e interpretación acerca de la democracia y el rol del Estado en la economía.





### Texto de séptimo año de EGB

Dentro del libro de texto de séptimo año de Educación General Básica, en el bloque de “Historia e identidad” se encuentran planteadas ciertas actividades que complementan a la información presentada para cada temática. Sin embargo, algo en común encontrado en cada tema son las actividades de apertura, que generalmente son preguntas de activación de conocimientos previos y desequilibrio cognitivo las cuales se las encuentran al inicio de cada tema. En cambio al final de los contenidos expuestos, generalmente se encuentran actividades de cierre o consolidación, las cuales a continuación serán presentadas en el siguiente cuadro (Ministerio de Educación, 2020b).

Tabla 3: Temáticas del libro de texto

Temáticas	Actividades
Transformaciones agrarias e industrialización	<ul style="list-style-type: none"><li>• Consultar acerca del acuerdo de Cartagena, e investigar información respecto a los países miembros, objetivos y metas.</li><li>• Indicar los efectos positivos y negativos que tuvo la aplicación de la reforma agraria en el Ecuador</li><li>• Realizar un cuadro en donde se grafique el crecimiento de las industrias que se ha dado en el Ecuador desde los años sesenta.</li></ul>
Modernización y petróleo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Responder preguntas de indagación como: ¿Por qué el petróleo es tan codiciado a nivel mundial? y ¿Sabes cómo se extrae?</li><li>• Investigar acerca del “Feriado bancario”.</li></ul>
Las ciudades	<ul style="list-style-type: none"><li>• Buscar en periódicos noticias acerca de los problemas de las grandes ciudades.</li><li>• Leer la información presentada y extraer ideas principales y secundarias.</li></ul>





	<ul style="list-style-type: none"><li>• Responder preguntas como: ¿Por qué las ciudades crecen más en la Costa que en la Sierra? y ¿Cuáles son los problemas de las grandes ciudades?</li></ul>
Cambios sociales en el Ecuador de fines del siglo XX	<ul style="list-style-type: none"><li>• Responder preguntas como: ¿Cuáles son los sectores sociales que más se han movilizadado en los últimos años?, ¿Por qué existe el derecho a organizarnos?</li><li>• Plantear actividades que ayuden a garantizar la convivencia.</li></ul>
La vida cotidiana y la cultura	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar las costumbres de los últimos años con otras ya estudiadas.</li><li>• Identificar las ventajas y desventajas de la información de los medios de comunicación.</li></ul>
El papel del Estado en el Ecuador de las últimas décadas	<ul style="list-style-type: none"><li>• Buscar información respecto a las empresas del Estado de fines del siglo XX.</li><li>• Responder a la siguiente pregunta: ¿Esas empresas estatales manejadas por grupos privados habrían sido prósperas?</li></ul>
Agitación y dictaduras (los sesenta y setenta)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Resolver preguntas de investigación y análisis.</li><li>• Dialogar entre pares acerca de: aunque los gobiernos militares fueron impuestos por la fuerza, ¿realizaron algunas obras positivas?</li></ul>
Crisis económica y deuda externa	<ul style="list-style-type: none"><li>• Contestar preguntas y clasificar los efectos de la crisis en: económicos, sociales o políticos.</li><li>• Investigar sobre cómo creció la deuda externa en América Latina.</li></ul>
De las dictaduras al régimen constitucional	<ul style="list-style-type: none"><li>• Describir imágenes y proponer alternativas para que los jóvenes participen de la democracia.</li></ul>



Ecuador en el ámbito internacional	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ubicar en el mapamundi los países que pertenecieron a los diversos acuerdos internacionales.</li><li>• Indagar información acerca de los últimos acuerdos internacionales e indicar los pros y contras de un acuerdo.</li></ul>
Las últimas décadas del siglo XX	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realizar una línea de tiempo de los gobiernos que han existido en el país desde 1979.</li></ul>
Los años recientes	<ul style="list-style-type: none"><li>• Investigar acerca de las motivaciones de las personas que participaron en las manifestaciones contra los gobiernos de los últimos años.</li><li>• Mencionar varias reformas y obras realizadas en los últimos diez años.</li></ul>
Los desafíos del Ecuador actual	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realizar una lectura y plantear actividades alternativas respecto a los desafíos del actual Ecuador.</li></ul>
Compromiso de la juventud	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dialogar acerca de la información presentada y elaborar una lista de acciones que pueden ejecutar para ser jóvenes emprendedores y aportar al país.</li><li>• Redactar una carta con compromisos para convertirse en emprendedores.</li></ul>

Autoría propia, 2021



### **Capítulo 3: Formas de enseñanza alternativa para la enseñanza de la Historia, desde las bases conceptuales de las Pedagogías Críticas.**

#### **Propuestas para la enseñanza de la Historia en séptimo año de Educación General Básica a partir del modelo del hexágono, a través de las pedagogías críticas.**

En el presente capítulo se procederá a plantear un hexágono curricular alternativo al propuesto por el Ministerio de Educación, el cual se basa en las teorías conceptuales de las pedagogías críticas, de tal manera que la enseñanza de la Historia sea vista desde otro paradigma, que rompa la experiencia memorística, aburrida, no contextualizada y centrado en un pasado que no se relaciona con los intereses de los estudiantes. Es así que dentro de este paradigma se explicará el ¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cómo evaluar? ¿En qué orden enseñar? ¿Cómo enseñar? y ¿Con qué enseñar?, desde lo que plantean los diversos autores de esta corriente. Finalmente, dentro de la metodología se propondrán actividades alternativas, situadas, contextualizadas y novedosas, con el objetivo que los docentes junto con sus estudiantes construyan una Historia a través, de la reflexión, la crítica y el re-crear la Historia desde su contexto y lo que en él aconteció, de tal manera que sean capaces de verla como fuente de un pasado, pero sin negar la verdad de los sucesos que en ella acontecieron.

#### ***Componentes pedagógicos***

##### **Fines y objetivos (¿Para qué enseñar?)**

Dentro de las pedagogías críticas se tiene como fin dejar de lado la enseñanza tradicional y poco reflexiva, por una educación que apueste a la formación ética, política, democrática y que empodere a los sujetos independientemente de sus diferencias y desigualdades, tanto de clase, género, sexo y situaciones de marginación (Guelman et al., 2018). Así también esta corriente busca prácticas educativas basadas en la reflexión, el diálogo, la crítica y el bienestar común, a través de principios como la solidaridad, democracia, justicia, dignidad y responsabilidad. Es así que esta corriente pretende formar ciudadanos transformadores y emancipadores de la realidad social, conscientes de lo que



está pasando y capaces de proponer soluciones que erradiquen la ignorancia y el sufrimiento (Gadotti et al., 2007).

De este modo, la enseñanza de la Historia se centra en formar estudiantes autotransformadores de su realidad, que comprendan el presente a partir de los sucesos del pasado y sus fenómenos, permitiéndoles contextualizarse en el tiempo y en el espacio, de tal manera que vean a la Historia como un conocimiento social útil, que rompa con las explicaciones monótonas de los hechos pasados y permita a los estudiantes desarrollar habilidades intelectuales de descubrimiento e indagación, así como también pretende despertar en los estudiantes el gusto y la curiosidad por el pasado, de tal forma que no se vea a la Historia ajena a su realidad (Prats, 2015).

### **¿Qué enseñar?**

Dentro de las pedagogías críticas, la Historia debe ser enseñada como una ciencia inacabada, en donde los datos y hechos no requieren ser aprendidos a memoria, sino incorporados a través del trabajo en clases y la reflexión, permitiendo a los estudiantes entender los hechos pasados mediante la internalización de estos, es decir enseñar a pensar históricamente (Prats y Santacana, 2015). Así pues, según (Hernández-Cardona, 2010) establece que las destrezas escolares deben ser adaptadas al nivel y capacidades de los estudiantes, así como también deben ser atractivas y basarse en la resolución de problemas, de modo que las destrezas planteadas permitan que los estudiantes desarrollen habilidades y procesos propios de la Historia como:

- Formular preguntas acerca del presente y del pasado
- Inferir causas y consecuencias de los hechos que han acontecido
- Deducir el porqué de ciertas situaciones históricas
- Buscar diferentes fuentes de información



- Cuestionar y criticar la información planteada en los libros de texto
- Proponer hipótesis sobre el porqué de los hechos del pasado
- Interiorizar y relacionar los conocimientos que aprendan a lo largo de su vida académica
- Reconocer y plantear problemas históricos
- Valorar las creencias y costumbres de diversas sociedades (Hernández-Cardona, 2010).

Así pues, las habilidades a ser aprendidas por los estudiantes deben ajustarse a sus necesidades y realidad, de tal manera que puedan comprender los acontecimientos, personajes, hechos y procesos culturales, y a través de los conocimientos adquiridos puedan formularse y responderse preguntas sobre el pasado y como este ha afectado al presente. Es por ello que la Historia a ser enseñada debe seguir caminos que integren la indagación, la aproximación al método histórico y la concepción de la Historia como una ciencia social inacabada, de tal manera que los estudiantes comprendan el verdadero valor de aprender la Historia para sus vidas (Huber, 2004).

### **Evaluación (¿Cómo evaluar?)**

De acuerdo con lo que mencionan los autores de las pedagogías críticas, la evaluación debe ser vista como una reflexión, un cuestionamiento al quehacer educativo, a partir de preguntas del ¿para qué evaluar? y ¿cómo hacerlo? Así también la evaluación permite reconocer si las metodologías empleadas son las adecuadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, y son factibles a la hora de aprehender conocimientos (Borjas, 2014). Es por ello, que este elemento del hexágono curricular debe concebirse como una práctica de reestructuración y resignificación del acto educativo y de los resultados de aprendizaje (Peña, 2019).



Así pues, dentro de la enseñanza de la Historia, la evaluación debe ser humanizante y emancipadora, de carácter formativo, en donde docentes como estudiantes vean a este proceso como una oportunidad de reflexionar críticamente acerca de las acciones que requieren mejorarse, tomar decisiones oportunas ante ello, para eliminar limitaciones y fortalecer las capacidades de los estudiantes (Borjas, 2014). Es así, que la evaluación dentro de las pedagogías críticas va más allá de una simple calificación, pues busca la formación integral de los estudiantes y evade mediciones de eficacia y eficiencia propia de una educación tradicional (Cevallos- Terneus, 2012).

En este escenario, la evaluación debe centrarse en seis principios básicos, que permitan convertir esta práctica en un acto de emancipación, dentro de los cuales tenemos: la participación, la comunicación, la contextualización, la significación, la humanización y la transformación (Borjas, 2014). A continuación, se explicará en breves rasgos, como aportan estos elementos a la evaluación.

### ***La participación***

Dentro de los procesos de evaluación es importante reconocer las expectativas de los actores educativos, de modo que cada uno de ellos se sienta involucrado dentro de este proceso formativo, en donde la evaluación se convierta en una práctica cooperativa, y todos sus miembros puedan ser partícipes de la organización, planificación, ejecución y transformación del quehacer educativo. Así pues, la participación permite que los estudiantes tengan la oportunidad de tomar decisiones frente a su formación, lo cual genere un ambiente democrático y prepare al estudiante para luchar y vivir por un contexto libre y equitativo (Borjas, 2014).



### ***La comunicación***

Las pedagogías críticas consideran a la comunicación como una fuente que genera procesos activos y equitativos, a través del diálogo bidireccional, que se genera durante el proceso de coevaluación, en donde los estudiantes puedan cuestionarse, preguntar sobre su formación, aprender en conjunto y de esta manera se sientan acompañados dentro de su proceso formativo. Es así que dentro de esta corriente la comunicación es uno de los elementos que no debe faltar dentro de la práctica educativa, pues permite hacer evidente las necesidades y problemas que requieren ser atendidos, generando así prácticas democráticas (Borjas, 2014).

### ***La contextualización***

Es importante que la evaluación sea contextualizada, pues permite que el estudiante se concientice sobre su realidad y lo que gira entorno a ella, de modo que, a la vez que el educando es evaluado se cuestione sobre su contexto y busque maneras para mejorarlo. Así que, la evaluación dentro de esta corriente va más allá de simples preguntas con respuestas memorizadas, pues pretende que los estudiantes puedan actuar frente a situaciones problemáticas, que afectan a su comunidad, región y país de modo que sean capaces de proponer alternativas para cambiar o mejorar dichos escenarios (Borjas, 2014).

### ***La significación***

Las pedagogías críticas establecen que para que una evaluación sea significativa debe presentar niveles de complejidad, de manera que el estudiante pueda relacionar sus conocimientos nuevos con su realidad y a partir de ello establecer soluciones ante posibles problemas que se le pueden presentar en su vida. Así mediante este proceso, el estudiante se conoce y reconoce como un sujeto social, activo y proactivo, el cual vea a la evaluación como una oportunidad para desarrollar habilidades en la toma de decisiones, en la crítica y en la



creatividad, dejando a un lado aquellas evaluaciones tradicionales, que lo único que buscan es la memorización (Borjas, 2014).

### ***La humanización***

Las pedagogías críticas no ven a la evaluación como un acto de medición, sino más bien como una experiencia formativa y de humanización, en donde el educando se concientiza de lo que sabe y lo que requiere fortalecer, de manera que los estudiantes, aprenden a conocerse para poder autorregular su aprendizaje. Es así que, humanizar la evaluación, es darles apertura a los estudiantes para que se auto evalúen y coevalúen, y a partir de ello puedan recibir retroalimentaciones pertinentes y oportunas. Desde esta perspectiva crítica se contribuye a valorar al otro, a través de procesos de diálogo y reconocimiento para contribuir a su proceso de crecimiento (Borja, 2014).

### ***La transformación***

Para las pedagogías críticas, la evaluación debe ser transformadora, la cual genere satisfacción en el estudiante a la hora de ser evaluado, lo motive y lo rete a buscar soluciones a conflictos que se pueden presentar en su vida diaria. Siendo así que la evaluación produzca en el educando un sentido de supervivencia a la hora de tomar decisiones para el bien social, convirtiéndolo así en un ser más humano. Pero esto únicamente se podrá dar, a través de un proceso de evaluación que involucre el diálogo y la reflexión, con el fin de generar que los estudiantes conozcan las diferentes situaciones que acontecen en el mundo y cómo estos afecta a su realidad; para que de esa manera puedan buscar posibles soluciones que ayuden a un bienestar social (Borjas, 2014).





## **Componentes didácticos**

### ***Metodología***

Dentro de la enseñanza de la Historia, se ha visto que los docentes utilizan con frecuencia el método del discurso, en donde los estudiantes de forma pasiva escuchan los acontecimientos que sucedieron en el pasado, memorizando fechas, personajes y situaciones que muchas veces no son relacionados con los sucesos actuales. Es por ello, que a partir de las pedagogías críticas, se dará a conocer diversos métodos para una enseñanza de la Historia alternativa, en la que se vea al estudiante como un ser activo, capaz de reflexionar y pensar críticamente (Corcuera y Gil, 2014). A continuación, se plantearán actividades alternativas para las temáticas presentadas en el libro de séptimo año de EGB:

**Tema:** Transformaciones agrarias e industrialización

**Destreza:** CS.3.1.52. Exponer el alcance de la transformación agraria y los procesos de industrialización con sus consecuencias en la economía y la política.

### **Propuesta alternativa:**

Para alcanzar el dominio de la destreza planteada para esta temática, se cree conveniente aplicar el método por descubrimiento, en el cual se empleará la técnica denominada dramatizaciones o simulaciones, de esta manera los estudiantes serán protagonistas de su propio aprendizaje, ya que con mediación del docente, los educandos tendrán los materiales, la información y recursos necesarios para elaborar sus guiones y construir sus personajes (Huber, 2004; Joaquín Prats, 2015).

Puesto que, en la construcción de los guiones los estudiantes se empaparán de la información respecto al tema, lo cual permitirá su reflexión, cuestionamiento y el despertar



su interés ( Huber, 2004; Prats, 2015), ya que el estudiante al interpretar al personaje que le corresponda en la obra, irá interiorizando y entendiendo la información, de modo que sea capaz de exponer a sus compañeros los procesos que atravesó la industria en los años 60 y las consecuencias que se dieron en la economía y en la política, debido a las transformaciones agrarias.

**Tema:** Modernización y petróleo

**Destreza:** CS.3.1.53. Explicar el surgimiento del “boom” petrolero ecuatoriano en los años setenta y su impacto en la sociedad, el robustecimiento del Estado y el inicio del endeudamiento externo.

**Propuesta alternativa:**

Dentro de esta temática se cree conveniente utilizar el estudio de casos, en donde se presenta como situación problemática el boom petrolero, para lo cual se presenta información referente al tema, cómo se produjo y el impacto que trajo a la sociedad. A partir de esta información, los estudiantes podrán plantearse hipótesis respecto al tema, buscar más datos que les permita comprender a plenitud las causas del endeudamiento externo, que contrajo el país en los años sesenta.

Se considera este método adecuado ya que da cabida a que los estudiantes puedan reflexionar críticamente y plantearse preguntas respecto al tema, las cuales se irán respondiendo a la hora que comprueben o descarten su hipótesis (Prats, 2015). Finalmente, los educandos al comprobar sus suposiciones referentes al tema, serán capaces de explicar por qué se dio el boom petrolero y los acontecimientos que surgieron con este.



**Tema:** Las ciudades

**Destreza:** CS.3.1.54. Describir las condiciones del gran crecimiento poblacional del país, la expansión de las ciudades, la migración interna y el crecimiento de los servicios.

**Propuesta alternativa:**

Para alcanzar el desarrollo de esta destreza se cree conveniente utilizar el método de fuentes audiovisuales, mediante la técnica del cine, en donde los estudiantes a través de una película o un documental podrán extraer datos socio históricos, para descubrir cómo se dio la expansión de las ciudades, el porqué de la migración interna y el crecimiento de los servicios (Breu, 2013). A través de esta técnica y empleando una ficha de observación, los educandos lograrán comprender los cambios que se han suscitado a lo largo del tiempo, ya sea el tipo de vestimenta, los empleos y la forma de vida, de tal manera que puedan describir las causas del crecimiento poblacional y de esa forma relacionar el pasado con el presente.

**Tema:** Cambios sociales en el Ecuador de fines del siglo XX

**Destreza:** CS.3.1.55. Reconocer la presencia de nuevos actores sociales, como trabajadores y empresarios, y el ascenso del movimiento indígena, las organizaciones de mujeres y ecologistas, en la construcción de la conciencia de la diversidad.

**Propuesta alternativa:**

Se cree oportuno utilizar el método del cartel (Perea y Muñoz, 2013), para alcanzar esta destreza; de modo que los estudiantes en grupos investiguen información respecto a los nuevos actores sociales que surgieron en el siglo XX, dando énfasis a aquellos movimientos y organizaciones que sobresalieron en la época, tales como: los movimientos indígenas (CONAIE, FENOCIN y FEINE), la organización denominada UNE y las organizaciones de mujeres y ecologistas.



A partir de esta investigación, los estudiantes elaboran un cartel, en donde indiquen los datos importantes acerca de cada uno de los movimientos y organizaciones, así también, deben incluir imágenes o gráficos que faciliten la comprensión del tema del que se está hablando. Con base en el cartel, los educandos reconocerán la importancia de estos nuevos actores sociales y desarrollarán conciencia acerca de la diversidad.

**Tema:** La vida cotidiana y la cultura

**Destreza:** CS.3.1.56. Analizar los cambios en la vida de la gente y la cultura a causa de la modernización, las reformas religiosas y los cambios tecnológicos.

**Propuesta alternativa:**

Dentro de este tema es pertinente utilizar el método de gamificación, a través de la técnica del rompecabezas (Zamora-Urteaga, 2020), en el que los estudiantes en grupos investiguen el tema asignado por la docente, entre los cuales pueden ser los cambios en la vida de la gente, los cambios en la cultura, las causas de la modernización, las reformas religiosas y los cambios tecnológicos que se dieron en la época de los setenta. Con la información obtenida, los estudiantes la analizan, extraen ideas principales y la comprenden, para posteriormente compartir los conocimientos con el resto de grupos, de modo que todos los estudiantes aprendan acerca de los temas que involucra la modernización.

**Tema:** El papel del Estado en el Ecuador de las últimas décadas.

**Destreza:** CS.3.1.57. Explicar el papel que el Estado ha cumplido en la economía y la promoción social a fines del siglo XX.



**Propuesta alternativa:**

Se cree conveniente que para desarrollar esta destreza, se debería aplicar como método el diálogo, a través de la técnica del panel (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016). A partir del cual, los estudiantes en diferentes grupos, conformarán un panel, dentro del cual uno de los estudiantes, toma el rol de coordinador, quien es el que da apertura a que cada miembro comparta ideas, haga preguntas y reflexionen acerca del tema que fue leído con anterioridad. Al final del panel, los miembros de cada grupo exponen sus conclusiones y explican en resumen lo destacable del tema; para que finalmente el coordinador comparta las ideas y las explique al resto de grupos las deducciones a las que se llegaron como fruto del diálogo realizado.

**Tema:** Agitación y dictaduras (los sesenta y setenta)

**Destreza:** CS.3.1.58. Comparar la década 1960-1970 con la subsiguiente 1970-1979, destacando el papel de las fuerzas armadas y los movimientos sociales.

**Propuesta alternativa:**

Para el desarrollo de esta destreza, se cree conveniente emplear el método del análisis comparativo, mediante la técnica del estudio de variables (Martínez- Carazo, 2011), a través de la cual, los estudiantes tienen que formular generalizaciones acerca del tema, comprobar hipótesis y establecer relaciones. Dentro de esta temática, los educandos se plantean una hipótesis acerca de qué sucedió con las fuerzas armadas y los movimientos sociales dentro de 1960-1970 y de 1970-1979, para posteriormente buscar información que les permita corroborar sus suposiciones. Con base a dicha información, los estudiantes comparan ambas décadas, a partir de preguntas de reflexión, dan sus puntos de vista y se plantean interrogantes que les permitirá pensar críticamente acerca del porqué de las dictaduras en dichas épocas y cómo estas afectaron a la vida de las personas.



**Tema:** Crisis económica y deuda externa

**Destreza:** CS.3.1.61. Reconocer el predominio del neoliberalismo a fines del siglo XX e inicios del XXI, con el incremento de la deuda externa, la emigración, la concentración de la riqueza, el aumento de la pobreza, la respuesta de los movimientos sociales y la inestabilidad política.

**Propuesta alternativa:**

Con base a esta destreza se cree conveniente utilizar el método de la fotografía como fuente para la Historia, a través de la técnica del análisis de documentos fotográficos (Prats y Santacana, 2015), en la cual, los estudiantes en grupos recibirán una fotografía acerca de la crisis económica que afectó al país a finales del siglo XX e inicios del XXI, entre las cuales pueden ser: la recesión económica, políticas de ajuste, los efectos sociales y la deuda impagable. De acuerdo a la imagen que reciban, los estudiantes tendrán que identificar a detalle todos los elementos de la fotografía y con base a ello analizar el significado que trae consigo los sucesos plasmados. Al finalizar la información a detalle, los educandos tendrán que redactar un resumen de carácter descriptivo acerca de las deducciones y reflexiones a las que llegaron al observar la fotografía presentada. Finalmente, cada grupo dará a conocer al resto de sus compañeros el análisis de su fotografía y las conclusiones a las que llegaron, de tal manera que todos los estudiantes puedan reconocer el impacto del predominio del neoliberalismo de fines del siglo XX e inicios del XXI.

**Tema:** De las dictaduras al régimen constitucional

**Destreza:** CS.3.1.59. Analizar el proceso de transición al régimen constitucional de fines de los setenta e inicios de los ochenta, con los cambios sociales y políticos que se produjeron.



**Propuesta alternativa:**

Para la presente temática es preciso emplear el método de creación, a través de la técnica del cuento (Anderson, 2007), a partir de la cual, los estudiantes en parejas reciben información correspondiente al tema, la cual analizarán, extraerán ideas principales, se formularán interrogantes y comprenderán la información; para posteriormente elegir los sucesos y personajes que consideran más relevantes, con el fin de crear un cuento a partir de ellos. Dentro de estas narrativas, los educandos tendrán que reflejar cómo se dio el proceso de transición de las dictaduras al régimen constitucional, de modo que en el cuento se visibilice el análisis que los estudiantes realizaron respecto a los cambios sociales y políticos de la época. Con el empleo de este método se pretende despertar la curiosidad, el interés por la lectura, la escritura y sobre todo la creatividad.

**Tema:** Ecuador en el ámbito internacional

**Destreza:** CS.3.1.60. Identificar el papel que cumplió nuestro país al final del siglo XX en el panorama internacional.

**Propuesta alternativa:**

Respecto a este tema, se considera conveniente aplicar el método del ABP (Aprendizaje basado en problemas) (Sastre, 2018) ,en donde la docente plantea un problema acerca de qué pasaría si el Ecuador no perteneciera a los diferentes acuerdos internacionales (UNASUR, MERCOSUR, ALADI, Comunidad Andina y Corporación Andina de Fomentos), en el cual, los estudiantes en grupos tendrán que plantear las estrategias necesarias para resolver dicho problema. De esta manera, los educandos emplean sus conocimientos, investigan, reflexionan, analizan, identifican y construyen su propio conocimiento. Al finalizar la investigación, los niños exponen a sus compañeros la información recopilada y sintetizada, dando respuesta al problema planteado y de ese modo se identifica el papel que cumplió y cumple el Ecuador dentro del panorama internacional.



**Tema:** Las últimas décadas del siglo XX

**Destreza:** CS.3.1.62. Establecer la secuencia de los regímenes de las dos décadas finales del siglo XX, sus políticas económicas y la respuesta de la movilización social.

**Propuesta alternativa:**

Como propuesta alternativa para el desarrollo de este tema, es oportuno aplicar el método de gamificación, utilizando la técnica del juego de roles: los detectives (Dosso, 2009). Para ello, los estudiantes recibirán el tema a investigar, los cuales pueden ser: el gobierno de Jaime Roldós, el gobierno de Febres Cordero, el gobierno de Durán Ballén, el gobierno de Rodrigo Borja e inestabilidad y crisis (Gobiernos de: Abdalá Bucaram, Fabián Alarcón y Jamil Mahuad), con dichos temas los educandos tomarán el rol de detectives e indagarán información respecto a su tema, para luego de ello escribir un informe acerca de las políticas económicas y sociales ocurridas dentro de cada gobierno. Finalmente, los estudiantes se reúnen en grupos y comparten su informe, reflexión acerca de las dos décadas del siglo XX, critican el accionar de cada uno de los presidentes que pertenecieron a estas épocas y establecen la secuencia de cada gobierno.

**Tema:** Valorar la democracia

**Destreza:** CS.3.1.51. Apreciar el avance de la educación y de los derechos políticos y sociales como producto histórico de la lucha por la democracia.

**Propuesta alternativa:**

Las actividades planteadas dentro del cuaderno de trabajo de séptimo año de EGB dentro de este tema, son pertinentes, pues generan reflexión, criticidad y permite que los estudiantes utilicen los conocimientos dentro de su realidad. Es por ello que se sugiere adjuntar dentro de estas actividades la elaboración de un collage, en donde los educandos busquen imágenes en las que se visualice los derechos políticos y sociales que han permitido





la democracia en el país. Para luego, comentar a sus compañeros que representa cada imagen y reflexionar sobre la importancia de levantar la voz ante la falta de democracia que se da en cualquier ámbito de la vida cotidiana.

**Tema:** Los años recientes

**Destreza:** CS.3.1.64. Discutir los hechos recientes del país a inicios del siglo XXI, con sus conflictos y transformaciones políticas y sociales.

**Propuesta alternativa:**

Con base a esta destreza, se considera conveniente aplicar el método del debate (Parra-Meroño y Peña-Acuña, 2012), en el cual, los estudiantes reciben información acerca de las acciones, conflictos políticos y sociales que se dieron en los gobiernos de Lucio Gutiérrez y Rafael Correa, con el fin de que en grupos, los educandos analicen, reflexionen y critiquen los hechos que suscitaron en cada gobierno. Luego de este conversatorio, dentro de cada grupo se escoge un representante que exponga las ideas y conclusiones a las que se llegó con el análisis de la información, para que, a partir de ello, se debata acerca de la concepción que cada grupo tiene de cada gobierno.

**Tema:** Los desafíos del Ecuador actual

**Destreza:** CS.3.1.65. Revisar los desafíos más urgentes que tiene el Ecuador frente a la globalización, la democracia y la unidad nacional.

**Propuesta alternativa:**

Para el desarrollo de esta destreza, se cree conveniente aplicar el método del descubrimiento, a través de la técnica de la noticia (Huber, 2004; Prats, 2015), en donde los estudiantes deberán buscar noticias acerca de los siguientes temas: la globalización, la



democracia y la unidad nacional. Con base a estas noticias, los educandos analizarán, criticarán y buscarán posibles soluciones sobre el cómo actuar frente a la globalización, el fomentar una verdadera democracia y unidad nacional. Finalmente, con la búsqueda de las noticias, los estudiantes podrán revisar y conocer los desafíos que afronta nuestro país, de esta manera se concientizan de los problemas que están vigentes y desde su realidad aportan a un cambio.

**Tema:** Compromiso de la juventud

**Destreza:** CS.3.1.66. Examinar el compromiso que tiene la juventud en la construcción del Ecuador del Buen Vivir y la integración regional.

**Propuesta alternativa:**

Respecto a esta destreza, es adecuado utilizar la técnica del diálogo de experiencias, la cual consiste en que los estudiantes en grupos den a conocer los aportes que ellos consideran dan a la sociedad (hogar, comunidad, escuela, ciudad y país), para que, a partir de esto, los educandos reflexionen y tomen conciencia del papel que cada uno de ellos tiene dentro de la sociedad y como el accionar personal contribuye a la construcción de un contexto democrático y apoyado en el buen vivir. Finalmente, cada grupo da a conocer sus contribuciones a la sociedad, lo que aún les hace falta por hacer y a lo que se comprometen para alcanzar la integración regional (Stigliano y Gentile, 2006).

### ***Secuencia didáctica***

Dentro de las pedagogías críticas, la secuencia didáctica se refiere a actividades estructuradas y relacionadas entre sí, que poseen coherencia y cohesión, dentro de un tiempo definido (Bravo, 2008). Así pues, estas situaciones didácticas se adaptan a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes dentro del proceso de



aprendizaje. Es así que dentro de la enseñanza de la Historia, la secuencia didáctica se cuestiona sobre: qué habilidades son esenciales de enseñar, las metodologías oportunas a emplear y que los conocimientos a ser aprendidos sean aplicables en la vida de los estudiantes (Acosta-Albán y DT-Suárez Mosquera, 2012). De tal manera, que este elemento curricular responda a una enseñanza centrada en el educando y le dé la oportunidad de reflexionar, criticar y aplicar lo aprendido dentro de su aula de clases a su contexto.

***Recursos:***

La enseñanza de la Historia muchas veces se ha limitado al poco o nulo uso de recursos didácticos, pues se ha centrado en el empleo del libro de texto, como única herramienta para enseñar (Pérez y Solé, 2018) Es por ello que surge la premura de ir más allá, de dejar de ver a la palabra escrita como medio exclusivo de transmisión y adquisición de conocimientos históricos; por lo cual, como lo plantean las pedagogías críticas es necesario que los docentes incorporen recursos didácticos, que permitan al estudiante cambiar su actitud pasiva y netamente receptiva, por una postura, en la cual los educandos desarrollen su capacidad crítica, les permita ser más participativos, adoptar una actitud abierta y les fomente una actividad mental intensa (Briñez, 2008).

Ante esta realidad, es oportuno plantear recursos didácticos alternativos que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como también fomenten la curiosidad, una mejor comprensión de los sucesos del pasado y su relación con el presente y potencie en los estudiantes la investigación (McGreal et al., 2013). A continuación, se explicará la importancia de algunos recursos didácticos implementados dentro de las propuestas alternativas mencionadas anteriormente:



### **Materiales audiovisuales**

Esta herramienta didáctica permite que los educandos vean más allá de su contexto, pues contribuye al acercamiento de experiencias vividas en otras épocas, regiones o países, lo cual, con base en estos recursos se posibilita percibir al pasado como acontecimientos vivos y al presente como un proceso cambiante, los cuales tienen una estrecha relación (Briñez, 2008). A partir del implemento de estas herramientas es posible interiorizar y comprender los hechos que han transcurrido a lo largo de los años. Del mismo modo, este recurso posibilita el aprendizaje autónomo, la incorporación de las tics y el generar curiosidad por los nuevos conocimientos (Collado, 2014). Así también, este medio promueve a que los estudiantes desarrollen la capacidad de indagar y buscar conocimientos más profundos acerca del tema que se está estudiando (Briñez, 2008). Entre los recursos audiovisuales tenemos: películas, documentales, diapositivas, fotografías, radio, audios, entre otros (Collado, 2014).

### **Materiales impresos**

Dentro de los recursos didácticos se encuentran los materiales impresos, entre los cuales tenemos: afiches, carteles, periódicos, revistas, libros, manuales, entre otros. Los mismos que son de gran ayuda, pues permiten orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, proveen información referente al tema que se esté tratando, permiten que el aprendizaje a ser enseñado sea contextualizado a la realidad del estudiante, pues a través de este recurso el docente tanto como el estudiante puede conseguir información de su realidad que se asocie al tema, para luego ser analizado. Así también, al ser una herramienta de fácil accesibilidad, el estudiante consigue información adicional a la que aprende en clases, puesto que la revisión de otras fuentes bibliográficas, permiten al educando contrarrestar las dudas e inquietudes que puedan surgir al finalizar las clases; es decir, esta herramienta permite un autoaprendizaje (López, 2014; Vargas-Murillo, 2017).



Así pues, tanto los materiales audiovisuales y los materiales impresos son recursos que ayudan a que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea centrado en el estudiante, el cual a partir de estas herramientas puede analizar, reflexionar y asociar el tema que se esté estudiando con su contexto. Es por ello, que el docente al utilizar diferentes recursos dentro de su metodología ayudará a que el estudiante pueda involucrarse y ser partícipe de la construcción de su aprendizaje; más aún, cuando se trata del estudio de la Historia, pues conocerá el pasado y su relación con el presente desde diferentes perspectivas y no desde un acostumbrado relato que se encuentra dentro de un libro de texto.



## Conclusiones

Tras la indagación bibliográfica realizada en torno a la temática “*Enseñanza de la Historia en el séptimo de Educación general básica desde las perspectivas de las Pedagogías Críticas*” se concluye que:

El proceso educativo, en algunos casos se ha limitado a la reproducción y memorización de conocimientos, que muchas de las veces son ajenos a la realidad de los estudiantes, lo que ha provocado la naturalización de problemas sociales, tales como: la discriminación, el sexismo y la pobreza. Ante esta realidad surgen las Pedagogías Críticas como una corriente pedagógica que busca un cambio social, a través de la reivindicación del quehacer educativo, la cual pretende formar estudiantes críticos, reflexivos, conscientes de su realidad y dispuestos a buscar la emancipación, la equidad, la justicia y la democracia, dándole al estudiante el rol de decidir y actuar para un bien común.

Así también, a través de la revisión documental se ha constatado que el rol del docente debe ser concebido desde las Pedagogías Críticas, dejando de lado esquemas mentales preestablecidos de cómo debería actuar frente al proceso de enseñanza y aprendizaje; pues dentro de esta corriente, el docente es visto como un ser transformador, investigador e intelectual, el cual pretende generar prácticas educativas emancipadoras, a partir del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en sus estudiantes. Los cuales dentro de esta nueva visión, tienen un rol activo dentro de las prácticas educativas, pues son considerados agentes de cambio, capaces de tomar decisiones y actuar frente a su realidad, constituyéndose como protagonistas en la construcción de una nueva sociedad.



Cabe señalar que a pesar de los esfuerzos de ciertos docentes, en romper los paradigmas positivistas de la enseñanza, existe aún la limitación de roles, tanto del estudiante como del docente, lo que ha afectado a la enseñanza de la Historia, provocando que usualmente, los estudiantes vean a la Historia como una asignatura aburrida, memorística, carente de sentido y alejada de su realidad, provocando que su aprendizaje sea poco significativo. En este sentido, es necesario que la enseñanza de la Historia se aborde desde la corriente de las Pedagogías críticas, pues estas promueven prácticas alternativas, que giran en torno al empleo de métodos explicativos, novedosos y que permiten la indagación, de tal manera que se vea a la Historia como una ciencia cercana a la realidad, humanizada y útil, para comprender cómo los hechos del pasado repercuten en el presente, y entender a la sociedad en el tiempo.

Del mismo modo, dentro del proceso de investigación, se ha podido evidenciar que la enseñanza de la Historia, en ciertas ocasiones puede ser enciclopédica, memorística, carente del empleo de recursos y métodos atractivos; basada simplemente en metodologías escolásticas. Es por ello que, surgió la necesidad de analizar el hexágono curricular; el cual se compone de elementos pedagógicos y didácticos, basados en algunos principios de la pedagogía crítica y el predominio de estructuras metodológicas constructivistas y cognitivas que pretenden formar estudiantes críticos, reflexivos y comprometidos con el cambio social, basándose en un perfil de salida, que busca sujetos justos, innovadores y solidarios, a través de destrezas que garanticen la adquisición de conocimientos que aporten a dicho perfil.

A pesar de que elementos curriculares están bien estructurados y son coherentes entre sí; comprometidos con el cambio social; estos decaen en los instrumentos “guía” entregados para los docentes y estudiantes. Esto se pudo corroborar con el análisis de las actividades planteadas dentro del libro y el cuaderno de trabajo de séptimo año de EGB, las cuales se basan en preguntas de rellenar cuadros, hacer líneas de tiempo, responder preguntas con



información explícita en el texto, entre otras; provocando poca reflexión, crítica y el desinterés por aprender Historia.

En este sentido, es pertinente implementar los siguientes métodos en la enseñanza de la Historia, por ejemplo: el método por descubrimiento, el debate, el discurso, el estudio de casos, fuentes audiovisuales, el cartel, el collage, gamificación, el ABP, entre otros; teniendo presente que los métodos siempre son una guía y no instructivos que funcionarán para todos los estudiantes, sino esto dependerá del ingenio del docente para el proceso de enseñanza. Así como también, los recursos que el docente emplee facilitarán el proceso de adquisición de conocimientos, puesto que estos ayudarán a que las clases sean interactivas y divertidas, dejando de lado al libro como único recurso. Ante lo mencionado anteriormente, urge el cambio de paradigma que rige la enseñanza de la Historia actualmente, que practican algunos docentes.

Finalmente, se puede concluir que ante actividades enraizadas a métodos que no responden a las necesidades de los estudiantes, es necesario visualizar un hexágono curricular alternativo, en el cual se plantee propósitos, enseñanzas, evaluación, recursos didácticos, metodología y secuencia didáctica desde la visión de las Pedagogías críticas, ya que a través del cambio de visión de todos los actores educativos, se pueden plantear métodos diferentes, otras prácticas educativas, que promuevan que la enseñanza de la Historia en séptimo año de EGB, sea contextualizada, novedosa, que despierte la crítica, la reflexión y el interés por aprender Historia. De modo que conocerla dé apertura a buscar la emancipación social, dejar de lado la opresión y erradicar los problemas sociales, a través de la concientización de la realidad y el actuar frente a ella.





## Recomendaciones

Posterior a una revisión bibliográfica acerca de los aportes de las perspectivas de las pedagogías críticas para la enseñanza de la Historia, presentamos algunas recomendaciones.

Para la formación docente, se recomienda:

- La incorporación de temas acerca de las pedagogías críticas y sus aportes hacia una nueva visión sobre el proceso educativo dentro de las mallas curriculares de la carrera.

Para los docentes se recomienda:

- Utilizar las pedagogías críticas como base para su ejercicio docente, pues esta corriente permite que los docentes y estudiantes tengan un rol activo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de la reflexión, la crítica y el despertar la curiosidad.
- Generar procesos de capacitación, en donde se explique las diferentes visiones de la enseñanza de la Historia, de tal manera se incorporen nuevas prácticas docentes, en las aulas clase.
- Indagar métodos y recursos didácticos, acordes al contexto de los estudiantes y con base a la temática que se esté abordando, de modo que se vaya erradicando la idea de que la lectura, el subrayado y el libro de texto, son los únicos métodos e instrumentos para aprender Historia.



### Referencias bibliográficas:

- Acosta-Albán, L., y DT-Suárez Mosquera, W. (2012). *Los elementos curriculares y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes del séptimo año de educación básica de la Escuela Gonzalo Abad del caserío El Placer cantón Baños de Agua Santa provincia de Tungurahua.*
- Almeida-Mejía, M., Coral-Delgado, F., y Ruíz-Calvache, M. (2014). *Didáctica problematizadora para la configuración del pensamiento crítico en el marco de la atención a la diversidad.*
- Anderson, E. (2007). *Teoría y técnica del cuento.* 4, 288.
- Araujo, J., Betancourt-Vallecilla, J., Gómez-Argoti, J., González-Mejía, F., y Pareja-Sarmiento, M. (2015). *La pedagogía crítica el verdadero camino hacia la transformación social.*
- Beane, M. y Apple, M. (2002). *Escuelas democráticas.* Madrid. Morata.
- Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: Una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros, 16(30).*
- Brandani, A. (2008). *Filosofía de la Liberación: Sus (nuevos) caminos. Historia-Presente: Propuesta de vida. Dos líneas: Rodolfo Kusch-Enrique Dussel.*
- Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios, 28,* 108-119.
- Breu, R. (2013). La historia a través del cine. *Editorial Graó. Col·lecció Biblioteca de Íber,* 290.
- Briñez, N. (2008). El cine y el video: Recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales, 13,* 101-123.
- Cabaluz, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: Potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y educadores, 19(1),* 1.
- Campillo, A. (2016). Tres conceptos de historia. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica, 72(270),* 37-59.
- Canales-Tapia, P. (2018). *El Pensamiento y la Lucha: Los pueblos indígenas en América Latina: Organización y discusiones con trascendencia.*



- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. *Aprender y pensar la historia*, 71-98.
- Cevallos-Terneus, L. (2012). *Indicadores para la evaluación del desempeño por competencia de los docentes, como herramienta para una educación de calidad en la PUCESA*.
- Collado, M. (2014). El material didáctico expuesto en clase como instrumento de Educación para la paz. *Revista de paz y conflictos*, 7, 155-174.
- Corcuera, M. y Gil, G. (2014). Métodos de enseñanza de la historia orientados a la formación de competencias en alumnos universitarios en la región Tumbes, 2012. *Revista CIENCIA Y TECNOLOGÍA*, 10(3), 97-113.
- Dalmases, E. (2005). Las actividades prácticas en las Ciencias Sociales: ¿utopía o posibilidad? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 43, 15-23.
- De Montañez, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 155-177.
- Dosso, R. (2009). El juego de roles: Una opción didáctica eficaz para la formación en política y planificación turística. *Aportes y transferencias*, 13(2), 11-28.
- Dussel, E. (2018). Tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico. Madrid: Trotta. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 74, 199-200.
- Fernández, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, 53, 87-99.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores México.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da tolerância*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. y Faúndez, A. (2018). Hacia una pedagogía de la pregunta. *Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2017). *Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad*.



- Gadotti, M., Gómez, M., Mafra, J. y Fernández de Alencar, A. (2007). *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Giroux. (2009). *El reto y promesa de la pedagogía crítica en la nueva era de la información: Una entrevista con Henry Giroux*.
- Giroux, H. (2013). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino. *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 17, 55-72.
- Giroux, H. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Entramados: educación y sociedad*, 3, 15-26.
- Giroux, H. (2018). *Manifiesto por una pedagogía crítica*. 307-321.
- Giroux, H. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure Barcelone.
- Gómez-Carrasco, C., Rodríguez-Pérez, R. y Miralles-Martínez, P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional: Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles educativos*, 37(150), 20-38.
- González, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 29, 83-87.
- Grundy, S. (2009). Los profesores como creadores del curriculum. *Laboratorio de Políticas Públicas*, 47.
- Guelman, A., Cabaluz, F. y Salazar, M. (2018). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. *Corrientes emancipadoras para la educación pública del Siglo XXI. Argentina: CLACSO*.
- Hernández-Cardona. (2010). *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. 11).
- Huber, M. (2004). La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 29-38.
- Korstanje, M. (2008). La Historia: ¿concepto y herramienta metodológica universal o prejuicio teórico occidental? *Historia Actual Online*, 16, 173-178.
- Llonch, N. (2015). El estudio del tiempo: El uso de la indumentaria como concepto ordenador del tiempo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2014, núm. 14, p. 19-26.



- López, M. (2014). *Los medios didácticos como facilitadores del aprendizaje*.  
<http://200.23.113.51/pdf/30671.pdf?fbclid=IwAR3eOrfmrF4mHZ58yD5iwMFue3mvA6K63NwElrZXxSsNomGRxXaPWjh05Cc>
- Lozano, N. y Galiano, J. (2013). Modelo pedagógico para estimular el desarrollo del talento en los escolares de la educación primaria. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 3, 135-156.
- Magendzo, A. (2003). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*.
- Magendzo-Kolstrein, A. y Toledo-Jofré, M. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 410-425.
- Martin, J. (2013). El aporte de la Escuela de Fráncfort a la Pedagogía Crítica. *El equilibrista*, 1(1).
- Martínez -Carazo, P. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, 20.
- McGreal, R., Kinuthia, W., Marshall, S. y McNamara, T. (2013). *Open educational resources: Innovation, research and practice*. Commonwealth of Learning (COL);
- McLaren, P. (2012). La pedagogía crítica revolucionaria. *El socialismo y los desafíos culturales*. Buenos Aires: Herramienta. Colección Pensamiento Crítico.
- McLaren, P. (2015). Pedagogía Crítica y Lucha de clases en la era del Terror neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.
- McLaren, P. (2018). *Por una pedagogía crítica digital. Retos y alfabetización en el S. XXI*. 35-54.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (Número Sirsi) i9788478276738).
- Mejía-Delgadillo, A. (2020). *Paulo Freire, las pedagogías post-críticas y el dilema pedagógico*.
- Mejía, M. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, 43, 37-48.
- Mejía-Valencia, M. (2013). Módulo Pedagogía Crítica. *Notas de clase. Manizales: CEDUM*.



- Mercado, A. y Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53), 229-251.
- Ministerio de Educación. (2020a). *Cuaderno de trabajo de séptimo año de Educación General Básica*.
- Ministerio de Educación. (2020b). *Libro de séptimo año de Educación General Básica*.
- Miralles-Martínez, P., Molina-Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2012). La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 340-342.
- Moradiellos, E. (2009). Las caras de Clío: Una introducción a la historia. *Madrid: Editorial Siglo XXI*.
- Neves, P. (2017). *Pedagogía crítica: Aportaciones de investigadores y educadores latinoamericanos*. Centro Latinoamericano de estudios en epistemología pedagógica.
- Pantoja, P. (2017). Enseñar Historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de docentes de Ciencias Sociales en Colombia. *Diálogo andino*, 53, 59-71.
- Parra-Meroño, M. y Peña Acuña, B. (2012). *El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas*. 12(2).
- Parra, V. y Muñoz, H. (2014). Tiempos críticos y pedagogías críticas: Compendio de las teorías educativas críticas. *Diálogos educativos*, 28, 119-134.
- Peña, A. (2019). Resignificación pedagógica: Reinención de la educación. *Palabra: Palabra que obra*, 19(2), 256-269.
- Perea, M. y Muñoz, A. (2013). Los murales y carteles como recurso didáctico para enseñar ciencias en Educación Primaria. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 468-479.
- Pérez, R. y Solé, G. (2018). Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria. *arbor*, 194(788), 444.
- Pinto, R. (2012). Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente. *San José, Costa Rica: Editorial Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana(CECC/SICA)*.
- Prats, J. y Santacana, J. (2015). Principios para la enseñanza de la Historia. *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, 13-33.
- Prats, J. (2015). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (Vol. 11). Graó.



- Puiggrós, A. (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración iberoamericana*. Convenio Andrés Bello.
- Quiceno, E. y Muñoz, L. (2017). *La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: Su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina*.
- Ramírez-Bravo, R. (2008). *La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos*.
- Ramírez-Romero, J. y Quintal-García, N. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), 114-125.
- Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 87-102.
- Robles, F. (2011). Producción académica sobre educación contable en Colombia 2000-2009: Incidencia de la pedagogía crítica. *Lumina*, 12, 172-195.
- Rodríguez, D. (2011). Definición de competencias internacionales: Experiencia del departamento de historia de la universidad nacional de colombia en el proyecto alfa tunning europa-américa latina. *Praxis & Saber*, 2(4), 77-101.
- Rodríguez, V. y De Lourdes, F. (2014). *Las técnicas activas de aprendizaje influye en el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de estudios sociales en las estudiantes de los novenos años de educación básica general de la unidad educativa hispano américa de la ciudad de ambato*.
- Sáiz-Serrano, J. y López- Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Saldaña, E., Romero, I. y Ochoa, E. (2018). Pedagogía Crítica. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 2(3), 465-478.
- Sastre, G. (2018). *El aprendizaje basado en problemas* (Vol. 235004). Editorial Gedisa.
- Solano-Alpízar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129.
- Stigliano, D. y Gentile, D. (2006). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos: Comunidades de diálogo y encuentro*. Noveduc Libros.



- Supe, L. y Herminia, B. (2015). *Diseño de una estrategia basada en la Pedagogía Crítica para la enseñanza de Valores Cristianos en Educación General Básica Superior*.
- Torralva-Climent, V. (2016). *La enseñanza de la Historia en Educación Primaria a través del pensamiento histórico*.
- Vargas-Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74.
- Zamora-Urteaga, G. (2020). *Uso del rompecabezas en el aprendizaje de los niños de nivel inicial*.