



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE
LA NOCIÓN DE *CAMBIO-CONTINUIDAD* EN EL BACHILLERATO**

REPORTE DE PRÁCTICA DOCENTE

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (HISTORIA)

PRESENTA:

AZZIEL HERNÁNDEZ PEREA

ASESOR DE TESIS:

MTRA. LINA ZYTHELLA ORTEGA OJEDA (FES ACATLÁN)

COMITÉ TUTOR:

DRA. LAURA EDITH BONILLA DE LEÓN. (FES ACATLÁN)

MTRA. LETICIA GARCÍA SOLANO. (FES ACATLÁN)

NAUCALPAN, EDO. DE MÉXICO ABRIL DE 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia agradezco a la vida misma por haberme dado otra oportunidad de seguir aquí y mostrarme la valía de abordar esta labor.

Agradezco a mi hermano Dante quien involuntariamente me mostró el camino del saber académico.

Y agradezco especialmente a mi esposa por su cariño, atención y aliciente para superarme.

DEDICATORIA

A mi hijo que esta por nacer...



Resumen

Este trabajo revisa la problemática generada a partir de la práctica educativa fundamentada en el aprendizaje pasivo de conocimientos declarativos de la historia en estudiantes de educación media superior. El presente trabajo propone una estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la noción de cambio-continuidad, para que los estudiantes de este nivel desarrollen la capacidad de análisis sobre su entorno contextual, a través de experimentar la construcción del conocimiento histórico.

El trabajo se desarrolló con estudiantes de 5º año de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), Plante no.9 "Pedro de Alba". A partir de las intervenciones de enseñanza-aprendizaje, se recabó la información necesaria para el diseño de una propuesta de intervención didáctica. En ella se abordó el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia didáctica para el aprendizaje de la noción de cambio-continuidad, como parte de las nociones del método didáctico para la enseñanza de la Historia denominado: Pensamiento Histórico.

Abstract

This study reviews the problem that arises when high school students are taught History through the passive learning of declarative knowledge. The present study proposes a didactic strategy for the teaching-learning process of the notion of change-continuity, so that high school students develop the ability to analyze their contextual environment, through experiencing the construction of historical knowledge.

The research was conducted with fifth year students from the Escuela Nacional Preparatoria (ENP), campus No. 9 "Pedro de Alba." The necessary information was collected from two teaching-learning interventions to be able to the design a didactic intervention proposal. It

addressed problem-based learning (PBL) as a didactic strategy for learning the notion of change-continuity, as part of the notions of the didactic method for the teaching of history called Historical Thinking.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA (ENP)	8
1.1 UBICACIÓN E INFRAESTRUCTURA.	8
1.2 EL MODELO EDUCATIVO	10
1.3 ESTRUCTURA CURRICULAR	14
<i>Núcleos de formación</i>	14
<i>Etapas de formación</i>	15
<i>Campos de conocimiento</i>	17
<i>Ubicación de las asignaturas de Historia en la estructura curricular</i>	18
1.4 ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE ESTUDIO DE HISTORIA DE MÉXICO II.	20
<i>Enfoque disciplinar y pedagógico.</i>	21
<i>Estrategias de enseñanza aprendizaje.</i>	27
<i>Evaluación del aprendizaje.</i>	31
1.5 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ATENDIDA.	32
<i>Descripción de la Población escolar</i>	32
<i>Del ingreso y la permanencia</i>	38
1.6 SUMARIO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA.....	41
CAPÍTULO 2. LA SECUENCIA DIDÁCTICA	43
2.1 LA DIMENSIÓN FORMATIVA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	43
<i>Educación histórica en la historia del país</i>	43
<i>Ser docente en el Nivel Medio Superior</i>	45
<i>La dimensión formativa de la Historia</i>	52
<i>Enseñar la disciplina histórica desde sus referentes disciplinares</i>	55
2.2 APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	65

<i>Surgimiento</i>	66
<i>El problema como motor del aprendizaje.</i>	68
<i>Aplicación del método ABP</i>	70
<i>Adecuación del ABP a la enseñanza de la Historia</i>	72
2.3 EXPOSICIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	74
<i>Aprendizajes que aborda la secuencia</i>	74
<i>Formulación de objetivos didácticos</i>	76
<i>La situación problema</i>	77
<i>Fases de trabajo</i>	82
<i>Instrumentación didáctica</i>	86
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS CRÍTICO Y AUTORREFLEXIVO	101
<i>Profesional de la enseñanza de la Historia</i>	101
<i>Aprendizaje pedagógico. Postura Humanista</i>	104
<i>Aprendizaje didáctico. Aprendizaje Basado en Problemas</i>	109
<i>Aprendizaje disciplinar. El Pensamiento Histórico</i>	113
3.1 ANÁLISIS CRÍTICO Y AUTORREFLEXIVO DEL DESEMPEÑO DOCENTE	115
<i>Características y condiciones áulicas</i>	115
<i>Análisis del desempeño docente</i>	119
CONSIDERACIONES FINALES	136
BIBLIOGRAFÍA	141
A N E X O S	I

Índice de figuras

<i>Figura 1-1. Desplante del complejo del Plantel No. 9 "Pedro de Alba"</i>	8
<i>Figura 1-2 Propuesta formativa de la Escuela Nacional Preparatoria</i>	25
<i>Figura 1-3. Momentos didácticos</i>	29
<i>Figura 1-4. Conocimientos y habilidades transversales</i>	30
<i>Figura 2-1. Nociones del Pensamiento Histórico</i>	57
<i>Figura 2-2 Objetivos generales de la Secuencia Didáctica</i>	76
<i>Figura 2-3. Folleto para Práctica docente II</i>	78
<i>Figura 2-4. Folleto para la Práctica Docente III</i>	80
<i>Figura 2-5. Tercer apartado de la redacción del folleto</i>	81
<i>Figura 2-6 Esquema de la planeación didáctica</i>	84
<i>Figura 2-7 Cuestionario para la evaluación diagnostica</i>	87
<i>Figura 2-8 Cuestionario para la evaluación diagnostica 2</i>	88
<i>Figura 2-9 Tarea para la segunda sesión</i>	90
<i>Figura 2-10. Actividades de la segunda sesión</i>	92
<i>Figura 2-11. Objetivo de la tercera sesión</i>	93
<i>Figura 2-12. Actividades de la tercera sesión</i>	93
<i>Figura 2-13. Objetivos para la cuarta sesión</i>	95
<i>Figura 2-14. Actividades de la cuarta sesión</i>	95
<i>Figura 2-15. Objetivos para la quinta sesión</i>	97
<i>Figura 2-16. Actividades para la quinta sesión</i>	97
<i>Figura 2-17. Objetivo de la sexta sesión</i>	98
<i>Figura 2-18. Actividades de la sexta sesión</i>	99
<i>Figura 2-19 Rúbrica de evaluación</i>	100
<i>Figura 3-1 Espacio áulico de la ENP</i>	116
<i>Figura 3-2 Actividad en equipos de trabajo</i>	118
<i>Figura 3-3 Condiciones lumínicas</i>	118
<i>Figura 3-4. Valoración de los estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje</i>	123
<i>Figura 3-5 Carta de la Poetisa Sor Philotea...</i>	126
<i>Figura 3-6. Video tutorial</i>	127

Índice de Anexos

Anexo A. Secuencia didáctica	II
Anexo B. Evaluación de la 2a. Práctica Docente por el profesor observador	XIV
Anexo C. Valoración de los estudiantes. 2ª. Práctica Docente	XXIII
Anexo D. Valoración de los estudiantes. 1a. Práctica Docente	XXVII

Introducción

La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) tiene el propósito de fortalecer la educación a través de la formación de profesionales en la enseñanza de las diversas disciplinas que se imparten en este nivel. Entre sus objetivos contempla enriquecer la práctica educativa vinculando los conocimientos de su disciplina con otras ciencias asociadas a la educación, como lo son: la pedagogía, la didáctica y la psicología, resultando profesionales de la enseñanza altamente capacitados para tomar decisiones educativas claramente fundamentadas y favorables.

El presente trabajo constituye un documento que refiere al análisis reflexivo y la capacidad de autoevaluación adquirida durante el posgrado. Corresponde al *Reporte de Práctica Docente* como opción de trabajo de grado. Pese a que la elaboración de esta modalidad manifiesta que se debe presentar el Reporte de la Práctica Docente III, las condiciones derivadas de diversos paros estudiantiles en la Escuela Nacional Preparatoria durante 2019, y en mayor medida, la situación sanitaria derivada del Covid-19, impidieron la implementación de esta, por lo que no fue posible implementar los ajustes que se programaron. No obstante, estos nuevos planteamientos forman parte medular del trabajo que aquí se presenta.

Derivado de lo anterior, la instrumentación y el diseño se fundamentan en las prácticas que se realizaron, de donde se obtiene una construcción teórico-práctica que evolucionó y se transformó progresivamente de la experiencia, el análisis y las adecuaciones reveladas con la práctica. Es así como se presenta el diseño e instrumentación de una intervención didáctica diseñada para el contexto de la Escuela Nacional Preparatoria.

La exposición escrita, las evidencias documentadas de las prácticas y el análisis crítico y autorreflexivo pretenden demostrar haber alcanzado un nivel adecuado de comprensión del quehacer docente en el nivel medio superior.

En relación con la problemática que se aborda, esta se sitúa en el estudio de la disposición de los jóvenes hacia la disciplina, atendida desde la dimensión didáctica. Una mala implementación de estrategias conlleva a un aprendizaje deficiente o pobre, lo cual suele traducirse en una pérdida de tiempo en el espacio educativo, el establecimiento de relaciones negativas hacia la disciplina, o bien, un vacío formativo en los egresados, el cual tira y empuja su interacción con la sociedad adulta.

Con frecuencia, para los jóvenes estudiantes, la asignatura de Historia representa un conocimiento interesante, pero la claridad sobre el sentido de su estudio no siempre es percibida, porque aborda acontecimientos que ya sucedieron y su relación con el presente parece inconexa. Resulta más comprensible para ellos advertir la utilidad y el valor de aquellas disciplinas que ofrecen respuestas concretas de su entorno, como puede ser el caso de las ciencias de la salud, las derivadas del pensamiento matemático, etc.

Podemos identificar que en gran medida esa displicencia de los estudiantes hacia la asignatura se relaciona con la implementación de estrategias didácticas inadecuadas, como lo es el abuso de la lectura, el valor de predominancia de la memorización o la falta de conexión explicativa entre pasado-presente. Al final del día, suelen fortalecer una relación negativa hacia su estudio.

Con el propósito de atender la falta de interés en los estudiantes para el aprendizaje de la historia, este trabajo aborda el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)¹ como una estrategia

¹ En adelante utilizaré la abreviatura ABP para referir al Aprendizaje Basado en Problemas.

didáctica para poder fomentar en ellos, el valor de su estudio y su implementación en la lectura del entorno social en el que viven.

A pesar de que el ABP surge desde y para las disciplinas que presentan soluciones concretas a situaciones problema, como lo es la medicina, el derecho o las matemáticas, actualmente se utiliza también para el aprendizaje de las ciencias sociales. Esto se logra a través de la formulación de problemas no brunerianos, los cuales abordan problemas para los que no se tiene una solución concreta y donde lo que construye es el proceso que se sigue para hallar una posible respuesta y no la respuesta en sí misma.

Existe una pluralidad de trabajos en los cuales se aborda el ABP para el mejoramiento de la enseñanza de la historia, la mayoría de ellos se trata de trabajos de posgrado de diversas instituciones educativas de diversos países, sobre los cuales no siempre se permite acceder. Por su parte los trabajos publicados en revistas especializadas , aunque son poco numerosos marcan un norte para su estudio.

El trabajo de los mexicanos Villafuerte y Castillo (2009) observa en el ABP una propuesta viable para el aprendizaje de la historia. Cimentado de la postura pedagógica sociocultural propone que, partiendo de lo cotidiano en el estudiante se puede lograr una situación de empatía histórica que conlleva a la elaboración de referentes históricos que posibilitan la construcción de esquemas explicativos. No sólo eso, sino que, resuelven que esta concepción didáctica favorece el aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas. Esto hace de la historia una asignatura novedosa y coadyuva a la solución de problemáticas relacionadas con el proceso de aprendizaje de la Historia.

Otro trabajo que aborda la temática es el del español Antoni Serra (2010). Hace un recorrido histórico sobre el cómo a partir de la década de los años setenta, en el contexto de la guerra fría, el aprendizaje por descubrimiento se posicionó como una manera de llevar la metodología científica dentro de las aulas. Para el caso de la Historia, esa transición hacia las aulas se llevó a cabo principalmente con el proyecto anglosajón *History 13-16*. En él se plantea enfocar la enseñanza en los procesos intelectuales que utiliza el historiador en favor de ofrecer explicaciones al presente y no en la acumulación de conocimientos declarativos. Esta propuesta adopta la forma de un modelo didáctico especializado para la enseñanza de la historia conocido como la enseñanza del Pensamiento Histórico (PH)².

Dado que ambas posturas educativas, tanto el ABP como el PH, insisten en el manejo de las nociones intelectuales y la metodología que utiliza la historia disciplinar, se valoró que permiten una adaptación con relativa fluidez, por lo que se optó integrarlas en la práctica educativa.

Es relativa esa adaptabilidad en el sentido de que, urge resolver una problemática fundamental, de la cual no se ha encontrado indicio en la producción intelectual: ¿Qué elementos estructurantes de la disciplina histórica se requieren para poder articular una estrategia didáctica basada en la resolución de problemas (ABP) que sirva para la enseñanza de la Historia?

En ese sentido el objetivo general de este trabajo se ubica en el análisis de la intervención didáctica expresada y resolver la cuestión antes mencionada articula un objetivo secundario, el cual se resuelve en el segundo capítulo y da forma a la intervención didáctica, la cual se expresa como una intervención fundamentada en el ABP, que logre una situación de aprendizaje viable para la enseñanza del PH en el nivel medio superior.

² En adelante utilizaré la abreviatura PH para hacer referencia a la postura didáctica del Pensamiento Histórico.

Acerca de la metodología, el trabajo expuesto se ubica dentro de los estudios no unidisciplinarios. Debido al carácter situado de la investigación y cuya respuesta está adaptada a él, obliga a construir una metodología particular. Estas características reunidas lo circunscriben dentro de las investigaciones de carácter transdisciplinar (Estrada Carreón & Velázquez Zaragoza, 2014). El modo como se abordó el estudio parte de la comprensión de un escenario de estudio visto desde la psicología, la pedagogía y la historia, seguido del diseño, instrumentación y aplicación de la intervención didáctica para finalmente ejercer un análisis crítico y autorreflexivo.

El ejercicio docente se contextualiza con estudiantes de 5º año en la Escuela Nacional Preparatoria, plantel núm. 9 “Pedro de Alba”. El subtema abordado del programa de estudios correspondiente a la cuarta unidad temática del programa: *4.1 El desarrollo del pensamiento científico, el ámbito religioso y las instituciones educativas en la formación cultural, Unidad 4. Las expresiones culturales como medios de construcción del México plural y de su patrimonio.* (Escuela Nacional Preparatoria, 2017b).

El propósito que se persigue con esta secuencia didáctica es el fomento de la noción del PH definida como cambio-continuidad, a través de la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas para fomentar el sentido de utilidad y la disposición del estudio de la Historia en los estudiantes de educación media superior.

La exposición se presenta subdividida en tres capítulos principales. En ellos se busca ofrecer una adecuada contextualización y ordenamiento lógico de las ideas que sostiene la propuesta didáctica.

El primero se ocupa de contextualizar de la práctica docente. A través de la exposición y el análisis detallado de la Escuela Nacional Preparatoria, se abordan cinco elementos: 1) la

descripción sobre la ubicación e infraestructura, 2) el análisis del modelo educativo, 3) el análisis de la estructura curricular, 4) el análisis del Programa de Estudios y 5) la descripción de la población atendida. A manera de sumario, se presenta una valoración general de la información analizada, la cual se retoma en el diseño de la propuesta didáctica.

El segundo capítulo se presenta en dos apartados. El primero expone de manera argumentada el sustento teórico que orbita la propuesta didáctica. En él, se manifiesta una reflexión en torno a la dimensión social y formativa de la Historia y del profesor de la asignatura en el nivel medio superior. Así mismo se realiza una exposición sobre el Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica para la enseñanza de la Historia, con el interés de realizar la adecuación del ABP para la enseñanza de las nociones que utiliza el historiador en los estudiantes. Se adopta el modelo didáctico de la enseñanza del PH debido a que brinda recursos de posibilidad para esta adecuación.

El segundo apartado está dedicado a la presentación de la propuesta de secuencia didáctica. Se detallan los aprendizajes esperados en relación con el programa de estudios, los objetivos didácticos planteados, tanto los generales como los específicos, así como las particularidades técnicas del ABP: situación problema, fases de trabajo e instrumentación didáctica.

El tercer capítulo consiste en un balance general de la propuesta didáctica, en él, se detalla el proceso de aprendizaje seguido durante el posgrado desde su enfoque transdisciplinar a partir del estudio pedagógico, didáctico y disciplinar. También se presenta el análisis crítico y autorreflexivo del desempeño docente observado en las practicas docentes. Para su realización se utiliza un instrumento de evaluación proporcionado durante el posgrado MADEMS.

Por último, se ofrece un apartado de consideraciones finales en el que se presentan las ideas sumarias los resultados del aprendizaje y la experiencia obtenida durante la elaboración del presente trabajo.

Capítulo 1. La Escuela Nacional Preparatoria (ENP)

1.1 Ubicación e infraestructura.

Desde su inauguración el 28 de julio de 1965, el plantel # 9 “Pedro de Alba” de la Escuela Nacional Preparatoria³ se ubica, al norte de la Ciudad de México, sobre la avenida Insurgentes Norte, núm.1698, en la colonia Lindavista, de la alcaldía Gustavo A. Madero.

Actualmente, el complejo educativo se integra de 22 emplazamientos físicos. Entre los que destacan siete edificios áulicos, enlistados de la letra B a la H. Así mismo, las correspondientes edificaciones destinadas a la administración escolar: la Dirección, la Secretaría de Asuntos Escolares y la Secretaría de Apoyo a la Comunidad. También forman parte de estas locaciones,



Figura 1-1. Desplante del complejo del Plantel No. 9 "Pedro de Alba"

Fuente: <http://www.prepa9.unam.mx/plantel/image/planop9.jpg>

³ En adelante utilizaré la abreviatura ENP para referirme a la Escuela Nacional Preparatoria.

espacios enfocados en la formación integral de los estudiantes, que abarcan áreas de profundización académica, deportiva y cultural.

En el área de profundización académica, merecen mención especial, por una parte, la Mediateca: que consiste en un centro de recursos didácticos enfocado en el aprendizaje de idiomas, auxiliado por recursos electrónicos, material bibliográfico, software, películas, audios y juegos. De la misma manera destaca el área de laboratorios LACE: se trata de un recurso integral en la didáctica de la enseñanza de las ciencias naturales, enfocado en complementar las clases teóricas con la práctica.

Para el caso de la educación histórica, no se cuenta con un espacio físico exclusivo. La ENP lo hace a través del Colegio de Historia, que ofrece espacios destinados, tanto a profesores como estudiantes, con el propósito de brindar herramientas didácticas para complementar el trabajo en las aulas, con la intención de apoyar su vida académica, ofreciendo materiales educativos, documentos y estrategias didácticas. De la misma manera procura, como en el caso de los laboratorios LACE, complementar las clases teóricas con la práctica, ofreciendo espacios de discusión académica entre estudiantes a través de concursos inter-preparatorianos de Historia.

La formación deportiva se apoya de una zona multicancha, con espacios exclusivos para practicar distintos deportes: fútbol y fútbol americano, basquetbol, voleibol, pin-pon, atletismo, entre otros. También se apoya de una alberca con fosa de clavados, gimnasio y vestidores. Respecto al desarrollo cultural, cuenta con el auditorio “Belisario Domínguez”, salones de danza, música, pintura y teatro.

Otras locaciones importantes de mencionar son: la biblioteca “Benito Juárez García” con un amplio acervo bibliográfico, cubículos de estudio para grupos estudiantiles de trabajo; el servicio médico, la cafetería, el comedor de trabajadores y la sala de maestros.

Finalmente, la infraestructura del plantel se complementa con un soporte virtual de acceso a internet conocido como Red PUMA y una dirección electrónica donde, tanto estudiantes, profesores y padres de familia encuentran información útil y acceso a trámites escolares.

1.2 El Modelo Educativo

La postura educativa de la ENP se ha construido para hacer frente a los retos que marcan el entorno actual, buscando adecuarse a las condiciones del contexto nacional e internacional. De esta manera a lo largo de su historia han realizado modificaciones, siendo la última la realizada en el año de 1996 -ratificada en 2017-. De tal manera, encontramos que ha transitado de una educación positivista al momento de su creación durante el siglo XIX, hacia una perspectiva de la educación enfocada en la práctica, entre 1914-1918; posteriormente se enlaza bajo la visión de la educación humanista del periodo que va entre la década de los años 20’s y los años 60’s. Finalmente, bajo una reforma al plan de estudios, se adhiere a la educación formativa e integral, la cual da forma al actual modelo educativo vigente. (*Construcción de Modelo Educativo de la ENP. Mesa de trabajo, 2011*).

En de 1996 se revisó el plan de estudios, sin que ello significara modificar el enfoque de la educación integral. Resultado de esta revisión surge el programa de estudios, que hasta la fecha continúa siendo el Plan de Estudios vigente (1997), revisado y aprobado por el H. Consejo Técnico en el 2017.

En congruencia con el propósito de actualización constante mencionado arriba, en 2012, a cargo de la directora general, la Mtra. Silvia E. Jurado Cuéllar, a través de mesas de análisis, se crea el Modelo Educativo (2011). Enfocado en la perspectiva de la formación integral del programa de 1964, se ocupa de hacer un análisis detallado, para soslayar las barreras que presentaba un modelo ya rebasado hacia el siglo XXI.

Entre dichas barreras figuraban elementos de orden estructural y metodológico. Resultado de este análisis se manifestó que, el mapa curricular estaba organizado en 6 áreas de estudio, las cuales no eran congruentes con la agrupación de carreras que impartía la UNAM, provocando una mala vinculación del bachillerato con el nivel superior; algunas materias del plan de estudios no contaban con programas de estudios formales; el contenido de algunas asignaturas no era congruente con su nombre; los programas de estudios estaban en sintonía con la tecnología educativa de los años 70's, etc. (*Proyecto de Modificación Curricular, 2012*).

A lo anterior, se debe agregar que una de las críticas más relevantes de este análisis fue hecha en relación con el enfoque metodológico. Los contenidos de los programas tenían una organización lineal, abstracta y demasiado extensa (*Modelo Educativo, 2011*), como consecuencia la educación se limitaba a la trasmisión de conocimientos acentuando las acotaciones que produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje este tipo de educación.

En sintonía con las decisiones tomadas durante la creación del modelo actual, el enfoque metodológico contempla la construcción progresiva del conocimiento, transitando de una estructuración lineal a una funcional, lo cual quiere decir que, el estudiante, además de los conocimientos propedéuticos, pueda experimentar la problematización y solución de problemas en entornos reales.

Es conveniente recalcar este último elemento para comprender el fundamento metodológico del modelo educativo en cuestión, y que tiene que ver con vincular al estudiante con la construcción del aprendizaje. El actual modelo refiere que la enseñanza se centra en el estudiante, lo que implica que el aprendizaje debe ser *sistemático, explícito y práctico de las formas de trabajo generales de cada disciplina que promueva la construcción del conocimiento por parte del alumno* (Modelo Educativo, 2011, p. 2). Así pues, se involucra al estudiante en experiencias de construcción del conocimiento para cada disciplina, desarrollando los conocimientos y habilidades necesarias para la: identificación, el planteamiento, la resolución de problemas y la interpretación de resultados (Modelo Educativo, 2011).

De lo anterior se desprende una perspectiva que se perfila hacia la construcción progresiva del aprendizaje. A través de la organización de los contenidos de cada disciplina se integran gradualmente las nociones básicas indispensables (epistemológicas y/o metodológicas) de cada área de conocimiento y los problemas fundamentales que pretende resolver cada disciplina (Modelo Educativo, 2011).

Como ejemplo de lo anterior, podemos adelantar un poco y hablar de la asignatura de Historia de México. El Programa de Estudios (2017b) refiere entre sus propósitos, que se desarrolle la conciencia histórica; la apreciación del patrimonio nacional; que el estudiante asuma una postura crítica, autónoma y propositiva, además del planteamiento de soluciones a problemas propios del entorno histórico-social, etc. Derivado de lo anterior, en la práctica educativa, se espera que el docente aborde las nociones epistemológicas y metodológicas de la Historia de manera simultánea con actividades de aprendizaje con una adecuada secuenciación y realice la selección

de situaciones históricas que hagan latente la noción base a estudiar de la disciplina, contribuyendo a la construcción progresiva del aprendizaje.

Lo expuesto hasta aquí refiere que el aprendizaje centrado en el estudiante proyectado en el actual modelo se ocupa a la construcción de conocimiento, pero no se limita a ello, sino que también, integra el desarrollo del autoaprendizaje (*Construcción de Modelo Educativo de la ENP. Mesa de trabajo, 2011*), buscando de esa manera desencadenar el desarrollo intelectual del estudiante asumiéndose como agente de su propio aprendizaje. Podemos valorar en el modelo educativo de la ENP la búsqueda del desarrollo intelectual y personal.

De todo lo anterior se desprende el perfil de egreso del estudiante, el cual *posee los conocimientos, lenguajes, métodos y técnicas inherentes a las materias de estudio, así como las reglas básicas de investigación (Modelo Educativo, 2011, p. 2)*, pero además, este estudiante egresa con elementos cognoscitivos, metodológicos y afectivos necesarios para realizar la lectura de su entorno natural y social, así como el desarrollo de una personalidad intelectual. Elementos valiosos para lograr la participación crítica y constructiva de la sociedad, y valiosos también, porque a lo largo del bachillerato se le involucra en el análisis de problemas de las diferentes disciplinas, siempre con la perspectiva de la formación profesional universitaria. De acuerdo con el Modelo Educativo (2011) la formación media superior no se limita a la preparación cognoscitiva del estudiante en la perspectiva de seguir una carrera profesional, sino en prepararlo para la vida futura.

En síntesis, la propuesta formativa de la ENP apuesta por la formación integral del estudiante, a través del ámbito propedéutico, social, humanista, socioafectivo y personal. Para ello se vale de un enfoque metodológico allegado a la construcción progresiva del conocimiento,

privilegiando lo formativo sobre lo informativo; la reflexión, el trabajo individual y colaborativo. De tal manera que el estudiante desarrolle habilidades vinculadas al autoaprendizaje y la resolución de problemas desde las diversas disciplinas que estudia.

1.3 Estructura curricular

Núcleos de formación

Cómo se mencionó con anterioridad, el Plan de Estudios (1997) vigente es el formulado en 1996 (Escuela Nacional Preparatoria, 1997). En él se plantean tres grandes ejes que adoptan la forma de *núcleos del curriculum* (Modelo Educativo, 2011, p. 9), los cuales son transversales a lo largo de los tres años que dura el bachillerato.

Núcleo básico. Tiene como propósito dotar al estudiante de los conocimientos generales de cada campo de conocimiento: *Matemáticas, Ciencias Naturales, Histórico-Social y Lenguaje, Comunicación y Cultura*. Corresponde el 56% de los créditos totales del Plan de Estudios (1997).

Núcleo formativo-cultural. *Proporciona al alumno información útil y una cultura general que favorezca su formación* (Modelo Educativo, 2011, p. 9). Está integrado casi en su totalidad por asignaturas del campo de conocimiento *Lenguaje, Comunicación y Cultura*. Con asignaturas como: Dibujo, Educación Física, Informática, Lengua Extranjera, Educación para la Salud, Ética, Derecho, Psicología. Orientación Educativa y Educación Estética y Artística. Corresponde el 28% de los créditos totales del Plan de Estudios (1997) .

Núcleo propedéutico. Este núcleo complementa a los núcleos anteriores, *atendiendo las necesidades formativas y cognoscitivas de la educación superior. Se articula en cuatro grupos de asignaturas, acordes con la organización de carreras universitarias de los Consejos Académicos de Área.* (Modelo Educativo, 2011, p. 9). Se ocupa de perfilar al estudiante para la educación

superior. Corresponde a las Áreas de Formación: Área I. Fisicomatemáticas y de Ingenierías, Área II. Ciencias Biológicas y de la Salud, Área III. Ciencias Sociales y Área IV. Humanidades y Artes. El núcleo se compone de asignaturas obligatorias referentes a cada área, y se complementa con dos asignaturas optativas afines a la licenciatura deseada por el estudiante. Corresponde el 16% de los créditos totales del Plan de Estudios (1997).

Etapas de formación

Los núcleos del curriculum se desarrollan a través de tres etapas durante el bachillerato, identificadas como *Etapas de Formación (Modelo Educativo, 2011, p. 7)*, y cada una corresponde a un grado escolar.

Etapas de introducción al campo de conocimiento (4º. año)

Esta etapa formativa se centra en el desarrollo elemental y básico de la información de las disciplinas: comunicación, la organización y el análisis. Se organiza a través de cuatro lenguajes básicos del aprendizaje: español, matemáticas, lengua extranjera e informática (*Modelo Educativo, 2011, p. 7*).

Durante este primer año de estudios, se prepara al estudiante para que desarrolle su capacidad para la interacción, expresión y comunicación oral, escrita, gráfica y artística. Pueda adquirir el lenguaje y reglas básicas para la investigación y el estudio, así como el manejo inductivo y deductivo de conocimientos aritméticos y algebraicos fundamentales, finalmente pueda adquirir al menos en un nivel descriptivo las herramientas de razonamiento sistemático: lógica, matemáticas e informáticas.

En relación con el campo de conocimiento *Histórico-Social* se proyecta que el estudiante pueda adquirir los conocimientos histórico-geográficos que faciliten su ubicación espaciotemporal, a través de la asignatura de Historia Universal III y Geografía.

Etapas de profundización (5º. año)

Durante esta etapa se prepara al estudiante para ingresar al estudio del nivel propedéutico correspondiente al 6º año. De tal manera que el estudiante obtiene una perspectiva más clara de su elección profesional, para que seleccione con mayor seguridad el área de conocimiento en la cual se encuentra la disciplina a cursar en la educación superior.

Las estructuras cognoscitivas sobre las que se sentaron las bases en la etapa anterior alcanzan en esta una etapa de madurez, transitando del conocimiento básico o descriptivo de los fenómenos de estudio, hacia la comprensión, el análisis y la explicación.

De manera que, para el caso de la educación histórica, los estudiantes experimenten la problematización del entorno y la formulación de posibles soluciones, a través de *la aplicación de diversos modelos explicativos sustentados en fuentes y teorías* (Escuela Nacional Preparatoria, 2017b, p. 2). De donde resulta que las actividades de aprendizaje deberán ir involucrando de manera gradual al estudiante en el pensamiento científico: la problematización, planeación, investigación, observación y solución de problemas.

Así mismo, se refuerza el desarrollo de las habilidades de comunicación oral y escrita. Al respecto la elaboración de ensayos resulta una estrategia adecuada para el desarrollo de la escritura, más extensa y compleja.

Etapa de orientación propedéutica (6º. año)

La etapa de formación propedéutica es la cumbre del perfil de egreso durante el último año del bachillerato. Significa una especialización o profundización puntual para orientar al estudiante hacia su formación profesional. Es durante este último año, que el estudiante se ubica en un área de formación.

Campos de conocimiento

A lo largo de los tres años que dura el bachillerato, las disciplinas de estudio se dividen en cuatro campos de conocimiento (*Modelo Educativo, 2011, p. 4*), las cuales articulan las asignaturas:

1. Matemáticas: El estudio del álgebra, geometría y cálculo fortalecen el pensamiento lógico, las capacidades de inferencia, abstracción y generalización. Por otro lado, la Estadística y la Probabilidad atienden la capacidad de organizar la información y su representación.
2. Ciencias Naturales (eje: Biología). Este campo se enfoca en los procedimientos que emplean las ciencias experimentales y aborda el análisis de las problemáticas compartidas entre los componentes interdisciplinarios. Aborda los fenómenos fisicoquímicos y el impacto de los fenómenos naturales sobre el hombre y su medio.
3. Histórico-social (eje: Histórico-social). A partir del estudio del desarrollo histórico y la reflexión rigurosa de los hechos y fenómenos que convergen en la realidad socioeconómica se dota al estudiante de herramientas para su comprensión. Se imparten conocimientos de los procesos histórico y los cambios morfológicos y políticos en la geografía mundial.

4. Lenguaje, comunicación y cultura (eje: Lengua Española): Este campo de conocimiento parte de la premisa de que el dominio de la lengua oral y escrita es una de las bases cognoscitivas fundamentales en el bachillerato de la ENP, por esa razón se busca la aprehensión de las normas que regulan la expresión oral y escrita. Su eje de estudio es la Lengua Española, la lengua extranjera, el estudio de las letras clásicas, la lógica y filosofía y el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad a fin de que el estudiante tenga una mejor interpretación del mundo y una mayor integración de su personalidad.

Ubicación de las asignaturas de Historia en la estructura curricular

De acuerdo con lo que se ha revisado de la estructura curricular las asignaturas de historia pertenecen al campo de conocimiento histórico-social. Se divide en cinco asignaturas que se distribuyen a lo largo de las etapas formativas.

En la primer etapa formativa de introducción al campo de conocimiento histórico-social, durante el cuarto año se imparte la asignatura de *Historia Universal III*, la cual tiene como propósito el estudio de la historia mundial contemporánea enfocándose en el desarrollo del capitalismo y la consolidación y crisis de la modernidad (Escuela Nacional Preparatoria, 2017c, p. 2). De acuerdo con el propósito de esta etapa el aprendizaje se limita al manejo del conocimiento básico y descriptivo, de manera que destacan como operaciones cognitivas la organización, el análisis y la comunicación de la información.

En consonancia con el enfoque gradual de aprendizaje durante esta etapa se ensayan niveles de profundización correspondientes a la siguiente etapa formativa. Es así que en el programa de estudios (Escuela Nacional Preparatoria, 2017c, p. 2) refiere a la comprensión y al asumir

posturas fundamentadas y comprometidas frente a su entorno inmediato, de la misma manera procura la formación de posibles soluciones y el desarrollo de una conciencia histórico social.

La siguiente etapa formativa es la enfocada en la profundización del conocimiento, la cual se imparte durante el 5º. año del bachillerato UNAM a través de la asignatura de *Historia de México*

//. Tiene como propósito

“...analizar la Historia de México a partir del estudio de los procesos que dan razón del desarrollo del Estado nacional, de su diversidad social y cultural, de sus prácticas y proyectos económicos, así como del impacto que en nuestra realidad ejerce su relación con el mundo, con la intención de que el estudiante los comprenda, los evalúe y asuma posiciones fundamentadas y comprometidas frente a su entorno inmediato.” (Escuela Nacional Preparatoria, 2017b, p. 2).

Durante esta etapa de profundización se involucra al estudiante en operaciones cognitivas que demandan más recursos como lo son la comprensión, la explicación y el análisis (*Modelo Educativo*, 2011, p. 8). De manera que las situaciones de aprendizaje requieren provocar en el estudiante la problematización y la formulación de posibles soluciones sobre su entorno aplicando el método científico.

Finalmente, la tercera etapa o de formación propedéutica se imparte durante el 6º. año del bachillerato UNAM, sólo a aquellos que optaron por el área de estudio, *Área IV. Humanidades y Artes*. Se imparte a través de una de las asignaturas de carácter optativo del colegio de Historia: *Historia del Arte, Revolución Mexicana y Historia de la Cultura*.

Esta etapa formula una especialización o profundización puntual sobre el estudio de la historia. Así, por ejemplo, para la asignatura de *Historia del Arte* se enfoca en “*abordar la historia del arte con métodos que integren elementos técnicos, formales, iconográfico-iconológicos,*

marcos histórico-sociales y aspectos de la historia cultural (vida cotidiana, cultura material, microhistoria, historia de la escritura, uso de imágenes, entre otros) (Escuela Nacional Preparatoria, 2017a, p. 2). Por otra parte, la asignatura de *revolución Mexicana* se enfoca en “*en la revisión historiográfica sobre dicha revolución, el surgimiento de modelos explicativos basados en nuevas fuentes y teorías y la visión de que el conocimiento historiográfico es una construcción inacabada, sujeta a debate y revisión*” (Escuela Nacional Preparatoria, 2017d, p. 2).

De lo anterior se puede corroborar que el modelo pedagógico se refleja a través de las diversas asignaturas del campo de conocimiento histórico-social, transitando desde el manejo de la información hasta la creación de conocimiento histórico a partir de diversos modelos explicativos.

Para el caso de este trabajo, la etapa formativa que compete es la segunda o de profundización. Al respecto se vuelve necesario realizar un análisis del programa de estudios de la asignatura de *historia de México II*.

1.4 Análisis del programa de estudio de Historia de México II.

Respecto a la ubicación curricular de la asignatura de Historia de México II, pertenece al campo de conocimiento Histórico-social, el cual tiene lugar en el 5º año del bachillerato UNAM, por lo que corresponde a la etapa de profundización. Se imparte bajo la modalidad de curso obligatorio, al cual corresponden 90 hrs teóricas, distribuidas en cuatro unidades de estudio, tres horas a la semana. La asignatura que le precede es Historia Universal III, correspondiente a la etapa formativa de *introducción al campo de conocimiento* (Modelo Educativo, 2011, p. 8). Por otra parte, la asignatura subsecuente puede ser: Historia de la Cultura, Historia del Arte o Revolución Mexicana, correspondiente a la etapa de *orientación propedéutica* en el 6º. año.

Enfoque disciplinar y pedagógico.

Enfoque disciplinar

De acuerdo con la presentación del Programa de Estudios, el propósito de la asignatura consiste en “*analizar la Historia de México a partir del estudio de los procesos...*” (Escuela Nacional Preparatoria, 2017b, p. 2). El enfoque disciplinar que salta a la vista parte del análisis de las múltiples relaciones que se dan entre los hechos históricos, cada uno causa y consecuencia del otro, de manera que mantienen una dinámica diacrónica a través del tiempo, pero al mismo tiempo sincrónica en relación con otros hechos y procesos simultáneos (Betancourt, 2010). En concreto se enfoca en el estudio de procesos históricos, dejando de lado el estudio de hechos aislados en el tiempo, por lo que el estudiante comprende que las dinámicas implícitas en el acontecer histórico responden a múltiples causas en diversas dimensiones del tiempo histórico.

En segundo lugar, se observa que la historia prioriza la problematización. Lo que significa que el docente no se adhiere a la indagación de los hechos cronológicos, sino establece contenidos problematizados y secuenciados. A través del cotejo de diversos modelos explicativos divididos en cuatro unidades o ejes temáticos, puede abordar los temas en el orden que considere más conveniente o adecuado, siempre que no perjudique las intenciones formativas (Escuela Nacional Preparatoria, 2017b, p. 2).

Unidad 1. Los proyectos de desarrollo económico ante los retos internos y la economía mundial. (22 hrs.)

Unidad 2. La configuración de México a partir de sus procesos migratorios y movimientos sociales. (22 hrs.)

Unidad 3. La construcción del Estado y las perspectivas ciudadanas en el México contemporáneo. (24 hrs.)

Unidad 4. Las expresiones culturales como medios de construcción del México plural y de su patrimonio. (22 hrs.)

Un tercer elemento que destaca se relaciona con el abordaje de distintas posturas historiográficas. La postura teórica se acerca a las corrientes historiográficas surgidas de la escuela de los Annales. En consecuencia, la historia analiza los diversos ámbitos de interacción entre las estructuras: política, sociedad, cultura y economía. Al mismo tiempo asume que la Historia de México no se construye de manera aislada sino como parte de un contexto mayor, relacionado con las dinámicas de la realidad internacional.

Otro elemento que se identifica es la concepción de que el estudio de la Historia es un estudio para la comprensión del presente. Dentro del propósito de la asignatura se establece que el análisis de la Historia de México es la comprensión de los procesos que dieron razón al desarrollo del estado mexicano, desde su diversidad social, cultural, prácticas económicas y su relación con el mundo (Escuela Nacional Preparatoria, 2017b, p. 2), por lo que el estudiante significa y valora el estudio del pasado para la comprensión del presente con miras a proyectar decisiones y posturas en el futuro de la sociedad.

Por último, el conocimiento histórico es un conocimiento inacabado y en constante construcción. Dicho lo anterior, identificamos que asumir una postura que problematiza el presente y lo resuelve a través del estudio del pasado, significa al conocimiento histórico como un conocimiento inacabado y en constante construcción (Escuela Nacional Preparatoria, 2017b,

p. 2). El estudiante al involucrarse en la construcción del conocimiento histórico se asume como sujeto histórico, pero también como un sujeto que construye conocimiento.

Si bien es cierto que, el estudiante de preparatoria no necesariamente se convertirá en un futuro historiador, entonces cabría preguntarnos ¿Por qué involucrar al estudiante en experiencias de construcción del conocimiento de la disciplina histórica cómo lo perfila el Modelo Educativo (2011).

La formación histórica tiene un amplio abanico de posibilidades formativas. La postura allegada a la comprensión del quehacer histórico y no a la memorización de los hechos históricos implica un incremento sustancial de las posibilidades formativas de la educación histórica. No se limita a la formación de patriotas con una sólida identidad nacional, sino que se expande a todo un abanico de potencialidad formativa (Prats & Santacana, 2001, p. 22):

- Prepara a los alumnos para la vida adulta.
- Despierta el interés por el pasado.
- Potencializa el sentido de identidad.
- Fomenta la comprensión de las raíces culturales y de la herencia en común.
- Contribuye a la formación cognoscitiva mediante el estudio disciplinado.
- Introduce a los alumnos en el dominio del método historiográfico.

El Programa de Estudios (2017b, p. 1) menciona los aprendizajes esperados con la disciplina, los cuales podemos resumir en tres elementos que los integra:

- El estudiante comprende, evalúa y asume posiciones fundamentadas y comprometidas frente a su entorno inmediato

- Favorece el desarrollo de habilidades propias del pensamiento analítico, sintético, crítico y lógico.
- Coadyuva a la adquisición de una conciencia histórica y social capaz de situar al alumno como ciudadano comprometido, responsable y creativo.

Lo anterior lo traduce y cobra forma en el Objetivo General de la asignatura:

El alumno aplicará los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para la comprensión de la Historia de México en la búsqueda de posibles soluciones a los problemas y desafíos actuales, mediante el manejo de herramientas propias de la historiografía y de otras disciplinas afines, como la búsqueda de información con rigor académico, la comprensión de textos en español y otras lenguas, la escritura reflexiva, el análisis crítico, la capacidad de síntesis y la investigación fundamentada .

Además, el alumno desarrollará una conciencia espacio temporal y social que fortalezca una identidad nacional, en el marco de su relación con el mundo, en favor de la convivencia pacífica, la solidaridad, la promoción de la equidad y el respeto a la alteridad. Al mismo tiempo adquirirá experiencias que estimulen su curiosidad, el interés y el gusto por conocer, así como nuevas alternativas de promoción cultural y de recreación. (Escuela Nacional Preparatoria, 2017b, p. 3)

Otros elementos disciplinares que se involucran en la enseñanza de la historia y que sirven a esta práctica educativa, como lo son: la significación del estudio histórico, la observación del cambio-continuidad, la relación causa-consecuencia, el uso de la verdad y la interpretación histórica y la comunicación escrita los profundizo en el capítulo siguiente en el apartado *Enseñar la disciplina histórica desde sus referentes disciplinares.*

Enfoque pedagógico

Relacionado con lo anterior, podemos identificar ciertas posturas pedagógicas que resaltan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, se señala el enfoque de educación integral mencionado en el Modelo Educativo (2011) y vuelto a citar en el Programa de Estudios (2017b). Como lo vimos en el análisis del Modelo Educativo consistente en la formación del ámbito



propedéutico, social, humanista, socioafectivo y personal (Véase la Figura 1-2 Propuesta formativa de la Escuela Nacional Preparatoria).

Esta postura sobre la enseñanza de la historia proyecta una transición del conocimiento *per-se*, hacia el manejo y construcción del conocimiento; al desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas, así como hacia la propia dimensión subjetiva del estudiante (Zarzar Charur, 2009, p. 18). De manera que podemos observar en cada una de las unidades de estudio que se abordan: conocimientos conceptuales propios del acontecer histórico, procedimentales propios de las técnicas de construcción del conocimiento histórico y actitudinales propias de la dimensión

subjetiva del individuo como lo es asumirse como agente histórico. Por lo que la planeación didáctica tiene que considerar estos tres elementos en la formulación de objetivos de aprendizaje.

Al analizar el Modelo Educativo (2011) y entrecruzarlo con el análisis del Programa de Estudios (2017b) nos damos cuenta que el principio pedagógico que los sostiene se relaciona con las llamadas pedagogías activas en la que se vincula el aprendizaje por descubrimiento y construcción, en contraposición a la estrategia expositiva (Restrepo Gómez, 2005, p. 10). El estudiante se apropia del proceso educativo problematizando, priorizando, seleccionando y resolviendo problemas, mientras el docente asume el papel de un orientador pendiente de las necesidades del estudiante, un proceso al que Díaz Barriga denomina la *trasferencia de responsabilidad* (Díaz Barriga & Hernández, 2010, p. 2).

Si bien no existe una sola mirada constructivista en la educación (Díaz Barriga & Hernández, 2010, p. 2),⁴ se pueden identificar planteamientos comunes, mismo que se ven reflejados en el enfoque pedagógico de la ENP.

Entre los elementos que estructuran la postura pedagógica en ambos documentos analizados, resaltan:

- La construcción progresiva del aprendizaje.
- Estructura funcional (desarrollo de la capacidad de problematizar y solucionar problemas de entornos reales).
- Enfoque en el autoaprendizaje.

⁴ Principales fuentes teóricas del constructivismo: Psicología genética; cognoscitvismo y teoría sociocultural. A pesar del predominio de la perspectiva psicología genética, el enfoque socio cultural, fue retomado hasta los años 90's (Díaz Barriga & Hernández, 2010).

- La evaluación no sólo es un indicador del desempeño, sino una oportunidad de aprendizaje en sí misma.

Una de las aportaciones del constructivismo a la enseñanza de la historia, fue hacer evidente la necesidad de crear una didáctica específica para la historia, articulada a partir de las investigaciones sobre los procesos de construcción del conocimiento y el análisis de contenidos curriculares, de modo que se pudieran generar redes conceptuales con información significativa e interrelacionada de la disciplina, tomando en consideración el análisis del currículo y los recursos y métodos didácticos. (Díaz Barriga, 1998, p. 44)

Esta visión desde el constructivismo desplaza la idea de un aprendizaje unidireccional y acabado, por uno activo y en construcción. En el caso de la historia se apremia la capacidad del alumno por resolver problemas de su entorno social, económico.

A pesar de que el aprendizaje constructivista no es mencionado es evidente que retoma sus planteamientos, no necesariamente vinculado a una fuente teórica del constructivismo. En el apartado *V. Sugerencias de trabajo y los Lineamientos generales para la evaluación del aprendizaje en el Bachillerato UNAM (2001)* se revelan actividades relacionadas al fomento de la capacidad cognitiva, propia de la teoría ausbeliana del aprendizaje significativo y actividades de aprendizaje a partir del uso del lenguaje y la interacción social, propia del enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky.

Estrategias de enseñanza aprendizaje.

Este análisis se enfoca el apartado *V. Sugerencias de trabajo, los Lineamientos...* (2001) y en la *Unidad 4. Las expresiones culturales como medios de construcción del México plural y de su*

patrimonio del Programa de Estudios (2017b). Al ser la unidad trabajada en la propuesta didáctica.

Se sugiere que las estrategias favorezcan la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades transversales y específicas de la disciplina para su aplicación en el ámbito académico y en el relacionado con escenarios de la vida cotidiana.

En apego al enfoque disciplinar, las estrategias y actividades deben enfocar el estudio de procesos históricos y no sobre el estudio de hechos aislados. Así mismo, tomar en consideración el perfil intermedio que corresponde en este caso a la etapa de profundización del actual modelo educativo, caracterizada por la transición del conocimiento básico o descriptivo hacia la comprensión, el análisis y la explicación. De manera que, los estudiantes experimenten la problematización del entorno y la formulación de posibles soluciones, a través de *la aplicación de diversos modelos explicativos sustentados en fuentes y teorías (Modelo Educativo, 2011, p. 2)*.

De donde resulta que las actividades de aprendizaje deberán ir involucrando gradualmente al estudiante en el pensamiento científico: la problematización, planeación, investigación, observación y solución de problemas, o lo que es lo mismo, los métodos, técnicas y procedimientos propios de la investigación histórica, pero además de las disciplinas a fines. Así mismo se promuevan el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la comprensión de la historia del país, sus transformaciones histórico-sociales y el papel que tiene México en el contexto mundial considerando sus problemas y desafíos pendientes a resolver (Escuela Nacional Preparatoria, 2017b, p. 2).

Relacionado con el enfoque pedagógico, el apartado V. *Sugerencias de trabajo* del Programa de Estudios invita al docente a realizar actividades que abarquen tres momentos didácticos

(Escuela Nacional Preparatoria, 2017b, p. 13) para los cuales se sugieren estrategias didácticas las cuales he graficado en la Figura 1-3. Momentos didácticos.

Momento	Sugerencia didáctica
Activación de conocimientos previos e inducción de nuevos contenidos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusión grupal. ▪ Interrogatorio ▪ Comentario de textos y/o recursos multimedia
Búsqueda y manejo de la información de fuentes primarias y secundarias.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje Basado en Problemas y el basado en la Investigación ▪ Estrategias que promuevan el trabajo colaborativo y con grupos numerosos. ▪ Ejercitar las habilidades específicas de la disciplina y las transversales.
La aplicación de lo aprendido.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debates, exposiciones y replicas ▪ Estrategias que impulsen los conocimientos y habilidades aprendidos en escenarios posteriores de aprendizaje.

Figura 1-3. Momentos didácticos

Fuente: (Escuela Nacional Preparatoria, 2017b, pp. 11-12)

Como ya se ha mencionado, además de favorecer la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas de la disciplina, se proyecta fomentar el conocimiento y habilidades transversales en congruencia con la formación propedéutica e integral de estudiante,

para ello se sugieren en el Programa de Estudios cinco puntos las cuales muestro en la Figura 1-4.

Conocimientos y habilidades trasversales.

Habilidad transversal	Sugerencia didáctica.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manejo de distintos géneros discursivos: la lectura y la escritura como medios para aprender a pensar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración de monografías, ensayos, reseñas, críticas y comentarios de textos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades para la investigación y la solución de problemas en apego a la ética académica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El planteamiento de hipótesis. ▪ Esquemas para realizar una investigación. ▪ Resolución de problemas.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manejo de las tecnologías de la información para el aprendizaje y la construcción del conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso autónomo y efectivo de búsqueda en textos, gráficos, recursos multimedia y otros.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La realización de ejercicios, campañas u otras tareas en las que el alumno muestre o señale, con sustento, las actitudes y valores por los que optaría en los casos señalados. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consulta de textos en lenguas extranjeras para la identificación de ideas y conceptos clave sobre el objeto de estudio a tratar. 	

Figura 1-4. Conocimientos y habilidades trasversales

Fuente: *(Escuela Nacional Preparatoria, 2017b, pp. 11-13)*

Finalmente, pese a las recomendaciones emitidas en el Programa de Estudios se aclara en el mismo, que al profesor le corresponde realizar la planificación de trabajo en el aula y hacer los cambios y ajustes que considere pertinentes, en correspondencia a las características cognitivas de los estudiantes, las particularidades del objeto de estudio y la estructura interna de la disciplina, el tipo de materiales didácticos disponibles y el entorno escolar (Escuela Nacional Preparatoria, 2017b).

Evaluación del aprendizaje

Con relación a la evaluación de los aprendizajes adquiridos, converge en congruencia con el enfoque de aprendizaje progresivo detallado en su Modelo Educativo (2011), de manera que se basa en la *construcción progresiva de productos de aprendizaje que permitan la más alta integración posible de los fenómenos de estudio (Modelo Educativo, 2011, p. 3)*. Así mismo, al hablar de la capacidad de autoaprendizaje y auto reflexión, la evaluación no se asume sólo como un indicador del desempeño, sino también como una oportunidad de aprendizaje en sí misma.

De esa manera, la evaluación forma parte fundamental de todo el proceso educativo y se utiliza en el análisis y mejora de la enseñanza. En los *Lineamientos Generales para la Evaluación del Aprendizaje en el Bachillerato de la UNAM (Consejo Académico del Bachillerato, 2001)* se enlista una serie de consideraciones sobre este aspecto, los cuales podemos resumir en los siguientes puntos clave:

- La evaluación del aprendizaje tiene como finalidad principal el mejoramiento de la calidad de la educación, a través de la toma de decisiones basada en la información oportuna y relevante.

- La evaluación es un proceso inherente a todo acto educativo: es integral, formativa, cualitativa, sistemática, rigurosa y continua.
- No se limita a la valoración de los conocimientos, habilidades y destrezas, sino que pese a la dificultad que represente, se debe procurar evaluar las actitudes y los valores, para ello es necesario que el docente defina y especifique su significado o la manera como deberán demostrarse.
- No se centra únicamente en la información acumulada, sino en la comprensión de conceptos, nociones, principios y teorías.
- El personal involucrado debe asumir un cambio de enfoque en su práctica de evaluación, transitando de uno limitado a la valoración de conocimientos y/o procedimientos “mecánicos” hacia uno que considere indicadores no tradicionales, como el entorno socioeconómico y variables extraescolares.⁵

A este respecto, cabe mencionar la capacitación constante que reciben los profesores en materia de evaluación.

1.5 Caracterización de la población atendida.

Descripción de la Población escolar

La exposición que se ofrece en este apartado se divide en dos secciones importantes. Por un lado, se aborda una descripción del perfil socioeconómico de los estudiantes con la intención de conocer la relación establecida entre el medio socioeconómico, el desempeño escolar y el perfil

⁵ ... en la interpretación de los resultados debe tenerse presente la influencia que en los logros académicos tiene diversas variables extraescolares, en particular las de índole socioeconómica y cultural, por lo que se hace necesario considerar el concepto de Valor Agregado, es decir, la contribución real de la institución educativa a los logros de los alumnos. (Consejo Académico del Bachillerato, 2001, p. 3)

de ingreso a la ENP. Por otro lado, se ofrece una descripción psicopedagógica del estudiante con el propósito de aclarar las características que favorecen al desarrollo del aprendizaje.

Acerca del perfil socioeconómico

Al realizar este apartado me enfrento al limitado número de investigaciones que analizan a fondo las características socioeconómicas y psicopedagógicas de los estudiantes que alberga la Escuela Nacional Preparatoria. Se aborda la información partiendo del trabajo de Gómez y Sánchez (2007) y el *Informe de Gestión 2014-2018* (2018). Se presentan los datos recabados por especialistas, bajo la advertencia de ser tomados con el cuidado necesario para atender la heterogeneidad de la población. No podemos restringir las características de la población estudiantil, pues entre planteles, la población muestra rasgos que los distinguen de una población a otra. Por lo que se entreteje la información recabada con el contexto observado de la ENP plantel núm. 9.

Pongamos por caso la visita realizada durante el segundo semestre en la asignatura de Práctica Docente I al plantel No.6 de la ENP. Con el propósito de observar y analizar en la práctica real una clase de Historia, dentro y fuera de los pasillos, nos percatamos de la existencia de una actitud abierta hacia el aprendizaje en los jóvenes estudiantes, mientras que al momento de poner en práctica la estrategia didáctica en el plantel No. 9 “Pedro de Alba”, de inmediato la población se notaba distinta a pesar de que ambos planteles se encuentran dentro de los de mayor demanda en el ingreso escolar.

Podemos referir, que el entorno socioeconómico juega un papel crucial sobre el tipo de estudiantes que ingresan al plantel (Gómez & Sánchez, 2007, p. 124). Así, por ejemplo, tanto la Prepa No.6 como el CCH Sur, los cuales se ubican en el sur de la Ciudad de México donde habita

mayoritariamente la clase media, manejan índices de mayor cantidad de aciertos en el examen de selección para el ingreso que sus pares en otras zonas de la Ciudad de México. Siguiendo el ejemplo de la Práctica Docente I, mientras en el plantel No. 6 se nutre de estudiantes de Coyoacán, la prepa No. 9 es concurrida por habitantes de Ecatepec, Tlalnepantla y la alcaldía Gustavo A. Madero; en general zonas obrero-industriales de intensa urbanización, marginación y menor grado de estudios de los padres de familia (Gómez & Sánchez, 2007, p. 124).⁶

No obstante, pese a que el plantel No. 6 “Antonio Caso”, se muestra como el plantel con la media de aciertos global más alta para el ingreso, en relación con otros planteles (el plante, No. 4 “Vidal Castañeda y Nájera” y el No. 7 “Ezequiel A. Chávez” mantiene el nivel más bajo) el Plantel 9 se ubica en el segundo lugar (Jurado Cuellar, 2018, p. 27). Por lo que, en la zona norte de la Ciudad de México copta a los estudiantes con mejor preparación escolar, lo cual suele coincidir con el nivel socioeconómico de la familia. El restante de los aspirantes al bachillerato UNAM optan por el CCH Naucalpan y el CCH Vallejo.⁷

De acuerdo con el *Informe de Gestión 2014-2018* (2018), la ENP representa la *primera opción de los jóvenes que pretenden ingresar a los estudios de nivel medio superior en la zona metropolitana del Valle de México* (Jurado Cuellar, 2018, p. 27). Por lo que, frente a la alta demanda de aspirantes, la institución alberga a los *estudiantes con los promedios más altos, tanto en calificaciones de secundaria como en los aciertos obtenidos en el examen de ingreso* (Jurado Cuellar, 2018, p. 27).

⁶ Hacia el 2003 en el Plantel 6 de la ENP la proporción de estudiantes con padres que tienen sólo la primaria es de 5.5%, mientras que los estudiantes cuyos padres cuentan con licenciatura representa el 53.1%

⁷ *En términos generales, los padres de los alumnos de la ENP tienen mayor escolaridad que los del CCH* (Gómez & Sánchez, 2007, p. 135)

Añadimos a lo anterior que en promedio, la edad de ingreso de los estudiantes ronda los 17 años (Gómez & Sánchez, 2007, p. 27), por lo que la trayectoria educativa de los que ingresan, da muestra de haber transitado por los distintos niveles educativos de manera continua. Es decir, que el número de estudiantes que reprobó un ciclo escolar o bien abandonó la escuela por un tiempo es reducida. Se trata de estudiantes que obtuvieron una calificación global de secundaria, no menor a 8.8, y un desempeño por encima de la media en el examen de ingreso a la educación media superior (Jurado Cuellar, 2018, p. 27).

Otro dato relevante para clarificar el perfil de la población de la ENP refiere al sostén económico de los estudiantes. En su mayoría se trata de estudiantes solteros y sin hijos, cuyo sostén principal son los padres (Gómez & Sánchez, 2007, p. 132). Lo que significa que su familia cuenta con recursos suficientes para solventar sus estudios reduciendo el riesgo de que las necesidades familiares obliguen al estudiante a trabajar y estudiar en detrimento de su aprovechamiento escolar, o bien abandonar los estudios.

El sistema se integra por nueve planteles distribuidos en la zona metropolitana de la Ciudad de México. En sus diversos planteles alberga un promedio de 51,237 estudiantes, de los cuales los estudiantes de género masculino son ligeramente más numerosos que los del género femenino. (Jurado Cuellar, 2018, p. 28). Sin embargo, las proporciones son casi iguales. Por otro lado, el Plante 9 al estar ubicado en el límite de la Ciudad de México al norte, su población se integra de oriundos de la Ciudad de México y el Estado de México.

En cuanto al aprovechamiento escolar, el porcentaje de reprobación indica que las materias de Letras Clásicas, Educación Estética y Artística y Matemáticas presentan los niveles más altos, que oscilan entre el 18% y el 24%. Para el caso de Historia, durante los cuatro años analizados se

mantuvo constante el índice de reprobación en 15% situándose justo en la media (Jurado Cuellar, 2018, p. 29).

Un rubro más que podemos dar cuenta es el relacionado con las habilidades digitales con las que ingresan a la ENP. El 61.1% cuenta con buenas habilidades digitales, el 35.9% con un nivel medio y sólo el 0.53% tiene un dominio básico (Jurado Cuellar, 2018, p. 28). Sin embargo, estos datos debieron de cambiar significativamente durante el periodo de aislamiento por la pandemia generado por la Covid-19.

Por lo que refiere al rubro de la salud, los indicadores del Examen Médico Automatizado (EMA) 2014 a 2018, muestran un aumento en el número de embarazos no deseados, violencia sexual y familiar, ideación e intento suicida. Por su parte los índices de consumo de sustancias adictivas como el alcohol y tabaco disminuyeron (Jurado Cuellar, 2018, p. 29).

Acerca del perfil psicopedagógico

Una vez aclarado el perfil socioeconómico es necesario considerar su perfil psicopedagógico y su relación con el proceso de aprendizaje en los estudiantes de la ENP.

Los jóvenes inscritos se encuentran en la etapa de la juventud conocida como adolescencia, respecto a la cual, la Organización Mundial de la Salud (OMS) refiere que son los jóvenes entre diez y diecinueve años. La edad de los estudiantes de quinto grado de preparatoria ronda entre los 16 y 18 años.

Contrario a lo que suele atribuirse como una etapa de transición entre la niñez y la adultez, la adolescencia significa una etapa en sí misma en el desarrollo del individuo (Knobel, 2010). Asumirla como una etapa preparatoria para la madurez significa desvirtuar la etapa en sí misma, perdiendo de vista lo que significa el ser humano en esta etapa de su vida y restarle importancia

a las implicaciones edificantes del carácter, la personalidad y el intelecto en la configuración de la vida futura, la salud integral y el desarrollo personal (Cyrułnik, 2005).

El joven estudiante que se encuentra en el nivel bachillerato se enfrenta a un proceso de desprendimiento.⁸ Además de experimentar los cambios biológicos propios de la etapa, se enfrenta al desvanecimiento de su rol e identidad de la niñez, lo que lo lleva a plantearse una nueva relación con sus padres, con el mundo y consigo mismo (Aberastury, 2010). Frente a este panorama, al no poder traducir el mundo satisfactoriamente, suele suceder que los jóvenes busquen respuestas a esta incertidumbre en diversos lugares como amigos, medios de comunicación, la música y el baile, etc. Simultáneamente asumen actitudes de aislamiento, lo cual lo conduce a un aumento de su intelectualización (Aberastury, 2010).

Respecto la educación formal, debe servir de medio para la interpretación de entorno. Es allí donde se puede afirmar que la formación escolar no puede sólo aprovechar esta intelectualización para instalar los conocimientos proyectados en los programas de estudios, sino allegar al horizonte de entendimiento del joven, pistas para resolver los problemas que se plantean durante esta etapa. Respecto la asignatura de Historia el Programa de Estudios (2017b) atina al considerar un enfoque integral de la educación, abordando conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Por otro lado, constituyen individuos que constantemente se aferran a ideas o teorías que asumen adecuadas para la comprensión de su entorno. Se van adueñando de puntos de anclaje,

⁸ De acuerdo con A. Aberastury (2010) el adolescente, experimenta tres duelos fundamentales: 1) el duelo por el cuerpo infantil, 2) el duelo por la desvanecimiento de su rol e identidad de la niñez, y 3) el duelo por la pérdida de sus padres de la infancia, quienes también tendrán que afrontar el duelo de perder al hijo infantil y aceptar su envejecimiento (Aberastury, 2010).

que en muchas ocasiones se instalan en la idealización de un adulto conocido al cual admiran o bien aborrecen (Aberastury, 2010). En el contexto escolar puede tratarse del profesor, pero en el ámbito histórico también puede ser un hecho / personaje histórico.

La nueva actitud de cuestionar su entorno los obliga a plantearse cuestiones de tipo ético, moral, afectivo y existencial (Knobel, 2010). En ese sentido se puede asumir que el estudiante de bachillerato mantiene una curiosidad innata, la misma que necesita ser explotada por el docente para encausar el aprendizaje.

Ante la complejidad de estos cuestionamientos el joven estudiante tiende a liberar presión refugiándose en la creación de cuentos, historias y fantasías. En el caso de la asignatura de historia esta facultad puede nutrir bastante bien una narración ucrónica del pasado, la creación de una novela histórica, ejercitar la empatía histórica o bien, utilizar la imaginación para tratar de resolver un problema de carácter histórico. Sobre este último punto es que se basa la práctica Educativa expuesta.

Del ingreso y la permanencia

El Programa de Estudios vigente estipula para el ingreso a la ENP, acreditar y ser seleccionado mediante el concurso de selección, el cual comprende una prueba escrita realizada dentro del tiempo señalado por la convocatoria. Para ello deberán cubrir con el requisito de haber concluido la educación secundaria con un promedio mínimo de siete o su equivalente (Escuela Nacional Preparatoria, 1997, p. 61) y contar con el certificado correspondiente.

Considerando que ingresar a la ENP significa una opción de alta demanda, se requiere obtener una puntuación alta en el examen de selección. Pese a que el examen aplicado por la *Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior* (COMIPEMS) aplica un

examen de 128 preguntas, la cantidad de aciertos o puntaje obtenido para ser aceptado dentro de la ENP dependen de la demanda de cada plantel.

Existe la falsa creencia de que se estipula un mínimo de aciertos para ingresar a algún plantel de la ENP, sin embargo, la apreciación es incorrecta. La UNAM no establece de manera previa un número de aciertos mínimos para ingresar, esto se determina de acuerdo con el nivel de preparación reflejado en la cantidad de aciertos obtenidos, la demanda de ingreso y al cupo ofertado en cada plantel. Entonces, las cifras que se obtiene de la cándida de aciertos mínima son posteriores al proceso de selección.

En el caso del plantel No. 9 “Pedro del Alba” se ofertaron 1,435 lugares para un total de 24,493 aspirantes que concursaron en 2021 (Universidad Nacional Autónoma de México, 2021), el promedio de aciertos obtenidos por los aspirantes para ingresar al plantel fue de 109 aciertos. Contrasta esta información con el plantel No. 7 “Ezequiel A. Chávez” donde la cantidad de lugares disponibles fue mayor a la ofertada por el plantel 9, estableciéndose 1,600 lugares, para un total de 3,731 aspirantes, es decir 20,762 aspirantes menos que el plantel 9. En promedio la cantidad de aciertos se estableció en 99 aciertos. Se puede constatar que el plantel 9 “Pedro de Alba” representa un plantel de alta demanda.

Un aspirante puede intentar las veces que sea necesaria para ingresar, salvo aquellos que ya estuvieron inscritos y se dieron de baja. Una vez ingresado al sistema, se le asignará un turno (matutino o vespertino) *de manera aleatoria por un sistema que equilibra el número de alumnos y las alumnas por grupo, sin considerar, sexo, edad, promedio o escuela de procedencia* (Universidad Nacional Autónoma de México, 2021). También es importante aclarar que una vez

aceptado en el plantel para el que concursó el aspirante podrá cambiar de plantel mediante permuta hasta haber cursado el cuarto año del bachillerato prepa UNAM.

Es importante aclarar que sólo se admiten estudiantes de nuevo ingreso en el cuarto año y en el primero del ciclo de seis años (Escuela Nacional Preparatoria, 1997), es decir en la etapa de Iniciación Universitaria, la cual corresponde al nivel secundaria de la SEP.

Respecto a la permanencia el Plan de Estudios (1997) establece las condiciones principales. La primera de ellas consiste en cursar el plan de estudios en el tiempo señalado. El límite de tiempo para permanecer inscrito es de *cuatro años para cada uno de los ciclos del bachillerato* (Escuela Nacional Preparatoria, 2017b, p. 12). Los estudiantes que no terminen sus estudios en ese plazo sólo pueden acreditar las materias faltantes mediante la presentación de exámenes extraordinarios siempre que no rebasen los límites de tiempo estipulados en el Art. 24 del *Reglamento General de Inscripciones*

El límite de tiempo para el cumplimiento de la totalidad de los requisitos de los ciclos educativos de bachillerato y de licenciatura, será el doble del tiempo establecido en el plan de estudios correspondiente, al término del cual se causará baja en la Institución. (Universidad Nacional Autónoma de México, s. f.).

La segunda condición señalada es *Cursar las asignaturas en el orden previsto en el Plan de estudios respectivo, según seriación establecida* (Escuela Nacional Preparatoria, 1997, p. 12). Algunas de las asignaturas mantienen una relación de seriación, de manera que si no se acredita la asignatura no se puede inscribir la asignatura subsecuente. Debido que algunas materias no tienen seriación como es el caso de Historia Universal del cuarto año, se puede cursar la

asignatura de Historia de México II del quinto año. A razón de esta naturaleza, algunos estudiantes irregulares cursan materias de cualquiera de los tres años.

Al finalizar el bachillerato en el tiempo establecido (tres años) y con un promedio superior a 9, el estudiante puede seleccionar la carrera que le agrade de las impartidas por la UNAM. Si se termina el bachillerato en un máximo de cuatro años y mantiene un promedio mínimo de siete podrá ingresar por pase reglamentario a las carreras de la UNAM siempre que exista cupo en la carrera.

1.6 Sumario de la enseñanza de la Historia en la Escuela Nacional Preparatoria.

De lo anterior expuesto hasta aquí, se hace evidente una postura pedagógica cercana a lo que se ha denominado perspectiva constructivista, en la cual el aprendiz ocupa el centro de la actividad como un estudiante activo vinculado con la construcción de su propio aprendizaje, mientras que el docente ocupa el rol de mediador. Por esta razón el *Modelo Educativo* (2011) propone involucrar al estudiante en experiencias vinculadas al aprendizaje por descubrimiento. Es por ello por lo que el Aprendizaje Basado en Problemas resulta una opción que se adecua al modelo educativo de la ENP.

En correspondencia con el planteamiento de que las actividades deben ir involucrando gradualmente al estudiante en el pensamiento científico y a razón de que la práctica ocurre dentro de la etapa de profundización (5º. año del sistema de la prepa UNAM) la cual marca el desarrollo de estructuras cognoscitivas transitando del conocimiento básico o descriptivo hacia la comprensión, el análisis y la explicación, involucrar al estudiante en la experiencia de construcción del conocimiento desde la disciplina histórica cobra sentido y pertinencia.

Siguiendo esta lógica es necesario que las experiencias de aprendizaje se vinculen al planteamiento de soluciones a problemas propios del entorno histórico-social del estudiante, mismas que sean significativas para él, despertando el interés y la motivación intrínseca hacia su realización

Relacionado con el contenido temático y la postura teórica de la disciplina, en primera instancia se ha de asumir que el resultado de la investigación realizada por el estudiante no se centra en la producción historiográfica, sino en la construcción de una interpretación personal del proceso histórico estudiado. Lo que nos lleva a la segunda acotación: el estudio de la historia, como lo marca el *Programa de Estudios* (2017b) se ha de centrar en el análisis de procesos históricos que den respuesta al presente y no sobre acontecimientos pasados desvinculados con la actualidad.

Finalmente, el estudio de la historia ha de asumirse en la práctica educativa como una ciencia para la explicación del presente a la luz del estudio del pasado, por esa razón, se proyecta el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la comprensión de su entorno, la apreciación del patrimonio nacional, la formulación de una postura crítica autónoma y propositiva

Capítulo 2. La secuencia didáctica

Este apartado aborda el sustento teórico de la intervención didáctica propuesta y la exposición detallada de la misma. Tiene como objetivo exponer el fundamento teórico de cada decisión que se ha tomado para su diseño. Se ha procurado una exposición que vincule la dimensión educativa de la Historia con el ABP como estrategia didáctica para su enseñanza.

El contenido se divide en tres apartados principales: el primero aborda la dimensión formativa de la enseñanza de la Historia en la educación media superior. En él se presenta una reflexión sobre la función social de la educación histórica en este nivel educativo, la labor y el compromiso docente como agente para la transformación social y la dimensión formativa de la disciplina, desde sus referentes disciplinares bajo la postura didáctica de la enseñanza del PH. En el segundo apartado se expone el ABP como estrategia didáctica y su adecuación para la aplicación en la enseñanza del PH.

Finalmente, el último apartado se dedica a la exposición de la secuencia didáctica propuesta. En ella se abordan los objetivos generales y particulares, la situación problema a resolver y las fases de trabajo que realizarán los estudiantes.

2.1 La dimensión formativa de la enseñanza de la Historia en la Educación Media Superior

Educación histórica en la historia del país

Durante la segunda mitad del siglo XX, la enseñanza de la historia se encargó de legitimar los gobiernos surgidos de la revolución, enfocándose la cohesión ideológica e identitaria de los mexicanos. Para ello, echó mano de la creación de imágenes y símbolos patrióticos que despertaran el amor hacia el país y el comportamiento cívico, principalmente a través de las ceremonias escolares.

La historia que se enseñaba estaba muy lejos de enfocar su labor educativa en la formación de estructuras de pensamiento, se trataba de la asimilación e interiorización de la historia patria sobre grandes ejemplos de personajes ilustres dignos de igualar en actitud y compromiso cívico.

Es en el contexto de la globalización de la economía durante el gobierno Salinista, cuando se plantea un cambio en la pedagogía de la enseñanza de la historia desde la educación básica hasta la media superior. La reforma de 1992 planteó la posibilidad de innovar la enseñanza de la disciplina y retomar su planteamiento formativo dejando de lado su función doctrinante.

Para ello fue necesario platearse su enseñanza desde distintos enfoques. La psicología del desarrollo consideraba la pertinencia de adaptar los contenidos curriculares a las estructuras cognitivas del estudiante; la pedagogía planteaba la necesidad de fomentar el desarrollo de esas estructuras mentales y la formación de no sólo conocimientos, sino habilidades. En la historia, ganó cada vez mayor terreno, la enseñanza de las habilidades del PH.

Esta experiencia no rindió los objetivos que se esperaban y hacia el 2004 se buscó limitar el espacio curricular destinado a estudio de la historia. Sin embargo, la reacción de medios de comunicación e intelectuales hicieron desistir de este intento.

Entrado el siglo XXI, la enseñanza de la disciplina histórica, al igual que la educación global, necesita adaptarse a la formación de habilidades y conocimientos de los ciudadanos del futuro. Se reformulan los referentes de la educación, dejando atrás la formación exclusiva de la identidad nacional, hacia la identidad mundial. Los referentes ya no puedan seguir siendo los grandes personajes y héroes nacionales, pues los jóvenes de hoy en día no ven en ellos referentes simbólicos, antes lo hacen sobre personajes destacados de los medios de comunicación, o el entorno global.

Me parece atinada las recomendaciones que hace Edgar Morín (López, 2006, p. 60) para la formación de ciudadanos del futuro a nivel mundial. Apuesta por la formación para la integración mundial, con valores que permitan lazos de socialización entre países. Así también educar para la posibilidad de fracaso y la incertidumbre que presenta el mundo globalizado.

El siglo XXI plantea nuevos retos de la enseñanza. No se puede renunciar a la idea de que el conocimiento histórico contribuye al fortalecimiento ciudadano, con valores y actitudes. Por lo cual es urgente incentivar la investigación de la enseñanza de la historia.

Esta urgencia la podemos comprender citando la complejidad de elaborar un contenido curricular de la materia. Pues significan discusiones respecto a que enseñar, para qué, y qué de todo ello. ¿Se debe enseñar el pensamiento histórico a los jóvenes, pese a que la historia que se enseña es diferente a la práctica del historiador? ¿Qué habilidades del pensamiento se deben priorizar?

No basta el esfuerzo intelectual de empatía con la historia, se reclama también un compromiso ético con principios de convivencia humana en el presente. Una enseñanza que cuente con bases pedagógicas y cognitivas comprender la incertidumbre del ser humano.

Ser docente en el Nivel Medio Superior

Observamos en la educación el medio por el cual se socializa al individuo, a través de un proceso que supone la selección y transición de la cultura; la internaliza en su desarrollo biopsicosocial, para inscribirse dentro de la sociedad con las habilidades necesarias para su comprensión y la actitud para actuar en beneficio de ella. Diversas teorías sostienen esta visión: por una parte, la perspectiva del desarrollo contextual de Lev Vigotsky propone la integración o apropiación de la sociedad en el individuo a través de la interacción social (Ledesma, 2014). Por otra parte, Albert

Bandura refiere que la asimilación de la cultura se favorece de la imitación a través de la observación (Rodríguez Mendoza, 2022). Bajo esta perspectiva se asume que la educación es una práctica productora y reproductora del sujeto social.

Sin embargo, su función social no se limita a la reproducción de la cultura. Esta se ubica en la relación que se da entre su conservación y la transformación. Durkheim (1984) explica que dicho proceso supone una dicotomía, en la cual el sujeto manifiesta una renuncia de sus impulsos en favor del bienestar de la sociedad, y al mismo tiempo construye su autonomía para observar las contradicciones internas de la sociedad y poder ofrecer alternativas de solución, transformándola para dar continuidad del avance histórico. Por su parte Gramsci (Portanteiro, 1981) le atribuye a la educación la posibilidad de formar personas capaces, no sólo de pensar sino de dirigir a quienes dirigen. En ese sentido la educación es un espacio público, donde el sujeto se informa de su entorno y se forma a través de habilidades del pensamiento crítico, reflexivo y creativo para su transformación. Podemos decir que, la educación es productora, reproductora y transformadora de la sociedad.

Si la acción de educar posibilita al sujeto de herramientas, habilidades intelectuales y criterios para su transformación ¿Cuál es entonces, el papel que juega la educación media superior? La principal función de la educación en el nivel básico es preparar ciudadanos con los conocimientos habilidades, destrezas y socializaciones, que se definen como básicas de la cultura. Mientras que en la educación media superior se da esa vinculación de lo aprendido con el sector productivo y ocupacional (Padua, 1994), así como el perfeccionamiento de las habilidades para la investigación y las actitudes para el desarrollo profesional superior.

Es así como la práctica educativa del nivel medio superior en el contexto actual está obligada a cumplir con las funciones que la sociedad le demanda, al mismo tiempo que favorece la formación de sujetos que la transformen. Responde al ideal de sujeto que se proyecta, el cual debe alcanzar un desarrollo no sólo cognitivo, sino visto desde la perspectiva humanista del desarrollo, una formación integral.

Al comparar los modelos educativos vividos a lo largo del contexto socio-histórico del país, relacionado con la noción que de la educación se tuvo, se puede observar que: se ha transitado de la formación rigurosamente conceptual propia del siglo XIX; pasando por las visiones nacionalistas y científicas de la primera mitad del siglo XX; la tendencia globalizadora y comercial de la educación normada por los valores del mercado en la segunda mitad del siglo (Latapí, 1998), hacia lo que hoy se asume como una formación para la vida futura, sobre la cual el sujeto contemple un desarrollo de autorrealización personal y el desarrollo humano, postura teorizada principalmente por Abraham Maslow y Carl Roger (Rodríguez Mendoza, 2022). En el plano educativo esta propuesta toma forma bajo la perspectiva de la formación integral.

¿Qué es la formación integral? Sin negar el propósito de la formación propedéutica y el vínculo con el mercado productivo, el nivel bachillerato considera -expresado de múltiples maneras de acuerdo con la institución pública, privada o autónoma que lo haga- que el egresado debe contar con las capacidades, conocimientos y actitudes necesarias para la comprensión de sí mismo, de su entorno, de su tiempo y la actitud y capacidad para el autoaprendizaje para seguir conociéndolo e intervenir en él.

Así lo expresa el Marco Curricular Común (MCC) de la educación media superior en México, el cual menciona que:

...la EMS [Educación Media Superior] conjuga de manera simultánea cuatro funciones. La culminación del ciclo de educación obligatoria; el carácter propedéutico para aquellos estudiantes que optan por continuar estudios en el ciclo de educación superior; la preparación para ingresar al mundo del trabajo y el desarrollo de las habilidades socioemocionales fundamentales para el desarrollo integral de las personas. Se trata de un soporte escolar que prepara a las y los jóvenes para una vida adulta plena y productiva, y apoya y fomenta el fortalecimiento del derecho y las obligaciones ciudadanas (SEP, 2017).

Mientras que el Modelo Educativo (2011) de la ENP cita en sus propósitos que se

[...] tiene como principal propósito la formación integral del educando: [...] le permite profundizar de manera progresiva en la comprensión de su medio natural y social, desarrollar su personalidad, definir su participación crítica y constructiva en la sociedad en que se desenvuelve e introducirse en el análisis de las problemáticas que constituyen el objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas y tecnológicas, siempre con la perspectiva de la formación profesional universitaria (*Modelo Educativo*, 2011, p. 1).

Al distinguir ambas posturas identificamos que el modelo de la ENP omite el vínculo con el mercado productivo, pero evidentemente ambos abordan la adquisición de conocimientos, el desarrollo de capacidades y la subjetividad; elementos propios de la postura por la formación integral del estudiante (Zarzar Charur, 2009). Si consideramos que durante la adolescencia tardía los futuros roles profesionales son centrales para el desarrollo de la identidad del individuo (Erikson citado por Rodríguez Mendoza, 2022) es crucial considerar su vinculación con la formación media superior. Dicho esto, podemos aclarar que la formación debe contemplar el desarrollo integral del estudiante bajo la premisa de su función activa dentro de la sociedad.

El compromiso social del docente

Observar la educación como una práctica transformadora conlleva a replantearnos el rol que ocupa el docente frente al terreno educativo superando el rol de reproductor de la cultura. El profesor de historia poseedor de habilidades para una lectura más profunda del entorno debe reflexionar su rol en la sociedad no sólo como intelectual, sino como agente angular en la formación de una sociedad con condiciones de posibilidad para leerse a sí misma y transformarse. En ese sentido, su responsabilidad social es enorme.

No pensar el uso público que puede hacerse de ese conocimiento como educador de futuros adultos, lo conduce a reproducir el marco sociocultural e instruir sujetos perfectamente alienables al sistema (Andelique, 2011). Por otro lado, hacerlo puede promover la transformación de la sociedad hacia un marco que pueda resarcir malas prácticas humanas como la desigualdad y falta de oportunidades, actitudes discriminatorias, etc.

Es verdad que, la correlación que se establece entre el docente y los saberes de su profesión enseñada, es una relación de sometimiento y alineación a los saberes que legitima el Estado a través de la institución educativa (Perafán Cabrera, 2013; Plá, 2005). De suerte que el docente se apropia de dichos saberes moldeando su práctica profesional, pero dichos saberes no proceden enteramente de su experiencia sino de la conjunción entre la proyección educativa emanada del Estado, la interpretación de la institución y la apropiación curricular que realiza el docente.

Al respecto, el modelo educativo de la ENP es flexible y amplio en ese sentido. De acuerdo con el modelo educativo de la ENP, el cual ya hemos analizado, se enfoca en el estudio de procesos históricos vinculados con la actualidad, problematizando el pasado para la comprensión del presente con la intención de que el estudiante lo comprenda y logre formular una postura crítica

y el planteamiento de posibles soluciones. Esta condición se ve favorecida en tanto, desde la política educativa actual, se fomenta el fortalecimiento de habilidades del pensamiento y no se limita a los avances de la producción historiográfica, sino en la construcción del conocimiento por parte del estudiante.

Frente a dicha situación, a pesar de ser en la realidad “un agente político frente a la perspectiva de las políticas educativas” (Perafán Cabrera, 2013), el docente está obligado a no convertirse en un simple trasmisor de conocimiento, sino buscar alternativas formativas para no repetir en sus aprendices el mismo carácter alienante. Es importante entonces, asumirse como un docente investigador promotor de la transformación cultural.

La formación profesional del profesor de historia se inclina hacia la integración de la formación disciplinar, la pedagógica y psicológica (Plá, 2012), con la finalidad de construir herramientas teórico-metodológicas para su desempeño docente. Esto constituye un proceso de aprendizaje en el que se resignifican los conocimientos disciplinares en función de la enseñanza y se consolida en la formación de una autonomía reflexiva de su práctica (Andelique, 2011), que lo posibilite a tomar decisiones, fundamentarlas e implementarlas.

El historiador docente al ser investigador es productor de conocimiento, un conocimiento que jerárquicamente no es inferior al de la historiografía profesional, sino simplemente distinto. Al estar dentro del terreno educativo tiene vínculos con la historiografía profesional, pero también se caracteriza por estar fuera de ella (Plá, 2012). El docente promueve la construcción de saberes a partir del fortalecimiento del pensamiento crítico, analítico, reflexivo e histórico en los jóvenes, al tiempo que él mismo adopta una postura con estas características.

Hoy en día hablamos de un docente investigador, el cual examina con sentido crítico y sistemático su práctica para la mejora profesional, mediante la reflexión (Imbernon, 1994). En ese sentido, el docente asume una actitud científica que tiende hacia la objetividad: no emite juicios de valor, problematiza su práctica, se plantea objetivos, y toma decisiones en función del análisis de su práctica docente.

En síntesis, ser docente en el nivel bachillerato significa conducir su práctica como agente con responsabilidad social a través de la formación de sujetos con la capacidad de poder observar las contradicciones presentes en su entorno cultural, para ofrecer alternativas de solución, máxime si se trata de un docente de Historia (Plá, 2005). Bajo esta perspectiva, el docente no puede promover la reproducción de la cultura, sino ser promotor de la transformación, pese a ser un agente activo de la política educativa. Adicionalmente, implica poseer una perspectiva que apunte hacia la formación integral del individuo en sus dimensiones, cognitivas, de aprendizaje y subjetiva, lo cual implica observar la potencialidad formativa de su disciplina en un espectro más amplio relacionado con el referente psicopedagógico, mismo que trasciende la disciplina misma (Coll & Martín, 2007). Finalmente, el docente del nivel medio superior se asume como un productor de conocimiento lo cual implica una resignificación de sus conocimientos disciplinares en función de la enseñanza para el mejoramiento de su práctica educativa y didáctica.

La práctica docente que aquí se expone se haya inscrita bajo esta perspectiva. En ella se busca en el estudiante situarlo en un escenario donde pueda observar la dimensión histórico-social de un elemento cultural sobre el que él acude cotidianamente, en este caso se plantea el escenario del análisis de la educación, proyectando que el estudiante pueda analizarla dentro de la compleja red de imbricaciones que se dan con otras estructuras sociales, reflexionar en torno a

las contradicciones o impedimentos para el mejoramiento social y al mismo tiempo evaluar su labor y responsabilidad dentro de ese escenario. Por otra parte, la misma práctica se inscribe como una experiencia de análisis para el perfeccionamiento de la labor docente.

La dimensión formativa de la Historia

Como ya lo hemos visto en el análisis del *Modelo Educativo* (2011) y diversas investigaciones más lo respaldan, se indica que la enseñanza de la historia en el nivel preuniversitario tiene un propósito formativo provechoso para la vida futura del estudiante.

“El alumno aplicará los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la comprensión de la historia de México, en la búsqueda de posibles soluciones a los problemas y desafíos actuales, mediante el manejo de herramientas propias de la historiografía [...]. Además, desarrollará una conciencia espacio, temporal y social que fortalezca su identidad”(Escuela Nacional Preparatoria, 2017b)

Bajo esta postura se ubica también la reflexión del didacta Joan Pagés: expone que el objetivo de la formación histórica en el nivel preuniversitario⁹, “[consiste]...en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad, y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico” (2004, p. 157). Sugiere la formación de sujetos con una perspectiva histórica, la misma que se espera sea útil para leer e interpretar su entorno y entonces poder tomar decisiones y acciones en la configuración de mejores condiciones sociales de vida.

⁹ Hace referencia al nivel educativo de secundaria, que en España incluye los primeros dos años del bachillerato en México.

Lograr esta condición intelectual en los jóvenes, requiere de un enfoque educativo que contemple no sólo los conocimientos esenciales del pasado,¹⁰ mismos que le permitan comprender, en un grado elemental, la serie de condiciones históricas que originaron la situación que vive, sino que, además debe considerar las facultades necesarias para saber de dónde viene ese conocimiento, cómo se construye y cómo puede ser utilizado para una interpretación más sofisticada de su entorno.

Lo que incide en ofrecer al estudiante de educación media superior la posibilidad de que, en un futuro,¹¹ tener un manejo más cauteloso de la información que circula; tolerar y valorar modos/estilos de vida alternativos al suyo; lograr interpretaciones más sofisticadas de la sociedad y del momento histórico por el que transcurre.

Habilidades intelectuales de amplio valor en un entorno donde el flujo de la información o desinformación navega a velocidades casi inmediatas en los medios masivos de información. Este enfoque, promete contribuir a preparar a los jóvenes para vivir una vida adulta con calidad de vida y no sólo prepararlos como eruditos de datos y maestros de las trivias de historia.

Apelar a que la capacidad formativa de la historia, apunta a *“formar para vivir con plena conciencia ciudadana”* (Prats & Santacana, 2001), modifica el objetivo de la educación,

¹⁰ Se adopta este término para hacer referencia a los conocimientos históricos básicos que todo ciudadano debe poseer y que sirven a modo de espina dorsal de la historia. Cabe la aclaración, que esta selección al ser impuesta por la visión política que se tiene de la historia es susceptible de variar de Estado a Estado. Estos conocimientos básicos articulan los programas de estudios de los múltiples niveles preuniversitarios. Para el caso de los profesionales de la historia, apelando a la reflexión de Edward Carr (1985); aunque no son los datos lo que interesa al historiador, poseer precisión de ellos es un deber que no pueden quedarse a un nivel tan elemental como es el caso de los estudiantes, y con mayor razón cuando de lo que se ocupa es de participar en la educación histórica de la población.

¹¹ Se ha optado por ocupar este verbo en tiempo verbal futuro, porque alcanzar un alto grado de sofisticación del pensar históricamente para interpretar el entorno contextual, es un ejercicio que ocupa más años de los que pudiera estar un joven en la educación básica y media superior. En ese sentido, a lo largo de este trabajo se aludirá siempre a referir el *fomento* de las nociones del pensamiento histórico, antes que *enseñarlas*. Porque ningún instrumento de evaluación puede dar evidencia del grado de significatividad logrado en el individuo, cuando este puede manifestarse hasta después de cierto tiempo y que puede variar de días a años (Coll & Martín, 2007).

transitando de la exclusiva formación de ciudadanos al servicio de la cultura política, hacia una educación aplicada al servicio de la sociedad. De donde se espera que el joven estudiante sea capaz de observar críticamente las ideologías que circulan en su entorno y el coste social de las decisiones y/o actitudes que se toman, contribuyendo a la configuración de una sociedad que pueda discernir interpretaciones de la historia no cargadas de acontecimientos distorsionados, descontextualizados e intencionados para justificar acciones presentes; es decir, una sociedad menos vulnerable al uso político que de la historia se hace.

El presente trabajo pretende guiarse sobre estos fundamentos formativos, involucrando al estudiante en el cuestionamiento de su entorno, buscando posibles respuestas en el pasado a su presente y apuntando hacia la proyección del futuro de su vida como sujeto social pero también como individuo.

El trabajo que se propone se fundamenta en que: el contraste que ofrece el estudio de sociedades pasadas puede ofrecerle al estudiante una visión más nítida para observar críticamente su entorno y desarrollar gradualmente la habilidad para cuestionarlo desde su historicidad. Con esta práctica educativa se pretende que el estudiante, a través del análisis de la fundación de diversas instituciones educativas como respuesta a las demandas laborales y corrientes ideológicas operantes en el siglo XVIII novohispano, pueda formularse una explicación del porqué de las carreras que actualmente se estudian en las universidades, y cómo estas se vinculan al mercado productivo de la población.

En el apartado anterior se hizo mención sobre la necesidad de observar la potencialidad formativa de su disciplina en un espectro más amplio que trascienda la disciplina misma (Coll & Martín, 2007) y en atención a la necesidad de formar para la vida, la propuesta educativa

considera que: al tratarse de jóvenes que están cerca de elegir una carrera profesional (se encuentran en el 5º. grado de estudios), es de utilidad para los estudiantes, ser colocados en un escenario que les permita plantearse en ellos la reflexión en torno a observarse en el posible rol que desempeñará en el medio laboral y social futuro. Resulta así, que el estudio de la historia, desde sus nociones disciplinares brinda recursos de posibilidad al sujeto de conocer su entorno y conocerse a sí mismo.

Enseñar la disciplina histórica desde sus referentes disciplinares

En el capítulo primero se realizó una descripción detallada del programa de estudios y el modelo educativo. En resumen, la educación histórica implica el aprendizaje del cómo un historiador observa su entorno, cómo lo piensa, lo problematiza y cómo lo resuelve.

Este planteamiento invita a innovar las estrategias de aprendizaje que adecuen la triada de saberes. El aprendizaje basado en la resolución de problemas (ABP) se presenta en esta experiencia educativa como una alternativa viable para poder integrar los tres elementos, merced de los beneficios didácticos que en sí mismo representa para el aprendizaje. Antes de explicar su adecuación en la enseñanza de la Historia, es pertinente delimitar los referentes disciplinares que son transversales al diseño de un ABP y la postura didáctica que le favorece.

Asumir la educación histórica desde la práctica “científica” de la disciplina, tiene implicaciones didácticas importantes *“lo que supone transitar por caminos distintos a los frecuentemente establecidos”* (Sánchez Prieto, 2005, p. xii), porque se necesita adoptar un modelo en el que la educación histórica *pivotee* sobre unos concretos y fundamentales conceptos de la historiografía (Domínguez, 2015), y que incluyen nociones intelectuales del historiador, es decir, enseñar el PH.

Bajo esta perspectiva la educación histórica se plantea que el aprendizaje no se limite a dominar las habilidades e instrumentos de la disciplina histórica para, por ejemplo, manejar con una postura crítica la información vertida de los medios de comunicación. Si no que, además de todo ello, se llegue a niveles profundos de significatividad para el sujeto, que modifique actitudes y nociones intelectuales para hacer una lectura e interpretación de su momento histórico, y que sólo se consiguen si se trabaja con nociones y habilidades del pensamiento que maneja el historiador (Wineburg, 2001).

Podemos ya identificar que el PH desde la didáctica, refiere a una selección cuidadosa y sistemática de nociones intelectuales y habilidades de la disciplina (Santisteban Fernández, 2010), que adaptadas al nivel de comprensión que puede trabajarse en estudiantes preuniversitarios, los sitúa en condiciones de posibilidad de problematizar e interpretar su entorno social desde su historicidad, modificando niveles subjetivos de aprendizaje para asumirse como sujetos con responsabilidad histórica.

En la Figura 2-1. Nociones del Pensamiento Histórico puede observar la esquematización de las cuatro nociones globalizadoras del PH propuesta por Antoni Santisteban (2010), sobre la cual se basa la propuesta de intervención didáctica planteada en este trabajo. Se aborda el fomento de la noción de *conciencia histórico-temporal* a través de manejo del *cambio y la continuidad* en el estudio histórico.

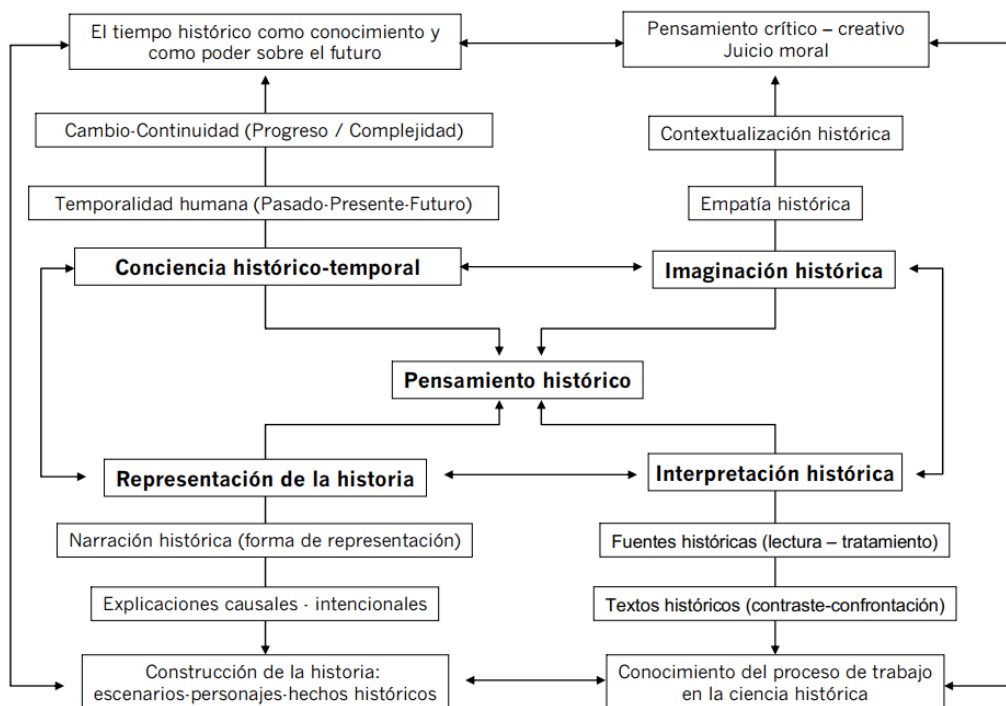


Figura 2-1. Nociones del Pensamiento Histórico

Fuente: (Santisteban Fernández, 2010)

Sin embargo las nociones del PH no van nunca solas e independientes (Wineburg, 2001) se aplican en el análisis histórico de manera conjunta a otras que orbitan el PH. En la experimentación del ABP se imbrican varias de ellas: la significación del estudio del pasado, la relación causal, el uso de la verdad histórica y la comunicación escrita.

Finalmente es necesario aclarar que bajo la postura del PH todas las actividades, deben abordar los métodos de la disciplina histórica para el tratamiento de las fuentes de información (Prats & Santacana, 2001), estos incluyen el:

- Aprender a formular hipótesis
- Aprender a clasificar las fuentes históricas
- Aprender a analizar las fuentes.

- Aprender a analizar la credibilidad de las fuentes

Significar el estudio del pasado

Los hechos históricos no existen en sí mismos, son el resultado de una decisión del historiador por investigarlos, y en ese sentido, tanto los hechos pasados (objeto) como el investigador (sujeto) mantienen una interacción que genera el *hecho histórico* (Carr, 1985) y por consiguiente la investigación y construcción del conocimiento. Como consecuencia, para comenzar una investigación histórica, necesariamente se requiere que exista una razón que motive su estudio, estableciendo una relación de significatividad entre el sujeto presente y el pasado (Carr, 1985).

En el ámbito pedagógico explica Lev Vigotsky que, no puede presentarse el aprendizaje si no está presente la función psicológica elemental de la atención, pues no se puede aprender sobre lo que no es percibido (Ágreda Maldonado, 2022). Llevada al terreno educativo, la situación se vuelve de suma importancia.

El estudiante que se vuelve investigador de la historia no tiene la libertad de significar el estudio del pasado con absoluta autonomía, pues la decisión de lo que es relevante históricamente de conocer, surge en primera instancia por la institución y en segundo momento por la apropiación curricular que hace el docente. La labor del docente en este caso es lograr que exista ese vínculo de significatividad, para que entonces la interacción entre sujeto y objeto de estudio sea real y pueda comenzar.

El profesor a cargo requiere conducir la reflexión inicial del tema hacia la problematización por parte de los estudiantes, haciendo explícita la necesidad de plantear soluciones explicativas del problema. Utilizar elementos representativos para el interés de los jóvenes brinda mayores

posibilidades a este propósito, de manera que estos elementos, digámoslo así, altamente significativos, sirven de aliciente para significar el estudio del pasado.

El docente requiere el desglose de una serie de saberes profesionales para captar el interés de los estudiantes (Zarzar Charur, 2009), anticipa elementos de esta índole, desde el conocimiento y estudio de su población estudiantil; diseña una serie progresiva de actividades didácticas que eviten la pérdida de disposición adquirida en un inicio y finalmente, se asegura de regular el nivel de complejidad en el ejercicio para que los involucrados experimenten la celebridad de lograr la construcción de conocimiento.

El sentido que guía la investigación, las preguntas que se hacen y las fuentes que se seleccionan dependerán necesariamente de las preocupaciones y las necesidades del investigador, que en este caso es el estudiante. Observar situaciones del presente y/o cotidianas bajo una perspectiva histórica, gradualmente producirá en el joven aprendiz la capacidad de plantearse problemas de carácter histórico (Domínguez, 2015). Por ejemplo, observar que la educación en la que participan tiene una dimensión histórica que permite comprender el presente.

Observar el cambio y la continuidad.

Pensar las experiencias del pasado en su contexto y en la lógica de su tiempo, es un acto secundario de una finalidad mayor vinculada al ejercicio de evaluar, en qué medida estas experiencias alteraron las dinámicas de las estructuras sociales pasadas, cuyo desenlace se juzga como un hecho histórico. Aunado a ello, aquellos elementos, sobre los cuales el sentido común ayuda a sorprendernos con lo poco o nada que han cambiado a través del tiempo,

permaneciendo o perdurando, son rasgos característicos del PH: el estudio del cambio a través del tiempo.

La noción de cambio-continuidad forma parte de un cúmulo de subconceptos¹² que articulan una noción compiladora denominada como *tiempo histórico*.¹³ Diversas dimensiones de la noción del tiempo entran en juego para su comprensión. Podemos ejemplificar con la concepción Braudeliana de la larga, corta y mediana duración; o bien, la distinción entre el tiempo vivido o universal, y el tiempo de la historia o subjetivo (Domínguez, 2015; Sánchez Prieto, 2005); o bien, concepciones cíclicas, lineales o en espiral del devenir histórico. Todas ellas susceptibles de ser trabajadas en el ambiente escolar.

Sin embargo, existen otras dimensiones periféricas a la noción del tiempo, que sólo pueden ser comprendidas en función de que se posea una concepción temporal: identificar lo que cambia y lo que perdura es una de ellas, valorar el progreso o la decadencia de una sociedad es otro ejemplo.

Concebir que las sociedades cambian y no son estáticas, ayuda al historiador a ordenar e interpretar los acontecimientos. De acuerdo con el historiador británico H. Butterfield “*para el historiador [...] lo único absoluto es el cambio*” (citado por Carr, 1985, p. 163). Está claro que se apoya en la concepción Kantiana, entendida como algo *real* que existe en sí mismo independientemente de si se conoce o no. Pero no se trata, como advierte E. Carr (1985) de un absoluto bajo el criterio de lo estático, sino al contrario, de aquello que cambia; mejor dicho, del

¹² De acuerdo con J. Domínguez (2015), la noción del *tiempo-cambio* está conformada por diversos subconceptos o dimensiones: cronología histórica, sucesión, duración, cambio, continuidad, desarrollo y progreso.

¹³ Se trata de una conceptualización acuñada en el siglo XX (Sánchez Prieto, 2005), pero la reflexión en torno al tiempo de la historia ha estado presente desde la antigüedad. Cobra mayor sentido con la noción *judeocristiana* del devenir histórico hacia el fin último.

“sentido de dirección” en el que “eso” cambia (Carr, 1985, p. 164). En función del sentido de dirección que el historiador atribuye a la historia, se configura la concepción teórica que de la historia tiene y esto a su vez determina la metodología de investigación que ocupará (Sánchez Prieto, 2005),¹⁴ llevando a la posibilidad de realizar un ordenamiento y una jerarquización de los acontecimientos y fuentes para su interpretación.

De ahí que se puede logra el fomento de las nociones del PH, como lo es la noción del ritmo, el cambio, la continuidad en el estudio de la Historia, y formular objetivos de aprendizaje relacionados con la comprensión que los fenómenos de la cotidianidad poseen una dimensión histórica que explica su desarrollo hasta lo que hoy en día es y lo que pudiera llegar a ser en el futuro.

Relación causa-consecuencia.

De acuerdo con la investigación histórica es evidente que, de los acontecimientos se derivan consecuencias que al mismo tiempo ocurren como causas de otros acontecimientos. Por otra parte, no se debe olvidar que los acontecimientos históricos no responden a una sola causa, sino que su comprensión sólo se establece a través de la imbricada red de relaciones causales que orbitan un solo hecho histórico. De donde resulta que, el PH encuentra su posibilidad de explicación en el tejido de una red de causas que dan sentido a un hecho histórico. En ese sentido, tanto la determinación de cambio-continuidad, como causa-efecto, son binomios esenciales del PH.

¹⁴ En el apartado “Adecuación del ABP a la enseñanza de la historia” del capítulo 2º se profundiza y aclara el enfoque teórico y metodológico que rige la investigación histórica, el cual juega un papel crucial en la aplicación del modelo de enseñanza basado en la resolución de problemas.

En la didáctica de la historia, la perspectiva psicogenética afirma que a partir de los 15-16 años el desarrollo cognitivo de los jóvenes permite la posibilidad de explicar que un acontecimiento histórico responde a múltiples causas, (Prats & Santacana, 2001). En etapas previas del desarrollo las explicaciones se limitan a la monocausalidad. Sin embargo, en los jóvenes de esta edad, aún perdura la dificultad de que logren una comprensión desde la multicausalidad (Sánchez Prieto, 2005) y por esa razón es importante fomentarla.

Para una mejor enseñanza de la causalidad como noción del PH es recomendable comenzar por trabajar relaciones causales cercanas en el tiempo, y paulatinamente introducir mayor distancia temporal (Sánchez Prieto, 2005). Sin embargo, cabe la reflexión de pensar que, la explicación histórica del pensante se remonta al pasado remoto, -por ejemplo, el siglo XVIII novohispano- implica inevitablemente entablar una conexión causal entre fenómenos de gran distancia temporal. Ello implica que independientemente de la noción del PH que prima la intervención didáctica, estará presente, al igual que la noción de *cambio-continuidad*, la evaluación causal de los hechos.

Lo que nos lleva a comprender que, en la enseñanza del PH, no puede concebirse como una intervención educativa limitada al objetivo de una sola noción del PH, pues en la construcción del conocimiento se toman recursos de la mayoría de ellas.

Verdad e interpretación histórica.

La cientificidad de la historia y sus posibilidades de emitir juicios verdaderos es una discusión ya rebasada por la historiografía profesional (Zambrano, 2012). Un elemento matriz de la disciplina es la determinación de asumir que la historia como reconstrucción de hechos pasados resguarda una gran parte de interpretación o subjetividad histórica. La historia la escriben personalidades

sujetas a una perspectiva, una intención y un entorno. No obstante, asumir al conocimiento histórico como una simple y llana interpretación subjetiva tampoco es del todo cierta.

La historia es una forma de conocimiento que se expresa en forma de representación científica con sus propias características teóricas y metodológicas, por más que esta proceda de la influencia de la ciencias exactas del siglo XIX (Vilar, 2015). En ese sentido, se trata de una disciplina organizada de manera distinta a las ciencias experimentales, que a diferencia de ellas, no busca constantes sino la comprensión del cambio a través del tiempo (Sánchez Prieto, 2005)¹⁵. El componente objetivo de la historiografía busca precisamente la verosimilitud o certeza. Para lograrla es indispensable trabajar bajo la guía de una teoría explicativa que produzca un acercamiento inteligente al diálogo entre el historiador y las fuentes.

El sujeto investigador integra su marco teórico personal, desde el “[...] *bagaje conceptual acumulado por la tradición intelectual en las que se mueve [...] y que va acumulando a lo largo de su experiencia*” (Zambrano Pérez, pág. 52). Por lo cual un mismo objeto de estudio soporta múltiples interpretaciones.

El marco teórico del que se apropia, sumado a sus habilidades interpretativas, capacidad subjetiva como creador de textos y los datos provenientes de las fuentes, va a hilvanar una red interpretativa y coherente de lo que cree ocurrió en el pasado. Ese entramar, independientemente de las diferencias interpretativas incluidas en cada historia no pueden

¹⁵ La concepción científica de la historia se apega más a la teoría de Thomas Kuhn según la cual, “*la ciencia se organiza a través de paradigmas que cambian cuando estos ya no dan respuestas satisfactorias a determinados problemas*”. Es una concepción que se contrapone a la de Karl Popper, para quien el conocimiento científico debe reproducir la realidad con la mayor fidelidad posible. (Sánchez Prieto, 2005, p. 9 nota al pie de página). En ese sentido, la enseñanza limitada a los conocimientos sustanciales de la historia es una perspectiva que ha dejado de resolver con eficacia los problemas de la educación histórica, por lo que asumirla como la enseñanza de la estructura del pensamiento de la disciplina significa una transformación del paradigma que pretende brindar mejores respuestas a los problemas planteados en la educación histórica en del siglo XXI.

establecerse de cualquier modo, sino acudiendo a los referentes objetivos que establecen límites a lo que podemos expresar.

Los jóvenes estudiantes del nivel medio superior suelen nutrirse de los conocimientos del libro de texto y el docente, que no son más que interpretaciones realizadas bajo el rigor científico de la disciplina. Bajo la perspectiva de enseñar el PH cabría entonces que la interpretación de los acontecimientos sea la realizada por el estudiantado bajo la guía del docente profesional de la enseñanza histórica. Al tratarse de jóvenes de formación media superior esperar síntesis históricas o interpretaciones altamente elaboradas es poco probable (Wineburg, 2001). Por el contrario, no se trata del grado de sofisticación alcanzado por la interpretación del joven, sino del manejo de la información y la elaboración de una interpretación que de muestra de comprender los elementos que orbitan las afirmaciones de la historia.

La comunicación de la historia o la escritura.

La concepción teórica que posea el docente acerca de la escritura de la historia moldeará los límites sobre los que permita la escritura de las interpretaciones históricas por parte de los estudiantes. Tratando de no inclinarme por una u otra concepción, basta con concebir: en su forma escrita, la historia reafirma con fuerza la capacidad del saber crítico de la disciplina, apoyada en sus técnicas y metodologías específicas (Chartier, 2007). La narración histórica, en sí misma pretende dar un contenido verdadero pero bajo la forma de una narración (Certeau, 2006) y lo que se llama explicación es la forma de organizar la narración en una estructura comprensible (Paul Veyne, citado por Chartier, 2007).

La culminación del proceso de construcción histórica se deriva en la comunicación de lo investigado. A través de la expresión escrita se puede concretar lo abstracto de la narración

histórica y poder hilvanar la estructura causal de un hecho (Plá, 2005). De acuerdo con los principios de la psicogenética, la escritura de la historia es una representación de esquemas mentales que dan muestra del paso entre el pensamiento abstracto y pensamiento concreto, siendo la escritura de la historia una herramienta intelectual para fomentar el pensamiento complejo (Carretero y Voss, citado por Plá, 2005)

Las peculiaridades de la narrativa que adquiere el discurso histórico significaron en la última década del siglo XX una crisis en la disciplina originada por el llamado “giro lingüístico” o “giro retórico” (Chartier, 2007). Si la historia comparte las figuras retóricas y estructuras narrativas de la literatura o la ficción, el suelo sobre el que se sustenta la “verdad” histórica podría cuestionarse. Sin embargo, se pueden utilizar estas estructuras narrativas propias de la literatura y la ficción con la intención de fomentar la capacidad creativa y la empatía histórica. En esta propuesta didáctica se hace uso de ella en la sesión núm. 5, como estrategia didáctica para la comprensión de la noción de cambio y continuidad.

2.2 Aprendizaje basado en problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)¹⁶ representa un paradigma alternativo a la enseñanza tipo cátedra o magistral, frecuentemente utilizada dentro de la enseñanza de la Historia. Supone la modificación del rol que ocupan tanto el docente como el estudiante. La estrategia se fundamenta en el estímulo del aprendizaje a través del uso de la pregunta como detonante. Constituye un vínculo entre la educación formal y la realidad vivida fuera de la escuela al entablar

¹⁶ En adelante utilizo las siglas ABP para referir al Aprendizaje Basado en Problemas.

problemas posibles de la vida real. Como resultado, promueve la capacidad metacognitiva y la habilidad para enfrentarse a problemas y situaciones reales.

Concretamente constituye una manera de aprender basado en la experimentación y el descubrimiento (Gallegos & Huerta, 2014). El hecho que se asuma como una estrategia de aprendizaje y no de enseñanza, implica una concepción pedagógica en la cual el estudiante es el centro de la actividad. Conlleva una naturaleza autodirigida y motivante, en la que el responsable del aprendizaje es el mismo aprendiz, y el docente ocupa el rol de guía u orientador. Esta modalidad se aborda desde el método científico disciplinar, y constituye un proceso cíclico, en el que los resultados finales son el punto de partida para nuevos problemas.

El ABP es un método didáctico que se origina y desarrolla dentro de las pedagogías activas, particularmente en la estrategia de enseñanza denominada aprendizaje por descubrimiento y construcción (Restrepo Gómez, 2005). Ha sido particularmente utilizada como estrategia de aprendizaje para articular programas de estudios en la que se entrelazan las distintas disciplinas en un solo problema a resolver o bien como estrategia colegiada o transversal en las instituciones de educación. No obstante, también es susceptible de ser utilizada como estrategia didáctica para su abordaje individual cuando el escenario no permite alguna de las dos anteriores. En este caso se aborda desde esta última concepción.

Surgimiento

El aprendizaje a través de la experimentación y el descubrimiento ocurre de manera espontánea y natural en la vida diaria, desde su nacimiento y hasta su muerte, el individuo la experimenta al descubrir y comprender su entorno (Gutiérrez et al., 2012). Podemos identificar en ellos una parte elemental en la construcción del aprendizaje. Piaget observó que el aprendizaje ocurre

cuando el individuo experimenta una necesidad por adaptarse al entorno cambiante, toda vez que experimenta un desequilibrio, entre los esquemas de pensamiento creados y los nuevos estímulos del entorno (Ágreda Maldonado, 2022). Por su parte Vigotsky en su teoría sobre el desarrollo histórico-cultural refiere que la atención es una función psicológica elemental para el aprendizaje (Ágreda Maldonado, 2022), pues no puede ocurrir sobre aquello que no es percibido y que plantea un desafío para integrarlo a su comprensión del medio.

Aunque el ABP como método didáctico es relativamente reciente en su delimitación teórica y conceptualización, resulta para nada nuevo en la práctica de enseñar. En la antigüedad el método socrático, estimuló la reflexión sin ofrecer sentencias definitivas a través del planteamiento de preguntas desafiantes; hacia el siglo XVIII, en el contexto del Pensamiento Ilustrado J. J. Rousseau, pronunciaba elementos que hoy suenan familiares al constructivismo: el aprendizaje constituye la parte central de proceso de aprendizaje; posteriormente, en la antesala del siglo XX J. Dewey señalaba lo importante de vincular la experiencia con el pensamiento para alentar la formación de un pensamiento crítico (Restrepo Gómez, 2005). Hacia la primera mitad del siglo XX J. Piaget postulaba su teoría del desarrollo intelectual citada anteriormente.

En la década de los años setenas, bajo la preocupación por reformar el campo educativo, como respuesta a la competencia tecnológica derivada de la guerra fría. En Inglaterra se sirvieron del llamado enfoque de enseñanza como forma de conocimiento (*form ok knowledge aproach*) según la tesis de Hirst (Domínguez, 2015), la educación debía organizarse preferentemente en torno a las disciplinas y su estructura metodológica y epistemológica.

En este contexto, el psicólogo-cognitivo estadounidense Jerome S. Bruner publicó el artículo *The Act of Discovery* (1961 en Serra, 2010), en él logró sistematizar el aprendizaje por

descubrimiento. Mas delante Imideo Nerici sintetizó en la didáctica el modelo al cual llamó *técnica problémica y método de solución de problemas* (Restrepo Gómez, 2005).

El aprendizaje por descubrimiento conjuga toda una serie de bondades pedagógicas. Promueve el desarrollo de habilidades del pensamiento, la activación de procesos cognitivos y la transferencia de metodologías de investigación (Bruner, 2001). Entre los métodos didácticos, cobra forma a través de seminarios de investigación, el método basado en proyectos, el método tutorial, el estudio de casos, la simulación o juegos y el ABP (Alda & Hernández, 1998).

Aunque si bien es cierto que el ABP encuentra sentido en diversas posturas pedagógicas, esta no se origina como el resultado de una investigación pedagógica, sino que responde de manera casuística a una necesidad de propuesta educativa que subsanara problemas como la falta de motivación, el aprendizaje superficial y la desvinculación entre la enseñanza y la vida fuera de la escuela. Howard Barrows en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Mc-Master, Canadá, se propuso resolver el problema de vincular la forma como aprendían los estudiantes durante sus estudios y la forma de trabajar a lo largo de la vida. Es considerado el creador del ABP (Vizcarro & Juárez, 2008).

El problema como motor del aprendizaje.

El aspecto central del ABP consiste en colocar al estudiante frente a un problema que signifique un desafío para él. A partir de allí desarrolla nuevos conocimientos a través de una estrategia inquisitiva de tipo socrático. Es decir, se parte de una pregunta como detonante del aprendizaje.

Ya en la práctica, el uso de ABP como estrategia didáctica o de aprendizaje es frecuentemente utilizada por disciplinas como la medicina, la psicología, la ingeniería, etc. donde la resolución constituye un proceso empírico. Para ese caso los problemas a resolver recaen sobre la categoría

de problemas abiertos (Restrepo Gómez, 2005) donde la solución es precisa. Sin embargo, en el caso de las disciplinas sociales, como lo es la Historia, los problemas formulados se ubican en los llamados problemas no estructurados o no brunerianos (Restrepo Gómez, 2005). En ellos se señala al estudiante los pasos para poder resolver adecuadamente el problema, es decir, se dan pistas y secuencias de lo que va a ser investigado y los pasos para hacerlo. En ese caso, la búsqueda de información es guiada y el descubrimiento más dirigido.

La presentación de la pregunta se debe realizar de manera que el estudiante entienda que debe profundizar sobre ciertos temas antes de poder resolver el problema en cuestión. Además, su grado de complejidad se ubica dentro de la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1988). Finalmente la pregunta en cuestión hace sentido al aprendiz al vincularse con aquello que ha captado su atención, la atención comprendida como función psíquica que favorece el acto volitivo por conocer (Vigotsky, 1988).

Considerando que esta práctica docente se ubica en la educación a nivel medio superior donde el propósito es el fortalecimiento de las habilidades genéricas de investigación, máxime si abordamos problemas no brunerianos, para que la estrategia siga su flujo sin perder la motivación es necesario que cumpla con determinadas características, las cuales se obtienen del análisis de diversas posturas teóricas del ABP.

Características elementales de la situación problema.

1. Debe ser relevante: El estudiante debe comprender la importancia del problema. El problema despierta el interés de los estudiantes a manera que los induzca a buscar una comprensión más profunda de los conceptos discutidos. Debe corresponder al mundo real de modo que el estudiante comprenda la relevancia de su resolución.

2. Controversial: El problema refiere a temas susceptibles de discusión y debate que requieren opiniones diversas.
3. Se presenta como situación problema: Se presenta típicamente como narraciones no resueltas del mundo en relación con el campo de estudio abordado.
4. Cobertura: el problema debe guiar al estudiante a buscar, descubrir y analizar la información señalada en los propósitos de la unidad de estudio.
5. Complejo y resuelta en colaboración: El problema no tiene una solución única y sencilla, sino que demanda ensayar varias hipótesis y documentarse en fuentes de información (Restrepo Gómez, 2005). Se requiere la cooperación de todos los involucrados en el problema y su complejidad debe ser congruente con el nivel de conocimientos previos.
6. Su solución es el punto de partida para un nuevo problema: Concluye con una pregunta abierta: no hay respuestas correctas o incorrectas. Lo que se ofrece son posibles soluciones razonables basadas en la aplicación de los nuevos conocimientos adquiridos.

Aplicación del método ABP

Existe una bibliografía muy extensa sobre el marco teórico-metodológico de este modelo, cada uno con sus interpretaciones, matizadas por la naturaleza de la disciplina que la promueve: el método publicado por el *Journal of PBL* (2000) y el método de la Academia de Matemáticas y Ciencias de Illinois (2001) son dos ejemplos. Otras instituciones de educación superior que adoptaron el modelo son: la Universidad de Antioquía, Colombia; Universidad de Nuevo México, Estados Unidos; Universidad de Temuco, Chile y la Universidad de Barranquilla en Colombia. El

propio posgrado MADEMS de la UNAM, retoma esta modalidad de aprendizaje; a través de la investigación acción se pretende la formación docente.

Desde su sistematización, se han mantenido esquemas básicos de pasos obligatorios para la solución de problemas, o lo que es lo mismo, la organización del método. Sin embargo, cada institución adapta el método a sus intereses y objetivos. De donde resultan tantas metodologías como instituciones y disciplinas lo adoptan.

La práctica educativa que aquí se presenta reúne una serie de pasos elementales reunidos desde la propuesta de diversos autores, que configuran el esquema de trabajo más adecuado para mi labor como docente en la enseñanza de la Historia. Se delimitó a la seriación de cinco pasos fundamentales:

Pasos fundamentales del ABP

1. Planteamiento de la situación problema acorde con las *Características elementales de la situación problema*.
2. Tormenta de ideas y generación de posibles explicaciones (formulación de hipótesis)
3. Investigación guiada y trabajo colaborativo e individual.
4. Discusión final o resultados.
5. Planteamiento de una nueva situación problema.

La forma de trabajar el ABP suele estructurarse en un grado de complejidad ascendente, transitando por etapas o fases de trabajo (Vizcarro & Juárez, 2008). Generalmente los primeros pasos, desde el planteamiento del problema hasta la formulación de hipótesis corresponden a la primera fase, una segunda fase se ocupa de la labor investigativa, y finalmente la última fase se destina a la resolución del problema y el planteamiento de uno nuevo (Vizcarro & Juárez, 2008).

Adecuación del ABP a la enseñanza de la Historia

Primero que nada, es preciso determinar si lo que se pretende es el fomento de la metodología de investigación o los métodos de construcción del conocimiento de la Historia. Método y metodología no es lo mismo.

La metodología está ligada y es dependiente de la postura teórica del historiador, y a su vez, esta lo hace en función de la idea que el historiador tiene de la historia (Sánchez Prieto, 2005). El historiador elabora su problema de investigación, las preguntas que se plantea, el material y el lugar donde buscará sus fuentes, a partir de adherirse a una corriente historiográfica con la que más conecta.

Los métodos se aplican de manera generalizada en las múltiples concepciones teóricas. De manera general se engloban en: el planteamiento un problema, su delimitación temática, espacial y temporal, una investigación sobre fuentes de información, el análisis crítico de estas, interpretación y síntesis (Salmerón & Suárez, 2013). Sin embargo, cada una incluye otras técnicas de trabajo, por ejemplo: la lectura analítica, la contrastación de fuentes, su cotejo, organización de la información en fichas de información, elaboración de instrumentos de análisis como mapas mentales, cuadros comparativos, líneas de tiempo, etc.

Sintetizando lo anterior, podemos decir que, la metodología hace referencia a un aspecto más amplio y general de la teoría, el método hace referencia a algo más concreto: las técnicas de trabajo. (Sánchez Prieto, 2005).

Considerando que se abordan problemas no brunerianos o guiados, la metodología de investigación queda en manos del experto, es decir el docente. En función de la postura historiográfica con la que mejor conecta, dependerá la metodología de investigación planteada.

De acuerdo con Sánchez Prieto (2005) en algunos casos pueden existir conexiones muy fecundas, entre metodología de investigación y la metodología de aprendizaje. El ABP significa uno de esos casos, en los que se entrelazan ambas metodologías. Los estudiantes participan en la experiencia de investigación formulada desde una postura teórica y guiada por el profesional de la historia.

Lo anterior nos habla del perfil docente requerido para implementar una estrategia de este tipo. Es decir, uno que pueda moverse con facilidad por los principios estructurantes de la disciplina de la misma manera que lo hace sobre las estrategias didácticas.

En conclusión, el ABP se estructura bajo la concepción *teórico-metodológica* propuesta por el docente, lo cual significa incide en la definición de objetivos de aprendizaje.

Para el caso estudiado, la postura metodológica se ubica dentro de la historia social, bajo la concepción personal de la historia y la enseñanza de la historia, como medio para la lectura y comprensión del entorno social presente.

De ella se desprenden los objetivos de aprendizaje, relacionados con concebir la educación como un fenómeno histórico-social necesario para la construcción de las expresiones sociales y culturales del país en un mundo globalizado y no sólo como un fenómeno de la cotidianidad, al mismo tiempo que se introduce el joven estudiante en la comprensión de la noción de *Cambio-Continuidad* como parte del pensamiento histórico.

Los enfoques de investigación son ideados por el docente. Para este caso corresponden a:¹⁷

1. La educación se vincula con el ideal de ciudadano deseable proyectado por el Estado.
2. El ideal de ciudadano se configura de los idearios que circulan en la sociedad.
3. La educación se vincula con las necesidades productivas

¹⁷ Es una postura claramente Durkheniana.

El método propuesto es el comparativo: dado que es difícil poder observar situaciones problemáticas de la sociedad, cuando se vive inmerso en ellas y adquieren un alto nivel de normalización a través de la vida cotidiana, como lo es la educación para los jóvenes. La comparación de esta con otras formas de organización social a través de la historia sirve como medio de contraste para hacer evidente su dimensión como fenómeno social, y entonces, poder evaluar su lugar en la sociedad actual.

El método comparativo es una estrategia de aprendizaje viable y pertinente para la enseñanza de la noción de *Cambio-Continuidad* (Domínguez, 2015).

En cuanto a los métodos de investigación histórica, el *ABP* debe considerar los elementales de la investigación histórica elementales:

- Búsqueda de información
- Análisis y crítica de fuentes
- Reflexión e interpretación
- Comunicación clara y argumentada de lo investigado.

2.3 Exposición de la secuencia didáctica

Aprendizajes que aborda la secuencia

En comparación con la Práctica Docente II, se amplió la cantidad de conocimientos abordados, a razón de que, sólo se había seleccionado trabajar con uno de ellos: el inciso “a)”. Como resultado de la experiencia anterior, y con un conocimiento más sólido de la estrategia del *ABP*, se determinó la conveniencia de abarcar el tema completo con sus tres incisos, para así poder dar continuidad al tema siguiente, justificar el número de horas lectivas previstas para este tema

dentro de la unidad temática y garantizar un mejor elemento de contraste al abarcar un periodo de tiempo mayor.

Los contenidos que se abordan forman parte de la Unidad 4. Las expresiones culturales como medios de construcción del México plural y de su patrimonio del Programa de Historia de México II (Escuela Nacional Preparatoria, 2017b).

Conocimientos conceptuales

En cuanto a los conocimientos conceptuales se aborda el tema de estudio *4.1 El desarrollo del pensamiento científico, el ámbito religioso y las instituciones educativas en la formación cultural*.

El cual contempla tres aprendizajes:

- a) Los colegios religiosos como centros educativos y de promoción del conocimiento en la Nueva España.
- b) El proceso de secularización del conocimiento en el siglo XIX frente al poder eclesiástico: el proyecto educativo liberal y el papel de las sociedades científicas.
- c) La educación en el marco de la globalización y de la libertad de conciencia frente a la tradición religiosa

Conocimientos procedimentales

- a) 4.4 Análisis de distintas fuentes sobre el papel de la Iglesia novohispana en el desarrollo de la ciencia y de la difusión de la cultura. El caso de los colegios jesuitas
- b) 4.5 Contrastación de la educación novohispana con la educación laica del siglo XIX. Análisis del caso de sociedades científicas del siglo XIX y de la creación de las escuelas nacionales, en especial de la Escuela Nacional Preparatoria

- c) 4.6 Discusión sustentada en torno a la especialización del conocimiento y la interdisciplina. Los casos de las nuevas carreras universitarias.

Conocimientos actitudinales

- d) 4.15 Adoptar una postura de respeto y tolerancia hacia la diversidad de las culturas y las formas de pensamiento.

Formulación de objetivos didácticos

El programa de estudios contempla aprendizajes procedimentales de la historia, sin embargo, las actividades propuestas y los objetivos no incluyen la noción de *cambio-continuidad*. Por esa razón, se formulan 2 objetivos generales. Por una parte, el aprendizaje de los conocimientos trazados por el programa de estudios y, por otro lado, el referente a la noción de cambio-continuidad. Los objetivos se pueden apreciar en la Figura 2-2 Objetivos generales de la Secuencia Didáctica.

1º. Objetivo general	Introducir a los jóvenes en la comprensión de la noción de <i>cambio-continuidad</i> , a través de la comparación en cuatro momentos históricos de la educación como fenómeno histórico-social y cultural.
2º. Objetivo general	Que el estudiante conciba la educación formal como un fenómeno histórico-social necesario para la construcción de las expresiones sociales y culturales del país en un mundo globalizado y no sólo como un fenómeno de la cotidianidad.

Figura 2-2 Objetivos generales de la Secuencia Didáctica

Fuente: Anexo 1

Los objetivos secundarios se articulan bajo la clasificación de Zarzar Charur (2009) sobre la educación integral. Los objetivos pueden consultar en el recuadro *Objetivos de aprendizaje*, del Anexo A. Secuencia didáctica.

La situación problema

La formulación del problema a resolver es el elemento más importante de la estrategia. Requiere reunir ciertas características para que cumpla con el objetivo dentro de la estrategia. Debe ser lo suficientemente estimulante a la curiosidad investigativa del joven, relacionándose con elementos de su interés y/o horizonte de comprensión, pero al mismo tiempo, no debe significar una dificultad que sobrepase las habilidades y capacidades del estudiante.

El estudio de la educación, en un primer momento nos plantea la hipótesis de no constituir un elemento que pueda cumplir a este propósito. No obstante, la Práctica Docente I¹⁸ mostró evidencia de tratarse de un tema para el cual tienen disposición para estudiarlo. Aunque la estrategia didáctica no se basó en un *ABP*, ni estuvo considerada la pregunta como estrategia para el análisis, sino que se dio de manera casual en la segunda sesión, los jóvenes respondieron positivamente al preguntárseles: ¿Por qué razón, el estado destina millones de pesos en becas educativas? La pregunta evidenció para el grupo que el tema puede ser interesante, al plantearse la posibilidad de descubrir en él, razones explicativas no evidentes a simple vista.

Con base en esta experiencia es que se consideró tratar el tema bajo la estrategia didáctica del *ABP* durante la Práctica Docente II. La formulación del problema se articuló con base en el análisis histórico de las disputas científicas entre criollos y peninsulares de la Ciudad de México del siglo XVIII, previendo serviría como elemento de contraste para reflexionar la situación actual en relación con el fomento científico nacional y el fenómeno conocido como "*fuga de Cerebros*".

¹⁸ Se realizó en el Plantel 9 "Pedro de alba", en el grupo 545 a cargo del Mtro. Ángel Moreno Saltillo (graduado de MADES)

Aprendizaje Basado en Problemas

Identidad

Historia de México II

ENP

Plantel 9
Pedro de Alba

Código:
49zlee

Aprendizaje Basado en Problemas

Como su nombre lo dice, consiste en una modalidad de aprendizaje basada en la resolución de un problema. Se utiliza en la educación superior, para simular escenarios que enfrentarán en la práctica real profesional. Originalmente surge en la escuela de medicina, es adoptada por otras disciplinas como derecho y psicología. En este caso lo haremos en la asignatura de Historia, en el nivel bachillerato.

El PROBLEMA...



Nos falta algo de autoestima nacional...

Muchas veces lo ajeno es más atractivo que lo propio. Como personas tenemos una tendencia a preferir comida, ropa e incluso cultura proveniente del extranjero, porque representa distinción y aumenta nuestro crédito social, sin que sea necesariamente mejor. Ese desprecio hacia lo nacional es el tema que quiero abordar; particularmente cuando escala a un nivel, aparentemente incompatible; donde la razón, la innovación, la creación, etc. son tópicos indiscutibles: me refiero al ámbito científico.

Pongamos por caso la compañía Stuffactory (STF): fabrica el celular Aurer, con doble cámara trasera, sensor de huella digital, 8gb de Ram y más, por menos de 2 mil pesos, mientras en el mercado un producto con estas características ronda los 4 mil pesos. Rodrigo P. Mares, encargado del área de Marketing en STF, explicó que salir al mercado de smartphones como una empresa mexicana fue difícil por los prejuicios de demeritar el producto nacional...

Por otro lado, Gabriela León, desarrolló una biomolécula capaz de garantizar espados 100% bioseguros. Innovación que la mereció ser reconocida por la ONU, como una de las 100 empresas que salvará el mundo. Sin embargo, expresa la científica mexicana: *me hubiera gustado que México fuera el primero en crear en mí...*

Conocerás:

La Educación en la Nueva España
El Pensamiento ilustrado
Disputas científicas del siglo XVIII
Contrucción de la identidad criolla.

Cierto es que, la expresión "hay talento sólo falta apoyarlo", es graciosa en muchos memes. Sin embargo, encubre una penosa situación, que parece fuera de una posible discusión seria, y se limita a ridiculizar algo, aparentemente irremediable.

Las expresiones culturales que nos definen se degradan toda vez que observamos "lo otro" como mejor, sin ser justamente críticos hacia nuestra cultura y capacidades. Nos falta algo de autoestima nacional; de reflexionar el lugar que ocupamos en la complejidad del mundo globalizado, para cambiar nuestra perspectiva, actitud y nuestro futuro.

Esta situación no es exclusiva de este momento histórico. Un episodio de la historia nacional guarda cierta similitud con este problema. Hacia el siglo XVIII, los novohispanos vivieron en carne propia la necesidad de ser reconocidos en sus facultades y actitudes científicas frente a los españoles. Ese reconocimiento motivó acaloradas discusiones en círculos académicos. ¿En qué consistieron, qué discutían, cuáles eran sus argumentos?, ¿cual fue su desenlace y qué relación guarda con el presente?.



“

CREAMOS UNA MOLECULA LLAMADA NBELYAX, QUE MATA UNICAMENTE EL VIRUS O BACTERIA PATOGENA, YA QUE CUENTA CON LA CARACTERISTICA DE BIOSELECTIVIDAD.”

GABRIELA LEÓN
@GABRIELALEON1984



Aura

Desbloqueo Instantáneo

zuum

Acercarnos a estos cuestionamientos desde la perspectiva histórica, NO nos resuelve directamente el problema, pero nos facilita, poder ofrecer una opinión genuina, personal y sólida sobre el tema, y no una improvisada opinión, que quizá, ni siquiera es nuestra.



UNAM

Figura 2-3. Folleto para Práctica docente II

Se utilizó como recurso didáctico la redacción de la situación problema en un folleto impreso, el cual se puede apreciar en la Figura 2-3. Folleto para Práctica docente II. A pesar de que la temática despertó el interés de los jóvenes, la formulación del problema careció de claridad y

resultó ambigua. Existió un amplio margen de confusión acerca de si el problema respondía las disculpas científicas del siglo XVIII o a la situación actual. La situación problema se desdibujó gradualmente, hasta ser olvidada por los jóvenes.¹⁹

La situación anterior dejó en evidencia la efectividad del folleto como recurso, pero también la necesidad de articular una situación problema concreta y clara. De la misma manera, las actividades deberían articularse una con otra, y referir constantemente a la situación problema para que este mantenga su vigencia y no se desdibuje.

Por esa razón, para esta Práctica Docente III se plantea utilizar el formato de Folleto, pero replanteando la situación problema. Atendiendo la respuesta positiva durante la Práctica Docente I, se formula como situación problema una pregunta provocadora: ¿Qué encubre la educación? La pregunta en sí guarda un alto grado de ambigüedad, sin embargo, con ayuda de una redacción se conduce al estudiante a plantearse esa duda, desde la dimensión histórico social. En la Figura 2-4 se puede apreciar el folleto a implementar en la Práctica Docente III.

El formato se presenta como la portada de un artículo periodístico monocromático que, junto a la imagen de un joven abstraído en una postura reflexiva, busca entablar un ambiente de seriedad para la reflexión. El nombre de la institución, la asignatura, la unidad temática y el nombre del profesor, dispuestos en el encabezado y pie de página, se utilizan con la intención de mostrar que existe una atención personalizada hacia la clase: el material ha sido elaborado específicamente para clase y no se trata de un recurso obtenido de otro lado. (Véase Figura 2-4.

Folleto para la Práctica Docente III)

¹⁹ La situación se incentivó aún más al atravesarse un paro de labores en el plantel hacia la tercera sesión. De manera que entre la segunda y la tercera sesión había pasado diez días. Cuando se retomaron las labores, el tema y la viveza de la estrategia se había perdido.

¿QUÉ ENCUBRE LA EDUCACIÓN?



PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Qué será de mí cuando sea adulto. Me gustaría vivir en... En la sociedad sere... ¿Qué espera mi familia? ¿Qué deseo yo?

Cuestiones que, de una u otra manera se pregunta un joven con relativa frecuencia. Cuestiones, cuyo común denominador se resume a una decisión: ¿Qué estudiaré?

Zoólogo o trabajador social por vocación a ayudar; abogado, médico o ingeniero como mi padre; teología, antropología, algo que me ayude a comprender al ser humano. "No dependeré de un trabajo formal", seré comerciante o emprendedor.

Las posibilidades son infinitas: ¡sé lo que tú quieras ser! ¡decrétalo y se cumplirá!

FRASES EMOTIVAS, CARGADAS DE OPTIMISMO, PERO NO DEL TODO CIERTAS ...

Alrededor de una decisión como esa existe una serie de condicionantes que no son visibles a simple vista.

Un orientador vocacional ayuda a visualizar habilidades en los jóvenes, el manejo del estrés, estrategias metacognitivas, etc. Pero muchas veces, no resta suficiente tiempo para observar a ese individuo en una dimensión social más amplia:

¿Por qué razón, algunas situaciones de la escuela hacen sentido con las usadas en el mercado laboral? Manejo del estrés y las emociones, trabajo colaborativo, actitud incluyente, aprender y utilizar un lenguaje universal... ¿Por qué aparecen nuevos campos profesionales, como Ingeniería Aeroespacial (UNAM) y Pilotaje de Drones en el Conalep? ¿Qué encubre Fundación Slim o Coca-Cola destinando millones de pesos en becas a universitarios?

Imaginemos. ¿Si hubieras nacido en otra ciudad, tus opciones serían las mismas? Seguramente no, pero muy similares: abogado, ingeniero, médico, agrónomo... ¿Qué es eso que no vemos? No basta con cambiar de localidad geográfica. Intentemos con la ubicación temporal. **Imaginemos de nuevo.** ¿Si hubieras nacido en otra época, tus opciones serían las mismas? Con certeza no. Entonces quizá sí, podremos encontrar respuestas a aquello que no es evidente.

Prof. Azziel hernández Perea

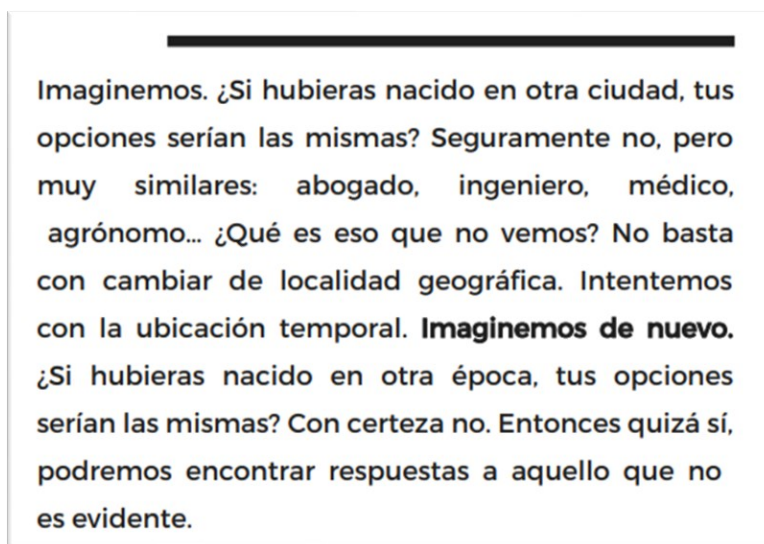
Figura 2-4. Folleto para la Práctica Docente III

La estructuración de la situación problema se da en tres apartados.

Un primer momento introduce al joven en una situación problema real, conocida por él y para la cual inevitablemente tendrá que dar solución: ¿Qué carrera estudiaré?

En segundo lugar, se conduce la situación problema hacia concebir la educación como un fenómeno social más complejo que el evidente comprendido por los estudiantes,²⁰ y que requiere explicaciones.

Finalmente, en un ejercicio por plantear un posible método de respuesta, se conduce al lector a concebir que, desde la disciplina histórica, se puede problematizar el presente en la búsqueda de posibles soluciones, al mostrar elementos de contraste que permiten hacer evidentes situaciones no percibidas con facilidad. En la Figura 2-5 se muestra este último apartado.



Imaginemos. ¿Si hubieras nacido en otra ciudad, tus opciones serían las mismas? Seguramente no, pero muy similares: abogado, ingeniero, médico, agrónomo... ¿Qué es eso que no vemos? No basta con cambiar de localidad geográfica. Intentemos con la ubicación temporal. **Imaginemos de nuevo.** ¿Si hubieras nacido en otra época, tus opciones serían las mismas? Con certeza no. Entonces quizá sí, podremos encontrar respuestas a aquello que no es evidente.

Figura 2-5. Tercer apartado de la redacción del folleto

La redacción culmina sin mencionar explícitamente la situación problema, aunque para este momento, se espera, se habrán formulado una. El docente se ocupará de concretarla,

²⁰ A pesar de que existan jóvenes que comprendan en alguna medida el fenómeno educativo como elemento social, durante la Práctica Docente I y II, la mayoría demostró no haberse planteado esta posibilidad de concebir el fenómeno educativo.

exponiendo de manera explícita, la educación como un fenómeno social y terminará concretando la situación problema. ¿Qué incidencia tienen otras estructuras sociales sobre la educación?

Fases de trabajo

Para poder involucrar a los jóvenes en una experiencia de investigación, es necesario conducirlos por un proceso de conocimiento del método científico de la historia, para que, en un último ejercicio, ellos solos sean lo que autodirijan su investigación. De esa manera, el problema a resolver se articula en tres fases de trabajo (Véase la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**).

Fase 1. Conociendo otros escenarios educativos.

Esta primera parte tiene como objetivo introducir al estudiante en la investigación histórica a través de la práctica dirigida por el docente. Los materiales, fuentes de información y enfoques de análisis son proporcionados y dirigidos por él.

Durante esta etapa se abordarán los primeros tres momentos históricos, donde cada uno de ellos sirve para conocer un eje de análisis sobre el fenómeno educativo en su dimensión social y al mismo tiempo se experimenta y reflexión sobre los metaconceptos de la noción de *cambio-continuidad*:

Siglo XVI: A través de la comprensión de la intencionalidad del proceso de evangelización y la enseñanza de modos de vida europeos en la población indígena y los medios utilizados, se proyecta sirva de ejemplo y haga evidente a los estudiantes el fenómeno sobre la función educativa en aculturación de la población, bajo la consigna de modelar sujetos sociales con características culturales en común. En cuanto a los metaconceptos de la noción de cambio, durante esta sección no se abordan.

Siglo XVIII: El estudiante establecerá un vínculo explicativo entre el pensamiento ilustrado y el cambio en la perspectiva educativa, que se traduce en la apertura de renovados centros educativos. Relacionando la formación escolar con el mercado productivo.

Comprender cómo la ilustración acelera el desarrollo del pensamiento científico, y este se da de manera asincrónica entre Europa y América, le permitirá comprender que cada sociedad y cada fenómeno histórico tiene un ritmo particular.

Primera mitad del siglo XIX: El abordaje del México independiente en la primera parte del siglo XIX, permitirá conocer cómo la formación del ciudadano/súbdito proyectado por el estado gobernante está determinado por las ideas o ideales prominentes en la

ESQUEMA DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA								
Fases de trabajo	# Sesión	Siglo	Comprensión de la dimensión social de la educación	Destrezas del método histórico trabajada	Aprendizaje de cambio...	Recurso	Evidencia	Valor
Método histórico trasversal: Investigación y escritura	Fase 1							
	1 ^a	Siglo XXI	La educación tiene una dimensión histórica.	Problematicar históricamente	N/A	Folleto	N/A	N/A
	2 ^a	Siglo XVI	La educación sirve a la homogenización cultural, en busca del orden.	Organización de la información	Comparar donde momentos históricos	Exposición docente	Comparativo / Redacción	10%
	3 ^a	Siglo XVIII	La homogenización cultural se determina en función de la mentalidad del momento histórico.	Identificar información útil para el problema	El ritmo histórico depende de la sociedad y fenómeno	Lectura (9 páginas)	Cuestionario	10%
	4 ^a	Siglo XIX - I	La educación se vincula a las necesidades productivas	Discernir información útil para el problema, organizar y articular explicaciones	Cambios y continuidades coexistentes	Video (Once TV: 20 min.)	Cuadro comparativo / Redacción breve	20%
	Fase 2							
	5 ^a	Siglo XX	Experiencia de investigación <u>semidirigida</u>	Búsqueda de la información e interpretación grupal	Aplicación en una interpretación grupal	Investigación	Narración literaria	20%
Fase 3								
	6 ^a	Siglo XXI	Experiencia de investigación <u>autodirigida</u> .	Problematicación, investigación e interpretación personal	Aplicación de la noción en una interpretación personal	Investigación	Ensayo académico	40%

Figura 2-6 Esquema de la planeación didáctica

sociedad y/o el gobierno. En este caso se estudiará la tendencia hacia la secularización y laicidad de la educación como parte de una ideología política.

Este momento sirve para observar un proceso de continuidad desde el siglo XVIII novohispano, donde se presentan tendencias hacia la secularización de la educación. De donde resulta que, mientras la ruptura política tuvo lugar, confluyó con la continuidad en la tendencia hacia la secularización. Se espera que los jóvenes reflexionen en torno a que las convenciones temporales son unidades de medida utilizadas por el conocimiento histórico para ordenar la información, pero estas responden únicamente a fenómenos sociales particulares.

Con esta actividad se determinan los tres ejes de análisis o preguntas concretas a plantearse sobre el estudio de la educación como fenómeno social: a) La formación del gobernado ideal, b) la vinculación con el mercado producido y c) las idearios o ideologías predominantes en la sociedad.

Fase 2. El trabajo de historiador

En la segunda fase del trabajo, los jóvenes intentarán realizar una investigación sobre el periodo del porfiriato, donde se ocupen los tres ejes de análisis de la etapa anterior. El trabajo se hará en equipos de trabajo, los cuales deberán auto administrarse, distribuyéndose tareas y actividades. Para este caso, la investigación se realizará como actividad extramuros y en la clase se ocuparán de la redacción de un trabajo, donde el docente brindará su ayuda y orientación.

Con la intención de reducir el estrés y la fatiga intelectual producida por la investigación, el trabajo escrito tomará la forma de una narración literaria, donde sea libre el uso de la imaginación, siempre que contengan datos y situaciones que tiendan hacia la factibilidad y verosimilitud.

Fase 3. Repensando el presente.

Durante la última fase los estudiantes experimentarán una investigación autodirigida. Se prevé que ensayados los ejes de análisis el estudiante podrá problematizar elementos de la sociedad actual que inciden en la educación. Podrá utilizar en su análisis elementos de comprensión del cambio histórico. Involucrar al estudiante en una experiencia satisfactoria al percibir que dio con una respuesta problemática planteada el inicio de la secuencia. Motivando la autoestima intelectual y fomentando la disposición intrínseca hacia plantearse problemas de carácter histórico.

Instrumentación didáctica.

Este apartado de dedica a la explicación detallada de la secuencia didáctica: número de sesiones, objetos y propósitos por clase, recursos, actividades, instrumentos de evaluación, duración y evaluación final.

En el apartado anterior se definió la división del trabajo en tres fases, las cuales ocuparán 6 sesiones lectivas de 50 min. cada una, dando un total de 300 min. Sin embargo, con base en la experiencia de las dos prácticas docentes previas, se conoce que el tiempo lectivo real ronda los 40 min., a razón del tiempo que demoran los estudiantes en desplazarse hacia el salón y demás situaciones circunstanciales que se presentan de manera imprevista. Por esa razón, las sesiones se han planificado bajo este criterio de 40 minutos.

Encuadre y diagnóstico del grupo.

Antes de comenzar las sesiones destinadas a la Intervención didáctica, es fundamental realizar una evaluación diagnóstica sobre los conocimientos sobre los periodos históricos abordados y sobre el manejo y conocimiento de los elementos de la noción de *cambio-continuidad*. Para la realización del cuestionario se utiliza como fundamento la propuesta de Jesús Domínguez (2015)

- 1) Selecciona las dos opciones que contienen clases sociales en la época novohispana
 - a. Obreros y Ciudadanos rurales
 - b. Criollos y mestizos
 - c. Terratenientes y campesinos
 - d. Nobleza y vasallos.
- 2) Entre qué siglo y que siglo existió la Nueva España, y que acontecimientos marcan el inicio y el fin de ella.
- 3) Según lo que recuerdas de la secundaria, ¿cómo se llevó a cabo la evangelización de la población indígena luego de la conquista española?

Figura 2-7 Cuestionario para la evaluación diagnóstica

enfocada en la evaluación y objetivos de aprendizaje para la enseñanza de la noción de *cambio-continuidad*.

El cuestionario se compone de 10 preguntas, presentadas a los estudiantes a través de la plataforma digital *Google Forms*. Mismas que se ilustran en la Figura 2-7 Cuestionario para la evaluación diagnóstica 2-9.

- 4) Ordena cronológicamente los siguientes acontecimientos: a) Reformas borbónicas, B) Constitución de Cádiz, C) Llegada de frailes franciscanos y D) Primer Imperio Mexicano
 - a. A, D, B y C
 - b. C, A, D y C
 - c. C, A, B y D
 - d. C, B, D y A
- 5) Según lo que recuerdas. ¿Qué se entiende por "Ilustración"
- 6) Que opción te parece representa de mejor manera el inicio del siglo XX en México. Elige una.
 - a. Con la promulgación de la Constitución de 1917
 - b. Con el inicio de la revolución mexicana
 - c. En el año de 1900
 - d. El año 2000
- 7) Cuantos años transcurrieron entre la creación del virreinato de la Nueva España el 8 de marzo de 1535 y la promulgación de la Primera República Federal de México el 1 de noviembre de 1823 con Guadalupe Victoria como primer presidente de México, y en qué siglo se ubica cada acontecimiento.
- 8) Firmada el acta de independencia con la que México declara su emancipación en 1821 se termina la etapa Novohispana en la historia de este territorio. ¿Consideras que todo cambio de un día para otro?, ¿el cambio fue gradual? o existen elementos que hasta la fecha no han cambiado? Argumenta tu respuesta
- 9) Que entiendes por proceso y progreso históricos
- 10) Qué entiendes por ritmo histórico y trata de poner un ejemplo.

Figura 2-8 Cuestionario para la evaluación diagnóstica 2

Nota: La imagen hace referencia al archivo previo a su publicación en línea.

Puede consultarse en la dirección: <https://forms.gle/jUU31vwojVfgecPu5>

La actividad no tiene un peso en la evaluación, sin embargo, se les advierte su carácter obligatorio, ameritando una sanción de no hacerlo.

La información recabada permitirá tener un mejor acercamiento a las posibilidades de conseguir los objetivos y el último momento contrastarlos con la evaluación final.

Fase 1.

Primera sesión. Conociéndonos

La primera sesión es crucial, pues de ella dependerá en gran medida que se consigan los objetivos proyectados. Esta sesión de encuadre tiene el propósito de motivar la disposición y la actitud de los estudiantes hacia la estrategia de aprendizaje, así mismo busca crear un clima de aprendizaje favorable dentro del salón.

Hay que destacar que, al tratarse de una intervención didáctica con un grupo escolar del cual no se es titular, no existe algún lazo de socialización entre estudiantes y profesor, por esa razón, la actitud de los jóvenes hacia el docente “intruso” puede variar de una sana aceptación o un rechazo inmediato.²¹

De la misma manera, esta posibilidad de rechazo no sólo recae sobre el docente, sino que también incide sobre la estrategia didáctica del *ABP*. De acuerdo con Restrepo (2005), implementar la estrategia basada en problemas en jóvenes que en su mayoría no la han experimentado, implica un factor de riesgo, debido al afianzamiento de esquemas de trabajo escolar relacionados con la cátedra “tradicional”. Como consecuencia es posible un rechazo hacia formas de trabajo alternativas, como en este caso se trata.

La experiencia durante la Práctica Docente II confirma esta postura. Durante la evaluación de resultados. Al preguntarles sobre si prefieren una clase donde el profesor exponga el tema o bien, una donde ellos mismos construyan en conocimiento, las opiniones de los jóvenes indican que la segunda alternativa promueve pensar y vuelve críticas a las personas; no obstante salta a la vista una preocupación de los estudiantes por acceder a información verídica, pues la mayoría que mostró inclinación por esta alternativa refirió desconfiar del conocimiento que ellos pudieran crear, concluyendo en que lo mejor sería que la intervención del docente fuera más acentuada.

²¹ En ambas prácticas anteriores, no se presentó este rechazo por parte de los estudiantes.

Así mismo, otro tanto importante de estudiantes consideró preferir una clase donde el docente exponga de manera interesante el tema.

En conclusión, esta sesión se ocupa de motivar la disposición y actitud de los estudiantes hacia la estrategia de aprendizaje, haciéndole ver su papel como elemento principal del proceso educativo. Así mismo, se les presentará una delimitación clara y definida de la forma de trabajo a implementar, los objetivos y forma de evaluación.

Esta primera sesión se plantea como una sesión de problematización. La sesión se divide en tres momentos:

En primer momento consisten en la presentación del profesor incentivando que los jóvenes hagan lo mismo. Se busca dar prioridad a que lo hagan aquellos que usualmente no participan, con la intención de incluirlos a la clase. No es necesario lo hagan todos, pero de aquellos que se presenten, es importante el docente haga un esfuerzo por aprenderse los nombres de los jóvenes.

En segundo lugar, se procederá a la lectura del folleto, planteando y concretando la situación problema y planteando posibles hipótesis y la manera de resolverlo.

El tiempo que reste de la clase se ocupará para advertir del trabajo de área. (Véase Figura 2-9 Tarea para la segunda sesión)

Tarea	Realizarán una investigación autodirigida de manera individual, sobre el propósito de evangelizar y educar a los pueblos originarios al momento de la conquista española en el siglo XVI. La pregunta para responder podrá formularse de la siguiente manera: ¿Cuál es el interés de la corona española por educar a la población recientemente conquistada y qué medios utilizaron para realizarlo?
--------------	--

Figura 2-9 Tarea para la segunda sesión

Fuente: Anexo A: 4

Con base en la experiencia de la Práctica Docente II se deduce la necesidad de idear formar que estimulen el cumplimiento de la tarea. Previniendo malas prácticas frecuentes en los jóvenes, es importante aplicar medidas de sanción para garantizar el cumplimiento de la tarea. La opción que se asume para este caso es la de tomar asistencia la siguiente clase, con la participación de los jóvenes. Es importante comunicárselo a los estudiantes.

Segunda sesión. La formación escolar en la Nueva España

La segunda sesión corresponde a una sesión de actividad de investigación dirigida.

Tiene como propósito que el estudiante experimente posibles y tentativas respuestas a la pregunta detonante, y que, al mismo tiempo, vuelva a avivar en él, la curiosidad por la investigación propuesta, plateándose nuevos problemas a resolver. Llevar al estudiantado a contrastar el tema investigado con posibles ideologías y/o elementos de aculturación marcado por la formación escolar actual, se espera produzca efecto de avivar la curiosidad y plantearse problemas más complejos. El docente canalizará esas inquietudes mostradas por los jóvenes, vinculándolas con la investigación trazada por él.

El objetivo de esta sesión busca que: el estudiante relacione el proceso de aculturación de la población natural americana al modo de vida europeo del siglo XVI con la función aculturizante de la educación en beneficio del establecimiento de un orden social.

La sesión se divide en tres momentos, los cuales se ilustran en la Figura 2-10. Actividades de

Descripción de las actividades	
Actividad de inicio (10 min.)	Para iniciar la clase, el profesor lee un pequeño extracto del texto " <i>Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Philotea de la Cruz</i> " (debido a que el lenguaje, gramática y sintaxis del siglo XVII no son fáciles de comprender para los estudiantes, se sugiere lo haga el profesor). Con ello, alentaré la participación de los estudiantes, sobre las observaciones que hicieron en su tarea. (con esto tomaré asistencia)
Actividad de desarrollo (10 min.)	Con ayuda de la participación de los jóvenes, el docente hará un cuadro comparativo, donde se organice la información relevante para comprender la educación del siglo XVI y se compare con la educación en la actualidad. Se guiará la reflexión de los estudiantes hacia el papel que juega la aculturación de la formación educativa en la actualidad.
Actividad de Cierre (10 min)	Después de copiar en su cuaderno el cuadro comparativo, se les pide a los estudiantes que, en una hoja blanca, redacten lo que ha comprendido de la educación novohispana en comparación con la actual. Se les pedirá al final de la clase para tomar participación.

Figura 2-10. Actividades de la segunda sesión

la segunda sesión.

Respecto al extracto del texto "*Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Philotea de la Cruz*" debido a la complejidad que representa la sintaxis, ortografía, lenguaje y escritura del siglo XVII, se recomienda que la lectura la realice el profesor. Lo cual no significa que no puedan intentar hacerlo los jóvenes.

Durante la actividad de desarrollo, el docente ilustra como realizar un cuadro comparativo, para que en sesiones posteriores sean ellos los que lo hagan.

El producto de aprendizaje para esta sesión consiste en la redacción en media hoja, sobre lo aprendido sobre el tema y las reflexiones que surgieron durante la discusión grupal. El instrumento de evaluación consiste en la entrega de la hoja al profesor. Luego de tomar nota, deberá ser regresada al joven, pues la utilizará al final de la intervención educativa. El peso en la evaluación final consiste en 1 pt.

Tercera sesión. El pensamiento ilustrado. Siglo XVIII

Durante esta sesión se busca afianzar el problema central a resolver. Esta tercera sesión es clave para no perder de vista que el objetivo es la resolución de un problema particular. Al mismo tiempo, con un bagaje cultural más amplio sobre el tema, se puede abordar ya ejercicios de aprendizaje de la noción de *cambio-continuidad*. El objetivo de esta sesión se aprecia en la Figura 2-11.

Con la intención de avivar el problema de investigación y retomar la clase anterior, se retoma la pregunta del folleto: ¿Qué hubieras podido estudiar si hubieras nacido en el siglo XVI? La actividad será breve.

La acción central de aprendizaje consiste en la discusión de la lectura de tarea -9 páginas- (Tanck, 1985). Con base en ella discernirán cómo el pensamiento ilustrado del siglo XVIII propició la apertura de nuevos centros educativos y nuevas posturas científicas.

OBJETIVO	<ol style="list-style-type: none"> 1) El estudiante comprenderá que cada sociedad y cada fenómeno histórico tiene un ritmo particular. En este caso, la ilustración acelera el desarrollo del pensamiento científico, y este se da asincrónicamente entre Europa y América. 2) Podrá establecer un vínculo explicativo entre el pensamiento ilustrado y el cambio en la perspectiva educativa, que se traduce en la apertura de renovados
Descripción de las actividades	
Actividad de Inicio (10 min.)	El docente volverá a poner en contexto la clase anterior y la situación problema a resolver con la pregunta abierta hacia los estudiantes. De acuerdo con lo visto la clase anterior, ¿Qué hubieras podido estudiar si hubieras nacido en el siglo XVI?
Actividad de desarrollo (15 min.)	Con base en la experiencia de la clase anterior, se les pedirá a los jóvenes que se reúnan en equipos de máximo 5 integrantes, donde discutan la lectura de <u>Dorothy Tanck</u> (1985). Responderán un cuestionario enfocado en discernir cómo el pensamiento ilustrado del siglo XVIII demandó la apertura de nuevos centros educativos renovados.
Actividad de cierre (10 min)	Se entablará una discusión grupal acerca de las diferencias entre el siglo XVI y el siglo XVIII. El profesor conducirá la discusión hacia la reflexión en torno a los ritmos de la historia.
TAREA	Observar el video <i>La educación en México. El siglo XIX (Primera Parte)</i> y organizar un organizador mental (mapa o cuadro sinóptico). Para entregar. Se pasará asistencia con él.

Figura 2-12. Actividades de la tercera sesión

La Figura 2-12. Actividades de la tercera sesión ilustra las actividades a seguir.

El trabajo en equipos es fundamental en la estrategia del *ABP*. La actividad se realizará en equipos de trabajo. Continuando con el trabajo dirigido por el docente, se les proporciona el siguiente cuestionario a resolver:

1. ¿Qué relación se establece entre el pensamiento ilustrado, el uso de la razón, y el cambio de perspectiva sobre el desarrollo de la humanidad?
2. ¿Qué ocurre con las disciplinas (carreras profesionales) que se estudiaban en las universidades en la Nueva España?
3. ¿Cómo se refleja el pensamiento ilustrado en la renovación de la educación?

Al terminar la actividad los cuestionarios serán recogidos por el docente, tomará nota de participación y es importante lo regrese a los jóvenes. El valor en la evaluación final consistirá en 1 punto.

De acuerdo con la experiencia pasada, los jóvenes respondieron un cuestionario muy similar con respuestas cortas y poco analítica, por esa razón es importante prevenir se repita esta situación, indicando una extensión mínima de palabras a utilizar. En cuando al criterio de evaluación, se tomará en cuenta la participación con la entrega de la actividad.

Cuarta sesión. Después de la independencia

Esta es la última sesión de la fase 1. Con ella termina la actividad de investigación dirigida por el docente. La fuente de información para este caso no es la investigación documental, sino el análisis un fragmento de la videgrabación *La educación en México. El siglo XIX- primera parte* (Canal Once, 2014). Para la cual se proporciona unas preguntas guía a los estudiantes.

El objetivo perseguido en esta sesión se puede observar en la Figura 2-13.

OBJETIVO	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los jóvenes comprenderán que las convenciones temporales son unidades de medida utilizadas por el conocimiento histórico para ordenar la información, pero estas responden únicamente a fenómenos sociales particulares. De donde resulta que cambios y continuidades coexisten y se interrelacionan. 2) Conocerá la inclinación hacia la secularización y laicidad de la educación del país posindependiente; un proceso continuo desde el siglo XVIII.
-----------------	--

Figura 2-13. Objetivos para la cuarta sesión

De la misma manera que la sesión anterior, se retoma formulando una pregunta detonante de la imaginación y reactivación de los conocimientos: ¿Qué hubieras podido estudiar si nacieras en el siglo XVIII? Formular esta pregunta le permitirá al estudiante contrastar sus respuestas con las de la sesión anterior, lo que se proyecta establecer comparaciones que después se conducirán hacia la comprensión de los distintos momentos históricos.

Las actividades previstas se pueden apreciar en la Figura 2-14.

Descripción de las actividades	
Actividad de Inicio (10 min.)	El docente volverá a poner en contexto la clase anterior y la situación problema a resolver con la pregunta abierta hacia los estudiantes. <u>De acuerdo con lo visto la clase anterior, ¿Qué hubieras podido estudiar si hubieras nacido en el siglo XVIII?</u>
Actividad de desarrollo (15 min.)	Los jóvenes que se reunirán en equipos de máximo 5 integrantes, donde discutan el video, tomando como base para la reflexión unas preguntas guía, las cuales no se espera sean respondidas por los jóvenes. Elaborarán un cuadro comparativo en equipo, entre la educación del siglo XVIII y el Siglo XIX, y una redacción breve de manera individual, que serán entregados al final de la clase. Cada actividad tiene un valor de 10%
Actividad de cierre (10 min)	El docente discutirá las preguntas guía, enfocadas en conocer cómo una sociedad/nación naciente decide configurar el ideal de ciudadano que proyectará en la educación, resultado de visiones contrapuestas que se enfrentan.
TAREA	En equipos de máximo 5 integrantes investigarán cómo fue la educación en la etapa porfiriana. Investigando el perfil del ciudadano modelo, y las necesidades productivas y económicas de la época y el modelo ideológico predominante.
OBSERVACIÓ	

Figura 2-14. Actividades de la cuarta sesión

Como puede apreciarse en la Figura 2-14 la actividad es consistente con el trabajo en equipos. Es importante que estos no superen los cinco integrantes²² pues resulta perjudicial en la organización interna de cada equipo.

Para el análisis del video se proporcionan tres preguntas guía. Sin embargo, se eleva el nivel de complejidad pues estas no tienen que ser contestadas, sino utilizadas como guía de observación del video. Las preguntas son:

1. ¿Cómo se configura la educación durante los primeros años de vida independiente?
2. ¿Cuáles son las necesidades más urgentes que ocupa resolver la administración política, y que relación guarda con la educación de la población?
3. ¿La educación continúa siendo religiosa?

La evidencia de aprendizaje consistirá en la creación de un cuadro comparativo, trabajado en equipo, entre la educación del siglo XVIII y el siglo XIX-I. Además, de manera individual cada estudiante redactará una comparación escrita. El valor de ambas actividades será de 2 puntos sobre la evaluación final.

Fase 2

Quinta sesión. Narraciones fantásticas

En la segunda fase del trabajo, los jóvenes tienen una experiencia de investigación menos dirigida. Los jóvenes intentarán realizar una investigación sobre el periodo del porfiriato, donde se ocupen los tres ejes de análisis de la etapa anterior.

²² La Práctica docente II demostró que grupos muy grandes permiten que sólo algunos de ellos trabajen mientras otros no atienden la actividad.

Los objetivos para esta sesión se pueden apreciar en la Figura 2-15.

OBJETIVO	Conducirlos en la argumentación de una investigación histórica y vincular la reflexión con el principio de continuidad.
-----------------	---

Figura 2-15. Objetivos para la quinta sesión

El trabajo se hará en equipos de trabajo, los cuales deberán auto administrarse, distribuyéndose tareas y actividades. Para este caso, la investigación se realizará como actividad extramuros y en la clase se ocuparán de la redacción de un trabajo, donde el docente brindará su ayuda y orientación.

Con la intención de reducir el estrés y la fatiga intelectual producida por la investigación, el trabajo escrito tomará la forma de una narración literaria, donde sea libre el uso de la imaginación, siempre que contengan datos y situaciones que tiendan hacia la factibilidad y verosimilitud.

Las actividades para realizar se aprecian en la Figura 2-16.

Debido a que el trabajo es mayor en comparación con las actividades de la fase 1, el valor que

Descripción de las actividades	
Actividad de inicio (10 min.)	El docente retomará las clases anteriores reflexionando la inclinación hacia la secularización y laicidad de la educación del país post-independiente como un proceso de continuidad desde el siglo XVIII.
Actividad de desarrollo (15 min.)	Se integrarán en equipos de 6 personas. Donde para cada enfoque de análisis existan dos opiniones: 2 para el perfil del ciudadano, las necesidades industriales y el modelo ideológico. Discutirán e integrarán la investigación en una redacción argumentada sobre la investigación o bien una redacción literaria breve. La redacción será entregada
Actividad de cierre (10 min)	La clase terminará dando instrucción para la entrega del trabajo final.

Figura 2-16. Actividades para la quinta sesión

la actividad tendrá será de 2 puntos.

Fase 3

Sexta sesión. Reflexión final.

Durante la última fase los estudiantes experimentarán una investigación autodirigida. Se prevé que ensayados los ejes de análisis el estudiante podrá problematizar elementos de la sociedad actual que inciden en la educación. Podrá utilizar en su análisis elementos de comprensión del cambio histórico. Involucrar al estudiante en una experiencia satisfactoria al percibir que dio con una respuesta problemática planteada el inicio de la secuencia. Motivando la autoestima intelectual y fomentando la disposición intrínseca hacia plantearse problemas de carácter histórico.

Involucrar al estudiante en una experiencia satisfactoria al percibir que dio con una respuesta problemática planteada el inicio de la secuencia se plantea motivará la autoestima intelectual y fomentando la disposición intrínseca hacia plantearse problemas de carácter histórico.

El objetivo de la sesión se aprecia en la Figura 2-17.

OBJETIVO	El estudiante podrá realizar una investigación sobre la educación en la actualidad. Valorando el proceso histórico que le da sentido en la actualidad.
-----------------	--

Figura 2-17. Objetivo de la sexta sesión

Las actividades se aprecian en la

La actividad vale cuatro puntos. Con ello se consiguen los 10 puntos de la evaluación final de la actividad.

El instrumento de evaluación es una rúbrica (Figura 2-19 Rúbrica de evaluación). Contempla los objetivos generales de aprendizaje, relacionados con el manejo de la información y el empleo de la noción de *cambio-continuidad* en el análisis; una reflexión crítica hacia el entorno actual; el manejo de fuentes de información y la presentación del trabajo.

Descripción de las actividades	
Actividad de Inicio (10 min.)	El docente iniciará la clase retomando la pregunta detonante al inicio del ABP. Que encubre la educación como fenómeno histórico-cultural.
Actividad de desarrollo (15 min.)	La actividad central se enfocará en una discusión grupal acerca de los elementos que los jóvenes han discernido acerca de la educación en la actualidad.
Actividad de cierre (10 min)	El profesor terminará la discusión, planteando a los jóvenes evaluar, si en materia de educación, se ha presentado un progreso o una decadencia. Concluyendo que la evaluación de progreso o decadencia es un ejercicio de interpretación histórica.

Figura 2-18. Actividades de la sexta sesión

Rubrica de evaluación del ensayo final.

Evaluación	Excelente (10)	Bueno (9)	Regular (8)	Deficiente (7)	Malo (6)
Objetivo de aprendizaje	Presenta una reflexión original, Plateando los tres ejes de análisis: 1) perfil ciudadano deseable, 2) Necesidades productivas y 3) modelo ideológico. Incluye reflexiones sobre el cambio ritmo y progreso	Presenta una reflexión original, Plateando al menos dos de los ejes de análisis e Incluye reflexiones sobre el cambio histórico, ritmo o progreso	Presenta una reflexión original, Plateando al menos dos de los ejes de análisis e Incluye reflexiones moderadas o deficientes sobre el cambio histórico, ritmo o progreso	Presenta una reflexión original, Plateando al menos uno de los ejes de análisis e Incluye reflexiones moderadas o deficientes sobre el cambio histórico, ritmo o progreso	Presenta una reflexión original, Plateando al menos uno de los ejes de análisis o Incluye reflexiones moderadas o deficientes sobre el cambio histórico, ritmo o progreso
Crítica al entorno actual	Refleja una postura crítica hacia el entorno actual y plantea posibles soluciones de carácter social y/o actitudinal	Refleja una postura crítica hacia el entorno actual y plantea someramente posibles soluciones de carácter social y/o actitudinal	Refleja una postura crítica hacia el entorno actual pero no plantea posibles soluciones de carácter social y/o actitudinal	Refleja una postura crítica hacia el entorno actual de manera superficial y poco argumentada	No refleja una reflexión sobre el entorno actual. Se limita al discurso histórico
Aparato crítico	Utiliza al menos 2 fuentes escritas y 2 digitales. Cita pertinentemente y de manera correcta e incluye aparato crítico	Utiliza al menos 1 fuentes escritas y 2 digitales. Cita pertinentemente y de manera correcta e incluye aparato crítico	Utiliza al menos 1 fuentes escritas y 2 digitales. Cita pertinentemente y de manera correcta.	Utiliza al menos 1 fuentes escritas y 1 digitales. No contiene un aparato crítico	Utiliza al menos 1 fuentes escritas o digital. Contiene aparato crítico.
Presentación	Entrega a tiempo, con el formato requerido (Arial 12, interlineado 1.5, 2 cuartillas min.) Incluye un título, introducción, desarrollo y cierre.	Entrega a tiempo, con el formato requerido (Arial 12, interlineado 1.5, 2 cuartillas min.) Pero no incluye alguno de estos elementos: título, introducción, desarrollo o cierre.	Entrega a tiempo, con otro formato, incluye alguno de estos elementos: título, introducción, desarrollo o cierre.	Entrega a destiempo. Incluye alguno de estos elementos: título, introducción, desarrollo o cierre.	Entrega a destiempo. No incluye alguno de estos elementos: título, introducción, desarrollo o cierre.

Figura 2-19 Rúbrica de evaluación

Capítulo 3. Análisis crítico y autorreflexivo

Profesional de la enseñanza de la Historia

Un primer elemento que quiero destacar como resultado del aprendizaje durante el posgrado, se relaciona con mi identidad profesional. Quiero decir con esto que, la naturaleza profesionalizante de MADEMS produjo una reflexión en torno a mi propia identidad intelectual. Significó robustecer mi autoconcepto como historiador, e identificarme como un profesional de la enseñanza de la Historia. Me ocupé de exponer con la mayor claridad posible cómo se resolvió esta inquietud.

En primer lugar, debo decir que considero que la enseñanza de la historia debe ser asumida como una disciplina misma y no una derivación subordinada a la Historia. Digo lo anterior, porque ejercer su enseñanza significa para el historiador, no sólo manejar los conceptos claves de la Historia, sus mecanismos conceptuales y su estructura interna, sino, al mismo tiempo, integrar una red de conocimientos desde diversas disciplinas, como: la didáctica, la pedagogía, la psicología y la sociología. De manera que, la red de fundamentos teórico-metodológicos que inciden en las decisiones didácticas, ubica a la enseñanza de la historia como un conocimiento transdisciplinar (Estrada Carreón & Velázquez Zaragoza, 2014).

El conocimiento que produce el profesional de la enseñanza de la historia es un conocimiento igual de válido que el conocimiento profesional de la Historia. Porque a pesar de estar asociado al conocimiento Histórico también se ubica fuera de él y tiene una lógica distinta (Plá, 2012) en la que entran en juego políticas educativas, prácticas docentes e identidades múltiples de los estudiantes. Coincido con la visión de Sebastián Plá al referir que “... *no es un conocimiento jerárquicamente inferior al de la historiografía profesional, sino que es simplemente distinto*”,

pues se trata de una forma particular de producir conocimiento y un conocimiento que tiene un objetivo general específico: favorecer la formación histórica en los estudiantes.

Por otra parte, cuando se construye el conocimiento Histórico, interactúan tres elementos fundamentales: el investigador, las fuentes y los hechos, todo ello en relación con la inquietud intelectual del historiador (Carr, 1985). Este último elemento es destacable, porque cuando se trata de enseñarla, se integra a la ecuación, el sujeto de aprendizaje. Entonces, el objetivo deja de ser el conocimiento para el historiador y se pasa al conocimiento para el estudiante, en relación con su presente y sus inquietudes para lograr la significatividad de su estudio.

Como profesional de la enseñanza de la Historia, continúo interesándome por los adelantos en la producción historiográfica, pero también con los relacionados a las diversas ciencias de la educación. Cuando me entero de algún avance historiográfico/arqueológico inmediatamente comienzo a observar en él una potencialidad didáctica. Dicho de otro modo, en mi forma de pensamiento se produjo la configuración de nuevos esquemas, así como una modificación de mi identidad profesional.

Ahora bien, ¿Cómo se tradujo esta concepción en el planteamiento de una intervención didáctica? Fue necesario seguir una ruta de aprendizaje trazada por el posgrado, sobre los elementos de las disciplinas implicadas que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En adelante me ocupé de detallarla.

La formación sociológica sirvió para comprender la dimensión social de la educación y la responsabilidad docente frente a los problemas que merecen atención derivados de la formación histórica. De manera que, la práctica docente debe ejecutarse en paralelo al programa educativo considerando sus objetivos planteados y el modelo educativo. De la misma manera requiere del

análisis detallado de los elementos de la disciplina que sirven para configurar una sociedad crítica, analítica, reflexiva, con perspectiva histórica y deseosa de involucrarse en su mejoramiento.

Acerca de la perspectiva psicológica se hizo evidente la necesidad de comprender cómo se relaciona el perfil psicológico del estudiante y del docente dentro del terreno educativo. Su comprensión dispone al profesor de una serie de recursos y herramientas para tomar decisiones en favor de la enseñanza. Decisiones en relación con múltiples elementos como: abordar un tema de modo que no agreda la subjetividad del estudiante (concepción religiosa, orientación sexual, ideario político), el establecimiento de un clima de aprendizaje adecuado, la estructura y secuencia de contenidos, el manejo de la disciplina dentro del aula, el fomento de la autoestima, la motivación hacia el aprendizaje, etc.

Se revisaron múltiples teorías del desarrollo biopsicosocial, como el desarrollo cognitivo de Jean Piaget, el histórico-social de Lev Vigotsky y la teoría psicosocial de Erik Erikson. En un primer momento buscaba determinar cuál teoría era la más adecuada para mi intervención didáctica. Luego de su análisis se llegó a la conclusión de que cada una de ellas nutre la práctica docente. De tal manera que debemos integrarlas en la práctica cuando sea necesario, por eso es importante tener un amplio conocimiento de diversas teorías del desarrollo.

También es importante comprender que dentro del escenario áulico juegan un rol importante los trastornos de personalidad, los conflictos familiares, los traumas sin resolver, el entorno sociocultural y socioeconómico del que proceden los estudiantes, y la propia incertidumbre experimentada durante la adolescencia. Lo cual obliga al docente a considerar el estado de moratoria social por el que transcurren los estudiantes, pero además considerar estos elementos enlistados, presentes no sólo en los estudiantes sino en el profesor mismo.

La perspectiva pedagógica, didáctica e histórica tienen un peso más significativo en esta práctica docente por lo cual merecen ser tratadas en otro apartado.

Aprendizaje pedagógico. Postura Humanista

Antes de ingresar al posgrado, contaba con apenas un ciclo escolar de experiencia docente y una inexistente formación pedagógica. Procuraba crear una atmósfera de respeto mutuo entre los estudiantes y yo; evitaba establecer una relación vertical con ellos, pues algo me decía que debían disfrutar el estar aprendiendo. Nunca mandé un reporte, ni cité a un padre de familia para regular la conducta de su hijo; la disciplina en el aula la conseguía a través del respeto mutuo y la confianza en los jóvenes en que cumplirían los acuerdos establecidos por ellos mismos. Se trataba de una postura pedagógica intuitiva y algo espontánea, al mismo tiempo que anónima y desconocida.

Gracias al posgrado, pude darme cuenta y conceptualizar, que lo que practicaba correspondía a una postura llamada: pedagogía humanista. La cual busca el desarrollo del individuo de manera integral e implica el respeto a la individualidad, a la diferencia y al trabajo en equipo. Debo decir que, de la cantidad de aprendizajes derivados del posgrado, éste representa quizá el más significativo.

¿Cómo se integra la pedagogía humanista en la propuesta didáctica que expongo? y, al mismo tiempo ¿cómo pudo observarse durante las prácticas docentes?

El fomento al crecimiento personal de los estudiantes representa una de las principales directrices del esquema humanista. En esta planeación didáctica se expresan a través de objetivos secundarios de aprendizaje. Su esquematización se logró luego de la experiencia de la segunda práctica. A través de su análisis, se hizo evidente que el método del *ABP* brinda la

posibilidad de alcanzar una multiplicidad de meta-objetivos (Restrepo Gómez, 2005) no buscados intencionalmente durante la planeación, pero que a la luz del ejercicio docente salieron a flote. Para lograr sistematizar y hacer explícitos aquellos que incidían con los objetivos principales, se recurrió a la perspectiva por la formación integral de Charur Zarzar (2009). Se pueden consultar en el recuadro “Objetivos de aprendizaje” del Anexo A.

Un segundo elemento de la postura humanista sostiene que el aprendizaje debe fundamentarse en el estudiante como centro del proceso atendiendo a la motivación intrínseca por el aprendizaje. El ABP como estrategia surgida de las pedagogías activas se acopla bastante bien a este principio.

Sobre este principio cabe la siguiente observación. Al realizar la evaluación de la segunda Práctica Docente, los estudiantes expresaron una opinión dividida respecto a la estrategia didáctica. A la pregunta: *En tu opinión ¿prefieres una clase de Historia en la que el profesor exponga el tema de manera interesante, o bien, una donde cada estudiante, a manera de historiador, reconstruye e interpreta la Historia?* planteada en el instrumento de evaluación diseñado para que los estudiantes pudieran valorar la práctica educativa,²³ sus respuestas mostraron una desconfianza sobre sus capacidades de interpretación, al mismo tiempo que mostraron una opinión favorable al involucrarse en la construcción de conocimiento.

Respuesta 1: “Ambas. Creo que dejarnos a nosotros buscar las respuestas a los problemas y reconstruir la historia es más interesante y nos incluye más, pero también tener al profesor para ayudarte, es muy útil.”

²³ Las respuestas se pidieron fueran de carácter anónimo para que las respuestas fueran más honestas.

Respuesta 2: En la que el maestro exponga la clase de manera interesante, pues como él estudió todos los temas, confió en que lo que cuenta sea verdad...”

Respuesta 3: “Me parece mejor una didáctica en la que todos los estudiantes participen.”

En continuación con la postura humanista, considera apelar a la dimensión interpersonal del aprendizaje. En el diseño de la secuencia se prioriza el trabajo grupal y el colaborativo por encima del trabajo individual. Las discusiones grupales y el trabajo en equipos ocupan un lugar principal en las actividades.

Durante la primera Práctica Docente se dejó a los estudiantes formar libremente los equipos de trabajo. El resultado demostró que a pesar de que la mayoría trabajó en las actividades propuestas, algunos compañeros fueron excluidos de equipos y abandonaron la actividad (ya no regresaron a la clase), por otra parte, la disciplina dentro del salón se perdió un poco. Durante la segunda Práctica Docente se permitió en las primeras actividades (las de menor dificultad) integrar equipos de trabajo de manera libre a voluntad de los jóvenes, sin embargo, en las actividades que demandaron mayor complejidad se procuró integrar equipos de trabajo heterogéneos, donde se integrarán tanto hombres como mujeres y diversos perfiles psicopedagógicos: introvertidos y extrovertidos; de alto y bajo aprovechamiento escolar.

El resultado fue positivo. Los jóvenes trabajaron con mayor nivel de involucramiento en las actividades. Sin embargo, significó un complejo trabajo de análisis y observación. Recurrí a visitas previas a la actividad con el grupo con el que trabajaría para poder obtener información valiosa y útil. También tuve que valerme de la persuasión para lograr el apoyo de los estudiantes. Se les expresó concretamente la dinámica a implementar y los beneficios para el aprendizaje que implicaba trabajar de esa manera.

El fomento de la creatividad es otro elemento de la postura humanista que aborda esta propuesta didáctica. Al final de la segunda fase de trabajo, durante de quinta sesión de les pide a los jóvenes que hagan explícita su reflexión acerca de la continuidad histórica a través de una narración literaria breve. Previniendo la existencia de la negativa del algún estudiante por exponer una actividad creativa, se dejó abierta la posibilidad de realizarlo a través de un breve ensayo. Al tratarse de una expresión literaria, esta recae en la dimensión de lo íntimo y personal, por esa razón es importante señalar al estudiante que su narración no será expuesta o compartida sin su consentimiento. Bajo esta premisa es importante que pese a estar diseñada la actividad para trabajar en equipos, cualquiera es libre de hacerlo de manera individual.

Finalmente, la postura humanista procura vincular el aprendizaje con aspectos cognitivos y vivenciales. Durante los primeros tres semestres busqué poder integrar en la práctica educativa elementos que sirvieran a la formación, no sólo académica e intelectual, sino que hiciera sentido a los jóvenes para traducir su entorno inmediato, brindar posibles respuestas a sus preocupaciones y conflictos sin resolver propios de la adolescencia. Al mismo tiempo, suponía que dotar de significatividad a la escuela influiría en la motivación intrínseca hacia ella. Es decir, lo que buscaba era la posibilidad de ampliar los límites formativos de la propia disciplina histórica, pero no sabía cómo hacerlo. Nuevamente la postura humanista y la formación integral me facilitaron el escenario teórico para poder justificarlo y es entonces que se refleja en la práctica educativa diseñada para la tercera Práctica Docente (la que no pudo aplicarse por la pandemia en 2019).

¿Cómo se ve reflejada esta visión formativa en la propuesta didáctica? A través el contenido temático. Considerando que la práctica tiene lugar con estudiantes de 5º. grado, cuya edad ronda

los 15-17 años, se les considera dentro de la adolescencia tardía, en la que el rol profesional es central en el desarrollo de la identidad: se enfrentan al conflicto de elegir que carrera cursar.

Considerando además que, la asignatura de *Orientación Educativa*, la cual cursan en 4º y 5º grado tiene un enfoque psicopedagógico, la asignatura de historia puede contribuir a través del análisis histórico-social del fenómeno educativo incidiendo además sobre la transversalidad de los contenidos.

Para ser más preciso, me refiero a que, al estudiar el contraste que ofrece el estudio de sociedades pasadas, puede ofrecerle al estudiante una visión más nítida para observar críticamente su entorno y desarrollar gradualmente la habilidad para cuestionarlo desde su historicidad. Con esta práctica educativa se pretende que el estudiante, a través del análisis de la fundación de diversas instituciones educativas como respuesta a las demandas laborales y corrientes ideológicas operantes en el siglo XVIII novohispano, pueda formularse una explicación del porqué de las carreras que actualmente se estudian en las universidades, y cómo estas se vinculan al mercado productivo de la población.

Como resultado de esta postura, durante la segunda Práctica Docente, la reflexión de los estudiantes al final de la práctica reflejó un cuestionamiento hacia las carreras profesionales que se impartían, pues comentaron, estaban ligadas a la generación de riqueza y no necesariamente al mejoramiento de las condiciones humanas, por otra parte, su reflexión giró en torno a la necesidad de integrar con mayor peso disciplinas como la filosofía y la ética en la educación media superior.

Po último, la postura humanista busca inducir aprendizajes significativos a través de la vinculación de aspectos cognitivos y vivenciales. Esta característica es esencial en la aplicación del ABP: resolver problemas que responden al mundo real.

Aprendizaje didáctico. Aprendizaje Basado en Problemas

Cuando ingresé a MADEMS lo hice con el propósito de abordar la falta de interés y motivación por parte de los estudiantes hacia el aprendizaje de la Historia, bajo el entendido de que las malas prácticas educativas promueven un desconocimiento de la importancia y el valor de la disciplina, y por consiguiente una falta de sentido de su utilidad en la vida cotidiana.

En un primer momento creí descubrir en el análisis de las representaciones sociales, a la luz de Serge Moscovici una posible respuesta -la cual trabajé durante el primer semestre-. Sin embargo, la orientación de MADEMS y en particular de mi asesora la Mtra. Lina Zytella, me hizo darme cuenta de que era una formulación válida para la investigación de la enseñanza de la Historia, más no era el camino más adecuado para la profesionalización de su enseñanza. Es decir, el conocimiento que se buscaba desarrollar con el posgrado debía vincularse con la ejecución de saberes en un escenario real, medible y cuantificable y no enfrascarse en una reflexión teórica.

Representó una problemática epistemológica, pues mi formación como Historiador me “jalaba” hacia la investigación netamente teórica. La falta de prácticas empíricas de carácter cuantificable durante la formación profesional como historiador significaron un primer obstáculo para poder proyectar un camino hacia la profesionalización didáctica.

Durante el segundo semestre, en la asignatura optativa de orientación psicopedagógica *Aprendizaje Basado en Problemas* impartida por la Dra. Irma Villalpando formulé como una posibilidad para incentivar la valoración por el aprendizaje de la disciplina en los estudiantes,

vincular el conocimiento teórico con la realidad vivida. El ABP permite vincular a los estudiantes en formación histórica con escenarios reales, que se viven en carne propia. Se presentó como una alternativa viable para el propósito que me ocupaba, pues en la lectura del entorno vivido a la luz del análisis histórico se fomentaría el aprecio y significación del estudio más allá del *cliché* de que la historia sirve para no repetir los errores del pasado.

Luego de transitar por el largo proceso de investigación, aprendizaje y adecuación de la estrategia didáctica, es conveniente realizar un balance sobre los beneficios que significa esta estrategia para su aplicación en la asignatura de Historia.

Conforme avanzaba en la adecuación del ABP para la enseñanza de la Historia se presentaban constantemente elementos positivos y favorables, que en suma me permitieron enriquecer la intervención didáctica. No obstante, al comienzo se presentaron obstáculos significativos que se resolvieron a través de la investigación y la práctica.

Paradójicamente diseñar un ABP significó, en sí, un ABP mismo. Pues tuve que resolver una situación problema, y para ello, recurrí a la formulación de hipótesis, distinguí los conocimientos que poseía de los que necesitaba, acudí a la investigación y a la puesta en práctica.

Desafortunadamente la situación sanitaria derivada del Covid-19 me impidió aplicar el producto en un escenario real, no obstante, la suma de la investigación realizada y la experiencia de dos prácticas docentes previas me permitieron relacionar el ABP con la enseñanza de la Historia como una estrategia viable y llena de virtudes didácticas.

Comenzaré por abordar el problema general al que me enfrenté. Lo más complicado fue adecuar una estrategia diseñada para su aplicación en disciplinas donde los problemas tienen soluciones concretas. Siendo que la Historia se fundamenta en interpretaciones, fue difícil

concebir un problema histórico, cuya resolución pudiera satisfacer la curiosidad intelectual de los estudiantes y no se quedara en una interpretación banal o en la realización de una simple actividad académica.

Al respecto, la estrategia de resolución de casos, que también se integra dentro del aprendizaje por descubrimiento, se presentaba con más alternativas, o más “fáciles” de idear. Pero en el aprendizaje el camino fácil no siempre es el mejor. Continué investigando más acerca del ABP y conocí que los problemas no brunerianos se ajustan perfectamente a la Historia.

Resultó difícil idear un problema histórico que cumpliera con las características particulares de la situación problema, es decir, que fuera de interés genuino para los estudiantes, que mantuviera el grado de atención y motivación intrínseca en ellos a lo largo de las 6 sesiones previstas, debía motivar el interés por abordar un pasado remoto y ajeno a su entorno.

La segunda Práctica Docente fue crucial para la formulación de la situación problema. Como ya lo he relatado anteriormente, los jóvenes se mostraron interesados por responder a la pregunta ¿Por qué el Estado destina millones de pesos en becas? ¿Que encubre la educación que no hemos observado? Con la formulación de ella comenzó a ensamblarse un ABP ya con una relativa facilidad, pues tenía la cereza probada de que el tema les resultaba atractivo para su inquietud intelectual.

Ahora bien ¿Qué beneficios didácticos se manifestaron? Pues la propia naturaleza del ABP se acopla al modelo pedagógico planteado en la ENP, y que tiene que ver con involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas reales, a través del estudio de las disciplinas que se abordan en la educación media superior. De la misma manera lo hace con los momentos didácticos planteados en el enfoque pedagógico:

- Activación de conocimientos previos e inducción de nuevos contenidos.
- Búsqueda y manejo de la información de fuentes primarias y secundarias.
- La aplicación de lo aprendido en escenarios reales.

También es importante destacar que la estrategia se adecua perfectamente a la etapa de profundización planteada en el 5º. grado del sistema UNAM, transitando del conocimiento hacia el análisis reflexivo y aplicación de este. De manera gradual el ABP involucra al estudiante hacia el pensamiento científico, problematizando, investigando y planteando soluciones.

A través de su formulación en fases de trabajo, las actividades gradualmente se van haciendo más complejas, comenzando por una participación libre dentro de la discusión hasta la construcción de una interpretación histórica sobre el entorno actual en el que vive. Cada actividad planteada dentro del ABP es preparatoria de la siguiente, tanto en conocimientos informativos, de capacidades y subjetivos. Es decir, debe ser preciso que el conocimiento se ubique en la zona de desarrollo próximo. Un problema muy simple no estimula la curiosidad, mientras uno demasiado complejo puede evitar el deseo de resolverlo.

Relacionado con lo anterior, el ABP permite el trabajo sobre múltiples objetivos de aprendizaje o meta objetivos. No todos pueden ser evaluados, pero están presentes a lo largo de la experimentación. Algunos de ellos tal vez se manifiesten años después. El trabajo de Coll y Martín (2007) me facilitó esta comprensión, pues estipula que ningún instrumento de evaluación puede dar evidencia del grado de significatividad logrado en el individuo, cuando este puede manifestarse hasta después de cierto tiempo y que puede variar de días a años.

Al experimentar la labor profesional del historiador, el estudiante se asume como uno y tiene a su disposición las herramientas metodológicas de la disciplina. De tal manera que la interacción

con fuentes primarias y/o fragmentos de información resultan positivas para el aprendizaje. Durante la segunda práctica les facilité una impresión facsímil del texto de Sor Juana “Sor Philotea de la Cruz” los estudiantes estuvieron genuinamente involucrados, tratando de paleografiar el texto y descubrir la identidad de la autora. Lo mismo ocurrió con el texto de “Pedro el Observador” donde José Antonio Alzate defiende su postura botánica frente al conocimiento validado por los peninsulares.

Finalmente, involucrar al estudiante en una experiencia de construcción del conocimiento desde el interior de la disciplina misma como lo plantea el ABP, facilita el aprendizaje la estructura interna de la Historia.

El aprendizaje producido no se limita a la comprensión del hecho histórico, sino que también se ponen en movimiento las nociones del pensamiento histórico que ocupa el historiador para plantearse problemas y soluciones. En gran medida por esta razón se decidió adoptar el Pensamiento Histórico como modelo didáctico para la enseñanza de la Historia.

Aprendizaje disciplinar. El Pensamiento Histórico

¿Cuáles son las bondades didácticas del modelo basado en la enseñanza del Pensamiento histórico?

Es importante precisar que esta postura didáctica favorece la apropiación de los procedimientos y los conceptos que surgen en el acto de hacer Historia. Apropiación entendida desde la teoría histórico-social de Lev Vigotsky en la que, el proceso de apropiación involucra el uso de las herramientas culturales y la construcción de herramientas propias.

En ese sentido, adoptar el PH como modelo didáctico representa, en primera instancia, dejar del lado la enseñanza tradicional basada en el estudio de la crónica histórica, enfocada en la

narración de una secuencia de hechos en retrospectiva y dar paso a un dominio de los conocimientos sustantivos de la Historia, la comprensión del proceso histórico y la evaluación del propio estudiante como sujeto histórico.

Abordar la enseñanza de la historia a partir de este modelo didáctico, para el diseño de la intervención didáctica, permitió atender el enfoque disciplinar que promueve la ENP en su programa de estudios. Al realizar una simulación de lo que es una investigación histórica, enseñar el pensamiento histórico a través del ABP, facilita enfocar el análisis en los procesos históricos, dejando de lado el estudio de hechos aislados, personajes principales y la memorización de fechas concretas. Permitted establecer contenidos problematizados y secuenciados como se sugiere el programa de estudios.

Por otra parte, resulta muy favorable para la enseñanza de la historia abordar la enseñanza del PH, porque además de enfocar su objetivo de aprendizaje en una habilidad o en una noción del PH, como en este caso se aborda el caso del cambio-continuidad, es verdad que las nociones del PH que despliega el historiador no van por solas, sino que al momento de ejecutar una experiencia de investigación, muchas de ellas confluyen de tal manera que, aunque una es la que será evaluada, varias de ellas se estarán fomentando y trabajando, nutriendo las habilidades del pensamiento del estudiante. Por ejemplo, en el caso del estudio de la transformación educativa en la época novohispana, tomando como eje de análisis el cambio y la continuidad a través de las transformaciones sociopolíticas de la época, el historiador-estudiante también tiene que establecer relaciones causales, multicausales, nociones de temporalidad, hacer ejercicios de empatía histórica, ejercicios de interpretación, imaginación y discurso.

3.1 Análisis crítico y autorreflexivo del desempeño docente

Este apartado examina el desempeño docente y las técnicas didácticas empleadas. Se prescinde de los resultados de los objetivos planteados en la secuencia didáctica, debido a que ésta no se pudo implementar por las razones que he detallado anteriormente, las cuales responden a la situación sanitaria derivada por la pandemia del SARS-CoV-2 2019.

Se plantea como objetivo, el análisis crítico y auto reflexivo de mi ejercicio docente durante las prácticas docentes. Pretende dar muestra de las fortalezas y asertividades que tuve como docente, pero también de las amenazas que se detectaron o bien áreas de oportunidad que conviene fortalecer para el futuro desempeño de mi labor como enseñante de la historia. Para ello se toma como fuente de información: 1) la obtenida del análisis de las videograbaciones de la primera y la segunda Práctica Docente, 2) los instrumentos de valoración proporcionados a los estudiantes en cada una de las prácticas implementadas, así como 3) el instrumento de evaluación resuelto por el profesor experto el Mtro. Ángel Saltillo Moreno (egresado de MADEMS) durante la segunda Práctica Docente, el cual consta de 20 reactivos de análisis y 2 cuadros de sugerencias y opiniones. La evaluación completa se puede consultar en el Anexo B. Evaluación de la 2a. Práctica Docente por el profesor observador

Características y condiciones áulicas

En relación con las condiciones áulicas presentes en el plantel No.9 de la ENP, en ambas prácticas el mobiliario resultó acorde con las condiciones mínimas para emplear estrategias de enseñanza-aprendizaje, pero pudieron ser mejores: se contó con un espacio áulico destinado para la clase, iluminación natural y artificial, la cantidad suficiente de bancas, un escritorio y un pizarrón. Cabe destacar como elementos complementarios, la presencia de un video proyector destinado a cada

salón y la facilidad para adquirir bajo préstamo un ordenador portátil para su uso dentro del salón. En caso de ser necesario un espacio más amplio o con características distintas, este puede ser solicitado con anticipación, si mayor problema.

Una imagen más clara de las condiciones mobiliarias las podemos observar en las palabras expresadas de manera escrita por del profesor observador Mtro. Ángel Saltillo Moreno (el que facilitó el grupo para su implementación y realizó la evaluación de mi Práctica Docente), expresa:

“En algunos salones la iluminación, así como la ventilación no son nada adecuados, no existe pizarrón blanco, ni proyector en condiciones” ... “En algunos casos se carece de pizarrón blanco y proyector en buenas condiciones. El mobiliario es adecuado, aunque en ocasiones un poco



Figura 3-1 Espacio áulico de la ENP

maltratado.”

¿Cómo se vieron reflejadas esas condiciones en las prácticas? Durante las dos prácticas el proyector no se encontraba en funcionamiento, por lo que fue necesario cambiar de salón por uno donde si lo estuviera. Durante la primera sesión de la segunda práctica, las dificultades

técnicas experimentadas con el proyector y su consecuente traslado a otro salón disminuyeron considerablemente el tiempo de clases. La falta de cortinas en las ventanas también repercutió en la calidad de la proyección de los videos.

Por otra parte, la falta de un sistema de sonido adecuado pudo representar otro obstáculo, pero tuve a bien prevenirme con una bocina. El hecho de que las bancas sean movibles facilitó el trabajo en equipos. El pizarrón, al ser muy amplio permitió una adecuada superficie para trabajar. La acústica de los salones al interior es buena, sin embargo, al no poseer un adecuado aislamiento de ruido exterior, dificultó la interacción cuando había mucho ruido. Salir del salón para solicitar

silencio, además de interrumpir el flujo de la clase hace que disminuya el valioso tiempo de estudio.



Figura 3-2 Actividad en equipos de trabajo



Figura 3-3 Condiciones lumínicas

Acerca de las condiciones de higiene, los salones se encontraban aseados, sin embargo, la ventilación no es la más adecuada. Debido a diversas razones, no siempre fue posible abrir las ventanas. La iluminación durante la segunda práctica fue deficiente debido a que la construcción de un edificio bloqueó la entrada de luz natural.

Además de las situaciones intempestivas relacionadas por las condiciones áulicas, es preciso abordar las de carácter institucional. Durante la segunda práctica la estabilidad institucional se perturbó con un paro de actividades académicas, motivadas por contingentes de estudiantes inconformes y en demanda de derechos. La intervención didáctica, diseñada para 6 actividades se vio interrumpida en la segunda sesión. Entre la segunda y la tercera pasaron 15 días. Lo cual interrumpió el ritmo conseguido y como consecuencia la situación problema fue en el menor de los casos olvidada, pero en el mayor, había perdido significatividad. La atención de los estudiantes se centraba en el paro de actividades posible en detrimento del interés por la asignatura.

En resumen, es importante que como docente frente al grupo se tenga la capacidad para poder tomar decisiones en función de los imprevistos que de manera cotidiana y habitual se presentan durante las clases. Concibo la planeación didáctica como un elemento fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, pero también comprendo que no siempre se puede llevar a cabo de manera íntegra. El docente demuestra su capacidad a través de la toma de decisiones adecuadas y pertinentes.

Análisis del desempeño docente

De acuerdo con la opinión del profesor experto, el Mtro. Ángel Saltillo Moreno, el comportamiento que asumí a lo largo de las sesiones estuvo apegado al rol de facilitador del

aprendizaje. Me mostré cómodo en el desenvolvimiento con los estudiantes al interactuar con ellos, elevando el volumen de la voz para poder ser escuchado por todos sin llegar a mostrarme amenazante. De acuerdo con su opinión, mostré un desenvolvimiento adecuado, no pareciendo estar nervioso y con una actitud relajada.

En mi opinión, a lo largo de las sesiones no di muestra de expresiones agresivas, amenazas o irritabilidad. Las observaciones sobre la disciplina dentro del salón no fueron necesarias. Cuando se presentaron intervine de manera asertiva sin causar alguna agresión. Por otra parte, tras analizar los videos se hace notar que en su mayoría los estudiantes están trabajando en grupos de trabajo, pero existen algunos de ellos que no se involucraban completamente. En un primer momento me perturbé, pero ahora comprendo que es una realidad que constantemente se presenta en las sesiones. Es ahí donde el docente debe asumir una postura de observador-investigador para emplear nuevas dinámicas que aminoren este problema.

De lo expresado anteriormente puedo asumir que el comportamiento, la actitud y la interacción que se dio durante mi ejercicio docente se vio en su mayoría caracterizada por una práctica adecuada, mostrando una actitud calmada, una interacción que permitió hacer participar a los estudiantes, un comportamiento que me permitió mostrarme cómodo frente a ellos.

No obstante, también se presentaron elementos que se pueden mejorar o que son áreas de oportunidad para mejorar esta Práctica Docente. Si bien es verdad que no se presentaron situaciones de indisciplina durante mi intervención didáctica, en un instrumento de evaluación que les facilité durante la segunda, los estudiantes mencionaron que el profesor debía tener un mejor control del grupo pues los estudiantes aprovechaban la formulación de preguntas o dudas,

no siempre con una intención genuina de aprender, sino más bien para distraer la atención del profesor y adueñarse de la clase. A continuación, presento algunas respuestas de los estudiantes para esclarecer mejor lo mencionado. Las respuestas responden a la pregunta: *Si tuvieras una recomendación que hacerle al profesor para mejorar su práctica docente, ¿Qué le aconsejarías?*

1º.Respuesta: Creo que su clase es muy buena y didáctica, me agrada la forma de interactuar con nosotros.

2º.Respuesta: Nada, creo su clase me gustó bastante en especial porque hubo más interacción y cercanía con profesor-alumno.

3º.Respuesta: Intentar captar la atención del grupo, y no dejar que se desvíe el tema por los alumnos, mantener el orden, pues cuando eso pasa se atrasa la clase.

4º.Respuesta: En el poco tiempo que se dio fue una grata experiencia. Podría explicar con más detalle los temas, pero por otro lado un buen método de enseñanza.

Otro elemento a abordar se relaciona con la planeación y la distribución del tiempo durante las sesiones. De acuerdo con la evaluación mostrada por el profesor experto, la organización de la clase que presenté durante las 2 prácticas demostró contener actividades bien preparadas y conducidas. La organización de la clase mostró con claridad la presentación de los propósitos hacia los estudiantes para que comprendieran el valor del nuevo aprendizaje, las indicaciones fueron precisas, coordinadas y coherentes con el propósito propuesto, mientras el cierre permitió obtener una conclusión clara y sintética.

De acuerdo con la opinión del profesor la introducción de la clase no fue rápida ni desorganizada, no se realizó una distribución inadecuada del tiempo, tampoco se recurrió a un

cierre abrupto de la sesión. El manejo del tema no dio indicios de ser improvisado o de tratarse de actividades mal preparadas. Al respecto cito la opinión de uno de los estudiantes a la respuesta anteriormente citada: *tomar las cosas con más calma y menos planeación, es decir, ser más espontáneo pues en ocasiones los planes no resultan como se esperan.*

Ahora bien, respecto a mí autoanálisis, considero que las actividades fueron correctamente planeadas en su inicio desarrollo y cierre. Sin embargo, es preciso mantener mucha atención sobre el transcurrir del tiempo durante la clase, porque de otra manera se puede optar por un cierre abrupto o una conclusión forzada. Por otra parte, es preciso ser consciente de las situaciones intempestivas o imprevistas que se presentan durante la clase, como la falta de luz eléctrica la falta de un vídeo proyector o un salón de clase sucio, etc. Acerca de la opinión del estudiante al aconsejarme ser más espontáneo y menos estricto con la planeación, debo decir que se trata de una valiosa opinión pues no siempre la práctica se empata con la planeación, siempre acontecen situaciones inesperadas dentro del salón de clases y en cada una de ellas podemos observar una posibilidad didáctica o de aprendizaje.

En el instrumento de valoración provista a los estudiantes durante la primera práctica, las preguntas 6, 7 y 8 que hacen referencias a la claridad de las indicaciones empleadas por el profesor, y el tiempo asignado para realizar las actividades, en su mayoría fueron evaluadas con 4 de 5 puntos. (Figura 3-4)

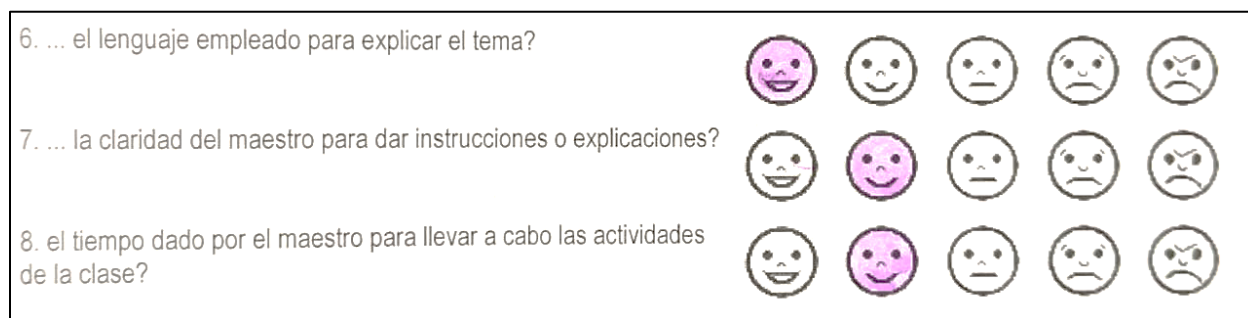


Figura 3-4. Valoración de los estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje

Relacionado con la secuencia y la distribución del tiempo en la conducción de la clase, en opinión del docente experto: existió lógica y coherencia, así como dominio del tiempo ejercido durante la clase. De acuerdo con el profesor, la actividad tomó en consideración la importancia de las dificultades y los ritmos de aprendizaje de los alumnos para distribuir el tiempo. En mi opinión, durante la segunda Práctica Docente, donde se abordó el ABP por primera vez como estrategia didáctica, el hilo conductor fue flojo o intermitente, la transición entre las actividades se presentó un tanto torpe y forzada. La situación descrita anteriormente puede comprenderse por la falta de experiencia en la implementación del ABP como estrategia didáctica, por esa razón durante tercera Práctica Docente se buscó subsanar la secuenciación de actividades de manera que se plantean con mayor sentido y vínculo entre una y otra.

Acerca del método de enseñanza que se acopla más a mi práctica educativa, el profesor observador mencionó que es de carácter cooperativo, pues las actividades realizadas procuraron fomentar el trabajo en los estudiantes a partir de brindar una adecuada orientación en las actividades a realizar y propiciar la concentración e independencia en la ejecución de estas, es decir, de la resolución de problemas. Al respecto debo decir que la intervención didáctica trató de abordar lo menos posible el método explicativo, en el que el docente tuviera una participación preponderante y los estudiantes de una posición pasiva.

Este elemento representa una observación interesante, porque a pesar de que los estudiantes manifestaron en los instrumentos de evaluación que, aunque la experiencia de construir el aprendizaje por sí mismos es interesante y didáctica, ellos prefieren que sea el docente el que exprese el contenido de una manera interesante, es decir prefieren el método explicativo. Cuando se trata de historia la razón de ello se fundamenta como ya se vio anteriormente en que los estudiantes sienten desconfianza respecto a los conocimientos que ellos puedan ofrecer. La posible explicación a este fenómeno quizá esté relacionada con una visión tradicionalista en la que se prima la acumulación de información verídica frente a la construcción del conocimiento es decir el desarrollo consiente de las habilidades mentales.

Entonces, implementar estrategias de carácter innovador no sólo representa un reto para el docente, sino para el mismo estudiante. Significa producir en los estudiantes la ruptura de esquemas de aprendizaje ligados a la escuela tradicional y fomentar el uso de nuevas estrategias didácticas y nuevos objetivos de aprendizaje. Ya no sólo relacionados con la acumulación de conocimiento sino con el desarrollo de estructuras cognitivas. Lo advierte Restrepo (2005) al mencionar que la estrategia del ABP se enfrenta a la posible negativa de los estudiantes por experimentar esa forma de aprendizaje, pues les exige un grado de involucramiento mayor a la escuela tradicional.

Ahora me ocupo de abordar el tema de los materiales didácticos. El material didáctico requiere ser preparado de tal manera que los estudiantes puedan explorar el material didáctico, así mismo fuera adecuado, facilitando la claridad y precisión de los objetivos de aprendizaje. La selección de materiales didácticos, así como su elaboración se procuraron tuvieran la claridad necesaria -que los textos fueran legibles que los audios nos sonarán distorsionados y que el

recurso electrónico fuera de fácil acceso a los estudiantes. Con base en la experiencia de la segunda Práctica Docente puedo evaluar que el uso del material didáctico implica cierta plasticidad para modificarlo dentro del salón de clases.

Originalmente la lectura de sor Juana Inés de la Cruz que se aborda en la segunda Práctica Docente, estaba planeada para ser leída por el profesor, a razón de que resultaría difícil de leer por los estudiantes, lo cual implicaría una pérdida de tiempo. Sin embargo, durante la práctica el flujo de la sesión llevó a que los estudiantes desearan poder leerla. Esto representó una ventaja didáctica, porque los involucró más en el deseo por conocer lo que ese texto decía y quién lo decía. Grata fue su sorpresa cuando se dieron cuenta que se trataba de sor Juana Inés de la Cruz; más sorprendidos estuvieron cuando, formularon hipótesis del por qué se había cambiado el nombre a sor filotea.

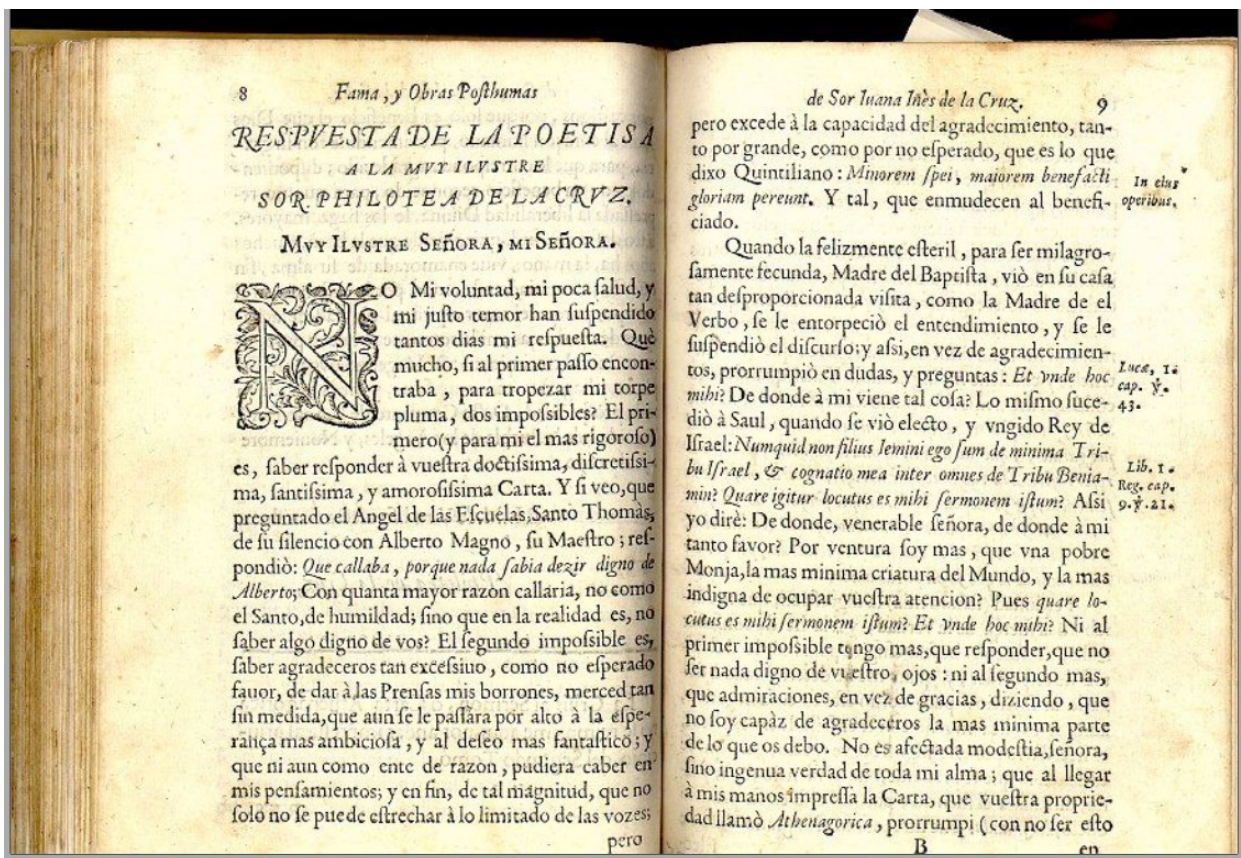


Figura 3-5 Carta de la Poetisa Sor Philotea...

Fuente: (de la Cruz, 1700)

A he hablado acerca de que, el hecho histórico no existe en sí mismo, sino que es construido por el propio historiador, es decir el historiador le dota de ese significado y esa utilidad. Lo mismo podemos decir acerca de los recursos didácticos, allí están se encuentran en forma de noticias periodísticas, fragmentos de textos, vídeos, audios, etc. pero sólo se vuelven recursos didácticos cuando el docente observa en ellos una posibilidad de enseñanza. Nuevamente el texto de Sor Juana nos sirve de ejemplo, a los ojos de un historiador es una fuente histórica, mientras que para un profesional de la enseñanza tiene una posibilidad didáctica.

Existen también condiciones en las que no se tiene un recurso didáctico, es entonces que el docente despliega sus habilidades para poder crearlo. Entre esas habilidades podemos

mencionar habilidades cognitivas o de organización de la información a través de organizadores mentales. No obstante, en el presente entorno en el que la dimensión digital cobra mucha presencia, es importante que el docente tenga la habilidad para poder manejarse con libertad

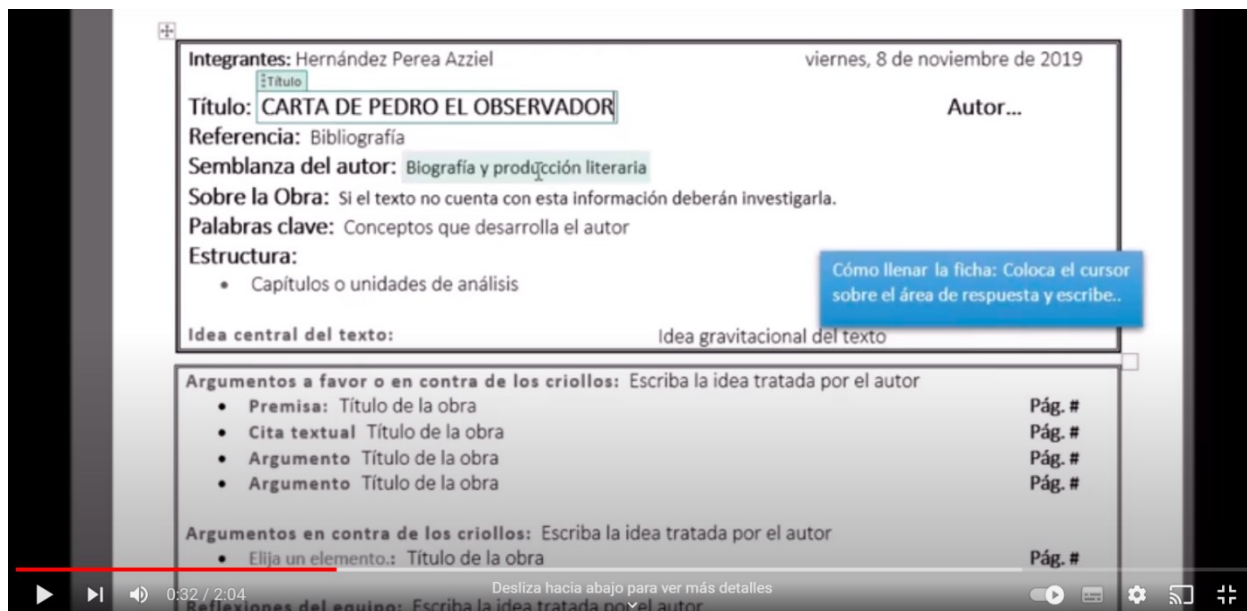


Figura 3-6. Video tutorial

Fuente: Tutorial para la ficha de análisis historiográfico https://youtu.be/eSo5g_R71B4

dentro de los aparatos tecnológicos, esto le facilita la creación de recursos didácticos, como por ejemplo, la creación de una plantilla automatizada con macros en Microsoft Word para el llenado de una ficha historiográfica, o bien, el desarrollo de un vídeo tutorial en internet para ayudar a los estudiantes a resolver esa misma ficha. La figura 3,6 hace referencia a esa ficha y ese tutorial diseñados para trabajar la lectura de la Dra. Dorothy Tank durante la segunda práctica docente.

Es conveniente hablar acerca del dominio del tema por parte del profesor. El profesor debe poseer un conocimiento sustancial conciso y concreto del tema que se pretende emplear, si no se le conoce, es importante ir a investigarlo. Me encontraba un poco desactualizado en torno al conocimiento de la Nueva España, antes del diseño de la secuencia didáctica tuve que conocer

el tema de una manera amplia, revisar textos de autoridades sobre el tema, como lo es la Dra. Josefina Zoraida Vázquez y la Dra. Dorothy Tank. Realice una investigación en la Hemeroteca Nacional Digital de México (HNDM) así como una investigación en internet para hallar fuentes primarias que me sirvieran como recursos didácticos.

En resumen, para diseñar una estrategia de aprendizaje me vi obligado a asumir mi rol como historiador y construir una interpretación histórica sobre el tema y luego traducirla en una estrategia didáctica que llevara a los estudiantes hacia una interpretación, aunque personal, allegada a la que yo había trazado como historiador-docente.

Es importante mencionar que la forma en que el profesor articula los contenidos a lo largo de la clase debe lograr vincularse con los temas que se han visto anteriormente es decir tener bien presente la zona de desarrollo próximo en el estudiante para poder diseñar estrategias didácticas y objetivos de aprendizaje.

Por último, abordo el tema de la interacción dentro del salón de clases. Es importante poseer una comprensión de las relaciones intra e interpersonales que se dan dentro del salón. El docente carga sobre sus hombros la calidad de las interacciones que se dan entre estudiantes y entre ellos con el docente. Así pues, el profesor debe procurar que existan las interacciones adecuadas al interior del salón de clases; debe invitarlos a plantear su punto de vista, fomentar discusiones académicas y estimular iniciativas por parte de los estudiantes. La actitud del profesor ante las preguntas espontáneas debe ser paciente, responder con claridad y profundidad, verificar si la duda quedó resuelta y plantear otras preguntas. No debe asumir una actitud nerviosa, pues los estudiantes fácilmente se dan cuenta y no dudan en aprovecharla en su beneficio, y mucho menos una postura agresiva, pues entorpece la disposición hacia el aprendizaje.

Cuando una indicación no es comprendida, debe tratar de reformular la pregunta que se ha planteado, tomar otro camino cuando los alumnos se encuentran con dificultades o bien utilizar el error cometido por un alumno para poder dirigir la pregunta. Respecto a las participaciones, también es importante referir que, no todos los estudiantes participan durante la clase. Algunos estudiantes no participan porque no están involucrados o mentalmente están en otro lado, pero cierto es que algunos otros estudiantes no participan por su perfil psicosocial. Frente a estas contingencias es importante tratar de incentivar la participación de los estudiantes, si no es de manera explícita frente al grupo, sí de manera grupal. De ahí la importancia de integrar equipos heterogéneos de trabajo.

A continuación, presento en forma de tabla una autoevaluación de mi ejercicio docente. Para ello, me sirvo de un instrumento de evaluación proporcionado por el profesor el Dr. Carlos Alberto Gutiérrez García durante la primera práctica docente. Dicho instrumento lo he modificado, eliminado algunos elementos que no aportan al análisis de esta propuesta didáctica y modificando el formato para su adecuación con el objetivo de este apartado. El instrumento se divide en dos secciones, una destinada al análisis del trabajo de planeación y diseño de la secuencia, mientras el segundo aborda el análisis de la puesta en práctica. Considerando que no se llevó a la implementación de la tercera práctica docente, me propongo realizar el análisis entrecruzando la información derivada de las dos prácticas implementadas.

Programación		
Indicadores	Valoración	Observaciones y propuestas de mejora
Realizó la programación de mi actividad educativa	En las tres prácticas diseñadas se cumple con este	Al tratarse de un actor de la política educativa y un

<p>teniendo como referencia el Proyecto Curricular y, en su caso, la programación de área; instrumentos de planificación que conozco y utilizo</p>	<p>elemento. Diseñe el formato de planeación didáctica tomando como punto de partida el formato sugerido por la ENP en su plataforma digital.</p>	<p>ejecutor del plan de estudios, el docente está obligado al apego de los contenidos temáticos incluidos en el programa de estudios.</p>
<p>Formuló los objetivos didácticos de forma que expresan claramente las habilidades que mis alumnos deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa</p>	<p>La redacción de los objetivos se expresa con el uso un verbo claramente definido, seguido de la respuesta del cómo se logra y el para qué.</p>	<p>Es preciso expresar con claridad los objetivos, por lo cual es necesario continuar con la formación didáctica aún después de haber concluido el posgrado.</p>
<p>Seleccionó y secuenció los contenidos (conocimientos procedimientos y actitudes) de mi programación de aula con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada grupo de alumnos</p>	<p>La secuencia integra actividades que abordan los contenidos con un enfoque progresivo. Las actividades van, desde la discusión grupal sobre una posible solución, hasta la argumentación de una solución fundamentada en el análisis histórico del problema a la luz del presente.</p>	<p>Esta característica se consiguió durante el diseño de la tercera práctica. Durante la segunda se procuró hacerlo, sin embargo, aún no contaba con los conocimientos y habilidades necesarias para hacerlo de manera efectiva.</p>
<p>Adoptó estrategias y programó actividades en función de los objetivos didácticos, en función de los distintos tipos de contenido y en función de las características de los alumnos</p>	<p>Las estrategias y recursos didácticos se plantearon acorde a los objetivos particulares de cada sesión planteados en la secuencia.</p>	<p>Un elemento a mejorar a lo largo del ejercicio docente es, el desarrollo de la habilidad para planificar, pero al mismo tiempo observar la multiplicidad de características individuales presentes en cada grupo.</p>
<p>Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.</p>	<p>El formato de la secuencia didáctica diseñado contempla, para cada sesión, un apartado destinado a la evaluación. En él, se especifica la evidencia de aprendizaje, la forma de evaluación y el instrumento que da muestra de ello.</p>	<p>Un aspecto a mejorar en mi ejercicio docente es, emplear de manera más eficiente la autoevaluación y la coevaluación de manera explícita.</p>

Práctica	
Indicadores	Valoración y observaciones.
<p>Motivación inicial de los estudiantes.</p> <p>1) Presento y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada sesión.</p>	<p>Este elemento se cumple con la actividad de encuadre durante el inicio del ABP. Sin embargo, a lo largo de cada sesión se expresa con claridad el objetivo que se abordará. Es importante destinar el primer momento de la clase para recapitular lo que se abordó la sesión pasada y expresar con claridad el objetivo de la sesión. Al terminar la sesión mencionar el objetivo de la siguiente sesión es una práctica favorable, porque, además de preparar a los jóvenes para el tema siguiente, el docente demuestra poseer una planeación de clase y profesionalismo.</p>
<p>2) Planteó situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar. (trabajos, diálogos y lecturas.</p>	<p>Cada sesión incluye una actividad de inicio, la cual tiene como propósito captar la atención de los estudiantes y retomar el tema anterior. La actividad de inicio contempla como uno de sus objetivos captar la atención de los estudiantes. La motivación es fundamental.</p>
<p>Motivación a lo largo del proceso.</p> <p>1) Manejo del interés del alumnado partiendo de sus experiencias como como el lenguaje claro y adaptado.</p>	<p>En todo momento la práctica se vinculó con la educación, como un elemento que día con día viven los estudiantes. Permitir a los estudiantes participa desde su experiencia lo prepara para asociar el contenido temático con lo que él conoce.</p>
<p>Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real, etc.</p>	<p>Durante la presentación de la situación problema, cobra sentido la utilidad del conocimiento histórico para la evaluación del presente. Después, durante la discusión final se reafirma este propósito. Sin un sentido de utilidad carece de valor el aprendizaje, lo cual desenlaza en un desinterés y falta de motivación intrínseca.</p>
<p>Relaciono los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de mis alumnos.</p>	<p>A través del tema de la educación se consigue este vínculo. Pero, además, se contemplan actividades que responden a diversos perfiles metacognitivos como: el desarrollo de una narración de novela histórica, el manejo de recursos interactivos, la presentación de videograbaciones.</p>
<p>Estructuro y organizo los contenidos dando una visión general de cada tema (mapas, esquemas...)</p>	<p>Se diseñó un esquema el cual contempla las tres fases del trabajo a realizar durante las seis sesiones, así como el producto a elaborar en casa sesión. Este material no se contempló ser proporcionado a los estudiantes junto con la versión impresa de la situación problema.</p>

Facilito la adquisición de nuevos contenidos a través de los pasos necesarios, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando. Etcétera.	En mi práctica habitual, con frecuencia hago esta actividad para asegurarme de que los jóvenes van comprendiendo el tema. Es preciso poner atención en aquellos jóvenes que “se van quedando”. Al hacer este ejercicio se les reitera la oportunidad de comprender y el docente puede identificar aquellos a los que les cuesta el tema, pero que no se animan a preguntar.
Actividades en el aula. Planteó actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas.	Las actividades traducidas en forma de productos de evaluación tienen como objetivo mostrar evidencia de que se cumplan los objetivos didácticos a lo largo de cada sesión. Al mismo tiempo se trabaja con el desarrollo de habilidades no mencionadas en la secuencia, como técnicas de investigación, redacción y lectura.
Propongo a mis alumnos actividades variadas (de diagnóstico, de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de evaluación).	La secuencia integra una evaluación diagnóstica. Durante la formulación del problema se aborda la motivación y la introducción hacia el tema. Con las actividades de evaluación se pretende fortalecer la capacidad de síntesis y consolidación del aprendizaje. Durante la práctica el docente debe fomentar la participación y la exposición de dudas por parte de los estudiantes, de manera que el conocimiento pueda ser ampliado.
Recursos y organización del aula. Distribuyó el tiempo adecuadamente: (breve tiempo de exposición y el resto de este para las actividades que los alumnos realizan en la clase).	Tanto la primera como la segunda práctica, así como la propuesta para la tercera práctica, dan muestra de la prominencia del tiempo destinado para las actividades de los estudiantes. El tiempo ocupado para la explicación del docente es menor en relación con estas. Por otra parte, resultado de la experiencia docente, no se debe desvirtuar la explicación del docente. Este debe evaluar, de acuerdo con la complejidad del tema abordado el tiempo desinado para la explicación. En ocasiones una explicación clara y bien hecha puede tener beneficios como los de la experimentación.
Adopto distintos agrupamientos en función del momento, de la tarea a realizar, de los recursos a utilizar, controlando siempre el adecuado clima de trabajo.	La segunda práctica y la propuesta presentada consideran la formación de grupos heterogéneos de trabajo. Considerando el sexo, aprovechamiento escolar y la complejidad de la actividad.
Utilizó recursos didácticos variados (audiovisuales,	Se procuró que la propuesta integrar diversos materiales didácticos, de manera que no se limitara a la lectura de

informativos, etc.) tanto para la presentación de los contenidos, como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de estos.	textos. Se trabaja con material audiovisual, un formulario de Google Forms, una ficha de análisis historiográfico digital habilitada con macros y un video tutorial en YouTube para poder llenarla.
<p>Instrucciones, aclaraciones y orientaciones a las tareas de los estudiantes.</p> <p>Compruebo, de diferentes modos, que los estudiantes han comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso.</p>	La propuesta didáctica plantea trabajo en casa. Con base a mi experiencia docente -posterior al posgrado- me ocupo de asegurarme de que los jóvenes han comprendido la instrucción de la tarea, a través de la formulación de preguntas o bien, -si el caso lo permite- planteando posibles respuestas a la tarea.
Facilitó estrategias de aprendizaje: como solicitar ayuda, buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, doy ánimos y me aseguro de la participación de todos.	Durante la segunda práctica, durante la actividad de presentación para conocer a los estudiantes, me presenté de manera fluida y natural -sin mencionar mi grado académico, hasta que me lo preguntaron-, después, motivé a los estudiantes a que lo hicieran, cada uno por voluntad propia. Señalé que, sería bueno lo hicieran aquellos estudiantes que no suelen participar. Esta estrategia brindó un clima de confianza y motivo a los estudiantes tímidos a participar.
Controlo frecuentemente el trabajo de los estudiantes, brindando explicaciones adicionales, dando pistas, etc.	Durante las actividades en equipo procure acudir a cada uno de los equipos que estaban trabajando para brindar orientación y pistas para resolver la situación problemática. Esta práctica tiene un gran beneficio, pues estrecha la relación estudiante-profesor, mejora las relaciones interpersonales y el clima dentro del salón de clases.
<p>Clima del aula.</p> <p>Las relaciones que establezco con mis estudiantes dentro del aula, y las que estos se establecen entre sí son correctas fluidas y desde una perspectiva no discriminatoria</p>	Durante las prácticas uno y dos, el clima establecido dentro del aula fue adecuado. No se presentaron situaciones de indisciplina. Particularmente los estudiantes de la primera práctica docente demostraron una mayor interacción entre ellos, por su parte los estudiantes de la segunda práctica presentaron una interacción menor.
Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la	En mi práctica docente habitual evité a toda costa imponer reglas dentro del salón de clases. La disciplina la consigo a

<p>aportación de todos y reaccionó de forma ecuánime ante situaciones conflictivas</p>	<p>través del establecimiento de normas de comportamiento y de trabajo académico, considerando la participación y la opinión de los estudiantes. De la misma manera, nunca me he visto en la necesidad de expulsar a un estudiante del salón, las veces que ha ocurrido, han sido los propios estudiantes quienes han solicitado se retire la persona conflictiva. Durante las prácticas educativas analizadas no se presenta esta situación.</p>
<p>Seguimiento / control del proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Proporciono información al estudiante sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas y, favorezco procesos de autoevaluación y como evaluación.</p>	<p>Re constantemente ofrezco a los estudiantes orientación para la organización de la información a través de organizadores mentales estrategias de lectura hábitos de estudio etc.</p> <p>Sin embargo, debo decir que me hace falta fomentar la coevaluación dentro del salón de clase</p>
<p>En caso de objetivos que no se han alcanzado propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición</p>	<p>Pese a que la secuencia didáctica propuesta contiene un ritmo de trabajo y un espacio de tiempo determinado, podría pensarse que es inconveniente detenerse en retomar elementos que no han sido comprendidos con claridad. Sin embargo, es preciso concebir al estudiante como el centro del proceso educativo, incluso más importante que el tiempo destinado a la educación, por esa razón, es importante proponer actividades que faciliten la adquisición de aquellos aprendizajes que no han sido alcanzados en el tiempo imprevisto</p>
<p>En caso de los objetivos alcanzados en un corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición</p>	<p>Esta es una actividad que suelo realizar con mis estudiantes.</p>
<p>Diversidad</p> <p>Tengo en cuenta el nivel de habilidades de los estudiantes, su ritmo de aprendizaje, las posibilidades de atención, etc., y en función de ellos, adaptó los distintos momentos del</p>	<p>Para fomentar la integración de todos los estudiantes y garantizar con equidad la experiencia de la educación, se procuró durante la segunda práctica docente, analizar las características del estudiantado para poder formar grupos heterogéneos de trabajo.</p>

proceso de enseñanza- aprendizaje	
--------------------------------------	--

Consideraciones finales

En mi opinión, preparar a un profesor o una profesora de historia, [...] consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico. (Pagès, 2004, p. 157).

Como resultado de la propia experiencia adquirida durante la investigación y el diseño de esta propuesta didáctica, reconozco en la educación histórica, la formación de sujetos con perspectiva histórica. Estudiantes que cuenten con la capacidad de comprenderse a sí mismos como sujetos sociales e históricos, que logren el desarrollo de una perspectiva que les sirva para leer e interpretar su entorno, y entonces poder tomar decisiones y acciones en la configuración de mejores condiciones sociales de vida. En ese sentido, la postura docente no puede mantenerse al margen de la formación de ciudadanos perfectamente alineados, sino procurar que estos desarrollen habilidades críticas y analíticas para desear intervenir en el mejoramiento de la sociedad futura. El profesor de historia necesita enfocar su labor educativa en una educación al servicio de la sociedad, anteponiéndose al objetivo de ser sólo un reproductor de la cultura como actor de la política educativa.

Ahora bien, la experiencia formativa de una didáctica especializada a través de MADEMS me permitió reflexionar mi labor educativa. Evaluó que los profesionales de la enseñanza de la

Historia requerimos reunir una serie de características actitudinales para el mejoramiento continuo de nuestra práctica.

1. El docente se asume en un proceso de formación continua, por lo que necesita mantenerse en constante capacitación formal e informar a través del ejercicio del análisis reflexivo y de autoevaluación sobre su práctica educativa.
2. Requiere el fortalecimiento de un esquema de valores que favorezcan su desarrollo profesional:
 - a. Perseverancia y firmeza sobre su vocación educativa pese a las barreas que se presentan en la práctica (institucionales, de valoración social, y las propias vividas dentro de las aulas, en relación estrecha con la actitud y conducta de los estudiantes).
 - b. Tenacidad para implementar estrategias de aprendizaje desconocidas y complejas (como es el caso del ABP), así como la utilización de recursos didácticos inexplorados (por ejemplo, las TICs).
 - c. Disposición para construir nuevos esquemas de pensamiento sobre su labor docente, observado con espíritu crítico nuevos enfoques metodológicos (como lo es el método didáctico del Pensamiento Histórico).
 - d. Sabiduría para tratar con empatía a los múltiples actores que inciden en el proceso educativo, tomando en consideración la etapa de desarrollo en el que se encuentran los estudiantes, el grado de vinculación de los padres de familia, la escuela y el entorno, así como el grado de responsabilidad del personal administrativo.
3. Ejerce una doble labor como profesor-investigador. Ser alguien que aporte, que proponga, que innove, que resuelva.
4. Comprende que su materia forma parte de una estructura curricular mayor, diseñada en función de un perfil de egreso. Sobre este asunto, requiere no perder de vista el enfoque transversal de la Historia con las otras disciplinas y comprometerse con la formación integral del estudiante.

Otro de los puntos relevantes que se ha percibido en este trabajo es acerca de la función docente como mediador entre el estudiante y la apropiación que hace de la cultura. Con base en la experiencia abordada a través del análisis del fenómeno educativo, asumo como una necesidad, dejar en desuso la importancia prominente que se le ha dado al dominio de la información por parte de los estudiantes y centrar la actividad en la manera como esta información se les presenta, centrando la enseñanza en el aprendizaje crítico, analítico y metacognitivo. Es decir, el docente enseña a pensar y enseña a aprender.

Para el caso de la Historia, limitarse a trabajar sobre datos, fechas, personajes, causas y consecuencias carece de sentido pedagógico. Si alguien deseara conocer las disciplinas que se estudian en las universidades novohispanas, basta con consultar algunas fuentes de información, pero la educación formal no puede quedar ahí, debe aprovechar y hacer uso de los recursos que la orbitan, para buscar el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que le permitan la comprensión del fenómeno educativo novohispano, su relación con la explicación del entorno actual y con asumir una postura crítica y actitudinal.

El siguiente punto a destacar se relaciona con el anterior. La enseñanza de la historia debe enfocarse en los objetivos, conocimientos, habilidades y actitudes del perfil de egreso del estudiante de la educación media superior. Significa asumir una visión que apunte hacia la formación integral. A través de la adecuación del tema con la estrategia del ABP, conecté los objetivos planteados en el programa de estudios con el propósito inicial, vinculado a abordar con mayor alcance formativo la enseñanza de la Historia.

Digo lo anterior con base la situación problemas que diseñé. A través del análisis del fenómeno educativo como un fenómeno vinculado a las estructuras sociopolíticas del contexto histórico de

la Nueva España y los primeros años de la vida del México independiente, el estudiante experimenta cómo realizar ese tipo de reflexión para aplicarlo a su entorno actual. Al analizar como la educación y las carreras profesionales que se estudian se relacionan con las estructuras sociopolíticas del entorno actual, el estudiante cuenta con más elementos para seleccionar qué carrera cursar en el futuro.

A continuación, me ocupo de valorar la estrategia del ABP para la enseñanza de la historia. Lograr esa adecuación de la estrategia es una labor difícil. Con base en la experiencia deduzco que, el docente de historia que pretende implementar esta estrategia necesita como condición indispensable, comprender la estructura interna de la disciplina, sus métodos de investigación y las posturas historiográficas, pero también las nociones de pensamiento que utiliza el historiador al momento de formular una interpretación histórica.

El dominio de los métodos y metodologías de la Historia abre la posibilidad de planificar en fases de trabajo la investigación hechas por los estudiantes, de tal manera que cada actividad es preparatoria de la siguiente, atendiendo al enfoque formativo gradual planteado en el programa de estudios. Además, permite articular el ABP en función del método científico que utiliza la Historia.

Aplicar el ABP a la enseñanza de la Historia implica asumir que la respuesta o solución al problema pasa a segundo planta, cuando lo importante es el proceso a través del cual, el estudiante llegó a su formulación.

La situación problema cumple una función didáctica y disciplinar. Crea el escenario adecuado para poner en marcha la motivación intrínseca del estudiante hacia el tema de estudio, pero significa al estudio del pasado, a través de la construcción del hecho histórico.

CONSIDERACIONES FINALES

Al tratarse de estudiantes de educación media, el ABP debe contar con un alto grado de involucramiento del docente, guiando la investigación y el tratamiento que se hace de las fuentes. Con estudiantes de nivel universitario, el descubrimiento puede ser guiado en menor grado.

Acerca del aprendizaje del Pensamiento Histórico, se concibe que la actividad didáctica debe enfocarse en el desarrollo de una noción específica del PH. Pero es necesario comprender que, pese a trabajar sobre una de ellas, las otras continúan orbitando en el proceso de construcción del conocimiento histórico. En ese sentido, podemos plantear como más adecuado que, la enseñanza del PH se aborde como el método didáctico para el programa de estudios completo.

La experiencia reunida de la elaboración de este trabajo invita a pensar en las posibilidades de aplicar el ABP como estrategia pedagógica en el currículo de la educación media superior, donde se vincule de manera transversal las demás disciplinas.

Bibliografía

- Aberastury, A. (2010). El adolescente y la libertad. En *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico* (pp. 15-34). Paidós Ecuador.
- Ágreda Maldonado, R. (2022). *La Pedagogía de Vigotsky, Piaget, Freire y Tamayo* [Libro digital]. De: junio, 2022. <https://www.calameo.com/read/0067674654268d91d0a1b>
- Alda, F. L., & Hernández, M. D. (1998). Resolución de problemas. *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 28-32. <http://files.2ddu-unam.webnode.mx/200000011-2b61f2c5c0/LECTURA7.PDF>
- Andelique, C. M. (2011). La didáctica de la historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 1(15), 256-269.
- Betancourt, F. (2010). La fundamentación del saber Histórico en el siglo XX: investigación social, metodología y racionalidad operativa. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 40, 91-120.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- Canal Once (Director). (2014). *La educación en México—El siglo XIX (primera parte)* (Vol. 3). <https://canalonce.mx/vod/video/la-educacion-en-mexico-siglo-xix-primera-parte/>
- Carr, E. (1985). *¿Qué es la historia?* (J. Romero, Trad.; D16.8 C332). Artemisa; CID. Acatlán.
- Certeau, M. de. (2006). *La escritura de la historia*. UIA.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Gedisa.
- Coll, C., & Martín, E. (2007). La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: Una perspectiva constructivista. En *El constructivismo en el aula* (17.ª ed., pp. 163-183). Graó.
- Consejo Académico del Bachillerato. (2001). *Lineamientos Generales para Evaluación del Aprendizaje en Bachillerato.pdf*.

BIBLIOGRAFÍA

- <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGdlbnAudW5hbS5teHxtb2RpZmIjYWNpb25jdXJyaWN1bGFyfGd4OjIwOTFINGQ5NzQ3MWQ4NjQ>
- Construcción de Modelo Educativo de la ENP. Mesa de trabajo.* (2011).
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXkb2N1bWVudG9zbW9kZWxvZWR1Y2F0aXZvZW5wfGd4OjQ5OWE3MmWY4OGI1YTdkOTc>
- Cyrulnik, B. (2005). *Bajo el signo del vínculo. Una historia natural del apego.* Gedisa.
- de la Cruz, J. I. (1700). *Fama y obras póstumas.* Ruiz de Murga.
- Díaz Barriga, F. (1998). La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 20(82), 40-66.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (D16 D55). Grao; IISUE.
- Durkheim, E. (1984). *Educación y sociología.* Colofón.
- Escuela Nacional Preparatoria. (1997). *Plan de Estudios 1996. Preparatoria: Vol. V.* Universidad Nacional Autónoma de México.
http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/PE_1996_Bachillerato.pdf
- Escuela Nacional Preparatoria. (2017a). *Programa. Historia de la Cultura* (Aprobado por el H. Consejo Técnico el 17 de mayo del 2017). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escuela Nacional Preparatoria. (2017b). *Programa. Historia de México II. Analítico* (Aprobado por el H. Consejo Técnico el 17 de mayo del 2017). Escuela Nacional Preparatoria.

BIBLIOGRAFÍA

- Escuela Nacional Preparatoria. (2017c). *Programa. Historia Universal III. Analítico* (Aprobado por el H. Consejo Técnico el 17 de mayo del 2017). Escuela Nacional Preparatoria.
- Escuela Nacional Preparatoria. (2017d). *Programa. Revolución Mexicana* (Aprobado por el H. Consejo Técnico el 17 de mayo del 2017). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escuela Nacional Preparatoria. Modelo educativo.* (2011).
<http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/ModeloEducativoENP.pdf>
- Estrada Carreón, L. F., & Velázquez Zaragoza, S. A. (2014). *Más allá de la investigación unidisciplinaria: Una propuesta metodológica*. Universidad Nacional autónoma de México / Fes Acatlán.
- Gómez, C. G., & Sánchez, O. V. S. (2007). ¿A quiénes atiende el bachillerato de la UNAM? Un análisis de los cambios en la composición social de los estudiantes de 1985 a 2003. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37(3), 123-170.
- Gutiérrez, J. H., de la Puente, G., Martínez, A. A., & Piña, E. (2012). *Aprendizaje Basado en Problemas. Un camino para aprender a aprender*. Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (Vol. 119). Graó.
- Jurado Cuellar, S. E. (2018). *Informe de gestión 2014-2018* (p. 99). Escuela Nacional Preparatoria.
http://dgenp.unam.mx/direccgral/directora/informes/informe_gestion_2014-2018.pdf
- Knobel, M. (2010). El síndrome de la adolescencia normal. En *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico* (pp. 35-109). Paidós Ecuador.

BIBLIOGRAFÍA

- Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vigotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Universidad Católica de Cuenca.
- López, O. (2006). Enseñar historia como un saber necesario para comprender la complejidad social y humana. En *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la Historia en México* (pp. 55-74). Academia Mexicana de la Historia.
- Padua, J. (1994). Transformaciones estructurales, políticas, educativas y eficiencia en el sistema escolar de México. *Revista Historia Mexicana*, 12(36), 483-514.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: La formación didáctica de los futuros profesores. En *Miradas a la historia reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Universidad de Murcia.
- Perafán Cabrera, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 149-160.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato* (Plaza y Valdés Editores). Plaza y Valdés.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, 163-184.
- Portanteiro, J. C. (1981). Gramsci y la Educación. En *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas* (Vol. 5, pp. 221-227). Centro de Estudios Educativos/Pax.
- Prats, J., & Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la historia. En *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.
- Proyecto de Modificación Curricular*. (2012). <http://proyctomc.dgenp.unam.mx/home>
- Restrepo Gómez, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19.

BIBLIOGRAFÍA

Rodríguez Mendoza, O. (2022, junio). La perspectiva humanista. *Enfoques teóricos del desarrollo*.

Curso: El desarrollo psicológico del adolescente, México.

Salmerón, A., & Suárez, L. (2013). *¿Cómo formular un proyecto de tesis? Guía para estructurar una propuesta de investigación desde el oficio de la Historia*. Trillas, Instituto Mora.

Sánchez Prieto, S. (2005). *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para el profesorado de secundaria* (2.ª ed.). Siglo XXI.

Santisteban Fernández, A. (2010). La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 34-56.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1674>

SEP. (2017). *Planes de Estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior*. Secretaría de Educación Pública (SEP).
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>

Serra, J. A. (2010). Enseñanza de la historia. Claroscuros de la estrategia de la resolución de problemas. *Íber*, 63. <https://zenobitaedicions.files.wordpress.com/2011/07/ensenyar-historia-iber.pdf>

Tanck, D. (1985). *La ilustración y la educación en la Nueva España* (LA421.8 T35). Ediciones el Caballito, Secretaría de Educación Pública SEP; CID. Acatlán.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2021). *¿Cómo ingreso a la UNAM?*

Vigotsky, L. (1988). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Quinto Sol.

BIBLIOGRAFÍA

- Vilar, P. (2015). *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdo*. (Edición preparada y anotada por Rosa Congost). Crítica.
https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/31/30792_Pensar_historicamente.pdf
- Villafuerte, V. M., & Castillo, F. F. (2009). La enseñanza de la historia a través de la situación-problema. Una apropiación metodológica para el docente vista desde su práctica en el aula. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*, 11. COMIE.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/p-onencias/1500-F.pdf
- Vizcarro, C., & Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En J. García Sevilla, *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Zambrano, M. (2012). Teoría e interpretación en el discurso histórico. *Revista Amauta*, 10(19), 51-63. <https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/publicaciones/revista-amauta-no19>
- Zarzar Charur, C. A. (2009). *Habilidades básicas para la docencia* (LB1025.2 Z37; 2.ª ed.). Grupo Editorial Patria; FES Acatlán.

A n e x o s

Anexo A. Secuencia didáctica

Actividad de aprendizaje: Cambios y continuidades en la historia de la educación en México.			Duración total: 6 sesiones
Datos generales			300 min
Institución	Escuela Nacional Preparatoria. Plante 9 "Pedro de Alba"	Profesor	Hernández Perea Azziel
Campo disciplinar	Histórico-social	Asignatura	Historia de México II
Ejes transversales	Orientación educativa: 1.1 El papel de la cultura en la construcción de la identidad personal y social	Grado	5º año
		Modalidad de aprendizaje	Curso / Taller
Características de los estudiantes	Población mixta. Jóvenes de aprox. 17 años. Con una posición socioeconómica, en su mayoría desfavorable.	Conocimientos precedentes	El pensamiento ilustrado y las revoluciones burguesas; La gesta por la lucha de independencia de la Nueva España. Visto en secundaria
Unidad 4	LAS EXPRESIONES CULTURALES COMO MEDIOS DE CONSTRUCCIÓN DEL MÉXICO PLURAL Y SU PATRIMONIO.		
Propósito de la unidad	Contrastará y evaluará el proceso de construcción de las expresiones culturales mexicanas y la influencia que han ejercido en la conformación del país, a través del estudio de la multiplicidad de identidades que lo integran, el desarrollo y difusión del pensamiento científico (abonado o en contraposición con el religioso) y diversas expresiones artísticas, con el fin de identificar la mexicanidad en un mundo globalizado, y de valorar, disfrutar, respetar y conservar el patrimonio cultural de la nación.		
Tema de estudio	4.1.-El desarrollo del pensamiento científico, el ámbito religioso y las instituciones educativas en la formación cultural.		
Contenidos conceptuales a abordar:	<ul style="list-style-type: none"> a) Los colegios religiosos como centros educativos y de promoción del conocimiento en la Nueva España. b) El proceso de secularización del conocimiento en el siglo XIX frente al poder eclesiástico: el proyecto educativo liberal y el papel de las sociedades científicas. c) La educación en el marco de la globalización y de la libertad de conciencia frente a la tradición religiosa 		
Propósito	Emplear una experiencia de aprendizaje donde se articulen los conocimientos sustantivos de la historia y los disciplinares del pensamiento histórico. La actividad se realiza en dos niveles: la comprensión del proceso educativo y la comprensión de la noción del <i>cambio-continuidad</i>		
1º. Objetivo general	Introducir a los jóvenes en la comprensión de la noción de <i>cambio-continuidad</i> , a través de la comparación en cuatro momentos históricos de la educación como fenómeno histórico-social y cultural.		
2º. Objetivo general	Que el estudiante conciba la educación formal como un fenómeno histórico-social necesario para la construcción de las expresiones sociales y culturales del país en un mundo globalizado y no sólo como un fenómeno de la cotidianidad.		

Objetivos de aprendizaje¹	
Adquisición de la información	<p>Conocer</p> <ul style="list-style-type: none"> • El proceso de aculturación de la población indígena del siglo XVI • La creación de instituciones educativas motivada por el pensamiento ilustrado de las Reformas Borbónicas en el siglo XVIII • La educación en los primeros años del México independiente. • El pensamiento positivista en la educación hacia la etapa porfiriana.
	<p>Comprender</p> <ul style="list-style-type: none"> • El fenómeno educativo como un proceso histórico, vinculado al paradigma de pensamiento vigente en la sociedad: Renacimiento, ilustración, positivismo y actualidad. • El fenómeno educativo es necesario para el funcionamiento y la organización social
	<p>Manejar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulará explicaciones fundamentadas en el conocimiento histórico, acerca de la educación como fenómeno <i>sociocultural</i>, de manera oral y escrita.
Desarrollo de capacidades	<p>Habilidades del pensamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar la noción de ritmo, cambio continuidad, proceso y progreso en el estudio de la historia. • Concebir que los elementos de la cotidianidad -como es la educación- poseen una explicación más amplia de la perceptible a simple vista, y que la perspectiva histórica ayuda a evidenciarla.
	<p>Métodos de investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extracción, organización e interpretación de la información recabada. • Concretar el enfoque de estudio a través de la formulación de preguntas históricas precisas. • Investigación de la información autodirigida. • Investigación, reflexión y escritura como trabajo simultáneo.
Desarrollo de la subjetividad	<p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la crítica al entorno social con fundamento histórico. • Fomentar el respeto hacia el patrimonio cultural del pueblo mexicano. • Valorar el proceso educativo más allá de la común concepción vinculada al desarrollo económico y realización personal, sino en favor del bienestar colectivo.
	<p>Valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el respeto a modos de vida alternos.

¹ La división en objetivos de aprendizaje se fundamenta en la concepción de la formación integral, trabajada por Carlos Zarzar Chamur en *Habilidades Básicas para la Docencia* (2009)

Estrategia de aprendizaje	Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Debido a la alta cantidad de estudiantes inscritos y a que no cuentan con las habilidades consolidadas de investigación y manejo de fuentes primarias, propias del trabajo historiográfico, el ABP se inscribe en la categoría de problemas estructurados o no Brunerianos, por lo que la búsqueda de información y el descubrimiento será dirigido en gran medida por el profesor.
Situación problema	<i>¿Qué encubre la educación?</i>
Habilidad concertadora del método histórico	La creación de argumentos explicativos simultaneo a la investigación culminando con la interpretación expresada en forma de relato histórico (Carr, 1985).
Actividades didácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Líneas de tiempo orientadoras • Cuadros comparativos entre los dos momentos • Redacción argumentada.

Fase de trabajo	# de Actividad	Nombre de la actividad	Duración / sesiones	Evidencia de Aprendizaje	% Evaluación
Encuadre	1	Cuestionario diagnóstico sobre conocimientos de la Nueva España y la noción de <i>cambio-continuidad</i>	0	Cuestionario diagnóstico	0%
	2	Presentación del ABP	1	Participación	0%
Fase 1. Conociendo otros escenarios educativos	1	Formación escolar en el siglo XVI	1	Redacción breve	10%
	2	Pensamiento ilustrado. Siglo XVIII	1	Cuestionario	10%
	3	Después de la independencia	1	Cuadro comparativo y redacción	20%
Fase 2. El trabajo de historiador	1	Narraciones fantásticas	1	Narración literaria	20%
Fase 3. Repensando el presente	1	Reflexión final	1	Ensayo argumentado	40%

Actividad de encuadre		Problematización del ABP			
SESIÓN 1	Conociéndonos	Duración	50 min.		
		Valor %	0 %		
Propósito de la sesión	Motivar la disposición y actitud de los estudiantes hacia la estrategia de aprendizaje, haciéndole ver su papel como elemento principal del proceso educativo. Así mismo, se les presentará una delimitación clara y definida de la forma de trabajo a implementar, los objetivos y forma de evaluación.				
Objetivo didáctico	Lograr vincular el interés de los jóvenes por resolver la situación problema.				
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón y marcador • Folleto impreso • Formulario de Google forms: Link 				
Evidencia de aprendizaje	Participación activa	Forma de evaluación	Evaluación grupal diagnóstica	Instrumento de evaluación	Observación del docente
Descripción de las actividades					
Actividad previa	Una clase previa al comienzo, se les pedirá que respondan el cuestionario diagnóstico en la plataforma digital Google forms . Con el podrá evaluarse el grado de dominio de los conocimientos sobre el tema, y las nociones de cambio, continuidad, ritmo, proceso y progreso histórico.				
Profesor	<ol style="list-style-type: none"> 1º. Comenzará la conversación presentándose. Promueve que los estudiantes hagan lo mismo de manera voluntaria, fomentando lo hagan aquellos que usualmente no participan. 2º. Introduce la modalidad temática a trabajar (ABP) para que la conozcan y la forma de evaluación. 3º. Dirige la lectura del folleto, concluyendo la formulación de la situación problema a resolver. 4º. Alienta a los jóvenes a expresar sus opiniones sobre la <i>situación problema</i> y a que formulen hipótesis de los conocimientos y procedimiento que les permitirá resolverlo. Mismos que deberán empatar con cada una de las tres fases de trabajo: conocimiento de otros escenarios, el trabajo del historiador y repensando el presente 				
Estudiante	<ol style="list-style-type: none"> 1º. Atiende la presentación del profesor y se presentan. 2º. Participa en la lectura del ABP y el acuerdo del trabajo. 3º. La actividad principal se centrará en acordar los pasos a seguir para resolver el problema. 				
Tarea	<p>Realizarán una investigación autodirigida de manera individual, sobre el propósito de evangelizar y educar a los pueblos originarios al momento de la conquista española en el siglo XVI. La pregunta para responder podrá formularse de la siguiente manera:</p> <p>¿Cuál es el interés de la corona española por educar a la población recientemente conquistada y qué medios utilizaron para realizarlo?</p>				
Observaciones	Previniendo malas prácticas frecuentes en los jóvenes, es importante aplicar medidas de sanción para garantizar el cumplimiento de la tarea. La opción que se asume para este caso es la de tomar asistencia la siguiente clase, con la participación de los jóvenes. Es importante comunicárselo a los estudiantes.				

Fase 1. Conocimiento de otros escenarios				Actividad de Investigación dirigida	
SESIÓN 2	La formación escolar en la Nueva España del siglo XVI			Duración:	50 min.
				Valor %	10%
PROPÓSITO	<p>Que el estudiante experimente posibles y tentativas respuestas a la pregunta detonante, y que, al mismo tiempo, vuelva a avivar en él, la curiosidad por la investigación propuesta, plateándose nuevos problemas a resolver.</p> <p>Contrastar el tema investigado con posibles ideologías y/o elementos de aculturación marcado por la formación escolar actual, se espera produzca efecto de avivar la curiosidad y plantearse problemas más complejos.</p> <p>El docente canalizará esas inquietudes mostradas por los jóvenes, vinculándolas con la investigación trazada por él. (En los problemas no brunerianos, la investigación y el descubrimiento es altamente dirigido por el docente)</p>				
OBJETIVO	El estudiante relacionará el proceso de aculturación de la población natural americana al modo de vida europeo del siglo XVI con la función aculturizante de la educación en beneficio del establecimiento de un orden social.				
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón y marcadores. • Evidencia de lectura de los estudiantes (Tarea) • Hoja blanca tamaño carta • Lectura: (De la Cruz, 1700). <i>Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Philotea de la Cruz.</i> (Fragmento) 				
Evidencia de aprendizaje	Redacción breve en ½ hoja blanca	Forma de evaluación	Sumativa	Instrumento de evaluación	Entrega de la redacción.
Descripción de las actividades					
Actividad de inicio (10 min.)	Para iniciar la clase, el profesor lee un pequeño extracto del texto " <i>Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Philotea de la Cruz</i> " (debido a que el lenguaje, gramática y sintaxis del siglo XVII no son fáciles de comprender para los estudiantes, se sugiere lo haga el profesor). Con ello, alentará la participación de los estudiantes, sobre las observaciones que hicieron en su tarea. (con esto tomará asistencia)				
Actividad de desarrollo (10 min.)	Con ayuda de la participación de los jóvenes, el docente hará un cuadro comparativo, donde se organice la información relevante para comprender la educación del siglo XVI y se compare con la educación en la actualidad. Se guiará la reflexión de los estudiantes hacia el papel que juega la aculturación de la formación educativa en la actualidad.				
Actividad de Cierre (10 min)	Después de copiar en su cuaderno el cuadro comparativo, se les pide a los estudiantes que, en una hoja blanca, redacten lo que ha comprendido de la educación novohispana en comparación con la actual. Se les pedirá al final de la clase para tomar participación.				
TAREA	Elaborarán un mapa mental de la lectura: Dorothy Tanck (1985: 11-20), identificando información relevante que sirva para explicar las implicaciones del pensamiento ilustrado en la educación.				
OBSERVACIÓN	La tarea contará para la evaluación sumativa.				

Fase 1. Conocimiento otros escenarios			Actividad de investigación dirigida		
SESIÓN 3	El pensamiento ilustrado. Siglo XVIII		Duración	50 min.	
			Valor %	10%	
PROPÓSITO	Afianzar el problema central a resolver. Esta tercera sesión es clave para no perder de vista que el objetivo principal es la resolución de un problema particular. Al mismo tiempo, con un bagaje cultural sobre el tema más amplio, se pueden abordar ya ejercicios de aprendizaje del <i>Cambio-Continuidad</i> .				
OBJETIVO	<ol style="list-style-type: none"> 1) El estudiante comprenderá que cada sociedad y cada fenómeno histórico tiene un ritmo particular. En este caso, la ilustración acelera el desarrollo del pensamiento científico, y este se da asincrónicamente entre Europa y América. 2) Podrá establecer un vínculo explicativo entre el pensamiento ilustrado y el cambio en la perspectiva educativa, que se traduce en la apertura de renovados centros educativos. 				
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Texto de Dorothy Tanck (1985: 11-20). • Pizarrón y marcadores. • Mapa mental de la lectura de Dorothy Tanck (Tarea) 				
Evidencia de aprendizaje	Cuestionario	Forma de evaluación	Formativa y sumativa	Instrumento de evaluación	Entrega del cuadro comparativo
Descripción de las actividades					
Actividad de Inicio (10 min.)	El docente volverá a poner en contexto la clase anterior y la situación problema a resolver con la pregunta abierta hacia los estudiantes. <u>De acuerdo con lo visto la clase anterior, ¿Qué hubieras podido estudiar si hubieras nacido en el siglo XVI?</u>				
Actividad de desarrollo (15 min.)	Con base en la experiencia de la clase anterior, se les pedirá a los jóvenes que se reúnan en equipos de máximo 5 integrantes, donde discutan la lectura de Dorothy Tanck (1985). Responderán un cuestionario enfocado en discernir cómo el pensamiento ilustrado del siglo XVIII demandó la apertura de nuevos centros educativos renovados.				
Actividad de cierre (10 min)	Se entablará una discusión grupal acerca de las diferencias entre el siglo XVI y el siglo XVIII. El profesor conducirá la discusión hacia la reflexión en torno a los ritmos de la historia.				
TAREA	Observar el video <i>La educación en México. El siglo XIX (Primera Parte)</i> y organizar un organizador mental (mapa o cuadro sinóptico). Para entregar. Se pasará asistencia con él.				
OBSERVACIÓ					

Fase 1. Conocimiento otros escenarios				Actividad de investigación dirigida	
Sesión 4	Después de la independencia			Duración	50 min.
				Valor %	20%
PROPÓSITO	<p>Mostrar a los jóvenes que las convenciones temporales son unidades de medida utilizadas por el conocimiento histórico para ordenar la información, pero estas responden únicamente a fenómenos sociales particulares. De donde resulta que cambios y continuidades coexisten y se interrelacionan.</p> <p>Involucrar al estudiante en una experiencia de investigación semidirigida.</p>				
OBJETIVO	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los jóvenes comprenderán que las convenciones temporales son unidades de medida utilizadas por el conocimiento histórico para ordenar la información, pero estas responden únicamente a fenómenos sociales particulares. De donde resulta que cambios y continuidades coexisten y se interrelacionan. 2) Conocerá la inclinación hacia la secularización y laicidad de la educación del país posindependiente; un proceso continuo desde el siglo XVIII. 				
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Fragmento de Video: <i>La educación en México. El siglo XIX</i>, (Canal Once, 2014) • Pizarrón y marcadores • Control de lectura del texto. • Optativo Video: <i>La educación en México – El siglo XIX primera parte.</i> 				
Evidencia de aprendizaje	Cuadro comparativo / Redacción breve	Forma de evaluación	Sumativa	Instrumento de evaluación	Entrega del cuadro y la redacción
Descripción de las actividades					
Actividad de Inicio (10 min.)	<p>El docente volverá a poner en contexto la clase anterior y la situación problema a resolver con la pregunta abierta hacia los estudiantes. <u>De acuerdo con lo visto la clase anterior. ¿Qué hubieras podido estudiar si hubieras nacido en el siglo XVIII?</u></p>				
Actividad de desarrollo (15 min.)	<p>Los jóvenes que se reunirán en equipos de máximo 5 integrantes, donde discutan el video, tomando como base para la reflexión unas preguntas guía, las cuales no se espera sean respondidas por los jóvenes. Elaborarán un cuadro comparativo en equipo, entre la educación del siglo XVIII y el Siglo XIX, y una redacción breve de manera individual, que serán entregados al final de la clase. Cada actividad tiene un valor de 10%</p>				
Actividad de cierre (10 min)	<p>El docente discutirá las preguntas guía, enfocadas en conocer cómo una sociedad/nación naciente decide configurar el ideal de ciudadano que proyectará en la educación, resultado de visiones contrapuestas que se enfrentan.</p>				
TAREA	<p>En equipos de máximo 5 integrantes investigarán cómo fue la educación en la etapa porfiriana. Investigando el perfil del ciudadano modelo, y las necesidades productivas y económicas de la época y el modelo ideológico predominante.</p>				
OBSERVACIÓN					

Fase 2. El trabajo de historiador.		Actividad de investigación semi dirigida	
Sesión 5	Narraciones fantásticas	Duración	50 min.
		Valor %	20%
PROPÓSITO	Un primer ensayo para la investigación final.		
OBJETIVO	Conducirlos en la argumentación de una investigación histórica y vincular la reflexión con el principio de continuidad.		
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> Investigación de los jóvenes Pizarrón y marcadores 		
Evidencia de aprendizaje	Narración literaria	Forma de evaluación	Sumativa y formativa
		Instrumento de evaluación	Entrega de la narración
Descripción de las actividades			
Actividad de Inicio (10 min.)	El docente retomará las clases anteriores reflexionando la inclinación hacia la secularización y laicidad de la educación del país post-independiente como un proceso de continuidad desde el siglo XVIII.		
Actividad de desarrollo (15 min.)	Se integrarán en equipos de 6 personas. Donde para cada enfoque de análisis existan dos opiniones: 2 para el perfil del ciudadano, las necesidades industriales y el modelo ideológico. Discutirán e integrarán la investigación en una redacción argumentada sobre la investigación o bien una redacción literaria breve. La redacción será entregada		
Actividad de cierre (10 min)	La clase terminará dando instrucción para la entrega del trabajo final.		
TAREA	Trabajo final.		
OBSERVACIÓ	Consiste en plantearse las mismas interrogantes acerca de la educación en la actualidad. Realizando un balance de cómo ha cambiado, que se ha mantenido, y una postura crítica de la actualidad. Los criterios de evaluación se aprecian en la rúbrica de evaluación.		

Fase 3. Reflexión final				Actividad de investigación autodirigida	
Sesión 6	Reflexión final			Duración	50 min.
				Valor %	40%
PROPÓSITO	Involucrar al estudiante en una experiencia satisfactoria al percibir que dio con una respuesta problemática planteada el inicio de la secuencia. Motivando la autoestima intelectual y fomentando la disposición intrínseca hacia plantearse problemas de carácter histórico.				
OBJETIVO	El estudiante podrá realizar una investigación sobre la educación en la actualidad. Valorando el proceso histórico que le da sentido en la actualidad.				
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> Investigación de los jóvenes Pizarrón y marcadores 				
Evidencia de aprendizaje	Ensayo.	Forma de evaluación	Sumativa	Instrumento de evaluación	Rúbrica.
Descripción de las actividades					
Actividad de Inicio (10 min.)	El docente iniciará la clase retomando la pregunta detonante al inicio del ABP. Que encubre la educación como fenómeno histórico-cultural.				
Actividad de desarrollo (15 min.)	La actividad central se enfocará en una discusión grupal acerca de los elementos que los jóvenes han discernido acerca de la educación en la actualidad.				
Actividad de cierre (10 min)	El profesor terminará la discusión, planteando a los jóvenes evaluar, si en materia de educación, se ha presentado un progreso o una decadencia. Concluyendo que la evaluación de progreso o decadencia es un ejercicio de interpretación histórica.				
TAREA					
OBSERVACIÓN					

Material bibliográfico

Carr, E. (1985). *¿Qué es la historia?* (J. Romero, Trad.; D16.8 C332). Artemisa; CID. Acatlán.

De la Cruz, J. I. (1700). Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Philotea de la Cruz. En J. I. De Castorena y Ursua, *Fama y obras póstumas del fénix de México, décima musa poetisa americana, Sor Juana Inés de la Cruz, religiosa profesora en el convento de San Gerónimo de la imperial ciudad de México* (Imprenta de Manuel Ruíz de Murga). Universitat Bielefeld. http://ds.ub.uni-bielefeld.de/viewer/image/1592397/77/LOG_0014/

Tanck, D. (1985). *La ilustración y la educación en la Nueva España* (LA421.8 T35). Ediciones el Caballito, Secretaría de Educación Pública SEP; CID. Acatlán.

Material Videográfico

Canal Once. (2014). *La educación en México—El siglo XIX (primera parte)* (Vol. 3).

<https://canalonce.mx/vod/video/la-educacion-en-mexico-siglo-xix-primera-parte/>

Bibliografía complementaria

Carr, E. (1985). *¿Qué es la historia?* (J. Romero, Trad.; D16.8 C332). Artemisa; CID. Acatlán.

Fregoso Génnis, C. (2008). La identidad criolla en los documentos independentistas. *Sociocriticism*, 23(1), 235-250. Recuperado de <http://hispadoc.es/servlet/articulo?codigo=4637148>

Frost, E. C. (2005). Los colegios jesuitas. En A. Rubial García, *Historia de la vida cotidiana en México* (Vol. 2, pp. 307-331). México: FCE, COLMEX.

Gonzalbo Aizpuru, P. (2012). El virreinato y el nuevo orden. En *Historia mínima. La Educación en México* (2a reimpr., pp. 36-66). México: El Colegio de México.

Staples, A. (2013). Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. En *Ensayos sobre historia de la educación en México* (2.ª ed., pp. 101-144). <https://doi.org/10.2307/j.ctv26d8sv.6>

Tanck, D. (2013). Tensión en la torre de marfil: La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano. En *Ensayos sobre historia de la educación en México* (2.ª ed., pp. 27-100).

<https://doi.org/10.2307/j.ctv26d8sv.5>

_____. El siglo de las luces. En *Historia mínima. La Educación en México* (2a reimpr., pp. 67-98).

México: El Colegio de México.

Vázquez, J. Z. (2013). El pensamiento renacentista español y los orígenes de la educación novohispana. En *Ensayos sobre historia de la educación en México* (2.ª ed., pp. 11-26).

<https://doi.org/10.2307/j.ctv26d8sv.4>

Rubrica de evaluación del ensayo final.

Evaluación	Excelente (10)	Bueno (9)	Regular (8)	Deficiente (7)	Malo (6)	Puntaje
Objetivo de aprendizaje	Presenta una reflexión original, Plateando los tres ejes de análisis: 1) perfil ciudadano deseable, 2) Necesidades productivas y 3) modelo ideológico. Incluye reflexiones sobre el cambio ritmo y progreso	Presenta una reflexión original, Plateando al menos dos de los ejes de análisis e incluye reflexiones sobre el cambio histórico, ritmo o progreso	Presenta una reflexión original, Plateando al menos dos de los ejes de análisis e incluye reflexiones moderadas o deficientes sobre el cambio histórico, ritmo o progreso	Presenta una reflexión original, Plateando al menos uno de los ejes de análisis e incluye reflexiones moderadas o deficientes sobre el cambio histórico, ritmo o progreso	Presenta una reflexión original, Plateando al menos uno de los ejes de análisis o incluye reflexiones moderadas o deficientes sobre el cambio histórico, ritmo o progreso	
Crítica al entorno actual	Refleja una postura crítica hacia el entorno actual y plantea posibles soluciones de carácter social y/o actitudinal	Refleja una postura crítica hacia el entorno actual y plantea someramente posibles soluciones de carácter social y/o actitudinal	Refleja una postura crítica hacia el entorno actual pero no plantea posibles soluciones de carácter social y/o actitudinal	Refleja una postura crítica hacia el entorno actual de manera superficial y poco argumentada	No refleja una reflexión sobre el entorno actual. Se limita al discurso histórico	
Aparato crítico	Utiliza al menos 2 fuentes escritas y 2 digitales. Cita pertinentemente y de manera correcta e incluye aparato crítico	Utiliza al menos 1 fuentes escritas y 2 digitales. Cita pertinentemente y de manera correcta e incluye aparato crítico	Utiliza al menos 1 fuentes escritas y 2 digitales. Cita pertinentemente y de manera correcta.	Utiliza al menos 1 fuentes escritas y 1 digitales. No contiene un aparato crítico	Utiliza al menos 1 fuentes escritas o digital. Contiene aparato crítico.	
Presentación	Entrega a tiempo, con el formato requerido (Arial 12, interlineado 1.5, 2 cuartillas min.) Incluye un título, introducción, desarrollo y cierre.	Entrega a tiempo, con el formato requerido (Arial 12, interlineado 1.5, 2 cuartillas min.) Pero no incluye alguno de estos elementos: título, introducción, desarrollo o cierre.	Entrega a tiempo, con otro formato. No incluye alguno de estos elementos: título, introducción, desarrollo o cierre.	Entrega a destiempo. Incluye alguno de estos elementos: título, introducción, desarrollo o cierre.	Entrega a destiempo. No incluye alguno de estos elementos: título, introducción, desarrollo o cierre.	

Anexo B. Evaluación de la 2a. Práctica Docente por el profesor observador

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE METROPOLITANA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Práctica Docente

Guía de observación.

Nombre del profesor practicante: Azziel Hernández Perea

Institución de la práctica: Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 9 "Pedro de Alba"

Fecha: Marzo, 2019 **Horario de la práctica:**

Jueves 21/mzo/19: de 16:10 a 17:00 hrs

Lunes 25/mzo/19: de 17:50 a 18:40 hrs

Martes 26/mzo/19: de 16:10 a 17 hrs

Jueves 28/mzo/19: de 16:10 a 17 hrs

Asignatura: Historia de México II

Tema de la clase a observar: El desarrollo del pensamiento científico, el ámbito religioso y las instituciones educativas en la formación cultural

Subtema: Los colegios religiosos como centros educativos y de promoción del conocimiento en la Nueva España

Nombre de unidad o bloque: Unidad 4: Las expresiones culturales como medios de construcción del México plural y de su patrimonio.

Posición que ocupa la clase y el tema dentro de la unidad/bloque: "Los colegios religiosos como centros educativos y de promoción del conocimiento" es el primer subtema del tema señalado.

Nombre y firma del maestro experto:


ANZIEL HERNANDEZ PEREA

Características del grupo y condiciones áulicas

Número de alumnos	
Opinión sobre las habilidades y actitudes que caracterizan al grupo cotidianamente.	ES UN GRUPO COMUNICAMENTE PARTICIPATIVO, TRANQUILO, CON BUEN COMPORTAMIENTO, OBEDECE A INDICACIONES, CUMPLE CON TAREAS Y OTROS PRODUCTOS, CON UN DESARROLLO ACADÉMICO MEDIO.
Distribución de los alumnos en el salón de clases (si es posible, hacer un croquis de la distribución de los alumnos y mobiliario)	BANCOS MOVILES EN SALÓN, LOS ALUMNOS NO TIENEN UNA VERDADERA DISTRIBUCIÓN, CON DIFERENCIACIÓN DE ALUMNOS.
Condiciones de higiene, iluminación y ventilación del salón de clases	EN ALGUNOS SALONES LA ILUMINACIÓN ASÍ COMO LA VENTILACIÓN NO SON BUENAS, ADICIONALMENTE EXISTE PIZARRÓN BLANCO, NI PROYECTOR EN COMERCIALES.
Condiciones del mobiliario (bancas-mesas) y recursos con que cuenta el profesor para dar la clase (pizarrón-proyector, etc.)	EN ALGUNOS CASOS SE CARECE DE PIZARRÓN BLANCO Y PROYECTOR EN BUENAS CONDICIONES. EL MOBILIARIO ES DIFERENCIADO, AUNQUE EN OTRAS ES UN POCO MALTRATADO.

Competencias Docentes

1. COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR A LO LARGO DE LA CLASE		
a) Rígido	b) Poco interesado	c) Facilitador
<ul style="list-style-type: none"> Gestos embarazosos Persistencia de una postura (la mayor parte del tiempo, sentado, parado a un costado del pizarrón, etc. No mira a los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> Se nota cierto esfuerzo en su actitud Se preocupa más en lo que hace o dice que en dirigirse a sus alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> Muestra cómodo entre los alumnos Mira a los alumnos y se dirige a ellos Pasa sin esfuerzo de una actitud o expresión a otro

2. ACTITUD DEL PROFESOR A LO LARGO DE LA CLASE		
a) Irritable	b) Nervioso	c) Calmado
<ul style="list-style-type: none"> Irritado o excitado por nada Amenaza Se vuelve agresivo 	<ul style="list-style-type: none"> Busca controlar sus reacciones impulsivas Realiza observaciones demasiado frecuentes en torno al orden y algunas de manera inadecuada 	<ul style="list-style-type: none"> Posee control de sí Es paciente o manifiesta entusiasmo durante toda la clase Interviene para poner orden cuando lo amerita y lo hace de manera conciente

3. INTERACCIÓN DEL PROFESOR CON SUS ALUMNOS A LO LARGO DE LA CLASE:		
a) Sólo él habla	b) Pregunta pero él da las respuestas	c) Hace participar a los alumnos
<ul style="list-style-type: none"> Ignora a los alumnos y no establece contacto visual 	<ul style="list-style-type: none"> Se dirige a los alumnos pero no espera su respuesta 	<ul style="list-style-type: none"> Escucha las participaciones de sus alumnos e interviene para animarlos a participar

4. MÉTODO DE ENSEÑANZA QUE DOMINA A LO LARGO DE LA CLASE:		
a) Tradicional	b) Heurístico	c) Cooperativo
<ul style="list-style-type: none"> Utiliza esencialmente un método explicativo ilustrativo caracterizado por su activa participación y una posición pasiva de la mayoría de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizando el diálogo heurístico construye el conocimiento con una amplia participación de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> Dirige el trabajo independiente de los alumnos a partir de brindar una adecuada orientación de las actividades a realizar por estos y propicia su concentración e independencia en la ejecución de las mismas.

5. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE:		
a) Desorganizada y mala preparación	b) Organización de los aspectos generales	c) Bien organizada
<ul style="list-style-type: none"> • Emplea mucho tiempo para organizar el material al inicio de la clase • No hace una introducción • Da la impresión de improvisar • Actividades mal preparadas y mal desarrolladas dejando puntos muertos • Detalla puntos no necesarios y abandona lo esencial para ocupar tiempo • No hace cierre de la sesión 	<ul style="list-style-type: none"> • Hace una introducción rápida y general • Ha organizado los aspectos esenciales de la clase pero no tiene una planeación de los aspectos específicos • Denota cierta improvisación sin que la situación lo justifique • Hace una inadecuada distribución del tiempo entre lo esencial y lo accesorio • Hace un cierre abrupto de la sesión 	<ul style="list-style-type: none"> • Hace una presentación de los propósitos y propicia que los alumnos comprendan el valor del nuevo aprendizaje • Actividades bien preparadas y conducidas • Da indicaciones precisas y coordinadas que orientan a los alumnos hacia el propósito propuesto. • Controla adecuadamente el tiempo • Si improvisa, no perjudica negativamente el desarrollo de la clase • Cierre permite obtener una conclusión clara y sintética
6. SECUENCIA Y DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO EN LA CONDUCCIÓN DE LA CLASE:		
a) Dispersa y sin dominio del tiempo de clase	b) Lógica superficial y mediano dominio del tiempo de clase	c) Lógico, coherente y dominio del tiempo de clase
<ul style="list-style-type: none"> • Problema mal planteado, sin hilo conductor • Transiciones entre actividades desarticuladas y sin lógica • No considera el grado de dificultad e importancia de las actividades realizadas para distribuir el tiempo. • Cierre apresurado y sin relación con el tema 	<ul style="list-style-type: none"> • Hilo conductor flojo o intermitente • Transiciones entre las actividades torpes o forzadas siguiendo una lógica superficial en la conducción de las actividades. • Toma en cuenta algunos factores para distribuir el tiempo que dará a cada una de las actividades. • Síntesis parca o muy amplia dependiendo del tiempo disponible 	<ul style="list-style-type: none"> • El problema está bien planteado y las diversas actividades de la clase están encaminadas a cumplir el propósito. • Denota un plan claramente trazado por lo que la transición de una actividad a otra se da articuladamente • Considera la importancia, dificultad y ritmos de aprendizaje de los alumnos para distribuir el tiempo. • Conclusiones y síntesis final relacionado con las actividades y conocimientos desarrollados a lo largo de la clase

7. DOMINIO DEL TEMA POR PARTE DEL PROFESOR:		
a) Deficiente	b) Regular	c) Bueno
<ul style="list-style-type: none"> • Errores graves sobre la temática • Omite aspectos importantes • Inventa hechos e información 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce el tema de manera superficial y comete algunos errores • Percibe errores cometidos y a veces los rectifica 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce el tema de manera amplia • Relaciona de manera sistemática los conceptos básicos y hechos del tema • Ejemplifica de manera adecuada y suficiente

8. LENGUAJE EMPLEADO POR EL PROFESOR:		
a) Especializado y complejo	b) Medio y poco preciso	c) Adecuado, preciso y contextualizado
<ul style="list-style-type: none"> • Trata el tema al nivel de un profesional del área • Emplea lenguaje desconocido para los alumnos • No toma en cuenta los distintos niveles de los alumnos en el uso del lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Trata el tema a un nivel que juzga como medio • Explica algunos términos y da por sentado que otros son comprendidos por los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene un estilo oral simple • Presenta de manera amplia conceptos especializados que son básicos para el desarrollo del tema y corrobora que todos los alumnos los conocen y comprenden

9. FORMA EN QUE EL PROFESOR ARTICULA LOS CONTENIDOS A LO LARGO DE LA CLASE		
a) Los presenta de manera desvinculada	b) Establece vínculos poco significativos	c) Vincula con otros temas
<ul style="list-style-type: none"> • No establece vínculos con los contenidos tratados previamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones poco claras con los contenidos tratados previamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Establece y promueve que se establezcan relaciones con otros contenidos tratados anteriormente y con los que se abordarán posteriormente

10. USO DE RECURSOS Y MATERIAL DIDÁCTICO:		
a) Inadecuado	b) Medio	c) Adecuado
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza poco los recursos a su alcance sin considerar su potencial didáctico. • Material didáctico empleado o elaborado es: ilegible (letras poco claras/imágenes borrosas) incompleto o nulamente relacionado con los propósitos de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza regularmente los recursos a su alcance y aprovecha medianamente su potencial didáctico. • Material didáctico adecuado pero sólo lo emplea para ilustrar sin que los alumnos lo exploren 	<ul style="list-style-type: none"> • Prepara los recursos y tiene una idea clara del uso que les va a dar. • Material didáctico consigna las ideas esenciales con claridad y precisión • Prepara la manera en que los alumnos explotarán el material didáctico

11. EL PROFESOR POSIBILITA O INHIBE LAS REACCIONES DE LOS ALUMNOS		
a) Corta toda participación	b) Sólo considera las participaciones que le sirven	c) Estimula la participación de todos
<ul style="list-style-type: none"> • Corta toda reacción del alumno incluso aquella interesante que pudiera alterar el desarrollo que ha previsto • Dirige el conjunto de actividades sin incorporar elementos propuestos por los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Acoge las reacciones cuando se producen y utiliza las que se adaptan a lo previsto 	<ul style="list-style-type: none"> • Invita y estimula a los alumnos a plantear su punto de vista • Provoca la discusión • Estimula iniciativas

12 ACTITUD DEL PROFESOR ANTE LAS PREGUNTAS ESPONTÁNEAS DE LOS ALUMNOS		
a) Agresivo	b) Nervioso	c) Paciente
<ul style="list-style-type: none"> • Finge no ver, no entender, y llega incluso a no responder a lo que se le pregunta • Responde con molestia 	<ul style="list-style-type: none"> • Toma en cuenta la pregunta de los alumnos pero da una respuesta breve para continuar con lo que tiene previsto • No corrobora si su respuesta aclaró la duda • Se percibe inquieto sin saber bien a bien qué hacer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca que un alumno dé una respuesta antes que él • Responde con claridad y profundidad • Verifica si la duda quedó resuelta

13. ACTITUD DEL PROFESOR ANTE REACCIONES Y PARTICIPACIONES ESPONTÁNEAS DE LOS ALUMNOS		
a) Se perturba	b) Duda	c) Dispuesto
<ul style="list-style-type: none"> • Perplejo ante una demanda o sugerencia • Se muestra desarticulado ante una manifestación imprevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Dudoso, confuso en sus respuestas y acciones • Deja para más tarde la solución del imprevisto 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispuesto a resolver cualquier demanda • Encuentra inmediatamente la actitud que adoptar ante la acción imprevista del alumno

14. ACTITUD DEL PROFESOR CUANDO DA UNA INSTRUCCIÓN QUE NO ES COMPRENDIDA:		
a) Indiferente	b) Falta de oportunidad de respuesta	c) Reformula la información
<ul style="list-style-type: none"> • Formula varias veces la misma pregunta aunque los alumnos no la comprendan 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de prontitud para reformular la pregunta de forma mejorada • No es exigente con la manera en que formula las preguntas ni con las respuestas que le dan sus alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modifica la pregunta, sino ha sido comprendida • Toma otro camino cuando los alumnos tropiezan con alguna dificultad • Utiliza el error cometido por el alumno para redirigir la pregunta

15. ACTITUD DEL PROFESOR AL TERMINAR LA CLASE		
a) Retraida	b) Selectivo	c) Sociable
<ul style="list-style-type: none"> • Es cerrada • No busca contacto con los alumnos, incluso los evita 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantiene cierta reserva en la relación con sus alumnos • Se inclina más al contacto de unos que de otros 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos lo abordan fácilmente • Es flexible y se adapta a todos los tipos de carácter • Actitud comprensiva

16. LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS:		
a) Es por obligación	b) Es selectiva	c) Se da por motivación
<ul style="list-style-type: none"> • No busca conocer las motivaciones de sus alumnos • Hace sentir que aprobar es lo fundamental • Hace repetir a menudo lo que acaba de decir • Esgrime la amenaza de una sanción • Expone durante toda la clase y sólo emplea la participación de los alumnos para ampliar su exposición 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza las sanciones como el convencimiento • Utiliza selectivamente las participaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce y utiliza las motivaciones de sus alumnos • Capta la atención adelantando alguna participación • Da la razón y destaca la importancia de la participación • Es dinámico para estimular las participaciones • Hace participar a los alumnos a lo largo de las actividades

17. ACTITUD DEL PROFESOR ANTE LOS JUICIOS Y OPINIONES DE LOS ALUMNOS:		
a) Irrespetuoso	b) Indiferente	c) Respeto
<ul style="list-style-type: none"> No los toma en cuenta Cuando no coinciden con el punto de vista del profesor son objeto de menosprecio, burla o escarnio 	<ul style="list-style-type: none"> No les da mucha importancia, ni los incorpora a la discusión 	<ul style="list-style-type: none"> Toma en cuenta las opiniones aunque se opongan a las suyas Agradece y alienta las expresiones diversas dentro de un marco de respeto
18. AMBIENTE GENERADO POR EL PROFESOR PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE:		
a) Tenso	b) Relajado	c) Cordial
<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos se sienten vigilados No se animan a participar por temor a ser juzgados 	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos se auto controlan por compromiso Los alumnos no se sienten vigilados pero tampoco cómodos para participar 	<ul style="list-style-type: none"> Cordial y de respeto
19. LA INTERACCIÓN ENTRE LOS ALUMNOS ES :		
a) Obstaculizada por el profesor	b) Permitida pero no retomada	c) Promovida por el profesor
<ul style="list-style-type: none"> Todo intercambio entre los alumnos es manejado como una falta al orden y disciplina Evita planear actividades que requieran de la interacción entre los alumnos Tiene control sobre todas las participaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Da lugar al intercambio sólo si se da de manera espontánea, pero no promueve ni retoma las interacciones entre los alumnos para el desarrollo de la clase 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve el debate y da lugar a intercambios espontáneos entre los alumnos Promueve que los alumnos respondan a los cuestionamientos formulados por sus compañeros
20. ORGANIZACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS TAREAS ENCOMENDADAS A LOS ALUMNOS:		
a) No hace seguimiento	b) Se ocupa de manera parcial	c) Anima y organiza
<ul style="list-style-type: none"> No propone organización alguna ni solicita alguna. No se acerca a los alumnos ni a los equipos para seguir el trabajo ni para ayudarles. 	<ul style="list-style-type: none"> Propone de manera somera la forma de organizarse Se ocupa sólo de una parte de la clase o de aquellos que preguntan Pasa de ser riguroso a indolente o controla algunos aspectos del trabajo y olvida otros 	<ul style="list-style-type: none"> Organiza la actividad en un marco ordenado Crea un clima de grupo al dar la palabra a los que la solicitan y fomenta las interacciones entre los alumnos Se acerca a los alumnos y equipos para dar seguimiento a las actividades

Comentarios:

DESDE MI EXPERIENCIA EL PROFESOR PRACTICAMENTE
PRESENTO MUY BUEN DESEMPEÑO EN EL AULA
ASÍ COMO EN LA PREPARACION DE LAS CLASES,
MOTIVACIONES, ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, ETC.

OBSEIAR MUY BUENA PREPARACION TAMTO DESDE
PLANEAR COMO DIDACTICA Y PEDAGOGICA EN
GENERAL.

Sugerencias para mejorar el desempeño docente:

EL TRANSCURRIR EN LA EXPERIENCIA
POR CENITE (EL TEMA).

Anexo C. Valoración de los estudiantes. 2ª. Práctica Docente

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Práctica Docente II

Valoración de los estudiantes

Instrucción: Elije una puntuación de 1 a 5 que mejor exprese tu experiencia en la práctica docente. Donde 1 es la valoración más baja, y 5 la más alta.

1. El ámbito de trabajo en la clase. (5)
2. Claridad en el objetivo perseguido. (5)
3. Claridad en el lenguaje para explicar el tema por parte del profesor. (5)
4. Pertinencia de utilizar la plataforma digital Googleclassroom.com (5)
5. El interés e inquietudes que despertó en ti la manera de abordar el tema. (5)

Instrucción: Contesta las Sigüientes Preguntas

1. ¿Cuál fue el momento que más te gustó de la actividad?
cuando hicimos la lectura conjunta, que estábamos divididos por equipos y cada equipo dijo/explico la parte del texto que le tocó.
2. En tu opinión, prefieres una clase de historia en la que el profesor exponga el tema de manera interesante, o bien, una donde cada estudiante, a manera de historiador, reconstruye e interpreta la historia.
Ambas.
Creo que dejarnos a nosotros buscar las respuestas a los problemas y reconstruir la historia es más interesante y nos incluye más, pero también tener al profesor para ayudarte, es muy útil.
3. ¿Qué opinión tienes sobre la cantidad y extensión de las lecturas trabajadas en clase?
Eran varias lecturas. pero la extensión era cortita entonces así era más agradable y más fácil de leer.
4. ¿Te parece pertinente la enseñanza de la historia, a través de la resolución de problemas presentes en la actualidad?
Sí, por que así es más fácil entender los problemas de la sociedad.
5. Si tuvieras una recomendación que hacerle al profesor, para mejorar su práctica docente, ¿qué le aconsejarías?
No tengo ninguna recomendación, por que realmente se involucra en clase, pienso que piensa bastante sus clases.
reflexiona

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Práctica Docente II

Valoración de los estudiantes

Instrucción: Elije una puntuación de 1 a 5 que mejor exprese tu experiencia en la práctica docente. Donde 1 es la valoración más baja, y 5 la más alta.

- | | |
|--|-----|
| 1. El ámbito de trabajo en la clase. | (4) |
| 2. Claridad en el objetivo perseguido. | (3) |
| 3. Claridad en el lenguaje para explicar el tema por parte del profesor. | (4) |
| 4. Pertinencia de utilizar la plataforma digital Googleclassroom.com | (5) |
| 5. El interés e inquietudes que despertó en ti la manera de abordar el tema. | (4) |

Instrucción: Contesta las Sigüientes Preguntas

1. ¿Cuál fue el momento que más te gustó de la actividad?

Quando leímos el texto por partes, dividiéndolo por grupos, ~~esta~~ y después exponerlo de forma breve, para ahorrar tiempo

2. En tu opinión, prefieres una clase de historia en la que el profesor exponga el tema de manera interesante, o bien, una donde cada estudiante, a manera de historiador, reconstruye e interpreta la historia.

En la que el maestro exponga la clase de manera interesante, pues como el estudio todos los temas, confío en que lo que cuente sea verdad, si lo contare a manera de historial/cuento sería más fácil captar la atención.

3. ¿Qué opinión tienes sobre la cantidad y extensión de las lecturas trabajadas en clase?

Pues la mayoría eran muy breves y eso ayuda a que sea más rápido el avance de la clase, así que a mí gusta es mejor leer (ej) 10 lecturas cortas y de diversos temas para que avance la clase a leer 1 lectura larga y ~~que sea~~

4. ¿Te parece pertinente la enseñanza de la historia, a través de la resolución de problemas presentes en la actualidad?

Pues en este caso, la manera en que "inferimos" datos a través de las lecturas fue muy buena idea en especial en la lectura de "Sor Juana".

5. Si tuvieras una recomendación que hacerle al profesor, para mejorar su práctica docente, ¿qué le aconsejarías?

Intentar captar la atención del grupo, y no dejar que se desvíe el tema por los alumnos, mantener el orden, pues cuando eso pasa se atrasa la clase.

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Práctica Docente II

Valoración de los estudiantes

Instrucción: Elije una puntuación de 1 a 5 que mejor exprese tu experiencia en la práctica docente. Donde 1 es la valoración más baja, y 5 la más alta.

- | | | |
|--|-----|-----|
| 1. El ámbito de trabajo en la clase. | (5) | |
| 2. Claridad en el objetivo perseguido. | (5) | |
| 3. Claridad en el lenguaje para explicar el tema por parte del profesor. | | (4) |
| 4. Pertinencia de utilizar la plataforma digital Googleclassroom.com | | (5) |
| 5. El interés e inquietudes que despertó en ti la manera de abordar el tema. | | (3) |

Instrucción: Contesta las Sigüientes Preguntas

- ¿Cuál fue el momento que más te gustó de la actividad?
Cuando debatíamos acerca de las lecturas que veíamos en clase
- En tu opinión, prefieres una clase de historia en la que el profesor exponga el tema de manera interesante, o bien, una donde cada estudiante, a manera de historiador, reconstruye e interpreta la historia.
Para mí es preferible una clase en la cual el profesor exponga los temas de una manera más interesante y didáctica
- ¿Qué opinión tienes sobre la cantidad y extensión de las lecturas trabajadas en clase?
En mi opinión algunas de ellas eran un poco extensas pero ayudaban a comprender el tema en clase
- ¿Te parece pertinente la enseñanza de la historia, a través de la resolución de problemas presentes en la actualidad?
Sí, así podemos visualizar y reflexionar sobre los errores cometidos y como evitarlos
- Si tuvieras una recomendación que hacerle al profesor, para mejorar su práctica docente, ¿qué le aconsejarías?
Creo que su clase es muy buena y didáctica, me agrada la forma de interactuar con nosotros.

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Práctica Docente II

Valoración de los estudiantes

Instrucción: Elije una puntuación de 1 a 5 que mejor exprese tu experiencia en la práctica docente. Donde 1 es la valoración más baja, y 5 la más alta.

- | | | |
|--|-----|-----|
| 1. El ámbito de trabajo en la clase. | (4) | |
| 2. Claridad en el objetivo perseguido. | (5) | |
| 3. Claridad en el lenguaje para explicar el tema por parte del profesor. | | (5) |
| 4. Pertinencia de utilizar la plataforma digital Googleclassroom.com | | (4) |
| 5. El interés e inquietudes que despertó en ti la manera de abordar el tema. | | (5) |

Instrucción: Contesta las Sigüientes Preguntas

1. ¿Cuál fue el momento que más te gustó de la actividad?

En general fue agradable todo pero me gusto mas cuando de batiamos

2. En tu opinión, prefieres una clase de historia en la que el profesor exponga el tema de manera interesante, o bien, una donde cada estudiante, a manera de historiador, reconstruye e interpreta la historia.

La segunda pues promueve pensar y vuelve criticas a las personas

3. ¿Qué opinión tienes sobre la cantidad y extensión de las lecturas trabajadas en clase?

Son amenas y muy enriquecedoras

4. ¿Te parece pertinente la enseñanza de la historia, a través de la resolución de problemas presentes en la actualidad?

Si, pero las personas toman posturas extremistas en las situaciones actuales lo cual genera enfrentamientos poco amistosos

5. Si tuvieras una recomendación que hacerle al profesor, para mejorar su práctica docente, ¿qué le aconsejarías?

Tomar las cosas con mas calma y menor planeacion, es decir, ser mas espontaneo pues en ocasiones los planes no resultan como se espera

Anexo D. Valoración de los estudiantes. 1a. Práctica Docente

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
 DIDÁCTICA DE LA HISTORIA
 Práctica Docente
 (Opinión de los alumnos sobre la clase)

INSTRUCCIÓN: Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál fue el tema de la clase?
 La evolución de la Educación en la Nueva España
 y su relación con la actualidad

2. ¿Qué fue lo más importante que aprendiste?
 Que hay muchos motivos por los que

3. ¿Qué acontecimiento a lo largo de la clase llamó más tu atención?
 1750 aprox cuando empieza la ilustración y
 se hace un fuerte cambio en todo

INSTRUCCIÓN: Elige la cara que mejor exprese la manera en que te sentiste.

Satisfech@



Content@



No me importa



Triste



Malhumorad@



¿Qué cara expresa ...

1. ... tú desempeño en la clase de hoy?					
2. ... el ambiente de trabajo en la clase de hoy?					
3. ... las actividades para aprender el tema?					
4. ... la manera en que el maestro resolvió las dudas o inquietudes?					
5. ... los recursos o materiales empleados por el maestro a lo largo de la clase?					
6. ... el lenguaje empleado para explicar el tema?					
7. ... la claridad del maestro para dar instrucciones o explicaciones?					
8. el tiempo dado por el maestro para llevar a cabo las actividades de la clase?					
9. el interés o las inquietudes que despertó en ti la manera de abordar el tema?					

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA
 Práctica Docente
 (Opinión de los alumnos sobre la clase)

INSTRUCCIÓN: Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál fue el tema de la clase?

Relación entre la educación de la Nueva España y actual

2. ¿Qué fue lo más importante que aprendiste?

Aprendí como fue el desarrollo de la educación y como esta fue factor para la sociedad Nuevo española

3. ¿Qué acontecimiento a lo largo de la clase llamó más tu atención?

Me interesa la Doctrina católica que era un libro básico para la educación de ese entonces, pues tenía conocimientos básicos

INSTRUCCIÓN: Elige la cara que mejor exprese la manera en que te sentiste.

Satisfech@

Content@

No me importa

Triste

Malhumorad@



¿Qué cara expresa ...

1. ... tú desempeño en la clase de hoy?



2. ... el ambiente de trabajo en la clase de hoy?



3. ... las actividades para aprender el tema?



4. ... la manera en que el maestro resolvió las dudas o inquietudes?



5. ... los recursos o materiales empleados por el maestro a lo largo de la clase?



6. ... el lenguaje empleado para explicar el tema?



7. ... la claridad del maestro para dar instrucciones o explicaciones?



8. el tiempo dado por el maestro para llevar a cabo las actividades de la clase?



9. el interés o las inquietudes que despertó en ti la manera de abordar el tema?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA
 Práctica Docente
 (Opinión de los alumnos sobre la clase)

INSTRUCCIÓN: Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál fue el tema de la clase?

La educación en la Nueva España, las Reformas Borbónicas y su relación con la actualidad

2. ¿Qué fue lo más importante que aprendiste?

Que el estudio de la historia siempre será importante para la toma de decisiones en el presente y el futuro

3. ¿Qué acontecimiento a lo largo de la clase llamó más tu atención?

Que ya sabemos que la educación no era solo para ciertos grupos sociales

INSTRUCCIÓN: Elige la cara que mejor exprese la manera en que te sentiste.

Satisfech@



Content@



No me importa



Triste



Malhumorad@



¿Qué cara expresa ...

1. ... tú desempeño en la clase de hoy?



2. ... el ambiente de trabajo en la clase de hoy?



3. ... las actividades para aprender el tema?



4. ... la manera en que el maestro resolvió las dudas o inquietudes?



5. ... los recursos o materiales empleados por el maestro a lo largo de la clase?



6. ... el lenguaje empleado para explicar el tema?



7. ... la claridad del maestro para dar instrucciones o explicaciones?



8. el tiempo dado por el maestro para llevar a cabo las actividades de la clase?



9. el interés o las inquietudes que despertó en ti la manera de abordar el tema?.

