



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
HISTORIA

**ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PROCESO
DE DESARROLLO HISTÓRICO EN LA SOCIEDADES DEL MEXICO ANTIGUO**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, EN HISTORIA

PRESENTA
RABINDRANATH TOLEDO VELAZQUEZ

TUTORA
DRA. MARÍA DEL CARMEN VALVERDE VALDES
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX.

AGOSTO 2016

A lo más importante que tengo, mi familia.

Agradecimientos

A mi tutora la Dra. María del Carmen Valverde Valdés por contribuir en mi formación profesional y por el apoyo recibido durante la elaboración de este trabajo.

A los miembros del comité tutor la Dra. Laura Edith Bonilla de León, la Mtra. Michelle Ordóñez Lucero, la Mtra. Laura Favela Gavia por iluminarme en las estrategias y al Mtro. Porfirio Morán Oviedo por su valiosa ayuda, tiempo y comprensión.

A los profesores del área Histórico-Social del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente y a los estudiantes por su valiosa participación en este proyecto.

A Adriana Maldonado Servín por su gran apoyo, por todo su tiempo y comprensión.

A mis compañeros y amigos Víctor Manuel Sandoval González y Guillermo Isaí Hernández Lara por acompañarme, divertirme y apoyarme en este proceso tan grandioso.

Resumen

Ante las dificultades que se presentan en la enseñanza-aprendizaje de la historia a nivel medio superior, como la carencia de estrategias de enseñanza y el poco interés por el conocimiento histórico. Buscamos construir una didáctica específica de la historia que se acerque a la condición crítica e interpretativa de esta disciplina, desde un enfoque pedagógico constructivista y un enfoque disciplinar basado en la historia económica y social. Con el objetivo de formar al estudiante, no sólo en el conocimiento particular de esta asignatura escolar, sino también en técnicas que le permita seguir aprendiendo en otros contextos educativos. Esta propuesta se articuló a través de la observación y práctica en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente, y desde la unidad temática del México Prehispánico del programa educativo de dicha institución.

Abstract

To face the challenges of teaching-learning process of history in the mid-high educational level, such as the lack of teaching strategies and little interest in historical knowledge. We seek to build a specific teaching of history that criticism and interpretive condition approaching this discipline, from a constructivist pedagogical approach and a focus on the economic and social history. This with the aim of training the student, not only in particular knowledge of this school subject but also techniques that allow him to continue learning in other educational contexts. This proposal was made through practice and observation at the College of Science and Humanities campus East, and from the Prehispanic Mexico unit of said institution's academic program.

ÍNDICE

Introducción.....	9
1. La enseñanza de la historia en la Educación Media Superior.....	12
1.1 Características de la Educación Media Superior en México.....	13
1.1.1 Breve recuento de los antecedentes de la educación media superior.....	19
1.1.2 Algunas notas sobre los antecedentes del bachillerato en México.....	22
1.1.3 Surgimiento de la Escuela Nacional Preparatoria y desarrollo de los planes de estudio hasta 1960.....	23
1.1.4 La evolución del bachillerato desde 1960 a 1980.....	27
1.1.5 Surgimiento y características generales del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.....	30
1.2 Características de los actores educativos involucrados.....	34
1.2.1 Los estudiantes en la educación media superior en México.....	35
1.2.2 Significados atribuidos al bachillerato por los jóvenes.....	37
1.2.3 Los docentes en la Educación Media Superior.....	40
1.2.4 Características de los estudiantes en el CCH.....	42
1.2.5 Características de la planta docente en el CCH.....	46
1.3 Las dificultades en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de historia en la Educación Media Superior.....	50
1.4 Las dificultades para la enseñanza-aprendizaje del México antiguo.....	54
2. Hacia la construcción de la unidad didáctica para la enseñanza-aprendizaje del proceso de desarrollo histórico del México antiguo.....	58
2.1 Objetivos.....	59
2.2 Justificación de la unidad didáctica para la enseñanza del México antiguo.....	60

2.3	Enfoque disciplinar.....	62
2.4	Enfoque educativo.....	70
2.5	Metodología de enseñanza.....	74
2.6	Instrumentación didáctica.....	76
2.7	Evaluación.....	79
2.8	Estrategias.....	84
2.9	Portafolio.....	86
2.10	Técnicas.....	90
2.11	Materiales.....	92
2.12	Planeación didáctica de la unidad.....	92
2.12.1	Elementos estructurales de la planeación.....	92
2.12.2	Tema 1: El México antiguo: tiempo, geografía y culturas.....	95
2.12.3	Tema 2: Aridoamérica y Oasisamérica.....	97
2.12.4	Tema 3: Mesoamérica.....	100
2.12.5	Tema 4: Agricultura.....	103
2.12.6	Tema 5: Cosmovisión.....	106
2.12.7	Tema 6: Urbanismo.....	110
2.12.8	Evaluación y exposiciones sobre el “México antiguo ¿vivo o muerto?”.....	112
3.	Informe de la intervención, resultados y conclusiones de la propuesta didáctica.....	117
3.1	Características del contexto de las prácticas.....	117
3.1.1	Características del Programa de estudios de la asignatura de Historia de México I.....	117
3.1.2	Características del CCH platel Oriente.....	119
3.1.3	Características del grupo.....	120
3.1.4	Características del profesor.....	121
3.1.5	Características del practicante.....	128
3.2	Puesta en práctica de la unidad didáctica.....	129
3.2.1	Actividades que constituyen la unidad didáctica.....	129
3.2.2	Puesta en práctica de la unidad didáctica.....	130

3.3 Resultados de la aplicación.....	135
3.3.1 Análisis de los resultados por categoría.....	138
3.4 Reflexiones finales.....	154
Anexos.....	158
Referencias bibliográficas.....	167

Introducción

La presente tesis es una manifestación del interés docente por indagar las dificultades que se presentan en la enseñanza-aprendizaje, y por buscar las formas más adecuadas para proceder y resolverlas. Por tal motivo, este trabajo es producto y resultado del proceso de planeación, intervención, observación y retroalimentación, que día con día se lleva a cabo a través de la práctica docente.

En específico, nuestro trabajo se dirige a hacer un análisis y ofrecer una solución didáctica a las situaciones que coartan el proceso formativo en la asignatura de historia en el marco de la Educación Media Superior (EMS); Tomando como muestra particular de este estudio a los estudiantes que cursan la unidad II “México Prehispánico” en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Oriente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Mediante la investigación documental, observación de diversas clases, reflexión sobre la propia práctica docente, y el análisis de las opiniones de estudiantes y profesores que imparten la asignatura, llegamos a concluir, que en general, las dificultades que limitan la comprensión de los contenidos se relaciona, por un lado, con la carencia de herramientas didácticas para impartir los contenidos de la asignatura, por otro lado, está la falta de significación de los estudiantes por el conocimiento histórico, lo que deriva en un escaso interés por la asignatura y una mínima comprensión del pasado.

La solución que proponemos radica entonces en una instrumentación didáctica que tiene como objetivo ser una guía práctica para el profesores que imparte esta temática, mientras que para los estudiantes puede ser un instrumento atractivo, que ayude a construir aprendizajes significativos y que les aporte técnicas que les permitan seguir aprendiendo.

Dicha instrumentación, se fundamenta en un enfoque pedagógico constructivista porque éste nos presenta al aprendizaje como un proceso de construcción social que se activa cuando se pone en conflicto el saber previo con el

nuevo, dando lugar a una acomodación en los esquemas mentales que deriva en un conocimiento significativo. Desde este enfoque, el proceso de enseñanza-aprendizaje se percibe como una operación dinámica entre los sujetos que integran el grupo, de tal modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende pero dentro de un entorno grupal.

En cuanto al enfoque disciplinar, se basa en la historia económica y social, la cual, con ayuda de disciplinas como la antropología, arqueología, sociología, etc., construye interpretaciones sobre aquellas dinámicas sociales y elementos culturales presentes tanto en las sociedades del pasado como en las del presente.

La metodología de enseñanza presentada en dicha propuesta didáctica, organiza un conjunto de estrategias, técnicas y materiales con el propósito de apoyar al grupo de estudiantes a construir su propio saber sobre lo histórico, mediante el desarrollo de su propia estructura cognitiva y la reconstrucción de sus propias experiencias.

La estructura de este trabajo se divide en tres capítulos. El primer capítulo nos presenta algunos elementos generales sobre la educación media superior en México, como sus características, su historia y los actores educativos principales. También nos aporta información similar sobre CCH y su enfoque educativo. Por otro lado, pretendemos mostrar las dificultades que se presentan en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de historia; poniendo especial atención en aquellas que son específicas de la unidad temática la cual tomamos como ejemplo para realizar el presente trabajo.

El segundo capítulo busca explicar aquellos elementos que constituyen nuestra instrumentación didáctica como son: los objetivos, su justificación, los enfoques disciplinar y pedagógico, la metodología de enseñanza que ocupamos, nuestro concepto de planeación o instrumentación didáctica, el tipo de evaluación que ocupamos, el diseño y elección de las estrategias, en la que destacamos el uso del portafolio, las técnicas y los materiales utilizados para abordar el bloque temático.

Además, en este tercer capítulo presentamos la planeación didáctica de las siete sesiones de dos horas utilizadas para puesta en práctica de dicha instrumentación, en donde se muestran los objetivos generales y específicos, los contenidos, los procedimientos, el guion de actividades y las dinámicas de evaluación de los aprendizajes construidos por los estudiantes.

Mientras que en capítulo tercero ofrecemos información sobre los elementos que constituyen del contexto de la práctica como: la ubicación del tema en el plan de estudios del CCH, las características específicas del CCH plantel Oriente, el grupo de estudiantes y la profesora titular. También se realiza un resumen de las actividades que conformaron la dinámica del aula durante la ejecución de la unidad didáctica como: encuadre de clase, diagnóstico de conocimientos previos, acercamiento al tema, tratamiento de la información, evaluación, retroalimentación y recomendaciones.

Otro elemento que integra este capítulo es el análisis de los resultados, presentado a través de categorías basadas en los contenidos y en la dinámica de abordaje de los mismos. Además, de las conclusiones producto de esta intervención.

Finalmente en el apartado de los anexos se ofrece al lector de este trabajo, las encuestas realizadas al grupo de estudiantes que constituyó la muestra de este estudio, algunas fotografías que muestran el proceso formativo desarrollado a través de la intervención educativa, y algunas de las actividades realizadas en el transcurso de la práctica.

1. La enseñanza de la historia en la Educación Media Superior.

Para comenzar este capítulo es necesario mencionar que la imagen que tenemos de otros pueblos, de nosotros mismos y nuestro pasado, nos la ha aportado la enseñanza de la historia.¹ Esta *Historia enseñada*² ha variado a lo largo del tiempo y ha discurrido entre los extremos unívocos y equívocos, es decir, tanto en versiones como en intencionalidades, en este sentido, el pasado no es el mismo para todos, sino que en cada caso se incorporan opiniones, sentimientos, ideas efímeras o duraderas que cambian según lo hace la función de la historia en la sociedad, lo cual provoca que a través del tiempo se vayan modificando las imágenes que cada uno de nosotros tenemos de nuestro pasado y el de los demás.

De lo anterior surge nuestra inquietud por estudiar las dificultades de enseñanza-aprendizaje del conocimiento histórico inscritas en el contexto de la Educación Media Superior y buscar una solución viable para modificar los errores en los que han caído tanto profesores como estudiantes. Ya que el objetivo de la historia más allá de darnos una visión integral de nosotros mismos y nuestro pasado, es también el formar al individuo de forma integral y aportarle las herramientas con las cuales esté preparado para comprender y afrentarse a este mundo cambiante en el que nos ha tocado vivir.

¹ Desde las ideas de Marc Ferro, la enseñanza de la historia deja su huella en nosotros para toda nuestra existencia. En Ferro, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, FCE, 2007.

² La *Historia enseñada* se refiere a uno de los elementos que comprenden el código disciplinar de la historia, en donde existen tres niveles: La *Historia regulada* (la que la Administración definió en sus programas y textos como conocimiento valioso), la *Historia soñada* (la que los grupos innovadores presentaron frente a la enseñanza tradicional) y la *Historia enseñada* (la que realmente se practica en las aulas, siendo el conjunto de acciones e interpretaciones relativas que cada profesor usa para enseñar la historia. En Cuesta, Raimundo, "El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza" en *Encounters on education*, volume 3, Fall 2002, pp. 27-41.

1.1 Características de la Educación Media Superior en México.

La educación media superior está constituida como un espacio en donde se pretende formar a individuos para que posean conocimientos y habilidades que les permitan desempeñarse positivamente tanto en los estudios superiores, como en el mundo laboral, así mismo, el cursar este nivel educativo les ayudará en la adquisición y reforzamiento de ciertas actitudes y valores que les facilitará un desarrollo positivo de la vida en sociedad.

Por tales motivos la EMS es de gran importancia para el provenir de nuestro país, convirtiéndose así en un asunto medular para todos, desde las esferas más altas del gobierno hasta los padres de familia y comunidad en general. Sin embargo, como nos explica Miguel Székely³, este nivel educativo ha experimentado por décadas un abandono de las políticas públicas de largo y mediano plazo, lo que por un lado ha producido altos costos económicos y sociales, y por el otro ha definido su identidad, la cual se caracteriza por una marcada desarticulación, dispersión y heterogeneidad de modalidades, programas de estudio inconexos y rígidos, y una diversidad de regulaciones.

Una de las características más interesantes de la EMS, no sólo en México sino en el mundo, es que presenta una amplia gama de modalidades; y la consolidación de algunas de estas se ha relacionado, de forma directa, con el desenvolvimiento social, científico, económico, político, histórico y cultural de cada país. Por ejemplo, en Latinoamérica ha sido característico el aumento de las oportunidades educativas a causa del crecimiento demográfico y la presión de las clases medias en demanda educativa para acceder a la educación superior. Sin embargo, esta expansión no ha contado con un plan específico de crecimiento, lo que provocado un crecimiento cuantitativo que ha necesitado de una serie de reformas con el fin de proporcionar a la ciudadanía una mejor educación.⁴

³ Székely, Miguel. "Avances y transformaciones en la educación media superior". En Arnaut, Alberto y Silvia Giorguli (Coordinadores). *Educación*. México, COLMEX, 2010. pp. 314. (Colección Los Grandes Problemas de México, n° 7).

⁴ Carrión, Carmen, "Función de la educación media superior", Foro universitario, UNAM, n. 43. Junio de 1984, p.35

Las modalidades de este nivel educativo en México se identifican con al menos tres diferentes tipos de formación, las cuales serían:

- La formación **propedéutica**, que es un tipo de formación que tiene como fin desarrollar individuos aptos para proseguir los estudios superiores en ramos específicos de conocimiento;
- la formación **terminal** en cambio, busca encauzar a la población estudiantil a insertarse al mundo laboral;
- mientras que la formación **integrada** se ocupa de proporcionar una educación integral que elimina tanto los límites disciplinares como la adquisición de habilidades laborales, su propósito es el de capacitar a los estudiantes saber adquirir habilidades y actitudes básicas en relación a una actividad profesional, así como también desarrollar en ellos una visión global de la cultura nacional.⁵

En la actualidad la EMS es uno de los tres tipos de educación, que junto con la básica y la superior, fueron establecidos por la Ley General de Educación. A su vez, este nivel educativo se compone por tres modalidades básicas que son: la educación profesional técnica, el bachillerato, y el bachillerato bivalente. Además se establece que este nivel educativo es necesario de ser cursado por todos aquellos que pretenden acceder a una educación superior.⁶

Con respecto a los planes y programas de estudio de la educación media superior, así como de la básica y superior, estos tienen en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, un claro referente para integrar valores y significados cívicos y de convivencia.⁷ Siendo estos principios los que guían o deberían guiar el desarrollo teórico y práctico de una asignatura.

El financiamiento depende del gobierno federal que a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se le otorga a todas las instituciones

⁵ *Ibíd.*, p.37

⁶ Zorrilla. Juan Fidel, *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*, México, ANUIES, 2010, p. 16

⁷ *Ibíd.*, p.17

públicas de los tres tipos de educación antes mencionadas. La SEP recibe cada año los recursos fiscales asignados por la Cámara de Diputados, mediante la Ley de Presupuesto. Siendo responsabilidades de la SEP el financiamiento y control de organismos dependientes como los centros de bachillerato tecnológico industrial (CBETIS), centros de bachillerato tecnológico agropecuario (CBETAS) y centros de capacitan para el trabajo (CECATIS), entre otros; también atiende a otros organismos que gozan de cierta autonomía como Bellas Artes, Antropología, Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional, aunque también abarca a otros descentralizados federales como el Colegio de Bachilleres y las universidades federales autónomas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).⁸ Con ello queremos decir que si bien el Gobierno federal no interviene directamente con respecto al currículo de las instituciones de educación postobligatoria, si norma y ejerce control financiero sobre la misma mediante la SEP.

Con respecto a los retos que enfrenta este nivel educativo, estos se relaciona con múltiples factores entre los que destacan el crecimiento de la matrícula y el consiguiente rezago en la cobertura, pues según la cifra oficial para el 2010 tenemos la cifra de 6 651 539 jóvenes de entre 16 y 18 años que constituye la edad de cursar el bachillerato. Se estima que si se sigue con el mismo desempeño en el bachillerato, para el 2012-2013 la cobertura será del 65.0%, mientras que la tasa de graduación para el 2012-2013 sería del 49.1%, este sería el más bajo desde la década de 1960 en países de la OCDE,⁹ sino no se da un impulso a este nivel educativo, la EMS se puede convertir en un obstáculo que limite la adecuada formación de la población del país y en un freno para el crecimiento de la educación superior.

Esta falta de cobertura obedece en todo caso a la deserción antes que la incapacidad que presenta el sistema para absorber a los egresados de la

⁸ *Ibíd.*, p.8-22

⁹ *Ibíd.*, pp.31-32

secundaria. Por ello se necesita reanimar al crecimiento de la oferta educativa, pues se estima que el número de egresados de secundaria seguirá creciendo.¹⁰

En cuanto a la eficiencia terminal, ésta ha variado poco durante los últimos 25 años ya que tuvo su cúspide en 1980-1 de 66.8%, cayó al 55.2% en 1995-6 y se mantiene en un 59.8 % en el 2005, lo que implica que no ha crecido lo suficiente y se ha mantenido en situación de rezago pues en comparación a ello la matrícula ha aumentado el triple desde 1980.¹¹

Un reto más, surge con las deficiencias que se presentan en la formación y actualización de la planta docente, aunque este es un tema común en todo el sistema educativo de nuestro país; en este nivel educativo, la poca competencia del profesor sumada con las eventualidades como la sucesión de varios docentes en una misma asignatura y la pérdida de varias clases, hacen de los estudiantes víctimas pasivas de la mala organización de todo un nivel educativo, lo cual se refleja al tratar de acceder a la educación superior, pues muchos de los aspirantes no cuentan con los conocimientos, habilidades y actitudes que el nivel superior exige.

Este conjunto de retos se han convertido en obstáculos para la calidad en la EMS. Sin embargo, uno de los cambios propuestos para dar solución a los mismos es la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) propuesta en el 2008, que tiene como objetivo dar organización y normatividad a puntos que han sido incompatibles todo el sistema medio superior.

Esta reforma se fundamenta en un modelo académico específico que involucra:

...mecanismos de instrumentación entre los que se encuentran la formación docente, la profesionalización de la gestión directiva, la inversión para contar con infraestructura y equipamiento adecuados, la adopción de procesos comunes de control y gestión escolar, el otorgamiento de apoyos a la demanda por medio de becas, la definición de reglas de movilidad entre

¹⁰ *Ibíd.*, p.33

¹¹ *Ibíd.*, p.34

subsistemas, la evaluación, y el uso de mecanismos de vinculación con el sector productivo.¹²

La RIEMS destaca la propuesta de una educación mediante el enfoque basado en competencias, la cual se fundamenta en tres principios o competencias básicas:

- *competencias genéricas*, que son aquellas que todos deben ser desarrolladas por todos los bachilleratos, es decir, los conocimientos, habilidades y destrezas básicas que a nivel medio superior permiten comprender el mundo e influir en el mismo, permiten continuar aprendiendo de forma autónoma, y contribuyen a desarrollar relaciones armónicas en la vida social, profesional y política, al mismo tiempo tienen la capacidad de no restringirse a un saber en específico ya que tienen la característica de ser transversales y pertinentes a las exigencias de todos los campos del conocimiento, además, ayudan a los estudiantes en la adquisición de otras competencias;
- *las competencias disciplinares* son el conjunto de conocimientos, habilidades que de forma básica y extendida, sin importar la trayectoria profesional que los estudiantes persigan en el futuro, deben ser dominadas por todos los alumnos con respecto a los diferentes campos del conocimiento, es necesario mencionar que la forma extendida del conocimiento disciplinar tienen una función propedéutica y deben responder objetivos particulares que persiga cada institución;
- mientras que *las competencias profesiones* se refieren al quehacer laboral o la capacidad productiva que el alumno debe desarrollar para alcanzar un desempeño efectivo en el mundo del trabajo.¹³

Por tanto, estas competencias serían conocimientos, habilidades y destrezas específicas y transversales que el estudiante del bachillerato debe desarrollar

¹² Zorrilla. Juan Fidel..., *Op. cit.*, p.41

¹³Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Media Superior. *Reforma integral de la educación media superior*. [En línea] México, 2008, pp. 55-66. Disponible en: <http://www.reforma-riems.sems.gob.mx/> [fecha de consulta: febrero de 2012]

durante todo el proceso educativo. A su vez, las competencias permitirían dejar atrás la estructuración de los programas de estudio agrupados en unidades en donde los conocimientos suelen mantener poca relación; ayudando así a definir una verdadera relación entre los conocimientos, habilidades y actitudes con que los egresados del bachillerato deben contar para satisfacer las exigencias sociales.

Con este enfoque educativo no se necesita que las instituciones educativas que conforman la EMS renuncien a sus particularidades curriculares, pero en cambio se espera llevar a todas sus modalidades hacia una convivencia en donde compartan patrones y perfiles comunes para reconocer equivalencias y certificaciones.

Es necesario mencionar que este enfoque por competencias es un esfuerzo por integrar un Marco Curricular Común (MCC) y un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un contexto en donde la diversidad ha sido lo más común. Estas propuestas tienen el propósito de aportar, en un futuro, una identidad propia a la EMS creando relaciones o vínculos, aun así faltan ver los resultados que estas propuestas pueden darnos a futuro para comprobar que tan benéficas han sido estas medidas para la transformación de la sociedad mexicana.

Los cambios propuestos al bachillerato en México como las competencias de la RIEMS son congruentes también con los enunciados emitidos por la Constitución en el artículo tercero, la SEP, la Ley General de Educación y en los programas nacionales de educación en donde se puntualizan la naturaleza, filosofía, fundamentos éticos, fines, medios y condiciones de operación de la educación; en donde también se ratifican los principios de justicia social, equidad y fortalecimiento de la cultura así como la democracia y la ciencia. Sin embargo, por el otro lado, estos cambios también son congruentes con las peticiones que organismos internacionales como la OCDE,¹⁴ vienen haciendo a nuestro país desde hace tiempo.

¹⁴ *Ibíd.*, pp. 14-15

Finalmente debemos dejar en claro que el enfoque por competencias se encuentra ligado de alguna forma al constructivismo y por consiguiente se interesa por la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se busca procesar los contenidos disciplinares para así poder construir aprendizajes significativos.

1.1.1 Breve recuento de los antecedentes de la educación media superior.

Según David Pantoja Morán¹⁵, la EMS tiene sus antecedentes en la enseñanza media, misma que fue instituida en Europa desde épocas tan tempranas como la Edad Media, por la orden de los benedictinos. Las materias que enseñaban eran Religión, Lectura, Escritura y Latín, que se impartían en los conventos y a donde únicamente los jóvenes pertenecientes a clases pudientes podían acceder con más facilidad a este tipo de formación. Además, del limitado acceso, sus problemas metodológicos de enseñanza surgían por la primacía que se le daba a los libros y a la memoria.

Más adelante en la Edad Media, con una base escolástica, surgió un tipo de enseñanza, la cual fue comprendida como formación secundaria clásica que también impartía en los claustros, en donde las materias impartidas comprendían las siete artes liberales y se distribuían en dos ciclo distintos: el *Trívium* que comprendía la Gramática, Lógica y Retórica; y el *Quadrivium* que incluía Música, Aritmética, Geometría y Astronomía. Según nuestro autor, su objetivo era principalmente el aprendizaje de los textos aunque esto implicaba ciertos beneficios como la exigencia de corrección en la forma, fijaba el sentido de los términos y ayudaba a razonar y hablar con un método apropiado. Sin embargo, el lado negativo era que la iniciativa individual, la experiencia y la observación quedaban a un lado y se le daba énfasis al principio de autoridad.¹⁶

Para el siglo XV las llamadas “escuelas latinas”, promovidas por la naciente burguesía, se extendían por casi todas las ciudades de importancia en Europa. Este fue un intento por recibir una formación distinta a la de las escuelas monacales, sus

¹⁵ Pantoja. David, *Notas y Reflexiones acerca de la Historia del Bachillerato*, México, CCH/UNAM, 1983, p.13

¹⁶ *Ibíd.*, pp. 13-14

asignaturas eran: Lectura, Escritura, Religión, Canto, dándose un mayor interés a la enseñanza del latín. Sus dificultades se encontraban en que como la mayoría de las instituciones educativas de la época, su método era pasivo, mecánico y basado en la memorización.¹⁷

Con la Reforma Protestante, las “escuelas latinas” se vieron profundamente modificadas y acrecentadas en número, creándose así los “gimnasios”, especialmente en Alemania, en donde enseñaban idiomas como griego, hebreo y latín y materias como Matemáticas y algunas ciencias que figuraban en la época. Pero como reacción a estos cambios, surge con la contra Reforma, la Compañía de Jesús, la cual creó en 1599 un plan de estudios denominado *Ratio Studiorum*, que reformado 1832 y 1854 incluía lenguas, Matemáticas y Ciencias Naturales. Este plan dividía los estudios en dos ciclos, uno de cinco años correspondiente a la educación media y la otra de tres o cuatro correspondiente a la educación universitaria. En la educación media, el programa incluía: Gramática inferior, Latín, Lectura, Escritura, algunos elementos del Griego y Catecismo para el primer año; en los dos años siguientes había una continuación del Latín; los dos años restantes se impartía un curso de Retórica. Sin embargo, el interés constante era hacia el estudio de la Religión, pues esta era base medular de la enseñanza en estas instituciones educativas.¹⁸

Con la progresiva democratización de la sociedad y con las influencias de intelectuales como Montaigne y Rousseau, la enseñanza tiende a cambiar de sentido, de la instrucción a la educación, de la memorización a la comprensión, ya no se trataba pues de hacer sabios o eruditos sino gente culta con un interés despierto por el conocimiento. La educación no sería exclusiva de las clases privilegiadas, sino un derecho de todas las clases sociales, por lo que los nacientes Estados tendrían la responsabilidad de dirigir el desarrollo de las escuelas.¹⁹

¹⁷ *Ibíd.*, p.14

¹⁸ *Ibíd.*, pp. 15-16

¹⁹ *Ibíd.*, p.17

En la modernidad los avances científicos, los constantes cambios en la sociedad y en el mundo del trabajo han modificado a la educación media, llevándola a una disyunción importante, entre educación cultural y educación vocacional, es decir, una educación liberal y una educación práctica; ello causó un dilema aun prevaleciente, sin embargo, la mayoría de sus modalidades ha optado por una posición intermedia que tome en cuenta las necesidades generales y vocaciones, pero además los intereses estrictamente personales.

Por esta razón, los objetivos de esta educación se complementados con valores morales, culturales, sociales y estéticos con lo cual se ha pretendido hacer prevalecer lo formativo sobre lo informativo, poniendo mayor énfasis en diversos intereses de los estudiantes. Impartiéndose en los primeros años una educación de tipo general y en los últimos unos cursos de especialización laboral.²⁰ Aunque esto tiene a diferir entre los países desarrollados y los países en vías de desarrollo en donde las demandas son diferentes.

En este sentido, países como Inglaterra, Alemania, Estados Unidos, y especialmente en Francia reorganizaron su educación media para que formará estudiantes a un grado más alto de conocimientos, conjugando una educación cultural y una profesional que también desarrollara un dominio de los instrumentos intelectuales, el carácter, la voluntad, sentimientos, los hábitos, intereses y capacidades para alcanzar un lugar en la sociedad y participar en la vida democrática, que permitiera también el acceso al mundo del trabajo y a los estudios superiores. Para ello se trazaron profundas reformas que pusieron a la educación media como transito obligado entre la educación primaria y la universidad, aunque esto provocó a su vez que la educación media buscara la forma de aumentar la capacidad intelectual de aquellos que buscan ingresar a las instituciones de educación superior, distinguiéndose así dos tipos de escuela media, la media básica y la media superior o bachillerato.²¹

²⁰ *Ibíd.*, pp.18-19

²¹ *Ibíd.*, pp. 20-21

1.1.2 Algunas notas sobre los antecedentes del Bachillerato en México.

Es necesario mencionar, en este apartado, que la educación media superior en México posee una historia muy amplia que abarca tiempos más allá de la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP); siendo los antecedentes de la educación media, más antiguos en nuestro país, la creación en 1537 del Colegio de Santa Cruz en Tlatelolco, cuyo plan de estudios abarcaba dos grados, de los cuales el primero era una enseñanza básica y el segundo una enseñanza media que abarcaba asignaturas como: Filosofía, Literatura y Latín. Sin embargo, hay que hacer notar que la educación media no estaba exclusivamente en manos del clero, aunque su organización institucional fue obra de las órdenes eclesiásticas; sus objetivos era la formación de clérigos, pero también acudían los hijos de las clases acomodadas para obtener una educación más general para ingresar a los puestos públicos.²²

Para el año de 1574 se inaugura el Colegio Máximo de San Pedro y San Pablo en donde se impartían cátedras de Gramática, Retórica, Artes y Teología. Y para 1588 abre sus puertas el Colegio de San Ildefonso por el aumento en la demanda educativa, aunque en 1618 por diversas críticas la autoridad virreinal ordena anexar estos colegios y conformar uno solo en donde se daban cátedras Escolástica, Dogmática, Cánones, Filosofía, Física, Metafísica, Mayores, Medianos, Mínimos, Menores y Bellas Artes aparte de las ya mencionadas anteriormente, esta institución que llevaría el nombre de Real Colegio de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso de México sería el antecedente de la Escuela Nacional Preparatoria.²³

Ya en el México independiente se tuvo conciencia de que para transformar la sociedad se debía reformar la educación. Sin embargo, por diversas razones, la independencia trajo consigo una desorganización política, económica y social que también influyó en el terreno educativo aunque no precisamente de forma positiva.

²² *Ibíd.*, p.27

²³ *Ibíd.*, p.28

Producto de esta convulsión se crearon escuelas con el sistema lancasteriano. Pero para la década de los setentas del siglo XIX se reveló que este estilo de enseñanza tenía muy limitadas metas y desventajas provocadas por su excesivo mecanicismo, explicaciones pobres y la enseñanza de conocimientos elementales. Por lo que para el Segundo Imperio se promulgó la Ley de Instrucción Pública en donde se pretendía organizar la educación media al estilo del liceo francés de aquella época.²⁴

1.1.3 Surgimiento de la Escuela Nacional Preparatoria y desarrollo de los planes de estudio hasta 1960.

La organización moderna del bachillerato en nuestro país data de Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y su Reglamento, dictadas respectivamente en 1867 y 1868 en el gobierno de Benito Juárez. Estos edictos fueron encargados a una comisión conformada por diversos personajes en donde destacaba Gabino Barreda, quien aportó elementos fundamentales para la Escuela Preparatoria y fue director de la misma durante una década.²⁵ Influido, Barreda, por el positivismo y por una idea crítica de la sociedad, organiza un plan de estudios en donde introduce los valores de una sociedad moderna y liberal que la época exigía; de ahí que le diera tanta importancia al conocimiento de las ciencias ya que era necesaria una educación que se basara en principios científicos que ayudasen a los ciudadanos a buscar la verdad, aprecio al conocimientos científicos y uniformara opiniones para crear así condiciones de paz y orden.²⁶

El Reglamento en 1968, que es considerado el primer programa de la escuela media superior, marcaba los requerimientos para ingresar a la Escuela Preparatoria y los estudios preparatorios divididos en cuatro secciones para los abogados (1), médicos, farmacéuticos (2), agricultores, veterinarios (3) los cuales eran de cinco años y para arquitectos, ensayadores y beneficiadores de metales (4) de cuatro

²⁴ *Ibid.*, pp.28-29

²⁵ Himmelstine. Lilia E. (Coordinadora), *El Bachillerato en México. Planes de Estudio 1868-1981*, México, Colegio de Bachilleres, 1981, p.23

²⁶ Pantoja. David, *Op. cit.*, pp.29-31

años, siendo obligatorio para todos los alumnos las cátedras de Dibujo en sus diversos ramos.²⁷

Este Reglamento de la Escuela Preparatoria se reforma al año siguiente y se uniforma el plan y se distribuyen en tres secciones para abogados (1), ingenieros, arquitectos, ensayadores y beneficiadores de metales (2) y médicos, farmacéuticos, agricultores y veterinarios (3), con estudios preparatorios de cinco años de duración; mientras que las asignaturas como Latín se reduce a dos cursos y otras como Taquigrafía, Teneduría de Libros, Historia de la Metafísica y Alemán desaparecen.²⁸

Durante el régimen de Porfirio Díaz, se promulga la Ley de Enseñanza Preparatoria en el Distrito Federal en 1906, en donde se señalaba que en la Escuela Nacional Preparatoria se uniformaba toda la enseñanza para todas las profesiones con una duración de ocho semestres, añadiendo el objetivo de la enseñanza preparatoria que sería la educación, física, intelectual y moral de los alumnos. Los aspectos más sobresalientes es el nombre de Nacional para la Preparatoria, los cursos pasan de anuales a semestrales, se precisa el número semanal de clases por materia, se señalan objetivos educativos, aparece un reglamento y calendario escolar, las prestaciones a los maestros, se cambia la carrera de agricultor a la de agrónomo y se incluye la de notario, se indican las materias principales, se modifican la denominación de algunas materias y aparecen nuevas asignaturas como: Botánica, Zoología, Psicología Experimental, Declamación, Canto, Fisiología e Higiene, Sociología General, Historia de los principales descubrimientos geográficos e Historia de la Astronomía, Física, Química y Biología.²⁹

En 1901 la Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, emite un nuevo plan de estudio para la Escuela Nacional Preparatoria donde se señalaba la uniformidad de los estudios para nueve carreras (abogado, agente de negocios, médico, farmacéutico, ingeniero, geógrafo y astrónomo,

²⁷ Himmelstine. Lilia E. *Op. cit.*, pp.17-21

²⁸ *Ibíd.*, p.31

²⁹ *Ibíd.*, pp.33-45

topógrafo, ensayador y arquitecto), el plan de estudios se extiende a seis años, se le da importancia a los ejercicios físicos, aparecen cursos de Alemán no obligatorios, aparece la denominación y obligaciones de los profesores adjuntos, aparece el Internado como anexo a la ENP, se informa el otorgamiento de un Certificado a los alumnos que concluyan sus estudios y los cursos se vuelven anuales. Para 1907 se vuelve a modificar el programa de estudios otorgándosele a la educación de este nivel, el carácter de gratuita y laica, los estudios se acortan a cinco años, aparece la posibilidad de revalidación de estudios y exentar exámenes.³⁰

Mientras que en 1910 se restablece la Universidad ahora de carácter nacional que estaría conformada por la Escuela de Jurisprudencia, de Medicina, Ingenieros, Bellas Artes y Altos Estudios, a la que también se sumaría la ENP, bajo la gestión de Justo Sierra como secretario del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes. Aunque con la irrupción de Huerta se emite una Ley donde la ENP deja de pertenecer a la Universidad Nacional.³¹

Sucesivamente cada dos años a partir de 1914 hasta 1922 los planes a la ENP se van modificando, por ejemplo 1914 se implanta el aspecto estético en el objetivo de la escuela, se cambia el orden de las asignaturas, se fija el número de clases por semana, se busca una educación práctica, se establece una educación física diaria, premios para los mejores alumnos y sanciones para maestros incumplidos. En 1916 se establece una triple finalidad de los estudios que son ingresar con éxito a los estudios profesionales, capacitarse para adquirir conocimientos de una profesión especial, proporcionar conocimientos generales que hagan considerar a quien los posee un hombre culto; la enseñanza sigue siendo laica pero ya no gratuita, se fusionan materias y aparecen descansos entre clases. En 1918 el plan de estudio deja de ser aprobado por el Presidente de la Republica y ahora es aprobado por el Consejo Superior de Educación Pública, se establecen materias obligatorias y electivas, materias novedosas como Civismo y encausamiento de la vocación, Gimnasia, Deportes y Ejercicios militares; y

³⁰ *Ibíd.*, pp.47-69

³¹ Pantoja. David, *Op. cit.*, p.34

finalmente el curso del 5º año sólo es cursado por aquellos alumnos que pasaban a la universidad. En 1920 el plan de estudios presenta áreas y asignaturas con su mínimo y máximo de horas en lugar de años, en donde las áreas son de Ciencias Matemáticas, Físicas, Químicas y Biológicas (I), de Ciencias Sociales (II), de Ciencias Filosóficas y sus aplicaciones a la vida práctica (III), de Lenguas y Letras (IV), de Artes Plásticas y Artes Industriales (V) y de Artes Musicales (VI); los alumnos pueden escoger el orden de cursar sus materias, aparece el reglamento de la reinscripción y se abre la posibilidad al examen de admisión. El plan de 1922 es aprobado por el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias y en él se reglamentan los reconocimientos y exámenes, se pone interés en la revalidación de los estudios para facilitar a los alumnos de provincia la movilidad a las escuelas de la capital, se destaca la importancia del aprendizaje de un oficio y la cultura física, además este resulta ser el plan de estudios más sobrecargado de horas clase.³²

No fue hasta 1931 que fue aprobado por el Consejo Universitario un nuevo plan de estudios, el cual fue puesto en práctica el próximo año. En éste plan se establece una nueva concepción de la escuela media superior, al crear los bachilleratos especializados: Bachillerato en Filosofía y Letras (para ingresar a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales); Bachillerato en Ciencias Biológicas (para ingresar a las Facultades de Medicina, Odontología o Veterinaria), Bachillerato en Ciencias Físico-Matemáticas (para ingresar a la Facultad de Ingeniería); Bachillerato en Ciencias y Letras (para ingresar a la Facultad de Arquitectura); y Bachillerato en Ciencias Físico-Químicas y Naturales (para ingresar a la Facultad de Ciencias e Industrias Químicas). Este tipo de bachillerato tenía una duración de dos años en donde se declaraba a éste como paso necesario para la educación profesional, aunque al mismo tiempo se ofrecía una cultura general.³³

Para 1954 aparecen dos planes de estudios para la ENP que son publicados en el Anuario General de la UNAM. Estos programas eran uno de Ciencias y otro de Humanidades los que a su vez se dividen: el primero de cinco años que se

³² Himmelstine. Lilia E., *Op. cit.*, pp.71-119

³³ *Ibíd.*, pp. 121-127

impartiría en el Plantel No. 2 dedicado a los alumnos que han terminado su educación primaria; mientras que el otro era de dos años y se impartiría en los demás planteles, éste además, era una educación complementaria para los que habían cursado el ciclo educativo medio.³⁴

Aprobado en febrero de 1956 por el Consejo Universitario, nace un nuevo plan para la ENP denominado “Bachillerato Único”, este programa buscaba propiciar una cultura homogénea entre los alumnos sin desconocer las inclinaciones o vocación de los mismos. En este plan se desprendía la organización del Servicio de Orientación para los estudiantes y organizó 15 departamentos académicos que tenían la función de vigilar el cumplimiento de los programas, selección y preparación de nuevos profesores. Además como parte de las actividades el teatro, oratoria y se establecieron las excursiones culturales a lugares próximos a la ciudad y se patrocinaron viajes a otros países.³⁵

1.1.4 La evolución del bachillerato desde 1960 a 1980.

Durante la rectoría de Ignacio Chávez en la UNAM y en colaboración del Dr. Francisco Larroyo y el Lic. Alfonso Briseño, el Consejo Universitario aprobó en 1964 una reforma al plan de estudios, la que sería de gran importancia tanto por su vigencia en la Escuela Nacional Preparatoria, como porque hace pasar de una rigidez a una diversificación y flexibilidad.

En este plan se establecen los factores que limitaban el buen desempeño de los objetivos del bachillerato propuestos hasta entonces, los cuales eran: el crecimiento de la población escolar; la preparación limitada con que los alumnos ingresan a la Preparatoria, situación que aumenta la carga de trabajo de los profesores; la falta en general del hábito de estudio por parte de los alumnos, lo cual impide que aprendan por su propia cuenta; la falta de profesores para el nivel de estudios y la defectuosa preparación de muchos de ellos; los bajos salarios de los profesores de este nivel educativo, lo cual limita su desempeño; la escasez o

³⁴ Pantoja. David, *Op. cit.*, p.40

³⁵ Himmelstine. Lilia E., *Op. cit.*, pp. 139-145

falta de elementos materiales (laboratorios, bibliotecas, material audiovisual, etc.); la mala definición de los planes de estudio como el amontonamiento de asignaturas, indefinición de programas y apego a métodos tradicionales de enseñanza; y la limitada duración del tiempo que se designa al bachillerato que no es congruente con la gran cantidad de disciplinas a impartir.³⁶ Debemos notar que muchos de las limitantes siguen siendo las mismas a más de cincuenta años de desarrollo en la EMS de nuestro país.

Las reformas que en este plan buscaba definir los programas y modernizar los métodos de enseñanza, además de un equilibrio entre ciencias y humanidades, una educación integral y equilibrada que debería ser igual para todos los bachilleratos; sus finalidades eran distintas y esencialmente formativas pues se perseguía el desarrollo integral de las facultades del alumno, la formación de una disciplina intelectual, la formación de una cultura general, la formación de una conciencia cívica y la preparación especial para abordar una carrera profesional. En este plan también se deja en claro que el bachillerato representa un ciclo superior de enseñanza media, mientras que el inferior corresponde a la Escuela Secundaria que dependería de la Secretaría de Educación; se determina una escolaridad de tres años, una seriación y correlación de los estudios, pues se agrupa a las materias en un tronco común que abarca los dos primeros años para después dividirse, en el tercer año, en cinco áreas fundamentales del conocimiento que los alumnos elegirán de acuerdo a sus preferencias y aptitudes, y finalmente se establecen materias optativas que se aceptarían a propuesta del Consejo Técnico de la Escuela.³⁷

Algo importante de señalar sobre este plan de estudios y que se debería dejarse en claro es que no son perfectos, ni se debe pensar que lo son, puesto que se encuentran expuestos al fracaso; lo único que debemos pensar de ellos es que proporcionan una herramienta o una guía necesaria para la renovación de la enseñanza, que como profesores debemos poner en práctica.

³⁶ *Ibíd.*, pp. 148-149

³⁷ *Ibíd.*, pp. 149-165

Un hecho importante a señalar es que en 1971, El Consejo Universitario de la UNAM aprueba la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, como parte de un programa denominado “Nueva Universidad”, cuyo plan de estudios tenía como objetivo conformar una propuesta de bachillerato en donde se impartieran las materias básicas que permitieran a los alumnos una flexibilidad y la posibilidad de cambiar de vocación, combinar profesiones distintas y realizar actividades interdisciplinarias. Las columnas vertebrarles de este plan de bachillerato eran por una parte las Matemáticas y por la otra el Método Científico Experimental, el Método Histórico-Social y el dominio de la lengua. Para el CCH lo importante no es el cumulo de información sino el *aprender a aprender* o el formar conocimientos básicos que permitan apropiarse del conocimiento por sí mismos, investigación, análisis y descubrimiento científico.³⁸ Esta importante característica distinguiría al CCH como una propuesta innovadora que daría la oportunidad de implementar nuevos métodos de enseñanza.

Mientras que para septiembre de 1973 se crea el Colegio de Bachilleres, el cual se caracterizaba por tener la doble finalidad de ser propedéutico y terminal. La creación de esta institución de educación media superior, se da a partir de una propuesta hecha en mayo del mismo año por el ANUIES al Presidente de la Republica en donde se analizaba el crecimiento del sistema educativo en el área metropolitana y la sucesiva concentración de servicios educativos en el IPN y la UNAM en donde se señalaba que la población de estudiantes del nivel medio superior sería mayor que la de licenciatura lo que afectaría la estructura de estas instituciones, por lo que se proponía la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana y el Colegio de Bachilleres.³⁹

La estructura del Colegio de bachilleres tenía la función principal de proporcionar ofrecer una educación media superior a los egresados de secundaria; en donde se incluía, a parte de la formación propedéutica y terminal, otras actividades a desarrollar como: aptitudes artísticas y deportivas, talleres de teatro,

³⁸ Pantoja. David, *Op. cit.*, pp. 47-48

³⁹ *Ibíd.*, pp.48-49

danza, artes plásticas o música y la conformación de equipos para practicar algún deporte. Los estudios tienen una base común de cuatro semestres en donde se imparten asignaturas propedéuticas y en los dos semestres siguientes son de capacitación específica o formación terminal. Además, la educación no es gratuita y se tiene que pagar una cuota semestral para ayudar a la manutención del mismo colegio.⁴⁰

Una característica esencial que posee este proyecto, es que puede crear en toda la República otras instituciones con el mismo modelo, incluso desde 1973 tenía la facultad de auspiciar planteles particulares, certificar estudios y revalidar o desconocer estudios cuando los juzgue convenientes. Lo importante es que con ello, el Colegio de Bachilleres se ha crecido enormemente al expandirse por provincia en las últimas décadas.

Por último, en 1978 se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnico cuyo objetivo se dirige a proporcionar una formación profesional-técnico calificado. Su creación ayuda a establecer todo un sistema nacional de educación media de tipo terminal que se define de forma separada de la educación superior.⁴¹ Este sistema tendrá mucho éxito entre la población estudiantil ya que les permitirá acceder al mundo del trabajo, ya que sus programa de estudio enfatizan el desarrollo de actitudes para el trabajo en áreas específicas que permitirían la preparación semi-profesional de sus egresados.

1.1.5 Surgimiento y características generales del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

En 1971, en su sesión ordinaria el 26 de enero, el Consejo Universitario aprobó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, el cual fue un proyecto presentado por la Rectoría de la UNAM y por las Comisiones del Trabajo Docente y de Reglamentos del mismo Consejo como propuesta a diversas limitantes del

⁴⁰ Himmelstine, Lilia E., *Op. cit.*, pp.189-219

⁴¹ Pantoja, David, *Op. cit.*, p.49

sistema estructural de la universidad y de diversas problemáticas políticas y educativas del contexto nacional.

Se concebía al CCH como una oportunidad de cumplir diversas funciones y para ser un motor de permanente innovación de la enseñanza de la universidad y del país. Esta institución pretendía ofrecer estudios de licenciatura, maestría y doctorado, y asimismo realizar labores de investigación científica y humanística con un carácter interdisciplinario.

El Colegio, a nivel medio superior, comenzó sus actividades el 12 de abril de 1971 con tres planteles: Vallejo, Naucalpan y Azcapotzalco. Siendo este nivel educativo equivalente en todo a la Escuela Nacional Preparatoria. Sus funciones del CCH son, entre las más importantes: fomentar y coordinar los proyectos de enseñanza e investigación interdisciplinarias; establecer los planteles necesarios para la ejecución de los proyectos; e implantar métodos modernos de enseñanza integral de las ciencias y las humanidades; mientras que objetivos fundamentales son:

- a) Ser un órgano de cambio e innovación en la UNAM.
- b) Preparar estudiantes para cursar estudios que vincules las humanidades, las ciencias y las técnicas, a nivel bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado.
- c) Proporcionar oportunidades de estudios acordes con el desarrollo de las ciencias y las humanidades en el siglo XX y hacer flexibles los sistemas de enseñanza, para formar especialistas y profesionales que puedan adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la técnica, la estructura social y cultural.
- d) Intensificar la cooperación entre escuelas, facultades e institutos de la universidad.
- e) Promover el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y técnicos de la universidad.⁴²

⁴² Himmelstine, Lilia E., *Op. cit.*, p.172

A nivel bachillerato el plan de estudios del Colegio está constituido por materias que son básicas que permitan al estudiante experimentar diversos métodos como son: histórico-social, experimental, matemáticas, español, lengua extranjera, y expresión plástica. Además, el ciclo educativo de esta institución cuenta con una duración de seis semestres y las asignaturas que se imparten en los primeros cuatro semestres son de tipo obligatorias y cubren Matemáticas, Física, Historia Universal y de México, Química, Biología, Talleres de Lectura de Clásicos Universales, Españoles e Hispanoamericanos, y Taller de Lectura y Redacción. Mientras que los dos últimos semestres se imparten sólo materias optativas que son escogidas por los estudiantes según sus propios intereses y necesidades.⁴³

Otras características del Colegio son: que para ingresar los aspirantes deberían sujetarse al mismo procedimiento que la ENP, que es alcanzar un promedio específico en el ciclo anterior y presentar un examen de selección; el grado a otorgar es el de bachiller a los alumnos que cubrieron satisfactoriamente todos los créditos, también se otorgaría un diploma técnico a los alumnos que cursaran alguna especialidad opcional; y acorde a un promedio específico, el alumno, lograría un pase automático hacia alguna carrera profesional que ofrece la UNAM. También es necesario mencionar que todos los diplomas, títulos y grados serán expedidos por la propia Universidad.⁴⁴

Mientras que las diferencias entre el CCH y la ENP son básicamente dos: la primera diferencia es con respecto a los planes de estudio, pues el CCH tiene un carácter interdisciplinario y por la síntesis de los enfoques metodológicos que aportan las facultades universitarias; la segunda diferencia se refiere al carácter propedéutico y terminal,⁴⁵ pues combina el trabajo académico en el aula y el adiestramiento práctico en los talleres.

Por otro lado, el CCH ha desarrollado un plan de estudio en donde se sigue una modalidad de formación integrada, pues se combina el estudio académico con

⁴³ *Ibid.*, pp.173-174

⁴⁴ *Ibid.*, p.175

⁴⁵ *Ibid.*, p.183

el adiestramiento práctico, en donde el propósito es capacitar al estudiante para desempeñar un trabajo en los diferentes sectores de producción, además de proporcionar una formación adecuada cultural, para la vida, que desarrolle su personalidad y además los capacite para continuar los estudios superiores.⁴⁶

El carácter innovador del modelo del CCH, se basa en que se pretendía superar una educación enciclopedista y emplear un modelo educativo centrado en el aprendizaje, alejándose así de una metodología de enseñanza tradicional; lo que significaba la oportunidad, para los estudiantes, de no sólo adquirir conocimientos, sino también la capacidad para resolver problemas, indagar, tener una actitud cuestionaste, fundamentar sus supuestos y elaborar conclusiones. Ya que su modelo educativo se basaba en tres postulados que eran: *aprender a ser*, *aprender a aprender* y *aprender a hacer*.⁴⁷ Estos postulados se desglosan de la siguiente forma:

Aprender a hacer, que significa adquirir conocimientos y habilidades para llegar a ser útil en la sociedad a través de un quehacer técnico y científico.

Aprender a aprender, postulado que acentúa el papel del estudiante como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje; significa desarrollo de procesos intelectuales y de habilidades, adquisición de métodos y procedimientos; también la capacidad de resolver problemas, encontrar por uno mismo soluciones alternativas...desarrollar habilidades y actitudes que permitan al sujeto una actuación autónoma en un contexto propio.

⁴⁶ Carrión, Carmen, *Op. cit.*, p.38

⁴⁷ Estos postulados son descritos por *Castañeda*, María Adelina y Gilda de la Puente Alarcón, Capítulo 21: "Los jóvenes ante el proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Del momento fundacional al proceso de institucionalización". En Arredondo, Adelina (autora y coordinadora) *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*, México, UPN/Santillana, 2008. p.411. Mismos que fueron recuperados de Faure, Edgar, *Aprender a ser: la educación del futuro*, Madrid, Alianza Editorial, 1973.

Aprender a ser, que se traduce en adquirir aprendizajes relativos al desarrollo pleno de las capacidades y valores humanos relativos a la participación crítica en las transformaciones de la vida social; a propiciar el crecimiento de las capacidades intelectuales y afectivas que hagan posible el pleno desarrollo humano, tanto en el ámbito personal como social.⁴⁸

Además, con este modelo se quería evitar que los profesores se vieran así mismo, como portadores de conocimiento y la verdad absoluta, también se buscaba que no siguieran practicando un modelo de enseñanza tradicionalista para así facilitar el autodescubrimiento y desterrar la pasividad de los educandos, lo cual junto con los postulados, constituyen una de nuestras referencias clave de las cuales se nutre nuestro proyecto que busca una formación con características similares.

1.2 Características de los actores educativos involucrados.

Para comenzar este apartado es necesario mencionar que los actores educativos se conciben como aquellas personas, grupos o instituciones que participan en el acontecer educativo tanto formal como informal y de forma consciente o inconsciente. Entre éstos se encuentran, por ejemplo: educadores, educandos, padres y madres de familia, tutores, directores, profesionales de la educación, autoridades educativas, políticos, entre otros. De todos estos actores trabajaremos con aquellos que de forma directa participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir el profesor y los estudiantes.

A continuación les presentaremos un breve recuento de algunas de las características más representativas de dichos actores educativos en el contexto de la EMS.

⁴⁸ *Ibíd.*, p .412

1.2.1 Los estudiantes en la educación media superior en México.

Los jóvenes estudiantes de este nivel educativo tienen características propias que se pueden dividir en biológicas, anímicas, materiales, ideológicas, culturales, etc. Sin embargo, creemos que una de los principales rasgos que identifican a este actor educativo se relaciona con el poseer profundas interrogantes sobre el qué hacer en el futuro y en esta etapa de su vida.

Siendo ésta una etapa de transición entre la educación básica y la preparación profesional, es común que surjan dilemas sobre su presente, angustias sobre la disyuntiva del provenir, la incertidumbre de ingreso al mundo laboral o educativo. Tales situaciones tienden a crecer en la actualidad, puesto que los jóvenes perciben un panorama de desempleo y la carencia de un futuro sólido.⁴⁹

En la actualidad estamos viviendo la época de la juventud, pues es notorio el predominio de los jóvenes en diversos aspectos de la vida como son: constituyendo patrones de vida diferentes, la generación y el manejo de nuevas tecnologías, introduciendo nuevos términos al lenguaje hablado y escrito, adoptando actitudes más flexibles con respecto a la multiculturalidad, el género, la sexualidad, y siendo más internacionales que las generaciones anteriores, gracias en gran parte al desarrollo creciente de las tecnologías de la comunicación.

Pero es necesario preguntarnos de qué tipo de juventud estamos hablando, puesto que el término no supone que éstos conformen una unidad social o que la juventud sea una condición homogénea en todas partes, pues es un grupo que no comparte las mismas experiencias o intereses.⁵⁰ En todo caso, nos estamos refiriendo a los jóvenes estudiantes mismos que en un futuro conformaran a los ciudadanos del futuro, los grupos de trabajadores, técnicos o profesionales que la sociedad requiere, y es en este grupo en donde también recae la continuidad y el cambio social.

⁴⁹ Castañón, Roberto y Rosa María Seco, *La educación media superior en México. Una invitación a la reflexión*, México, Noriega Editores, 2000, p.15

⁵⁰ *Ibíd.*, p.17

Los jóvenes mexicanos, son los que tienen en sus manos el hacer efectiva la inserción de la nación en la corriente de competencia y desarrollo mundial, siempre y cuando la educación en sus tres niveles puedan efectuar sus propósitos positivamente, pues de esto depende que se pueda redistribuir mejor la riqueza, abatir la pobreza extrema, mejorar los niveles de bienestar y transformar social, económico y culturalmente al país.

Por otro lado, este también es un tiempo en donde el vínculo entre generaciones se ha debilitado aún más, puesto que los padres, ante las rápidas y constantes transformaciones y el aumento de las jornadas laborales, no saben cómo actuar con respecto a sus hijos. Además, se observa que los jóvenes tienden a desvalorizar a la familia, perdido confianza en los gobiernos y en la política, sintiendo además, que la sociedad no les brinda una razón de ser, una identidad, participación y realización plena. Siendo estos grupos los que más han participado en movimientos que buscan cambios sociales.⁵¹ Concibiéndose así la juventud, especialmente aquella que estudia, ya no como una fase preparatoria para la vida adulta, sino como una fase culminante del desarrollo del individuo.

Mientras tanto, el desarrollo de los jóvenes es afectado por múltiples factores como la falta de estructura familiar, lo que en buena medida lleva a éstos a enfrentar situaciones de violencia, drogadicción, fracaso escolar, prostitución y delincuencia, entre otras situaciones. Siendo el fracaso escolar uno de los sucesos con mayor efecto negativo en la vida de los jóvenes, ésta situación se presenta en todas las clases sociales, aunque aquellos que pertenecen a las clases más humildes son los más vulnerables. Esta situación se presenta de muchas maneras que van desde la deserción escolar hasta aquellos individuos que concluyen sus estudios sin ningún entusiasmo y sin haber adquirido competencias o sin estar capacitados para enfrentarse a los retos de una sociedad que cambia vertiginosamente.⁵²

Además, la falta de empleo, el desperdicio de la capacidad productiva de los jóvenes, el crecimiento demográfico, la prolongación de la vida activa y la

⁵¹ *Ibíd.*, p.20

⁵² *Ibíd.*, p.21

marginación social, entre otros, son factores que tienden a definir el futuro de los jóvenes.⁵³

En conclusión, los estudiantes que cursan la educación media superior y superior, sienten la escuela como un espacio mucho más libre y flexible que la casa o el mundo laboral, pues es esta etapa en donde se experimenta en mayor medida el compañerismo y la camaradería antes que la competencia; y experimentan de forma más libre su sexualidad, diversas formas de entretenimiento que en otras etapas de la vida. En todo caso de forma consciente o inconsciente viven mejor el presente ante la perspectiva de un futuro incierto.

1.2.2 Significados atribuidos al bachillerato por los jóvenes.

El bachillerato se ha convertido en una experiencia educativa útil para todos en la actualidad, no sólo debido a las esperanzas y expectativas hacia el futuro que los estudiantes ponen en ello, sino porque en sí constituye un último peldaño educativo para la inserción en el mercado laboral o para la profesionalización en las universidades. Además, de que el mismo sistema social lo ha hecho prioritario para el mercado laboral. Es por este motivo que los significados que los estudiantes ponen al bachillerato son un interesante tema a tratar porque nos ayudan a observar la relación entre juventud y escuela, y los problemas que enfrenta este nivel educativo.

Desde una perspectiva del constructivismo, podemos decir que el hombre es un ser que tiene la capacidad de observar, interpretar y otorgarle significado a su mundo a través de todo un sistema simbólico heredado socialmente y desde su propia mirada.⁵⁴

Los significados que le son atribuidos al bachillerato por lo estudiantes depende tanto de las características de los jóvenes como de las modalidades del propio bachillerato a donde acuden. Por ejemplo, las perspectivas sobre la EMS

⁵³ *Ibid.*, p.22

⁵⁴ Brunner, Jerome, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial, 1990, p.49

que tiene un estudiante del bachillerato tecnológico son significativamente diferentes al de un joven que cursa el bachillerato universitario.

A continuación presentamos algunas de las perspectivas que estos tipos de estudiantes tienen sobre la educación formal:

- Se hace notar que los alumnos del bachillerato universitario se plantean el curso del bachillerato como un medio para continuar con los estudios superiores, mientras que los alumnos del tecnológico se plantean lo mismo pero de forma más débil.
- En el bachillerato universitario como en el tecnológico, los alumnos observan de forma central a la escuela como un espacio que privilegia un estilo de vida juvenil porque representan un lugar en donde se encuentran con sus pares.
- La EMS es reconocida por poco más de la mitad de los estudiantes de ambos tipos de bachilleratos como un espacio formativo en donde se adquieren actitudes personales nuevas, conocimientos disciplinarios, desarrollar habilidades académicas y adquirir capacidades técnicas, esto último reconocidos por los estudiantes del bachillerato tecnológico.
- Por otro lado los alumnos de la EMS, especialmente en el bachillerato universitario, casi no perciben que la escuela pueda ser una posibilidad de superar la condición social o *status* familiar.
- Mientras que un poco más de la mitad de los alumnos de ambos bachilleratos observan el certificado que les otorgará la escuela como un medio que posibilitará la movilidad económica.
- Los jóvenes estudiantes también observan, aunque en menor medida, que el estudio del bachillerato puede contribuir como una posibilidad para enfrentar la condición de género,
- La escuela también sería un medio para adquirir autoestima y valoración social, principalmente para los jóvenes que estudian el bachillerato tecnológico.

- Los estudiantes del bachillerato consideran que sus familias casi no tienen valoraciones negativas hacia la escuela y el estudiar el bachillerato más que un desafío vendría a ser una opción para superarse.⁵⁵

El trabajo de María Irene Guerra y María Elsa Guerrero, nos ayuda a comprender el panorama general de cómo los jóvenes estudiantes de dos modalidades distintas significan al bachillerato. Recordándonos así que sus perspectivas son una imagen de las diversas dificultades que los jóvenes atraviesan para pasar a la etapa adulta.

Estas dificultades se generan por la relación que establecen con las tres grandes instituciones sociales que son el mundo del trabajo, la familia y la escuela, las cuales han resultado ser incapaces para cumplir con su respectiva misión debido a cuestiones culturales o a fallos estructurales, económicas y de comunicación.

El mundo del trabajo influye directamente en la formación de los jóvenes y trae como consecuencia una creciente especialización y competencia, además de una disminución de la importancia de la familia en el ámbito profesional, la expansión de los años de educación formal y de los períodos en que los jóvenes deberían independizarse e incorporarse a la sociedad.

La escuela a la vez ha ido perdiendo su capacidad socializadora e integradora a causa de la imputación de una gran diversidad de responsabilidades que antes no le eran estrictamente propias. La escolarización en todo caso, no ha podido ofrecer a los jóvenes un contraste equitativo entre lo que les han inspirado y lo que con los estudios han podido obtener, en cuanto a estatus social y remuneración económica.

⁵⁵ Nos basamos en el trabajo de María Irene Guerra y María Elsa Guerrero, podemos notar que la perspectiva que de la EMS posee un joven que cursa el CCH tiene algunas diferencias significativas a uno que estudia el CBTIS. En Guerra, María Irene y María Elsa Guerrero, *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, México, UPN, Colección educación 25, 2004, pp.102-110

Esta clara desarticulación entre la escuela y lo que está afuera de sus muros, ha constituido uno de los mayores retos a los que se enfrentan actualmente los estudiantes. Por ello los propósitos educativos deberían estar mirando hacia horizontes que lleven a la articulación de una comunicación entre la escuela, el mundo laboral y la familia.

1.2.3 Los docentes en la Educación Media Superior.

En cualquier nivel educativo el papel del docente es medular para la formación integral de los estudiantes y la transformación de la educación. Por tal motivo es importante aquí mencionar la razón de su importancia y el perfil con el que debe contar para realizar esta labor tan significativa en este nivel educativo.

Conforme a sus características, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS)⁵⁶ nos dice que el perfil del docente debe estar conformado de las siguientes competencias:

- La organización de su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- Debe dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Debe planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque normativo.
- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

⁵⁶Según la SEMS las diferentes competencias citadas aquí son parte del perfil que el docente debe cumplir con el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFODEMS). En Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, recuperado de Internet, http://www.sems.gob.mx/es/sems/programacion_de_formacion_docente (Fecha de consulta febrero de 2016)

- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Por lo anterior, se puede notar la importancia que tiene el despliegue de los conocimientos pedagógicos y disciplinares en la práctica educativa dentro del aula, el cual debe ser el mayor atributo de la profesión docente. Sin embargo, existe muchos otros atributos (muchos de ellos no obligatorios dentro del perfil básico) de tipo simbólico, actitudinal o afectivos para que dicha profesión logre mejores resultados, entre estos otros atributos se encuentran:

- Reconocer su papel dentro de la institución educativa y de la comunidad en donde ejerce su labor.
- El reconocimiento de las características propias de los contextos en los donde se desenvuelve.
- El ser un modelo de ciudadano crítico y participativo.
- Desarrollar la motivación y buscar dar significación a los contenidos de los programas educativos que transmite.
- La identificación con las características de los estudiantes.
- Ser el puente para la solución de conflictos, superación de retos o satisfacción de necesidades dentro del ambiente escolar.
- Hacer frente a las contingencias acaecidas en el aula.
- Ofrecer una orientación vocacional.
- Constituir una imagen de autoridad y respeto dentro y fuera de la institución.
- Trabajar de forma colaborativa con los diferentes actores educativos que intervienen de forma directa o indirecta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el mismo sentido, en la actualidad, según Evangelina Fernández⁵⁷ la docencia en la EMS se enfrenta a nuevos retos, ya que van más allá del habitual dominio de los contenidos educativos y la transmisión de los mismos. Implicando que la tarea del docente se va haciendo cada vez más compleja y va evolucionando históricamente conforme cambian los significados sociales sobre su imagen.

Finalmente, existen una gran cantidad de limitantes que hacen que la labor del docente no sea sencilla de desarrollar con éxito en la EMS, entre estas Fernández, nos menciona algunas como:

- El excesivo autoritarismo y la resistencia a las culturas juveniles.
- La labor de la institución educativa en donde se ve inmerso el docente; ya que dependen de ésta, el limitar o el otorgar las posibilidades o el ambiente adecuado para que éste último pueda potencializar y encausar de forma profesional sus conocimientos, habilidades y actitudes acorde a un objetivo común.
- La limitada preparación o actualización didáctica o psicopedagógica.
- La sobrepoblación de los grupos.
- Las políticas o reformas educativas que traen consigo cambios poco beneficiosos o que ponen en riesgo su empleo en el caso de las instituciones públicas.
- La atribución de nuevas obligaciones.
- Y la falta de valorización de la labor docente por parte de la sociedad.

1.2.4 Características de los estudiantes en el CCH.

Los profesores y los estudiantes son, para nuestro proyecto, los sujetos de estudio más importante. Tanto sus características individuales y generales, como la relación o vínculo que se establece entre ellos, es lo que nos lleva a trabajar por establecer

⁵⁷ Cervantes, Evangelina, *Educación en la Ciencia: trabajo y formación docente en la Educación Media Superior*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México, 2013, pp. 168-169

cuáles son sus necesidades y aportar una solución que contribuyan a cumplir con los objetivos formativos que se propone los programas de estudio.

Es importante conocer las características de los estudiantes de una institución si se quiere realizar un cambio; saber quiénes y cómo son, cuál es su comportamiento, cómo se transforman, qué metas quieren lograr, cuáles son sus necesidades y cuáles son sus antecedentes académicos, son algunos de los factores que pueden determinar las decisiones sobre los cambios a realizar. Para el CCH, estas características son de especial interés, pues es un bachillerato inserto en un contexto complejo que siempre ha requerido transformar la forma en que atiende a los jóvenes para poder darles un mejor servicio.⁵⁸

Las características de la población estudiantil del CCH son según las cifras de ingreso, las siguientes: las mujeres constituyen, desde hace una década, la mayor población del colegio, siendo para el 2009 un 52.9%; mientras que el rango de edad de ingreso de los estudiantes, para la misma fecha es 90.3% de 16 años o menos, mientras que el resto de la población, la conforman jóvenes cuya edad oscila entre los 17 años o más.⁵⁹

Las características del medio en el que se desarrollan los estudiantes, constituye un cumulo de información muy importante para determinar su desempeño académico dentro del colegio, por ejemplo algunos datos interesantes son: la escolaridad de los padres, que en su conjunto, ha estudiado hasta la secundaria, mientras que sólo un 8% de las madres y un 16% de los padres cuenta con estudios superiores; un 90% de los estudiantes vive con sus padres; el 85% de los padres y el 65% de las madres de los jóvenes realiza algún trabajo remunerado durante el 2009; entre los alumnos que ingresan al colegio, el 75% reporta no trabajar y la mitad del resto sólo lo hacen de forma temporal. Mientras que el material de consulta que poseen los jóvenes en casa disminuyó significativamente para el 2009, en cuestión de libros, periódicos, revistas científicas y enciclopedias,

⁵⁸ Proyecto académico para la revisión curricular. *Perfil del alumno del CCH y su comportamiento escolar. Diagnóstico Académico*, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, Cuadernillo núm.2, octubre, 2009, p.9

⁵⁹ *Ibíd.*, pp.15-16

y aumentó en un 55.6 % en el acceso a internet. En cuanto a la cuestión económica, el 62% de las familias sobreviven con un ingreso mensual que va de menos de 1,600 hasta un máximo de 6,576 y sólo un 8% dice contar con un ingreso de ocho o más salarios mínimos,⁶⁰ lo cual indica que la situación económica de los estudiantes es vulnerable en su mayoría.

Es importante dejar en claro que el factor económico, según observado en la población del colegio, no tiene claras repercusiones en la trayectoria escolar de los estudiantes. Es decir, que el ingreso de cada familia no es un determinante total de la situación académica de los estudiantes, ya que el rezago y la regularidad escolar es un fenómeno que se presenta de igual forma entre los estudiantes sin una clara referencia a su nivel económico; la única diferencia marcada sobre este fenómeno es el género,⁶¹ porque se da en mayor proporción entre los varones, ya que las mujeres tiene un mayor porcentaje de regularidad y aprovechamiento escolar.

Mientras que un aspecto que denota una mayor influencia en el aprovechamiento escolar, son las características de sus antecedentes académicos o trayectoria escolar; por ejemplo, los índices de presentar exámenes extraordinarios en secundaria, haber concluido los estudios de secundaria en tres años y el número de aciertos tanto el examen de ingreso como en el de diagnóstico, la constancia de asistencia y atención a los estudios.⁶²

Con respecto a la trayectoria escolar, se observa que en términos generales la población del bachillerato universitario parece haberse desarrollado sin rupturas previas, puesto que la mayoría de los jóvenes han ingresado al primer intento, no han pasado por otras instituciones de nivel medio superior y no han enfrentado algún tipo de fracaso escolar.⁶³ Además, los estudiantes conservan el promedio de calificación de ingreso durante los tres años hasta el egreso el cual sucede, en la mayoría de los casos, sin contratiempos. En tanto que en cuestión de eficiencia

⁶⁰ *Ibid.*, pp.16-18

⁶¹ *Ibid.*, pp.19-21

⁶² *Ibid.*, pp.23-27

⁶³ Guerra, María Irene y María Elsa Guerrero, *Op. cit.*, p.97

terminal, el CCH, para el 2007, ha alcanzado el porcentaje de un 53%,⁶⁴ ello que indica que uno de cada dos alumnos logra concluir sus estudios en el tiempo establecido por la institución.

Mientras que con respecto al desempeño en el Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI), sobre el área de historia, la cual nos interesa para conocer las características del grupo de estudiantes con el que trabajaremos la aplicación de nuestro proyecto didáctico; presentan un resultado poco alentador con respecto a los tres ejes de información bajo los cuales se estructura el conocimiento de lo histórico. En el primer eje, sobre la metodología, un 64% identifican los conceptos referidos a qué estudia y para qué sirve la historia, qué son los sujetos históricos y las categorías históricas; en el segundo eje, referente a la Historia Universal, entre el 50% y el 75% identifica temas sobre el Origen del Capitalismo, la Sociedad Pre-capitalista, Desarrollo Capitalista entre el siglo XVI y XIX y el Imperialismo Capitalista del XIX y XX; mientras que el tercer eje, sobre Historia de México, entre el 49% y 60% identifica temas de la Conquista y Colonia, el nacimiento de México como Nación y el México Contemporáneo.⁶⁵

En el mismo sentido, nos interesa señalar que en el caso de historia, ésta se ubica en el tercer lugar de las materias con mayor índice de reprobación en el CCH. Siendo la principal causa de reprobación el abandono del aula.⁶⁶ Esto significa que quizá sea por la falta de interés de los alumnos hacia el contenido y las metodología de enseñanza que utilizan los profesores para impartir esta materia.

Una de las medidas que se adoptaron en el 2006 fue el equipamiento de las aulas del Área Histórico-Social y se estudiaron algunos aspectos sobre el desempeño de la práctica docente y el diagnóstico de los conocimientos de los estudiantes sobre esta área. Aun así se sigue manifestando un rezago en los

⁶⁴ Proyecto académico para la revisión curricular. *Perfil del alumno del CCH*, Cuadernillo núm. 2..., *Op. cit.*, pp.29-32

⁶⁵ *Ibid.*, pp.26-27

⁶⁶ Proyecto académico para la revisión curricular. *Desempeño escolar y egreso de la población estudiantil. Diagnóstico Académico*, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, Cuadernillo núm. 3, octubre, 2009, pp. 20-21

conocimientos que los estudiantes deben adquirir, además de se ha revelado de que el 70% de los estudiantes tiene poco contacto con el profesor y así mismo poca comunicación sobre los avances o rezagos académicos que presentan los estudiantes, mientras que sólo un 40% de los alumnos reconoce que el profesor promueve la discusión y el trabajo grupal; en el mismo sentido, el 50% de los alumnos considera que la actitud del profesor y la forma en que imparte la asignatura facilita el aprendizaje de la misma; mientras que el 60% estima que el profesor es claro, tolerante y ofrece ejemplos para entender mejor la asignatura.⁶⁷

1.2.5 Características de la planta docente en el CCH.

Antes de continuar con este apartado, debemos considerar que el sistema de bachillerato estructurado bajo la dirección de la UNAM no aprobaron los lineamientos de la RIEMS Y por tanto no se siguen las características planteadas en dicha reforma como el uso de la metodología por competencias. Por tanto, la UNAM y por consiguiente el CCH tienen sus propios lineamientos en el caso del perfil docente, las normativas educativas y las metodologías de enseñanza. Sin embargo, ello no quiere decir que tengan perfiles completamente diferentes, sino al contrario muchas sus características les son comunes.

De acuerdo al Sistema de Personal Académico del CCH, las características de la planta docente del Colegio son de muy variadas, por ejemplo cuando nos referimos a las instituciones de procedencia de los profesores se señala que un 58% provienen de licenciaturas cursadas en la UNAM, un 13% del IPN y un 6% de la UAM, mientras que el resto proviene de otras universidades del país. Otra característica importante es la escolaridad y al respecto el Sistema nos dice que promedio los profesores con cinco años de antigüedad y de recién ingreso, en un 82% cuentan con licenciatura, un 7% maestría y un 11% no cuentan con el título de licenciatura, lo que sugiere que es importante que entre los profesores del Colegio se promueva el acceso a actividades de formación, a grados superiores de escolaridad, así como a una titulación a corto plazo para así contar con profesores

⁶⁷ *Ibíd.*, pp. 22-23

actualizados en sus conocimientos y habilidades disciplinares,⁶⁸ y también psicopedagógicas.

Por otro lado, los profesores del CCH, hasta el 2009, que son de carrera son un 27% del total de la planta docente, mientras que el resto corresponden a ser profesores de asignatura. En cuanto al rango de edad oscila en un 42% de entre 31 a 40 años, de 20 a 30 años para un 29%, 20% tiene una edad de 41 a 50% y un 9% va de los 51 a más de 60 años; lo que indica que en su mayoría el colegio cuenta con una planta docente joven. Mientras que su distribución por área y departamento es, de los profesores contratados del 2004 al 2009, de 34% en Matemáticas, 21% en Experimentales, 13% en Histórico-Social, 11% en Talleres y 21% en departamentos académicos.⁶⁹

En específico, hablando de los aspectos que nos interesan más para nuestro proyecto, señalamos que los profesores que imparten las materias de Historia de México I y II, e Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II provienen, para el 2009 aproximadamente, en un 80% de la UNAM, un 11% de la UAM y el resto del IPN y otras universidades. Mientras que su distribución por carrera es para los profesores en un 40% son egresados de la carrera de Historia y en un 60% de carreras afines.⁷⁰

Un último aspecto, el cual es muy importante de poner en consideración para el desarrollo de nuestro proyecto, es la apropiación del modelo de docencia con la que cuentan los profesores, ya que ello nos indica el grado en que los maestros cumplen con las expectativas de la institución con respecto a la enseñanza.

Las ideas que sostienen el Modelo Educativo del Colegio son: que sea un bachillerato con identidad propia, de cultura básica, universitario y que pone en el

⁶⁸ Proyecto académico para la revisión curricular. *Características de la planta docente. Ingreso, distribución y carrera académica*, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, Cuadernillo núm. 4, octubre, 2009, pp.13-16

⁶⁹ *Ibid.*, pp. 17-19 y 28

⁷⁰ Proyecto académico para la revisión curricular. *Características de la planta docente. Formación y superación, organización del trabajo docente y apropiación del modelo de docencia*, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, Cuadernillo núm. 5, octubre, 2009, pp.16-17

centro al alumno y sus aprendizajes. De este modelo se desprende un modelo de docencia que tiene el propósito de proporcionar una formación que incluya conocimientos y habilidades, así como valores y vocaciones, en el contexto de adquisición de una cultura básica, también se debe provocar la autonomía del alumnos con base en diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje y comunicación. Este modelo no se limita sólo a lo que sucede dentro de la escuela sino que incluye una planeación, organización, ejecución y evaluación de los aprendizajes y de la docencia misma.⁷¹

Para analizar el estado actual de la docencia con respecto a lo que se plantea en el modelo del Colegio, la Dirección General, consideró las siguientes categorías:

- 1) Planeación del curso: en esta categoría, los profesores cuentan con una habilidad de planeación, ya que 85.9% entrega su programa al inicio del curso, planean su forma de evaluación y elaboran un plan general de clase; el 72.6% manifiesta facilidad para diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje; y el 83.4% toma en cuenta los recursos disponibles para planear sus clases y las organiza conforme al programa.
- 2) Desarrollo del curso: se muestra que el 90% de los profesores toma las acciones pertinentes para que sus grupos alcancen los aprendizajes correspondientes durante el desarrollo de sus clases. Aunque se encontró que muchos profesores tienen dificultades con el uso de las TIC, actividades lúdicas, de investigación, trabajo en grupos numerosos y el relacionar la asignatura con otras actividades. Mientras que en algunas tesis realizadas sobre este tema se muestra que los profesores necesitan actualización disciplinaria, pues conservan un método de enseñanza tradicional contrapuesto al modelos del Colegio.
- 3) Evaluación del curso: con respecto a esta categoría, 33% de los profesores de asignatura y 78% de los de carrera manifiestan habilidades para seleccionar adecuadamente las formas de evaluación del curso. Mientras que independientemente de la clasificación anterior, el 90% de los

⁷¹ *Ibíd.*, p.35

profesores realiza una evaluación de forma permanente y reflexiona sobre su labor. Por otro lado, las tesis muestran que los profesores toman en cuenta las formas de trabajo de sus alumnos, la entre de actividades y participaciones en clase, pero la calificación final está sujeta a diferentes ponderaciones.

- 4) Actitudes docentes: esta categoría se refiere a las formas de proceder deseables según el Modelo Educativo del Colegio, lo cual sujeta la labor de los profesores a la tolerancia, respeto, compromiso con la docencia y establecer un vínculo con sus alumnos.
 - a) Con respecto a la tolerancia, el 90% de los profesores afirman planear actividades que promueven la tolerancia, evitan imponer su autoridad frente los conflictos y no se molestan ante las críticas sobre su trabajo; pero las tesis muestran que mientras algunos recurren al diálogo para resolver conflictos, otros no son tan flexibles.
 - b) En lo que corresponde al respeto, la mayoría de los profesores aceptan el género, clase social, posturas ideológicas y acuerdos grupales con sus alumnos; se encontró también que 87% considera importante generar un clima de respeto y normas de convivencia.
 - c) En cuanto al compromiso con la docencia, los profesores consideran importante la motivación, la actualización disciplinaria y la asistencia a clases como condiciones necesarias para realizar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje; aunque algunas tesis afirman que algunos profesores no manifiestan un pleno convencimiento acerca de su labor pues esta es más una necesidad que una elección.
 - d) Mientras que con respecto al vínculo con los alumnos, el 90% de los profesores del Colegio opina que mantener una relación de empatía con los alumnos favorece su participación en clase, también el 80% cree importante saber escuchar y propiciar que los alumnos les comuniquen sus problemas, en tanto que el 62.5% considera necesario que el

profesor se interese por los problemas que presenta el grupo y busque la manera de solucionarlos.⁷²

Lo anterior nos demuestra que en su mayoría los profesores de esta institución educativa tienen una buena predisposición hacia su labor y hacia el cumplimiento de los objetivos normativos y formativos marcados por la institución.

1.3. Las dificultades en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia en la Educación Media Superior.

En la enseñanza-aprendizaje formal del conocimiento histórico se manifiestan diversas dificultades, muchas de ellas causadas por las diferencias sobre principios tan fundamentales como: ¿Qué historia enseñar? ¿Cómo enseñarla? y ¿Para qué enseñar la historia? Estos cuestionamientos han crecido en importancia sobre todo desde que tanto la historia como las ciencias sociales se ven inmersas en la llamada crisis de los paradigmas,⁷³ lo que lleva a la necesidad de un replanteamiento metodológico en el plano disciplinario y en el plano didáctico-pedagógico.

Por tal motivo, en la actualidad la enseñanza de la historia ha sufrido cambios sustanciales ya que su función social, su contextualización, sus objetivos, sus contenidos y didáctica han evolucionado casi a la par de lo que lo hace la sociedad y sus necesidades. Sin embargo, ese “casi” se ha traducido en diferentes dificultades, polémicas y retos que han derivado en cambios en los programas de estudio y en las metodologías de enseñanza de este tipo de conocimiento.⁷⁴

Según Rafael Altamira⁷⁵, esta situación ha llamado la atención de historiadores profesionales y pedagogos mostrados una profunda preocupación y han buscado las maneras más correctas, con el objetivo único de formar

⁷² Proyecto académico para la revisión curricular. *Características de la planta docente*, Cuadernillo núm.4..., *Op. cit.*, pp.36-39

⁷³ La idea de la crisis en los paradigmas en la historia es planteada, en Noiriél, Gérard, *Sobre la crisis de la historia*, España, Cátedra, 1997.

⁷⁴ El recorte de diversos temas y la aplicación de una metodología de enseñanza basada en competencias fue llevado a cabo por la RIEMS en las instituciones de EMS dependientes de la Subsecretaría.

⁷⁵ Altamira, Rafael, *La enseñanza de la Historia*, Madrid, AKAL, 1997, pág. 25

apropiadamente a los estudiantes. Es por ello que se han dado cuenta que uno de los problemas más inquietantes es la mala interpretación de los hechos, los cuales son la materia prima de la historia. Por lo que proponen que cuando se usa un apriorismo, vulgarización científica y no se le da una objetividad, realismo y utiliza un método activo como se busca en el resto de las materias escolares, se produce una gran desinformación y por tanto una mala formación de dicha disciplina.

Por lo anterior consideramos que las mayores dificultades de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de historia sobre los que se desarrolla este proyecto, se relacionan principalmente con la mala interpretación de los procesos históricos que se pretenden difundir, lo cual tiene que ver principalmente con la falta de desarrollo de habilidades cognitivas como la memorización, análisis, síntesis, abstracción y otras habilidades como la lectoescritura; y por el otro lado, también se relacionan con la falta de interés por parte de los estudiantes causada por el limitado nivel de significación de los contenidos de los programas educativos⁷⁶.

La cuestión aquí es que la asignatura de historia tanto en la EMS como en el resto niveles educativos, utiliza los escritos e imágenes (comprendiendo a estas como la variedad de dibujos, líneas de tiempo, mapas, esquemas, gráficas, fotografías, pinturas, entre otras) como principal material didáctico, aunque desde hace mucho tiempo atrás, el profesor también hace uso de la exposición narrativa, videos, teatro, música, entre otras muchas opciones. Aun así, el recurso más utilizado sigue siendo el escrito y por tanto sigue siendo muy importante que estos sean interpretados.

En este contexto, las estrategias y técnicas para la comprensión de textos (comprendido en este trabajo como la conjunción entre escritos e imágenes) poseen gran importancia, puesto que su relevancia radica en el desarrollo de las habilidades

⁷⁶ La falta de significación como limitante en la enseñanza-aprendizaje de la historia son desarrolladas ampliamente en las siguientes obras: Carretero, Mario, Alberto Rosa y María F. González (compiladores.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Argentina, Paidós, 2006; Carretero, Mario y José A. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Argentina, Paidós, 2010; y Salazar, Julia, *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿...Y los maestros qué enseñamos por historia?*, México, UPN, 2001.

idóneas (análisis, síntesis y abstracción) para que los estudiantes comprendan lo que leen tanto en la escuela como en otros contextos. Por lo tanto, los profesores deben tener a su alcance este tipo de recurso lado para que los estudiantes accedan, de una mejor forma, a los contenidos mediante el desarrollo de este tipo de habilidades.

Por otro lado, según encuestas realizadas a una población de estudiantes de educación media superior del CCH-Oriente⁷⁷: gran parte de estos estudiantes no les es significativo este conocimiento puesto que tienen una valoración poco entusiasta hacia el conocimiento histórico ya que consideran que es aburrida y sin sentido para su actuar cotidiano.

Aunque reconocen que la indisciplina, la incapacidad de trabajar en equipo y la atención dedicada a las redes sociales, otras asignaturas y cuestiones personales afectan su desempeño en clase.

Lo anterior, sumado a pocas estrategias de aprendizaje y un limitado desarrollo de las habilidades cognitivas que poseen, producen una perspectiva muy limitada o en ocasiones errónea sobre los hechos y personajes históricos que son objetivo conocer en esta asignatura escolar.

Otra situación de esta asignatura es el desempeño del docente en el aula, el cual, según las encuestas realizadas, en muchas ocasiones no cuenta con el conocimiento de los contenidos que desea difundir, proporciona explicaciones rápidas, no realiza ejemplificaciones o no hace relación del conocimiento histórico con la actualidad, tampoco realizan retroalimentaciones de los temas trabajados en clase, tienden a hacer excesivo uso de la exposición magistral lo que lleva a demostrar un manejo limitado de estrategias, técnicas y materiales didácticos.

Consideran también que los profesores que imparten la asignatura tienen una postura autoritaria y hermética sobre este conocimiento, no tiene empatía con

⁷⁷ Las encuestas en las que se argumenta nuestra opinión, fueron realizadas al grupo de tercer y cuarto semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente en agosto del 2012, mismas que se pueden visualizar en el apartado de 4. Anexos.

el grupo de estudiantes y por tanto poco interés en llevar a buen término los objetivos formativos previstos en el programa de la asignatura.

Concluimos entonces que las dificultades del sistema educativo, tienen su génesis en las deficiencias que manifiesta el funcionamiento del sistema social. Por tanto, la solución de los problemas se ubican no tanto en el desarrollo de reformas, programas, metodologías de enseñanza, etc., sino en la forma en que este conjunto de opciones son abordados o puestos en práctica⁷⁸, es por esto, que el aula sólo es un eslabón en la cadena para mejorar la calidad de la educación.

Entonces las dificultades de enseñanza-aprendizaje del conocimiento histórico no sólo tienen que ver con los programas educativos, sino en la forma en que estos se implementan. Es por ello que se necesita, en primer lugar, actitudes que favorezcan la enseñanza, el aprendizaje y la *evaluación formativa de los aprendizajes*⁷⁹ entre los principales actores educativos; y en segundo lugar, se necesita encontrar las formas más adecuadas para manejar los elementos que componen los programas educativos y encaminarlos a un proceso la construcción y enriquecimiento de conocimientos. Es decir, encontrar las estrategias, técnicas, procesos y materiales más apropiados para manejar los contenidos que marcan los programas.

Para trabajar sobre el primer punto, se necesita un cambio actitudinal entre los actores educativos, especialmente entre los profesores y los estudiantes, pues necesitan dirigir sus intenciones hacia el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje y a todos aquellos elementos que rodean este concepto. Sin embargo, se debe ser consciente de que este punto, es el más complejo de realizar y al mismo

⁷⁸ Esta idea nos remite a la mala comunicación, organización y el mal ejercicio de su labor entre aquellas personas que están vinculadas de forma directa o indirecta con el sistema educativo, es decir, desde los propios estudiantes, padres o tutores, profesores, funcionarios educativos, entre otros, hasta la ciudadanía en general. Lo cual surge principalmente por una errónea concepción que en general la sociedad concibe tanto del concepto de educación como de su función, utilidad o finalidad.

⁷⁹ La evaluación formativa se refiere a la evaluación que abarca todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto y no solamente la sumativa o tradicional, que es aquella que los aprendizajes y se realiza al final de dicho proceso. Estos tipos de evaluación son explicados de forma amplia en el apartado 2.7 Evaluación.

tiempo el más importante por resolver, ya que las necesidades, los historiales de vida y los contextos desarrollan prioridades diversas y por ende diferentes actitudes frente a la vida. Lo que coloca a los actores en una encrucijada entre los objetivos que marcan el programa y lo que realmente es prioritario para cada uno de los actores.

Para trabajar el segundo punto que es el que se refiere a la instrucción de los contenidos de la asignatura de historia, hace falta desarrollar las adecuaciones necesarias al programa de estudios y encaminarlo hacia el cumplimiento de los objetivos formativos, pero atendiendo a las necesidades y características del grupo de estudiantes y del contexto en el que se ubican. Este segundo punto lo podríamos resolver a través de hacer un estudio diagnóstico y realizar una instrumentación didáctica adecuada a las características diagnosticadas

1.4 Dificultades para la enseñanza-aprendizaje del México antiguo.

Este trabajo pone especial atención a las dificultades que se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia de México I del programa educativo del CCH, específicamente al bloque denominado “México prehispánico”.

La enseñanza-aprendizaje de este bloque, comparte muchas características y retos con el resto de los contenidos de las asignaturas de Historia de México I y II. Los cuales son la limitada gama de estrategias didácticas que utiliza el profesor y la consideración de los estudiantes de que éste es un saber repetitivo que han estado viendo desde la primaria. Sin embargo, estos problemas se agravan de forma sustancial cuando los educandos consideran a este bloque un conocimiento sin valor, poco significativo y que no tiene un valor práctico porque pasó hace miles de años.

Por lo anterior, la enseñanza-aprendizaje de este bloque se torna aún más compleja porque en un tiempo limitado se manejan muchos datos entre los cuales intervienen los diferentes períodos temporales que marcan el desarrollo de las sociedades del México antiguo, las características culturales que las hacen

diferentes, la localización geográfica y temporal de las poblaciones o sitios arqueológicos y las influencias culturales, además de los tipos de relaciones que estas sociedades mantenían como el comercio y la guerra, las características de sus actividades políticas, económicas, religiosas, artísticas y militares, entre otros datos que explican el desarrollo de estas sociedades y su relación con el presente a través de identificar la diversidad étnica actual del país y el legado cultural que se manifiesta en la cotidianidad del estudiante.

En el mismo sentido, la enseñanza de este bloque es una historia que no se ha enseñado de la misma forma en que se ha elaborado, pues en el presente la historiografía del México antiguo se ha construido predominantemente sobre una gran variedad de fuentes con el objetivo de ofrecer interpretaciones más completas y complejas sobre la variedad de aspectos que conforman el pasado indígena. Sin embargo, la enseñanza de este tema ha tenido ciertas tendencias, las cuales se pueden observar en los programas de estudio, en donde se ha reducido a una historia diseccionada en esquemas cronológicos y pocos mapas que señalan la posición geográfica de las diferentes culturas en el territorio nacional antes del proceso de conquista y colonización llevada a cabo por los españoles. Esto hace que los estudiantes se confundan al encontrar en otras fuentes que existen muchos otros datos que señalan diferentes situaciones a lo que los libros de texto utilizados les comunican; por ejemplo, encuentran que existen características culturales que se mantienen a través del tiempo como la cosmovisión, religión, arte, organización social, técnicas agrícolas, estilos arquitectónicos o culturas que trascienden geográficamente a través del comercio o la guerra.

Además, existen otras tendencias en la enseñanza de este tema, como lo son la visualización superficial de las características que la vida cotidiana entre las diferentes sociedades del pasado indígena, además de que es evidente que este bloque otorga un mayor interés a las sociedades de Mesoamérica, relegando importancia a las que se desarrollaron en Aridoamérica y Oasisamérica, y que también son parte insoslayable del México antiguo.

Otra de las situaciones sobre la enseñanza de este tema que más interesa explicar aquí, es la carencia de significación para los estudiantes que no encuentran la forma de ligar esta historia con su presente porque como señala Guy Rozat, aunque la figura del *indio* ocupa un lugar central en el imaginario de la sociedad mexicana actual, su construcción es ciertamente ambigua porque ha estado sometida permanentemente a profundos cambios, es decir, la figura del *indio* y de su pasado ha sido objeto de una infinidad de discursos que lejos de relacionar esta figura con la de la Nación, la separan y la confunden, por ello sigue manteniendo un carácter ambiguo, lo cual proviene del siglo XIX con la creación de una pedagogía de la historia nacional y las diferentes formas de representación que ésta ha hecho del pasado indígena.⁸⁰

Hoy en día, pese a los cambios en el discurso sobre lo *indo*, existen marcadas relaciones culturales entre la sociedad mexicana de la actualidad con el pasado indígena, para justificar esta idea, nos referiremos a Miguel León Portilla en entrevista realizada por la presentación de su libro *Antigua y nueva palabra*, donde indica que los mexicanos conservamos mucho del mundo indígena del pasado, por ejemplo, la conservación de las concepciones y prácticas religiosas, en nuestra dieta, farmacología y en nuestro lenguaje, nuestra manera de ser, en nuestra sensibilidad y sentido comunitario, incluso en nuestra manera de pensar, etc.

Por tanto, es muy importante que los estudiantes no únicamente comprendan los textos utilizados por el profesor, desarrollando estrategias y técnicas que sean útiles para este propósito. También, es importante que el docente implemente novedosas estrategias y técnicas de enseñanza. Pero en este contexto temático, la cuestión principal es enfocar los elementos didácticos para hacer crecer una empatía por el tema, a través darle significación utilizando estrategias que relacionen los elementos culturales del presente y con los del pasado.

⁸⁰ Rozat Dupeyron, Guy, *Los orígenes de la nación: pasado indígena e historia nacional*, México, Universidad Iberoamericana/CONACULTA/FONCA, 2001.

2. Hacia la construcción de la unidad para la enseñanza-aprendizaje del proceso de desarrollo histórico del México antiguo.

Este trabajo suscrito a la MADEMS pretende crear instrumentos didácticos los cuales contribuyan a la mejora en el manejo de los contenidos educativos de la asignatura de Historia de México, esto a través del desarrollo o adaptación de estrategias y técnicas que faciliten y a la vez hagan más eficiente la labor docente en el nivel bachillerato.

Los elementos particulares de este trabajo consisten primeramente en los problemas de enseñanza-aprendizaje de la historia que aborda (tomando como objeto particular los problemas de enseñanza-aprendizaje del Bloque II de México Prehispánico ubicado en el programa de estudios del CCH de la UNAM), los cuales se relacionan por un lado con las pocas herramientas didácticas que poseen los profesores para enriquecer su práctica y lograr los objetivos planteados en los programas educativos, y por el otro con la falta de significación que tiene los estudiantes por este tipo de conocimiento y por consiguiente la falta de motivación y comprensión del pasado.

Un segundo elemento particular es el tratamiento que plantea, el cual tiene como objetivo darles solución a las problemáticas anteriores a través de elementos particulares como los son: un enfoque disciplinar basado en la perspectiva de la historia económica y social, y un enfoque educativo basado aspectos pertenecientes al constructivismo; una metodología de enseñanza basado en la exploración y transformación de los conocimientos previos, el desarrollo de aprendizajes significativos y posterior enriquecimiento de los mismos; estrategias dirigidas a crear un interés por el conocimiento histórico a través de diferentes técnicas dedicadas tratamiento de la información, la comparación y la reconstrucción con imaginación del pasado buscando comprender los porqués del presente; y finalmente utilizando una variedad de materiales (documentos escritos e imágenes) que ofrecen diferentes visiones sobre la temática.

2.1 Objetivos de la unidad didáctica.

A continuación describiremos el objetivo general que guía la instrumentación didáctica elaborada y los objetivos particulares que de éste se desprenden, de tal forma que tengamos claro nuestras metas y el camino a seguir en su elaboración y puesta en práctica.

El objetivo general de la instrumentación didáctica planteada aquí consiste en intervenir en la enseñanza, aportando al profesor que imparte la asignatura de Historia, una herramienta didáctica compuesta por una metodología, técnicas y una selección de textos que sea atractivo para los estudiantes y vaya acorde a los contenidos que maneja la Unidad II de México Prehispánico, ubicado en el programa de estudios del CCH, esto con la intención de que sirva como guía para la enseñanza estratégica del pasado en el ambiente escolar.

Otra arista de nuestro objetivo se encamina a intervenir sobre las deficiencias en las herramientas intelectuales que permiten aprender, en este caso la comprensión de escritos e imágenes, mediante el desarrollo del análisis, síntesis y abstracción de información contenida en los materiales didácticos, con el propósito de que los éstos construyan conocimientos útiles de forma más eficiente y que a su vez se apropien de estas estrategias y las utilicen de manera independiente, es decir, una vez interiorizado dicho conocimiento, se espera que posteriormente pueden tomar una posición reflexiva sobre la situación específica en donde utilizarlas.

La puesta en práctica de esta instrumentación didáctica busca también dar significación a este período histórico a través de actividades que trabajen una relación entre el ayer y el ahora para la construir un aprendizaje significativo sobre el pasado, es decir, que la enseñanza del México antiguo ayude a develar la realidad pasada que aún se manifiesta y que a la vez conforma el presente y nos explica nuestra propia existencia.

Buscar también conformar un material didáctico atractivo para los estudiantes, es decir, un texto interesante y agradable; pero a la vez incluyendo

una serie de estrategias y actividades didácticas innovadoras por medio de las cuales éstos debe ser abordado; ello con la finalidad de motivar a los estudiantes para que tengan una actitud positiva frente al tema y utilicen estos recursos para la construcción de su propio conocimiento.

En síntesis, este trabajo puede ser de valor para los profesores que imparten esta asignatura, pues constituye una herramienta útil para el desarrollo de este bloque, ante la limitante determinada por el tiempo y la gran variedad de información que supone la enseñanza de esta unidad en particular.

2.2 Justificación.

En el marco de la enseñanza-aprendizaje del conocimiento histórico y de los problemas que surgen en este contexto, tenemos la apreciación de que la forma de abordar tales situaciones está relacionada con los contenidos del programa educativo y la forma en que éstos son abordados en el aula.

Por tal motivo justificaríamos la elaboración de este trabajo dirigido a la intervención sobre la forma de enseñar la historia del México antiguo a partir una perspectiva diferente de la historia y de proporcionar una información más variada sobre muchos otros aspectos que la tradicional enseñanza de este tema ha dejado fuera. Además, de proporcionar un método con adecuaciones del constructivismo por el cual enseñar esta variedad de información con el objetivo de llevar a un proceso de comprensión de la relación pasado-presente entre los estudiantes.

Creemos pues, en una enseñanza de la historia que debe hacerse de una forma diferente, desacralizando primero su relación con la identidad nacional y alejándola de la visión que de ésta tiene el plan de nación en turno,⁸¹ es decir, desde la perspectiva del conjunto de aquellos a los que Carlo Ginzburg alude en la siguiente frase: "... « ¿Quién construyó Tebas de las siete puertas?» pregunta el

⁸¹ El tema del México prehispánico junto con el de la Colonia han sido eliminados del programa de estudio del bachillerato general en la reforma más reciente de la Subsecretaría de Educación Media Superior.

lector obrero de Brecht. Las fuentes nada nos dicen de aquellos albañiles anónimos, pero la pregunta conserva toda su carga.”⁸²

Esta idea nos da el motivo de plantear una nueva forma de abordar la enseñanza de este tema, la cual debe dirigirse a ofrecer a los estudiantes una visión más amplia de las sociedades del pasado y no de sus figuras ilustres, conjugando los aspectos culturales que surgieron en el camino del desarrollo de las sociedades del México antiguo y que pueden llegar a explicar este tema de forma más compleja.

Es por ello, que pensamos que más allá de los grandes hechos, las divisiones cronológicas u horizontes culturales, y el surgimiento y desaparición de las grandes civilizaciones prehispánicas, que habitualmente son los que se presentan en la enseñanza convencional. El enfoque de este trabajo se centra más en la enseñanza de aquellos elementos (estos elementos pueden ser el urbanismo, la agricultura, la cosmovisión, religión, guerra, comercio, aspectos de la vida cotidiana entre otros) que a través de largos períodos de tiempo expliquen el desarrollo, transformación y trascendencia de las sociedades del pasado en nuestro presente.

Otra de las características del material didáctico que planteamos es que se busca destinar una distribución más ecuánime de las características de aquellas áreas culturales que tradicionalmente han sido excluidas como lo son Aridoamérica y Oasisamérica, con el objetivo de enlazarlas a través de los elementos culturales antes mencionados con Mesoamérica, para que en conjunto puedan presentarnos un concepto más completo del concepto del México antiguo.

Todo lo anterior por medio de una selección de escritos, imágenes y actividades didácticas que aporten nuevas técnicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación para que los estudiantes comprendan mejor esta unidad temática, y al mismo tiempo, el docente tenga en sus manos más herramientas para colaborar en la transformación de esta información en conocimientos.

⁸² Ginzburg, Carlo, *El queso y los gusanos*, México, Océano/Península, 2ª ed. 2008, p. 9

Un último recurso que debemos de considerar es que el profesor debe tener muy claro lo que quiere hacer y la manera en que la puede llegar a realizar, es decir, es tarea del profesor conocer aquello que quiere enseñar y la manera de cómo hacerlo, por lo tanto, es importante tener bien definido tanto los recursos como las estrategias para manejarlo y este trabajo busca aportar ayuda precisamente a esta cuestión.

En conclusión, podemos contemplar que este tipo de trabajos es importante porque ayuda a complementar y resolver los aspectos disciplinares y didácticos antes mencionados. Además de que tanto material como estrategias buscan despertar el interés por el conocimiento histórico entre los estudiantes, para que los mismos tengan una actitud positiva frente a estos recursos y los utilicen en conjunto para la construcción de su propio conocimiento.

2.3 Enfoque disciplinar.

Es importante plantear que el conocimiento histórico más allá de su legitimidad y presentaciones cuenta con diversas funciones que no se reducen a ser una guía de enseñanza para la vida, a contar el pasado tal y como fue, o una función de herramienta utilizada por el Estado para desarrollar un nacionalismo. Pero aunque cada una de sus funciones fueron válidas dependiendo de la perspectiva, el contexto y el tiempo; la función que aquí nos interesa mostrar es la de tipo pedagógica, no como la historia de bronce que nos enseñó a reconocer las figuras heroicas de las naciones, las fiestas patrias y que nos creó hombres ilustres dignos de emular o villanos dignos de odiar; hablamos pues de una función pedagógica que indica que la historia posibilita, en alguna medida, la comprensión del presente porque nos explica el origen, el desarrollo y las transformaciones del paisaje, de las instituciones y de los fenómenos, y los efectos que éstos tienen a corto, mediano o largo plazo en la sociedad del presente.

Sin embargo, el saber histórico que se imparte desde el nivel básico al medio superior ha sido usado particularmente con una finalidad ideológica-política o adoctrinamiento a través de un contenido muy acotado o simplista que ha llevado

a conocer únicamente algunos aspectos de nuestro pasado haciendo a un lado la variedad de elementos que contiene y la gama de perspectivas existentes sobre el mismo.

La posibilidad de presentar otro tipo de historia, con otras fuentes, métodos, perspectivas y funciones nos acercaría a desarrollar una visión más compleja y crítica del conocimiento del pasado, de nuestro presente y del futuro.

Es por ello que el conocimiento del pasado es un factor activo del movimiento de la sociedad, ya que puede ser utilizado para mantener a la sociedad en un estado de conveniencia o puede ser útil al servicio de las luchas populares⁸³, los movimientos y las transformaciones de la sociedad.

La postura disciplinar que acompañará el desarrollo de nuestras estrategias para la enseñanza de la historia, es una postura situada desde la historia económica y social, la cual es contradictoria a esta historia de bronce o al contenido histórico escolar poco diverso y dinámico que ha monopolizado los programas educativos durante muchas décadas. Este enfoque es necesario para acercarnos al período de nuestro pasado que queremos estudiar en esta instrumentación didáctica, pues con ayuda de otras disciplinas como la antropología, arqueología, sociología, etc., ésta interpreta las voces y silencios, iluminándonos sobre aquellas dinámicas y elementos culturales que son imprescindibles en las sociedades humanas del pasado y el presente.

Nos hemos adherido a la postura disciplinar proveída por la historia económica y social derivada de la tradición de la Escuela de los Annales porque promueve una perspectiva pedagógica de la historia en donde se pretende comprender el pasado para explicar el presente y viceversa. Ya que para ellos el discurso histórico es comprender y hacer que los demás comprendan los motivos

⁸³ Pereyra, Carlos. *Historia ¿para qué?*, Siglo XXI, México, 1980 PP. 11-22

por los cuales las sociedades se transforman se mueven o perduran a través del tiempo.

La historiografía de los Annales está interesada en los procesos, las estructuras sociales, no busca reproducir lo que pasó sino interpretar el pasado partiendo de sus propios conceptos y subjetividades.

Los elementos característicos de esta perspectiva historiográfica presentadas por Antonio Carrasco Rodríguez⁸⁴ y que contribuyen teóricamente a nuestra propuesta de enseñanza de la historia son las siguientes:

- Es una perspectiva que amplifica los temas de estudio ya que rechaza los temas típicos de la práctica de la historiografía del siglo XIX, buscando realizar un estudio de las sociedades (individuos, grupos, colectividades) y no de las figuras eminentes, pues la historia no es solo consecuencia de las acciones y decisiones de hombres ilustres sino también de las creencias, la vida cotidiana, las clases sociales, las innovaciones científicas, los cambios naturales, las formas de producción, entre otros aspectos económicos, sociales y culturales extraídos de distintos momentos.
- Es importante porque enriquece la comprensión del pasado con las aportaciones metodológicas y especialistas de otras ciencias como la geografía, antropología, economía, derecho, literatura, sociología y la psicología entre otras.
- Es también una historia de carácter analítico y que interpreta los procesos históricos a través de un enfoque apegado al materialismo histórico y un método crítico de las fuentes, utilizando una gran variedad de las mismas y no solo de tipo documental.
- Utiliza las analogías para discernir semejanzas y diferencias entre los rasgos característicos de la cultura o de varias culturas entre sí como la religión,

⁸⁴ Carrasco, Antonio, Tendencias historiográficas actuales: La corriente de los Annales, publicado el 8 de marzo del 2010, recuperado de Internet en <http://blogs.ua.es/tendenciashistoriograficas/la-escuela-de-los-annaes/> (Consultado el 29 de febrero 2016)

costumbres, lenguaje, visiones cosmogónicas, entre otros aspectos culturales.

- Tiene un gran interés por una historia socioeconómica, de la vida cotidiana y de las mentalidades, la cual abarca el estudio de las creencias populares, las cosmovisiones en determinadas épocas, la sensibilidad artística o cultural de las masas, los conocimientos técnicos y científicos, las formas de representación popular, la iconografía, entre otros aspectos.
- Así mismo, valora el potencial pedagógico de la historia ya que concede un papel importante a la historia en la comprensión del pasado y del presente.

Otros aspectos que nos favorecen en la construcción de una instrumentación didáctica específica de la historia dirigida a la EMS y que son parte de esta perspectiva histórica nos la proveen tres de sus más grandes representantes de la primera y segunda generación de La escuela de los Annales: ⁸⁵

- Esta concepción de la historia nos es provechosa porque según Lucien Febvre, ésta no debe juzgar, ni describir, sino reconstruir con imaginación para así poder comprender el proceso histórico, utilizando para este fin una variedad de fuentes. Además, creía en una orientación utilitarista en donde quien hace historia, debe estudiar el pasado en función a los problemas de las sociedades en el presente.
- Por su parte Marc Bloch nos indica que la historia es la ciencia de las sociedades humanas que se ocupa del estudio de los cambios y de las adaptaciones del hombre a las nuevas condiciones económicas, religiosas e intelectuales. Aquí, el papel de historiador es hacer una síntesis histórica global orientada a la comprensión de las estructuras y los procesos históricos en los tiempos largos.
- Mientras que Fernand Braudel reconoce el papel fundamental de las ciencias sociales para la explicación histórica, integrando especialmente a la geografía como uno de los protagonistas del discurso histórico. Aunque principalmente se le reconoce por su perspectiva del tiempo

⁸⁵ Carrasco, Antonio, *Op. cit.*

histórico que se divide en tres niveles: larga, mediana y corta duración, cuya importancia es que los fenómenos estructurales influyen más sobre las sociedades que las historias episódicas o que estas últimas están conectadas con una estructura de larga duración que rompe con las divisiones temporales o periodos históricos.

Sin embargo, a pesar de las críticas⁸⁶, esta perspectiva histórica nos permite formular una enseñanza que se apoye en diferentes fuentes, que estudie los elementos culturales comunes entre diferentes culturas a través del tiempo, que ayude a visualizar las transformaciones y trascendencias de los diferentes elementos que componen la sociedad, que reconozcan los diferentes métodos y fuentes para elaborar la historia, pero que principalmente contribuya a una enseñanza de la historia que despierte el interés en los estudiantes por el conocimiento histórico, que les permita comprenderlo y reconstruirlo con imaginación.

Para trabajar la unidad del “México prehispánico”, según el programa de Historia de México I y II del CCH, sistema de bachillerato perteneciente a la UNAM, hemos adoptado el concepto del “México antiguo”⁸⁷ porque hace referencia a la historia antigua de la pluralidad de sociedades que cohabitaron el territorio que

⁸⁶ No podemos dejar a un lado las críticas a esta tradición historiográfica señaladas por el artículo de Carrasco, ya que éstas son variadas. Sin embargo, en este apartado presentaremos atención a algunas expuestas primeramente por Josep Fontana, el cual menciona que esta historia carece de una teoría social globalizadora que sirva para explicar los cambios sociales, la excesiva necesidad por el desarrollo de instrumentos cuantitativos y la falta de análisis de los grandes problemas históricos; por su parte George G. Iggers indica que existe una obsesión por crear nuevos métodos historiográficos y por encontrar nuevos campos de estudios; y finalmente Francois Dosse quien en su *Historia en Migajas* por un lado valora las aportaciones de las primeras generaciones, pero por otro lado critica a las más recientes generaciones de La Escuela de los Annales porque considera que han perdido la identidad crítica, han abandonado la historia social, económica y geográfica por el estudio de las mentalidades, la cultura y la antropología histórica, ello porque denota la dispersión de los estudios, los métodos, los enfoques y las concepciones historiográficas, por último Dosse critica la pérdida de ese enfoque pedagógico característico del discurso histórico de los Annales pues éste pretendía conocer el pasado desde el presente para comprender tanto el pasado como el ahora y crear una conciencia histórica con el fin de contribuir a prever y construir un futuro mejor para los hombres.

⁸⁷ Para configurar el concepto del “México antiguo” trabajado aquí nos hemos guiado de los trabajos de Alfredo López-Austin y Leonardo López Luján en *El pasado indígena*, México, FCE/COLMEX, 1996 y en el de Pablo Escalante en *Educación e ideología en el México Antiguo*, México, SEP-Cultura/Ed. El Caballito, 1985.

ahora es nuestra nación. Esta historia tiene una duración que va desde la etapa lítica aproximadamente a partir del 22,000 a.C. a la caída del imperio mexicano (llamado así coloquialmente) en el año de 1521 de nuestra era.

Para el tratamiento didáctico de este período utilizaremos dos enfoques para la enseñanza de la historia planteados por Henry Pluckrose⁸⁸: *el enfoque por temas*, el cual aborda un fragmento del pasado y lo examina con detalle, con este análisis se busca vislumbrar los modos de vida, costumbres, creencias religiosas, actividades y recursos económicos que se disponían, características culturales y políticas, pero lo más interesante, nos permite apreciar las causas que motivaron los cambios en estos elementos a lo largo del tiempo, pero matizando la historia viendo al pasado con valores propios del pasado y no de valores contemporáneos; mientras que por medio del *enfoque de la historia a través de la reconstrucción de hechos*, nos ayuda a imaginar cómo pudo ser la vida en otras épocas a través de reconstrucciones históricas, donde su éxito radica en que éstas representen un tema de gran interés para el grupo de estudiantes.

Estas reconstrucciones son el producto final de la integración de un amplio número de actividades interrelacionadas como la investigación de información sobre el tema, el análisis de lecturas e imágenes, discusiones de grupo, cuestionarios sobre el tema, etc.

En el mismo sentido Pluckrose nos dice que tanto para su construcción como para su evaluación se deben plantear las preguntas adecuadas para provocar tanto la discusión sobre el tema como el interés por el mismo. En cuanto a la evaluación esta no la realiza únicamente el profesor, sino también los estudiantes, puesto si se les considera sujetos activos para la actividad de aprendizaje, también lo son para la actividad de evaluación.

De esta manera se deben recordar que la evaluación no se hace sólo desde la perspectiva del profesor, sino también de los estudiantes. Por tal cuestión se les

⁸⁸ Pluckrose, Henry, *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, Ediciones Morata, 1993, pp. 99-102 y 122-134.

exigen ciertas cualidades que están emparentadas con el desarrollo de habilidades cognitivas propias de la enseñanza de la historia, estas cualidades a evaluar son: el marco contextual sobre el que se realiza la reconstrucción; la claridad de la visión; la sensibilidad ante el período histórico que se investigue y reconstruye; la integridad de los materiales sobre el que se basa para realizar la reconstrucción, conciencia sobre las características del período que es objeto de estudio; y la capacidad de comunicar a los demás, el trabajo de reconstrucción realizado.⁸⁹

Estas herramientas para el aprendizaje del conocimiento histórico son nuestro apoyo en la construcción de un puente mediante el cual los estudiantes, tanto en individual como en equipos, con un tiempo suficiente, información y guía del profesor, puedan hacer suyo el pasado enfrentándose a los hechos y procesos históricos, comportándose de una manera activa, en vez de ser sólo espectadores pasivos.

Mientras que *las habilidades cognitivas propias de la historia*⁹⁰ las cuales se quieren desarrollar con la enseñanza, aprendizaje y evaluación de esta unidad didáctica, son las siguientes:

- *Comprensión del quehacer del historiador*: hacer notar la labor que realizan los historiadores y el método científico que utilizan para realizar sus interpretaciones.
- *Fuentes*: conocer y trabajar con la variedad de fuentes escritas, iconográficas, gráficas, datos estadísticos, objetos de todo tipo, etc., implica desarrollar habilidades para realizar comparación, análisis, síntesis y evaluación crítica de las mismas.

⁸⁹ Pluckrose, Henry, *Enseñanza...*, *Op. cit.* pp. 128-130

⁹⁰ De acuerdo a Frida Díaz Barriga estas habilidades cognitivas y afectivas son propias de la historia aunque también algunas ellas pueden ser desarrolladas en trabajo con otras disciplinas. Las habilidades explicadas en este trabajo corresponden al siguiente texto. En Díaz Barriga Arceo, Frida. *Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de las habilidades cognitivas en el bachillerato*. En Perfiles Educativos, vol. 20, núm. 82, 1998, pp. 40-62

- *Empatía*: es una habilidad tanto cognitiva como afectiva que se relaciona con la posibilidad de comprender las acciones de los hombres del pasado, desde la perspectiva del pasado mismo.
- *Tiempo histórico*: esta habilidad trata del conocimiento sobre la cronología, la sucesión causal y la continuidad temporal, es decir: la comprensión de las denominaciones y períodos de tiempo en que se divide la historia de la humanidad; la explicación del contenido sociológico de ciertos periodos temporales, incluyendo explicaciones causales entre pasado y presente; el conocimiento de las relaciones entre cambios, continuidades y duración de los hechos y periodos históricos.
- *Relativismo cognitivo*: esta es otra característica esencial que se desarrolla con el conocimiento histórico. Este se relaciona con el conocimiento interpretativo y la reconstrucción del pasado, implica también comprender que en el conocimiento de la historia no existen verdades absolutas sino interpretaciones del mismo acontecimiento que en ocasiones pueden ser contradictorias.
- *Explicación histórica y causalidad*: esta característica pretende que los alumnos puedan comprender y a la vez explicar la causalidad histórica, lo cual implica desarrollar relaciones causa-efecto, reconstruir y explicar fenómenos históricos, y prever situaciones a futuro.
- *Pensamiento crítico*: es una habilidad que implica el desarrollo de una personalidad crítica, con conciencia clara y participación social. Sin embargo, a pesar de la polisemia del término crítico, este se refiere más que nada al desarrollo de un pensamiento superior que involucra muchas otras habilidades cognitivas y afectivas como la deducción, categorización, indagación reflexiva, valoración, emisión de juicios, etc.
- *Reconstrucción del pasado*: se deben desarrollar reconstrucciones, que a la vez son interpretaciones del pasado, en donde se relacionen el conocimiento histórico con los saberes del grupo cultural al que se pertenece; además deben ser acordes a los procesos de continuidad y cambio entre los elementos culturales de las sociedades pasadas y las presentes.

En conclusión, buscamos que se comprenda el pasado de forma compleja, lo cual implica llegar a dominar algunas de las categorías o conceptos propios de la disciplina presentadas por Mario Carretero⁹¹; la distinción de diferentes periodos históricos, es decir, la comprensión de esquemas temporales; identificación de la causalidad histórica; acercarse a la tarea del historiador para comprender que existen diferentes formas de hacer historia; y relacionar el presente con el pasado y el futuro a través de objetivos más interesantes o motivantes para los alumnos como lo es el conocimiento de su propia identidad cultural.

2.4 Enfoque pedagógico.

La instrumentación didáctica aquí planteada se constituye a partir de un enfoque educativo cimentado desde de propuesta del constructivismo psicopedagógico el cual está basado en las teorías de Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel y Lev Vygotski. Esta propuesta nos muestra que el sujeto cognoscente desempeña un papel activo en el aprendizaje, el cual se forma a través de un proceso social de construcción que se activa cuando se conflictúa el saber previo con el nuevo, dando lugar a un conocimiento de tipo significativo. Este paradigma educativo concibe que el proceso de enseñanza-aprendizaje se percibe y se lleva a cabo de forma dinámica e interactiva entre los sujetos que integran el grupo de aprendizaje, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende pero dentro de un proceso grupal.⁹²

En el constructivismo, concepto de enseñanza, es entendido como un proceso de construcción conjunta, producto de la interacción del profesor y los estudiantes con su “contexto instruccional”⁹³. Dicho proceso ha de seguir un camino

⁹¹ Carretero, Mario, et. al. (compiladores), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós, 2006, p.19

⁹² Quesada, Rocío, *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México, Limusa, 2009, p. 14.

⁹³ Con “contexto instruccional” Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández se refieren al carácter del contexto, especialmente el académico y los elementos que lo conforman (contenidos, docentes, tutores, instituciones, cultura, etc.), puesto que todos los elementos del contexto de los estudiantes tienen la cualidad de representar una enseñanza positiva o negativa dependiendo de la perspectiva desde donde se observe. En Díaz-Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 2002, p.140.

único e irreplicable, que no precisamente es aquel que el profesor se planea previamente como ideal, sino que éste también puede ser producto de las fluctuaciones. Por lo tanto, se debe tener en cuenta que no hay receta perfecta o método efectivo por el cual se enseñe, sino que éste varía y depende de las características de contexto en donde se enseña.

Aquí el aprendizaje, también es un proceso en donde la nueva información, presentada o descubierta por el alumno, adquiere *significación*⁹⁴ mediante la interacción con elementos preexistentes en su estructura cognitiva, creándose un conflicto que termina cuando dichos elementos tienden a ser modificados.⁹⁵ Sin embargo, la nueva información debe ser potencialmente atractiva para que el estudiante manifieste una entera disposición al aprendizaje y los conocimientos desarrollados a partir de este proceso puedan ser significativos.

Entonces, enseñanza y aprendizaje son en conjunto un proceso de formación que se encuentra orientado hacia la acción tanto del profesor como del estudiante, lo que postula la necesidad de desarrollar las herramientas necesarias para enseñar y para aprender.

En este sentido, el maestro es un profesional capacitado que cuenta con las siguientes características y funciones:

- Es un propiciador de los aprendizajes, ya que guía, problematiza, desafía y motiva al estudiante hacia la indagación y resolución de problemas.
- Cuenta con una actitud crítica hacia su labor, buscando siempre mejorarla a través de la autoevaluación y la reflexión sobre los resultados obtenidos de la instrumentación didáctica y la práctica realizada.
- Identificador de las características particulares del grupo de estudiantes y del contexto donde ejerce su práctica.

⁹⁴ La significación de la información, es una cualidad que se adquiere por medio de varios factores, como el hecho de que ésta debe ser potencialmente atractiva al estudiante, se relacione con sus conocimientos previos y éste le otorgue un significado personal y por tanto resulte en su entera disposición hacia el tratamiento de dicha información y desarrollo del proceso constructivo.

⁹⁵ Moreira, Marco Antonio. *Aprendizaje Significativo: Teoría y práctica*, España, Visor, 2000.

- Debe desarrollar de estrategias, conocer técnicas y materiales para la enseñanza.
- Constructor de ambientes de aprendizaje, al desarrollar grupos, promover la interacción con los estudiantes y propiciar la creación de vínculos.
- Comunicador de objetivos, contenidos y técnicas que permitan al alumno determinar los procedimientos más adecuados para resolver un problema y generar conocimientos.
- Estimula la reflexión de los estudiantes sobre la realidad y sobre sus cualidades y limitaciones, con el objetivo de mejorar.
- Funge como puente entre lo previo que ya se sabe y lo nuevo que debe ser aprendido.
- Debe estar preparado para enfrentar las contingencias.
- Evalúa para verificar, aprender y mejorar tanto los aprendizajes como su propio desempeño.

Mientras que el estudiante debe desarrollar las siguientes características y desempeñar ciertas funciones:

- Es un constructor activo de sus propios conocimientos.
- Posee estructuras mentales previas que se modifican a través del proceso de adaptación.
- Interactúa constructivamente con sus compañeros y maestro.
- Tiene la capacidad de autorregular su propio proceso de aprendizaje con la apropiación de diversas habilidades y conocimientos.
- Conoce los objetivos y se propone metas.
- Selecciona y transforma información, desarrolla hipótesis, toma decisiones, critica, propone y construye conocimiento a partir de su relación con estructuras cognoscitivas y experiencias previas.
- Pone a prueba sus conocimientos de forma individual pero a través de la interacción con los demás.

- Es responsable de su proceso de aprendizaje porque está en permanente actividad mental no solo cuando descubre y experimenta sino también cuando escucha y comunica.
- Toma conciencia de sus propios procesos mentales (metacognición) y se evalúa con el objetivo de mejorarse a sí mismo.
- Está comprometido a aprender, a escuchar, a participar, a defender sus ideas y comunicarlas.

Otros elementos necesarios para desarrollar un proceso formativo apegado al constructivismo son las estrategias⁹⁶, las cuales son entendidas como procesos en donde se toman decisiones sobre una tarea y objetivo determinado, planeando así su actuación, organización y selección de procedimientos o técnicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación más aptos.

Así mismo, es necesario el desarrollo de ambientes que generen el aprendizaje. Este ambiente debe ser conformado como un grupo de aprendizaje, el cual se representa no como un conglomerado de sujetos que confluyen en un mismo tiempo y espacio, sino como un conjunto de elementos que se complementan para constituir un todo.

Este grupo de aprendizaje está compuesto por los estudiantes y el maestro, los cuales son sujetos activos, con características, necesidades y objetivos diferentes, que deben ser identificados y comunicados mutuamente para de esta manera se complementen, sumen esfuerzos y se constituyan como un todo que funciona en pro de las metas que son determinadas previamente y cuya finalidad es construir conocimientos y mejorar.⁹⁷

⁹⁶ Las estrategias de enseñanza son también todos aquellos procedimientos que el profesor utiliza de forma consciente y con carácter flexible o adaptable, y que están dirigidos a prestar ayuda y sirven para promover aprendizajes significativos en los estudiantes, véase en Díaz-Barriga y Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista... Op. cit.*, p. 141.

⁹⁷ Rafael Santoyo, *Apuntes para un didáctica grupal*, México, SEP-Cultura /Ed. El Caballito, 1985.

La construcción de esta perspectiva educativa requiere también de la conformación de vínculos. Por un lado, se requiere de un vínculo afectivo, el cual es necesario para el desarrollo de la empatía, el entendimiento grupal y la constitución de ambientes positivos en el aula. Mientras que por otro lado, se precisa un vínculo pedagógico, que es una relación dialógica que se establece entre maestro y grupo de alumnos. Comienza de tal forma que se crea a partir de una dependencia y se desarrolla con el objetivo de que el grupo de alumnos vaya adquiriendo independencia o libertad en la construcción de sus aprendizajes y la manera de construirlos.⁹⁸

Como último elemento para desarrollar una perspectiva constructivista de la enseñanza y aprendizaje, se requiere de un tipo de evaluación⁹⁹ que vaya a la par del proceso formativo y la cual permita, tanto al maestro como al grupo de estudiantes, aprender y mejorar su desempeño, a partir de la búsqueda, reflexión y retroalimentación de sus aciertos y errores manifiestos en el transcurso de la unidad o curso.

2.5 Metodología de enseñanza.

Podemos definir a una metodología de enseñanza como una sistematización de métodos de actuación, procedimientos didácticos, técnicas y diseño de materiales que giran en torno a un modelo pedagógico o teoría del aprendizaje, que se ejecuta en el aula con la finalidad de alcanzar un grupo de objetivos formativos.

La metodología de enseñanza busca responder a la pregunta de ¿cómo enseñar? Para respondernos esta cuestión emplearemos el enfoque constructivista porque el fin de nuestra intervención educativa es promover la construcción de aprendizajes significativos sobre el conocimiento histórico de un período determinado.

⁹⁸ García, Guillermo, *La educación como práctica social, Aportes de teoría y práctica de la educación. Un ensayo de formación docente*. Buenos Aires, Ediciones Axis, 1975.

⁹⁹ Este elemento se explica ampliamente en el apartado 2.7 Evaluación.

Esta metodología constructivista se confecciona como un proceso de enseñanza dinámico, participativo e interactivo propiciado por el docente para que el sujeto cognoscente realice una construcción auténtica de conocimientos.¹⁰⁰

En la confección de este proceso confluyen el programa de estudios, la reflexión sobre el desempeño docente, el conocimiento del contexto¹⁰¹ y las características de los estudiantes para diseñar una forma de trabajo que propicie ambientes que permitan al estudiante modificar sus ideas, resolver problemas, crear sus propios conocimientos y cumplir con sus metas.

Entonces, nuestra metodología de enseñanza no busca la transmisión de hechos históricos a través de la instrucción como el enfoque tradicional, sino que a diferencia de éste, organiza una serie de elementos y pasos con el propósito de apoyar al grupo de estudiantes a construir su propio saber sobre lo histórico, mediante el desarrollo de su propia estructura cognitiva y la reconstrucción de sus propias experiencias.

Las características particulares que sustentan nuestra metodología de enseñanza son las siguientes:

- Se busca que los estudiantes construyan su propio saber sobre el pasado, por medio de un proceso de enseñanza-aprendizaje en donde se confrontan las experiencias previas con la nueva información sobre los procesos históricos.
- Se promueve la formación de ambientes de aprendizaje, integrados por la motivación, la constitución de los vínculos afectivos y pedagógicos, el reconocimiento de roles activos en el proceso, y la promoción de la participación, investigación y pensamiento crítico.
- Se utiliza una evaluación formativa porque el conocimiento no puede medirse de forma tradicional ya que cada individuo construye su propio

¹⁰⁰ Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*, Argentina, Aique, 1993.

¹⁰¹ Cuando hablamos de contexto, nos referimos a las características culturales, económicas y sociales del entorno donde se desenvuelven los actores educativos y la propia institución educativa.

aprendizaje de forma única, a su propio ritmo y determinado por sus necesidades y características, pero en compañía de los demás.

- Se concibe al error no como una situación problemática, sino como una oportunidad para desarrollar el potencial creativo y se puede utilizar también como un indicador para mejorar el desempeño tanto del profesor como del estudiante.

Así mismo, dentro de esta metodología de carácter constructivista que hemos adaptado hacia la enseñanza y reconstrucción del pasado, la labor del profesorado se debe centrarse en los siguientes elementos didácticos:

- Actuar como guía y apoyo del proceso, promoviendo la motivación y cooperación grupal.
- Poner en práctica una variedad de actividades y materiales de apoyo.
- Activar los conocimientos previos, presentar nueva información, estimular su análisis y la transformación de los esquemas mentales, guiar la construcción de interpretaciones del pasado, presentar ejemplos, y reflexionar en conjunto con los alumnos sobre los aprendizajes y cómo enriquecerlos.
- Promover la autonomía del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Y observar el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder notar los avances y evaluarlos formativamente.

2.6 Instrumentación didáctica.

La instrumentación didáctica o planeación didáctica, es la herramienta primordial, de la cual el maestro no debe prescindir, puesto que de ella depende el buen o mal funcionamiento de su práctica docente. Ésta se compondría de un conjunto de los recursos (teóricos, materiales y humanos) que permiten al maestro realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje complejo y coherente con un tiempo determinado, con la finalidad de facilitar el desarrollo de las estructuras

cognoscitivas, la construcción de conocimientos, la adquisición de habilidades y cambios de actitud en los estudiantes.

También, se puede decir que la instrumentación didáctica es una etapa en el trabajo docente, pues es el tiempo en donde se adaptan, planifican o diseñan los objetivos, los métodos, estrategias, técnicas y materiales para la enseñanza y la evaluación.

A propósito de este tema, Margarita Pansza, Porfirio Morán y Esther Carolina Pérez¹⁰² nos dicen que la planeación didáctica no es una actividad que se desarrolle previamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino por el contrario es un quehacer que está sujeto a un proceso de evaluación y por tanto a modificaciones constantes.

Por tanto, los autores consideran que existen tres situaciones básicas en las que se desarrolla la instrumentación, y que a partir de la constitución de las mismas se podrá planear unidades o cursos, estas son las siguientes:

- Cuando el maestro organiza los elementos que deberán incidir en el proceso, considerando solamente las características generales del grupo.
- Cuando el maestro detecta la verdadera situación del grupo de estudiantes, comprobando así el valor de la planeación y su propuesta teórica.
- Finalmente cuando la instrumentación se rehace a partir de este proceso de evaluación de la puesta en práctica de la planeación o interacciones previstas con anterioridad.

Dentro de la instrumentación didáctica, los autores nos presentan la existencia de tres diferentes enfoques, desde los cuales se puede diseñar y poner en práctica la actividad de la enseñanza. Estos enfoques son:

- Didáctica tradicional, enmarcada en una comunicación unidireccional, en donde el maestro ocupa un papel predominante en la enseñanza como

¹⁰² Los autores hacen referencia a los elementos que constituyen la instrumentación didáctica y cómo esta puede ser elaborada desde tres perspectivas didácticas diferentes entre sí. En Pansza, Margarita, Morán Porfirio y E. C. Pérez, *Fundamentación de la Didáctica*, Gernika, México, 1988.

mediador entre el saber y el alumno. En donde la intencionalidad de la enseñanza se centra en objetivos institucionales y del profesor, mediante el establecimiento de una disciplina, imposición del orden, memorización y repetición.

- Didáctica de la tecnología educativa, está basada en los principios de progreso, eficiencia y eficacia, que busca un practicismo inmediato en las prácticas educativas. Aquí, la autoridad del maestro radica en el dominio de las técnicas, los objetivos prediseñados ocupan un papel central y el aprendizaje consiste en la modificación de la conducta que se opera en el alumno.
- Didáctica crítica, se le considera una propuesta en construcción, basada en el análisis de los principios educativos, donde se cuestiona y replantea los problemas fundamentales de la didáctica, la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de los actores educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el significado ideológico que subyace en los programas de estudio. Busca desarrollar una docencia auténtica, reflexiva y científica, apoyada en la investigación, en el pensamiento crítico y en la evaluación.

Entonces para desarrollar una instrumentación didáctica, el maestro se debe basar en aspectos teóricos como los conceptos de enseñanza y aprendizaje, los estilos de aprendizaje, los modelos de enseñanza y los programas de estudio. Puesto que esta herramienta no se puede trabajar independientemente las concepciones del plan de estudios y el marco teórico, ya que cada plan contempla, en alguna medida, ciertas particularidades que son indispensables para la práctica docente como las formas operantes de las unidades, contenidos, el desarrollo de las estrategias, objetivos, actividades y evaluación, y las formas de comunicación que se practican en el aula.

Un punto a considerar, es que la planeación no debe tener un carácter rígido, sino que al contrario, su flexibilidad permite que el maestro la adapte de acuerdo a

las capacidades, necesidades y aspiraciones de los estudiantes, dejando atrás la improvisación.

Para la construcción de nuestra unidad didáctica hemos utilizado algunos elementos de la Didáctica crítica, principalmente porque no tiene un carácter acabado y rígido como los primeros enfoques. Sino porque es sensible a la realidad del grupo de estudiantes, enjuicia el quehacer de la institución, al programa educativo, al modelo teórico y a sí misma. También porque se pretende modificar los roles de los actores educativos que inciden en el aula. Pero principalmente porque pretende desarrollar una práctica docente auténtica apoyada en la investigación y en un proceso de evaluación constante que ayude a reconstruirla con el objetivo de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se construyan y reconstruyan conocimientos y se desarrolle un pensamiento crítico que busque mejorar la realidad en donde se vive.

Sin embargo, más allá de la didáctica que se emplee, el recurso más importante para la instrumentación es un maestro reflexivo, con los conocimientos, habilidades y actitudes para conocer la realidad del contexto en donde se desenvuelve y a partir de ese conocimiento, diseñar una instrumentación que potencialice las fortalezas, supere las limitaciones, cumpla con las expectativas y solvete las necesidades de sus estudiantes.

2.7 Evaluación.

La evaluación es fundamentalmente una acción de valoración, y que tradicionalmente ha sido tarea exclusiva de la institución escolar y sus agentes los profesores. Sin embargo, esta concepción se ha ampliado actualmente conforme a los cambios de paradigma en la educación, concibiéndola además como una actividad pedagógica, interactiva y contextual, que es compartida entre institución, maestro y estudiantes con fines que no se limitan a la valoración, acreditación o promoción.¹⁰³

¹⁰³ Morán, Porfirio, "Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolio como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente. Experiencia en un curso de Laboratorio de didáctica en la docencia universitaria". Perfiles educativos. Vol. XXXII, núm. 129, ISUE-UNAM, México, enero 2010, pág.103

Su finalidad sería entonces, no sólo la comprobación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, sino también, la comprensión de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la retroalimentación del mismo, para así mejorar el desempeño de los actores educativos que interactúan en el aula, los programas de estudio y la misma organización escolar.

En este sentido, la evaluación educativa actual debe ser entendida como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica, que sirve al maestro para diseñar o adecuar estrategias para la enseñanza; mientras que a los estudiantes les ayuda a reflexionar sobre su acción para descubrir sus aprendizajes, su desempeño en clase y sus modos de aprender, es decir, les ayuda a tener conciencia de lo qué hacen y de cómo lo hacen propiciando así la retroalimentación pertinente.¹⁰⁴

Este proceso de valoración y seguimiento de la enseñanza y del aprendizaje, sirve entonces para obtener información sobre lo que acontece en la interacción entre profesor y grupo de estudiantes en relación con los elementos que componen el programa de estudios (objetivos, contenidos, modelos, materiales, entre otros).

Entonces, al ser un proceso, esta evaluación debe estar presente al inicio, durante y al final de todo el ciclo, como parte esencial de la enseñanza. Por ello, según Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández¹⁰⁵, la evaluación se divide en tres tipos o etapas: diagnóstica, formativa y sumativa. Con las que el profesor y el grupo de estudiantes pueden llegar a tener una perspectiva más completa de los aspectos cuantitativos y cualitativos de su desempeño.

A continuación se presentan estas tres etapas que componen la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje:

¹⁰⁴ *Ibíd.*, pág.104

¹⁰⁵ Según los autores existen diversas formas de clasificar a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las más aceptadas y usadas por la comunidad docente por varias décadas y que aún tiene validez e importancia, es la que aquí se presenta y que además hemos usado para este trabajo. En Díaz-Barriga, Frida y Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo... Op. cit.*

La evaluación diagnóstica o predictiva, es aquella que se realiza previa al ejercicio de la enseñanza. Este tipo de evaluación se clasifica en: inicial, se realiza al principio de un ciclo largo, donde se recopila la información que nos permita identificar los esquemas cognitivos (conocimientos previos) y las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes en relación al programa que se pretende desarrollar, esto con el propósito de hacer adecuaciones y lograr en el futuro aprendizajes significativos; mientras que la evaluación diagnóstica puntual, se práctica al iniciar una secuencia de enseñanza menor, como una sesión o segmento de un curso, con el principio de identificar y utilizar los conocimientos previos del estudiante de forma continua para trabajar contenidos específicos.¹⁰⁶

La puesta en práctica de este tipo de evaluación es muy importante para el proceso formativo, pues con tal experiencia, los estudiantes pueden ser conscientes de lo que saben, de lo que quieren y de lo que deberán aprender; en cambio el maestro puede conocer, de forma más completa, las características de sus estudiantes y con dicha información tomar las decisiones pertinentes para orientar el proceso educativo y la adecuación de sus objetivos.

Tal tarea se puede concretar a través de la recolección de información mediante técnicas y procedimientos adecuados como cuestionarios, test, encuestas, observación, definición de conceptos, análisis de productos elaborados en clase, entre otros.

La evaluación formativa, es una segunda etapa que se desarrolla a la par del proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que se le considera una parte reguladora y consustancial del mismo. Según Díaz-Barriga y Hernández, existen tres modalidades complementarias que apoyan esta función reguladora, las cuales son: la regulación interactiva, que sucede de forma integrada al proceso instruccional, es decir en la estructuración de actividades y elaboración de tareas, a través de los intercambios comunicativos entre maestro y estudiantes; la regulación retroactiva, sucede en cambio al término de un proceso instruccional,

¹⁰⁶ *Ibíd.*, pág. 327

consistiendo en la programación de actividades de retroalimentación con el objetivo de reforzar lo que no se comprendió adecuadamente; mientras que la regulación proactiva, busca profundizar los aprendizajes construidos por los estudiantes con el propósito de prever actividades futuras de instrucción, o bien, superar en un futuro, los obstáculos que no pudieron ser sorteados en el momento de la instrucción.¹⁰⁷

Lo anterior nos demuestra que este tipo de evaluación es esencialmente un proceso sistemático que busca obtener información, para luego sintetizarla e interpretarla para así facilitar la toma de decisiones dirigidas a modificar y mejorar la práctica docente y retroalimentar al estudiante, pero contribuye también a revisar de forma crítica los programas de estudio, los métodos y recursos que se plantean.

Algunas recomendaciones para realizar la tarea de evaluar formativamente son: tomar en cuenta aspectos como basar los aprendizajes en objetivos específicos, con tiempos determinados, en donde los estudiantes tienen que mostrar el dominio sobre una situación o manifestar la modificación de su conducta.¹⁰⁸ A si mismo se debe tener en cuenta la necesidad de un flujo constante de información sobre los estudiantes para poder observar en tiempo y forma, los logros y las fallas del proceso de enseñanza-aprendizaje.¹⁰⁹

Por su parte la **evaluación sumativa** es la que se realiza al final de proceso o del ciclo educativo con el objetivo de verificar el grado en que los objetivos han sido alcanzados para tomar acciones sobre la calificación, acreditación, promoción y certificación de los estudiantes.¹¹⁰

Un breve ejemplo de los elementos, que estimamos básicos, para llevar a cabo la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, son los siguientes:

- Plantearse algunas interrogantes como: ¿Qué quiero enseñar? ¿Cómo lo voy a enseñar? ¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores deseo desarrollar? ¿Cómo comprobar qué se ha aprendido? ¿Qué instrumentos

¹⁰⁷ *Ibíd.*, pág. 327

¹⁰⁸ Chadwick. Clifon B., *Evaluación formativa para el docente*, Argentina, Paidós, 1989.

¹⁰⁹ Rotger B., *Evaluación Formativa*, España, Editorial Cincel, 1990.

¹¹⁰ Díaz-Barriga, Frida y Hernández, *Op. cit.*, pág.328

utilizar para recuperar información sobre proceso? ¿Qué hacer con la información recopilada? Y en caso de no tener éxito ¿cómo mejorar?

- Desarrollar un plan o estrategia sobre el desarrollo de la evaluación, puede utilizar instrumentos o técnicas como: mapas mentales, método de casos, solución de problemas, proyectos, diarios, debates, ensayos y portafolios, entre otros.
- Examinar los conocimientos previos y determinar las fortalezas y limitaciones de los estudiantes en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes y valores que marca el programa educativo. Esto como parte de la evaluación diagnóstica que se práctica al inicio del ciclo o unidad.
- Durante el desarrollo del proceso se debe formular diferentes rúbricas y criterios para realizar el monitoreo constante del desempeño del estudiante y el maestro. Aquí, la observación y recopilación de productos de las actividades elaboradas en clase adquiere vital importancia. La información resultante, como parte de la evaluación formativa, contribuye a dar seguimiento a las problemáticas que surjan, observar los progresos, y aportar elementos para realizar las modificaciones o adecuaciones pertinentes, para seguir mejorando.
- También, en el transcurso del proceso, se debe motivar la participación de los estudiantes en la evaluación de su desempeño y de sus aprendizajes, mediante el uso de técnicas de autoevaluación y coevaluación entre pares.
- Al final del ciclo o unidad, se debe dar tiempo a realizar una reflexión y retroalimentación de los temas trabajados, en base a la información del diagnóstico y el monitoreo del desempeño. El objetivo de esta acción, es hacer que los estudiantes puedan ver cómo han cambiado sus conocimientos previos en comparación a los aprendizajes desarrollados, que puedan reflexionar sobre cómo ha sido su desempeño, cuáles fueron sus limitaciones, qué falta por aprender, y qué pueden hacer para mejorar.
- Al término del proceso se utiliza la evaluación sumativa, con ella se busca contabilizar los resultados de todas las pruebas realizadas, incluida las consideraciones sobre el proceso, la autoevaluación y coevaluación. Para

poder verificar y acreditar los conocimientos desarrollados frente a los objetivos planeados.

Lo anterior, representa a la evaluación como un proceso complejo y de gran importancia para desarrollar una docencia reflexiva, atenta a los detalles, dedicada a la actualización y mejorar constantemente para brindar una educación de calidad.

2.8 Estrategias.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son consideradas como la ruta o el camino a seguir tanto por el profesor como por los estudiantes. Estas son constituidas por el conjunto de recursos esenciales, los medios de acción y una organización adecuada, con el propósito de llegar a cumplir los objetivos formativos previamente planteados en el programa de estudio.

Existen tres tipos de estrategias¹¹¹ que se encuentran implícitas en la ejecución de la ruta de trabajo, estas son:

- *Estrategias pre-instruccionales*, las cuales preparan y alertan a los estudiantes de cómo van a aprender y con qué instrumentos o materiales lo harán, esto ubica a los estudiantes en el contexto adecuado generando expectativas. Algunas de ellas y que son utilizadas aquí son: la comunicación de objetivos y la utilización de ilustraciones u organizadores gráficos previos.
- *Estrategias co-instruccionales*, que buscan apoyar a los contenidos educativos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de que el aprendiz mejore su atención hacia los contenidos, detectando la información más relevante, mejorando el tratamiento de la información contenida, y detectando las interrelaciones importantes. Algunas son la utilización de analogías, seguimiento del tratamiento de la información, cuadros comparativos, realización de mapas y redes conceptuales.

¹¹¹ Según Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, existen tres tipos de clasificaciones en las cuales pueden organizarse las estrategias. En Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Op. cit.

- *Estrategias post-instruccionales*, son aquellas que se presentan al terminar el periodo de enseñanza, buscando que los estudiantes puedan construir una visión sintética, integradora o crítica de la información presentada. Algunas son la realización de preguntas de reflexión, organizadores gráficos, resúmenes finales, entre otros.

Las estrategias que utilizaremos en esta unidad giran en torno al enfoque constructivista y a la perspectiva de la enseñanza de la historia social. Por tanto nos hemos dado a la tarea de conjuntar los elementos que creemos son los más adecuados para llevar a buen fin la enseñanza de este tipo de conocimiento histórico.

- Tener bien claro los objetivos y comunicarlos.
- Utilizar procedimientos de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes.
- Realizar preguntas intercaladas con el objetivo de explorar los conocimientos previos, provocar reflexiones, hacer relaciones y llegar a conclusiones.
- Recurrir a las analogías y ejemplificaciones.
- Presentar exposiciones breves sobre el tema.
- Utilizar organizadores gráficos, ilustraciones y escritos adecuados.
- Hacer señalamientos sobre los elementos más relevantes de la información contenido en el material didáctico utilizado.
- Procurar el andamiaje¹¹² para ayudar a los estudiantes en la construcción de sus propios aprendizajes significativo.
- Durante el transcurso del proceso se realizar una evaluación¹¹³ a través de la observación del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la

¹¹² Desde la perspectiva del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Liev Vygotsky, el aprendizaje la enseñanza es un proceso de construcción compartido pero dirigida a dar autonomía al estudiante. En Coll, César, Elena Martín, Teresa Mauri, et al. *El constructivismo en el aula*, España, Graó, 1993, pág. 152

¹¹³ La evaluación también se concibe como un proceso en donde se integran un determinado número de actividades (diálogos, trabajos individuales o por equipo, etc.) que no están separadas del proceso de formación y en donde se ofrezcan la oportunidad a los estudiantes de emitir los datos suficientes como para ser observados y procesados por el profesor para poder emitir un juicio. En Cesar Coll, Et al. *El constructivismo...*, *Op. cit.* pp. 159-160

puesta en práctica del *portafolio*, en donde se detecta el desempeño del estudiante, el conjunto de trabajos realizados (dando a notar los aciertos, los errores y aportando recomendaciones para la mejora) y las conclusiones a las que ha llegado después de concluido el proceso formativo.

2.9 Portafolio.

La evaluación educativa y del aprendizaje tiene como finalidad la comprensión y retroalimentación para mejorar, ya se trate de los estudiantes o de los profesores. En este sentido el uso del portafolio no es una estrategia de evaluación tradicional, sino por el contrario es una herramienta de enseñanza y evaluación que combina rigor y creatividad en sí misma.¹¹⁴

Giselle O. Martin-Kneip¹¹⁵, define el portafolio como una colección de trabajos o producciones del estudiante sobre una o varias áreas. Estas producciones dan información al docente sobre el proceso que personalmente ha seguido el estudiante, como lo son sus esfuerzos, progresos, logros y limitaciones en relación a los objetivos y a los criterios de evaluación preestablecidos.

Como una herramienta de evaluación centrada en el estudiante, se puede aplicar el portafolio para evaluar de forma más completa el proceso y producto de la enseñanza, mediante las evidencias que exhiben los conocimientos, habilidades y cambios de actitud que ha desarrollado en el transcurso de una unidad o curso.

Para ello se debe realizar tres tareas importantes, la primera es una tarea consensuada entre profesor y el grupo para establecer los elementos que deben de constituir el portafolio. Estos elementos deben ser evidencias del desempeño del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales pueden ser productos de aquellas actividades desarrolladas en el aula ya sea digitales o físicas según el tipo de portafolio que se quiera desarrollar.

¹¹⁴ Morán, Porfirio, Aproximaciones... *Op. cit.*

¹¹⁵ Martín-Kneip, Giselle O. *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos*, Paidós, Buenos Aires, 2001

En esta tarea, se debe determinar las rúbricas o criterios de evaluación que sirven para comprobar si los elementos que constituyen el portafolio son exitosos, adecuados, regulares, limitados o deficientes.

También se debe dejar en claro que la selección se realiza por iniciativa propia, y que es importante hacer un breve escrito donde se informe el propósito de la selección y explicar qué elementos son los que conforman el portafolio, por qué se agregaron y de qué pueden ser evidencia.

La segunda tarea sería el monitoreo y análisis sobre los progresos, limitaciones y el camino que sigue proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, como se van desarrollando los estudiantes (producciones y desempeño) en relación al programa de estudios y la instrumentación realizada para aplicarlo.

La tercera se basa en un análisis de los productos que puede llevar a conclusiones sobre cómo aprenden, piensan, cuestionan, analizan, sintetizan, juzgan, construyen e interactúan los estudiantes.

La elaboración del portafolio, puede ser aprovechada por el estudiante para recuperar el proceso personal que ha seguido durante la unidad o ciclo. Con ello, podrá observar esfuerzos, logros en relación a sus propias expectativas sobre los aprendizajes esperados y los objetivos que marca el programa y que han sido comunicados previamente por el profesor o institución.

Al elaborar la labor de selección de los productos, el estudiante puede retroalimentar los aprendizajes, al mismo tiempo que discrimina cuáles han sido significativos o no y cuáles en realidad representan su desempeño en el curso.

Mientras que para el maestro, este instrumento, representa una oportunidad para evaluar su trabajo, pues permite:

- Identificar evidencias del grado de apropiación de los contenidos o los aprendizajes significativos desarrollados por los estudiantes.

- Hacer manifiestos los aciertos y las limitantes de la puesta en práctica de su instrumentación didáctica con respecto a los objetivos propuestos por el programa de estudio
- Mostrar qué hay que cambiar para mejorar.

Según los materiales de Habilidades docentes de la Universidad Autónoma Metropolitana¹¹⁶, el uso del portafolio como instrumento de enseñanza y evaluación centrada en el proceso, contiene ventajas y desventajas de su uso:

Ventajas:

- Promueven la participación del estudiante al monitorear y evaluar su propio aprendizaje.
- Propician que los estudiantes asuman la responsabilidad de sus aprendizajes.
- Proveen la oportunidad de conocer actitudes de los estudiantes.
- Proveen información valiosa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los profesores pueden examinar sus destrezas.
- Se pueden adaptar a diversas necesidades, intereses y capacidades de cada estudiante.
- Promueven la autoevaluación y control del aprendizaje.
- Permiten seleccionar a alumnos hacia programas especiales.
- Permiten una visión más amplia y profunda de lo que el alumno sabe y puede hacer.
- Permiten tener una alternativa para dar calificaciones y exámenes estandarizados.
- Proveen una estructura de larga duración.
- Transfieren la responsabilidad de demostrar la comprensión de conceptos hacia el alumno

¹¹⁶ Estos elementos del uso del Portafolio son parte del material que la UAM proporciona a sus profesores. En UAM, Habilidades Docentes, Evaluación centrada en el alumno, Portafolio, consultado en Internet en <http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/portafolios.htm> (mayo de 2016)

Desventajas:

- Exige que el profesor y el estudiante le dediquen mucho tiempo.
- Requieren refinamiento del proceso de evaluación.
- La posibilidad de generalizar los resultados es limitada.
- Son inapropiados para medir el nivel del conocimiento por lo que conviene que sean usados combinado con otro tipo de instrumentos de evaluación.
- Puede prestarse a diversas prácticas deshonestas de los alumnos (copia, plagio, etc.) por elaborarse fuera del aula.

Algunas sugerencias para el desarrollo de este instrumento en el aula, son los siguientes:

- Determinar el propósito.
- Seleccionar el contenido y la estructura.
- Decidir cómo se va a manejar y conservar el portafolio.
- Establecer los criterios de evaluación y evaluar el contenido.
- Observar el proceso de construcción, para determinar el progreso o limitaciones del mismo.
- Comunicar estos resultados a los estudiantes.
- Es fundamental programar un tiempo para evaluar.
- Los alumnos requieren explicaciones claras para elaborar sus portafolios.
- Requiere que se use como técnicas auxiliares la rúbrica o la escala de apreciación.
- Los estudiantes necesitan ser guiados para que puedan progresar en el desarrollo de sus herramientas personales.

En suma, el portafolio no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para llegar a diferentes objetivos (aprendizaje y evaluación formativa) según se fije en su etapa de diseño. Sin embargo, es necesario darle la seriedad y el rigor necesario, pero sin olvidar tiene una naturaleza heterogénea, puesto que captura la esencia (creatividad, determinación y actitudes) de la persona que lo elabora.

2.10 Técnicas.

Las técnicas de enseñanza-aprendizaje son un entramado de actividades y disposiciones estructurados por el profesor con el objetivo específico de formación, que en este caso se relaciona con la construcción, reforzamiento, transformación o incluso evaluación de los aprendizajes disciplinares y habilidades para seguir aprendiendo.

Estas técnicas son los elementos que estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje pues a través de ellas el profesor dicta las acciones a realizar y sus respectivas finalidades.

Las técnicas de enseñanza-aprendizaje son también son producto de las ideas que el profesor tiene sobre el cómo se enseña y aprende, del concepto que maneja sobre lo que es la educación. En el mismo sentido, éstas también pueden revelarnos las intenciones, los enfoques teóricos, así como otras características y habilidades del mismo profesor y las características, necesidades y capacidades del grupo de estudiantes.

El uso de las técnicas a su vez también conlleva un proceso, en donde la *planeación* es el primer paso, pues es aquí en donde se determina la finalidad y el orden determinado por una estrategia que va acorde principalmente con las delimitaciones del programa de estudio. Un segundo paso es la *ejecución* de las técnicas donde se comunican el *cómo*, el *qué* y el *para qué* de las mismas. En último lugar está la etapa de los resultados, en donde exponen la atención dedicada, el uso que le dieron, los aprendizajes, pero también los errores y problemáticas que de ellas se produjeron.

Las técnicas que aquí implementaremos están dedicadas particularmente a identificar elementos específicos tanto de sus conocimientos previos como de la información presentada por el profesor para llegar a hacer una relación entre el pasado y el presente, a utilizar la imaginación y los conocimientos aprendidos para crear representaciones del pasado, a reflexionar y darle significado al pasado, y a desarrollar un pensamiento crítico.

Algunas de las técnicas que utilizamos se enumeran a continuación:

- *Técnica de exposición*: en donde se presenta y explica nueva información secuenciada previamente.
- *Técnica de interrogación*: en ella se desarrollan una serie de preguntas con intenciones específicas que en este caso buscan la relación de conocimientos previos con la nueva información de textos, provocar reflexiones, hacer relaciones y llegar a conclusiones.
- *Técnica cronológica*: aquí se busca presentar sucesos o procesos en orden de aparición en el tiempo, esta puede ser de forma progresiva o regresiva.
- *Técnicas de argumentación, discusión y diálogo*, ellas están destinadas tanto a comprobar lo que los estudiantes deberían saber y pero también orientan el dialogo o discusión sobre el tema para que los estudiantes reflexionen, expresen lo que piensan, sienten o sepan. Este tipo de técnicas pueden llevarnos a razonamientos enriquecedores para todo el grupo.
- *Técnica de enfoque por temas*, extraído de Pluckrose, busca abordar un proceso histórico o un fragmento del mismo para examinarlo con detalle, en busca vislumbrar los modos de vida, costumbres, creencias religiosas, actividades y recursos económicos, características culturales y políticas, las causas que motivaron las transformaciones o trascendencia de estos elementos a lo largo del tiempo.
- *Técnica de reconstrucción subjetiva*, con la cual se busca hacer imaginar cómo pudo ser la vida en otras épocas a través de reconstrucciones históricas de hechos, vida cotidiana, personajes, ideas, etc., a través de dramatización, ilustraciones, elaboración de objetos, explicaciones, narraciones o reflexiones. Estas reconstrucciones vendrían a ser el producto final de la integración de un amplio número de actividades interrelacionadas como la investigación de información sobre el tema, el análisis de lecturas e imágenes, discusiones grupales, cuestionarios sobre el tema, etc.

2.11 Materiales.

Los materiales didácticos pueden identificarse como el conjunto de medios tangibles que funcionan como apoyo en la enseñanza. Sus funciones son: comunicar los contenidos educativos a los estudiantes, provocar el interés por el tema y por la tarea o actividad a desarrollar, renueva las formas de abordar el tema, y también facilita el aprovechamiento de la información y de la propia intervención didáctica.

El material didáctico que aquí presentamos está integrado por una selección de escritos e imágenes (fotografías, dibujos y reconstrucciones gráficas) está compuesta por fragmentos de libros o artículos de revistas especializadas en el tema pero de lenguaje accesible para el grupo de estudiantes y profesores, cuyos autores más destacados son: Alfredo López Austin y Leonardo López Luján, Beatriz Brannif Cornejo, Eduardo Matos Moctezuma, Teresa Rojas Rábiela, Pablo Escalante, Diana Magaloni Kerpel y Fhil C. Weigand entre otros.

Mientras que la organización de los textos y las recomendaciones bibliográficas, están organizadas según los temas: México antiguo, Aridoamérica y Oasisamérica, Mesoamérica, agricultura, cosmovisión y urbanismo; ello con el propósito de darle un tratamiento oportuno ya que cada tema corresponde a una sesión de trabajo de dos horas.

2.12 Planeación didáctica de la unidad.

En este apartado presentamos la estructura de la planeación¹¹⁷ que realizamos sobre la unidad didáctica dirigida a la enseñanza de la historia del México antiguo.

2.12.1 Elementos estructurales de la planeación.

Datos generales

Lugar: Colegio de Ciencias y Humanidades

¹¹⁷ Este esquema de planeación didáctica está basado en la propuesta contenida en el libro de Rocío Quesada, *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México, Limusa, 2009. Además, se han incluido otros elementos como el guion de clase y algunas adecuaciones personales producto de la experiencia en planeación y práctica educativa.

Turno: matutino

Tiempo: 14 horas

Docente supervisor: Dulce María Ruiz Anaya

Grupo de estudiantes: Grupo 317

Programa: Programas de Estudio de Historia de México I y II

Área: Histórico-Social

Asignatura: Historia de México I

Bloque temático: Bloque II México Prehispánico 2500 a.C. a 1521

Objetivos de la unidad: El objetivo general es desarrollar una significación sobre el tema entre los estudiantes de nivel medio superior, a través de hacer una relación pasado-presente, mediante la identificación de las rupturas y continuidades en los elementos culturales de las sociedades indígenas del pasado.

Los objetivos particulares de la puesta en práctica son: en primera, la comprensión de las culturas que habitaron el México Antiguo (tiempo, espacio, diversidad cultural); y en segunda, se procura aportar a los estudiantes herramientas intelectuales que permiten aprender, mediante la apropiación de estrategias y técnicas de aprendizaje.

Tarea criterio: Los estudiantes reconstruyen algunas de las características culturales que por un lado diferencian y por el otro aglutinan a las sociedades que habitaron el México antiguo.

Contexto de recuperación: Evaluación formativa del tema, mediante observación del proceso, elaboración y compilación de reconstrucciones, lecturas de textos, participación en clase y organización de un portafolio de actividades.

Contexto de adquisición: En el salón de clases, contrastándolos con exposición del maestro y lecturas de textos sobre el tema.

Tipo de contenido: Declarativo.

Tipo de aprendizaje: Por identificación, organización y construcción.

Secuencia de contenido:

Unidad II: México Prehispánico 2500 a.C. a 1521

1. El México Antiguo: tiempo, geografía y culturas.
2. Aridoamérica y Oasisamérica.
3. Mesoamérica.
4. La agricultura.
5. La cosmovisión.
6. El urbanismo.

Procedimientos para enseñar los contenidos: Encuadre de la clase, diagnóstico de conocimientos previos e ideas intuitivas, introducción o acercamiento al tema, tratamiento de la nueva información (utilizando variedad de técnicas y materiales, haciendo énfasis en los procedimientos, motivando la participación y las expresiones de los estudiantes, y coordinación la elaboración de las construcciones), evaluación (observar el proceso, análisis y reflexión sobre el trabajo realizado y el desempeño), retroalimentación del tema, y recomendaciones finales.

Procedimientos para enseñar procedimientos: Explicar procedimientos, mostrar ejemplos, elaboración conjunta y andamiaje, reflexión sobre los procedimientos y apropiación de los mismos.

Procedimientos de aprendizaje: Exploración de conocimientos previos e ideas intuitivas sobre la temática, confrontar conocimientos previos con la nueva información, andamiaje, construcción de conceptos, discusión o plenaria, reconstrucción de conceptos, reflexión y retroalimentación sobre la temática y el desempeño.

Procedimientos para mejorar la disposición del aprendizaje: Crear ambientes propicios, hacer relación entre el tema y experiencias de los estudiantes, comunicar objetivos, temas y procedimientos, conformar equipos de trabajo, establecer un vínculo pedagógico y afectivo, recalcar la importancia del diálogo, monitorear el

trabajo realizado en el aula, estimular la imaginación en el desarrollo de las reconstrucciones y retroalimentar el tema.

2.12.2 Tema 1: El México antiguo: tiempo, geografía y culturas.

Objetivo de la sesión: Construir un concepto del México Antiguo a través de identificar los elementos que lo componen como el tiempo y espacio, las diferentes áreas culturales y las diferentes sociedades que las habitaron.

Estrategia: Explorar los conocimientos previos e ideas intuitivas que poseen los estudiantes sobre el tema, presentar nueva información a través de diferentes tipos de textos para conocer y construir un concepto propio del México antiguo.

Materiales

(Recomendaciones)

Escritos:

López Austin, Alfredo y Leonardo López Luján, *El pasado indígena*, México, FCE/COLMEX, 1996, pp. 15-17

Escalante, Pablo, *Educación e ideología en el México Antiguo*, México, SEP-Cultura/Ed. El Caballito, 1985, pp. 9-13

Mastache, Guadalupe, “El México Antiguo. Mundo enigmático y complejo”, en González, María Ángeles. *México Antiguo. Antología de Arqueología Mexicana*, México, SEP/CNCA/INAH/Ed. Raíces, 1995, pp. 4-15

Catálogo de ilustraciones:

Fotografías y recreaciones tomadas de: “Culturas prehispánicas de México”, *Arqueología Mexicana*, ed. Especial, núm. 34, abril 2010

Mapa I. *México antiguo y sus tres áreas culturales*, López Austin. Alfredo y Leonardo López Luján, *El pasado indígena*, México, FCE/COLMEX, 1996, p.16

Mapa I.1. *Aridoamérica y sus áreas culturales*, López Austin. Alfredo..., p.32

Mapa I.2. *Oasisamérica y sus áreas culturales*, López Austin. Alfredo..., p.42

Mapa I.7. *Ubicación aproximada de las familias lingüísticas entre 1500 y 1700 dc (basado en L. Manrique)*, López Austin. Alfredo..., p. 65

Mapa: I.8. *Mesoamérica y sus áreas culturales*, López Austin. Alfredo..., p. 72

Cuadro I.2 *Los periodos mesoamericanos*, López Austin. Alfredo..., p.71 (Línea de tiempo)

Guía de actividades

Enquadre de la clase: Presentar al grupo la propuesta de trabajo, el objetivo de la sesión y las diferentes actividades a realizar, preguntado sobre dudas existentes y respondiéndolas si se da el caso.

Exploración de conceptos previos o ideas intuitivas sobre el tema: Conforme a una serie de preguntas, el profesor explorará los conocimientos previos e ideas intuitivas sobre la temática de la clase, que el grupo de alumnos presenta, esta información debe ser anotada para su posterior tratamiento. Acorde a esta información el profesor tendrá la herramienta para hacer las adaptaciones pertinentes a su intervención.

Preguntas:

¿Qué es cultura?

¿A qué se le puede denominar alta cultura?

¿Qué entienden por México Antiguo?

¿Qué entienden por área geográfica-cultural?

¿Qué ideas tienen sobre Mesoamérica, Aridoamérica y Oasisamérica?

¿A qué se le denominan periodos mesoamericanos?

Acercamiento al tema: Realizar una exposición del tema, presentando los conceptos más relevantes para la comprensión del México antiguo. Además, hacer un acercamiento a la antología o compendio de escritos e ilustraciones.

Tratamiento de la información: Coordinar la lectura y análisis del material presentado para que los alumnos puedan construir conceptos válidos sobre el tema y planteen la forma en que elaborarán la reconstrucción del mismo.

Evaluación: En base a lo que evaluación formativa se refiere, el grupo de alumnos analizará, en base a un contraste entre los conceptos previos y los conceptos construidos en clase, la transformación de sus ideas sobre el tema y el proceso que realizaron para llegar a esa transformación. Las ideas surgidas de esta reflexión deben ser anotadas para complementar la construcción de sus conceptos y así mismo comenzar a construir un portafolio de actividades.

Otro elemento importante, es ir observando el desarrollo de la clase, esto con la finalidad de identificar las características de los estudiantes, su desempeño y la practicidad de la planeación. La finalidad es adecuar la intervención y obtener mejores resultados. Aquí es importante que se lleve un registro o diario de observaciones.

Recomendaciones: Planear la forma en que los estudiantes reconstruirán tal concepto como trabajo final de la unidad.

2.12.3 Tema 2: Aridoamérica y Oasisamérica.

Objetivos:

- Entender Aridoamérica y Oasisamérica como dos superáreas culturales, cuyas sociedades no se encontraban aisladas sino que mantenían una dinámica muy intensa con Mesoamérica y otras regiones como las Grandes Llanuras y el Mississippi.
- Identificar las características culturales de los grupos nómadas y sedentarios que habitaron estas áreas del norte.

Estrategia: Indagar los conocimientos previos e ideas intuitivas sobre el tema, presentar diferentes tipos de textos para conocer algunas de las características más sobresalientes de Aridoamérica y Oasisamérica, para hacer un análisis y realizar reconstrucciones sobre la vida cotidiana de las diferentes culturas que habitaron estas áreas.

Materiales

(Recomendaciones)

Escritos:

Bonfiglioli, Carlo, Arturo Gutiérrez y María E. Olavarría, “Las vías del noroeste: hacia una perspectiva sistémica de una macrorregión indígena americana”. En Bonfiglioli, Carlo, Arturo Gutiérrez y María E. Olavarría (Editores), *Las vías del noroeste I: una macrorregión indígena americana*, México, UNAM/IIA, 2006, pp.15-16.

Braniff, Beatriz. “El Norte de México: La Gran Chichimeca”, en *México Antiguo. Antología de Arqueología Mexicana*, México, SEP/CNCA/INAH/ Ed. Raíces, 1995, pp. 125,126, 128 y 129.

López Austin, Alfredo y Leonardo López Luján, *El pasado indígena*, México, COLMEX-FCE, 2010, pp. 27-34 y 41-46

Villalpando, María Elisa, “Conchas y caracoles. Relaciones entre nómadas y sedentarios en el noroeste de México”, en Hers, Marie-Areti, et al., *Nómadas y Sedentarios en el Norte de México. Homenaje a Beatriz Braniff*, México, UNAM-IIA-IIE-IIH, 2000, pp. 525-526

Weigand, Phil C. y Arcelia García, “Dinámica socioeconómica de la frontera prehispánica de Mesoamérica”, en Hers, Marie-Areti, et al., *Nómadas y Sedentarios en el Norte de México. Homenaje a Beatriz Braniff*, México, UNAM-IIA-IIE-IIH, 2000, pp. 113-117.

Hers, Marie-Areti, "El hombre y la montaña. Vivir en los confines septentrionales de Mesoamérica", en Escalante, Pablo (coord.) *Historia de la vida cotidiana en México. I Mesoamérica y los ámbitos indígenas en la Nueva España*, México, COLMEX/FCE, 2009, pp. 137-164.

Catálogo de ilustraciones:

Jiménez, Irene, *Donde termina el horizonte. Culturas del suroeste de Norteamérica*, México, CONACULTA-INAH, 1992.

Braniff, Beatriz, *Paquimé*, FCE /COLMEX, 2008.

México Antiguo. Antología de Arqueología Mexicana, México, SEP/CNCA/INAH/ Ed. Raíces, 1995

Mapa I.1. *Aridoamérica y sus áreas culturales*, López Austin. Alfredo..., p.32

Mapa I.2. *Oasisamérica y sus áreas culturales*, López Austin. Alfredo..., p.42

México Antiguo. Antología de Arqueología Mexicana, México, SEP/CNCA/INAH/ Ed. Raíces, 1995, pp. 138-139 (línea de tiempo)

Guía de actividades

Encuadre de la clase: Presentar al grupo la propuesta de trabajo, el objetivo de la sesión y las actividades a realizar para trabajar el tema.

Exploración de conocimientos previos e ideas intuitivas: Utilizar el siguiente cuestionario:

¿Qué conceptos tienen sobre Aridoamérica y Oasisamérica?

¿Cuál es la ubicación geográfica y cómo es el paisaje y el clima de estas regiones?

¿Cómo creen que eran la vida y la cultura de las personas que habitaron estas superáreas culturales?

Anotar las respuestas en las hojas de trabajo para comparar los cambios que sufrieron después del tratamiento de la nueva información.

Acercamiento al tema: Se presentarán los conceptos principales y algunas características de Aridoamérica y Oasisamérica, para que los estudiantes ubiquen en tiempo y espacio a estas culturas.

Tratamiento de la información: Coordinar el análisis de la información contenida en los tipos de textos para realizar reconstrucciones de la vida cotidiana de los habitantes de estas dos áreas del norte de México antiguo.

Evaluación: El grupo de alumnos analizará en base a un contraste entre la información que leyeron, el trabajo realizado en clase y las concepciones previas sobre el tema, la veracidad de sus reconstrucciones y el proceso de transformación de sus ideas sobre el tema. Las ideas surgidas deben ser anotadas para complementar la reconstrucción elaborada y así anexarla al portafolio de actividades.

Recomendaciones: Es importante explicar ampliamente los procedimientos, motivar la participación de los estudiantes y monitorear el proceso para detectar limitantes y contestar dudas de forma inmediata.

2.12.4 Tema 3: Mesoamérica.

Objetivos:

- Conocer el concepto de Mesoamérica y localizar en tiempo y espacio, a las sociedades que habitaron las diferentes áreas culturales mesoamericanas.
- Identificar las características de las diversas sociedades mesoamericanas, contrastando aquellos que las diferencian con aquellas características que las unen, para distinguir que estos pueblos eran diversos pero a la vez poseían rasgos que los unificaban culturalmente.

Estrategia: Diagnosticar preconceptos e ideas intuitivas sobre el tema, explicar conceptos claves, presentar diferentes tipos de textos para identificar las características de Mesoamérica para así contrastarlas con las características de la cultura mexicana actual.

Materiales:

(Recomendaciones)

Escritos

López Austin, Alfredo y Leonardo López Luján, *El pasado indígena*, México, COLMEX-FCE, 2010, pp. 66-68

_____ y Luis Millones, *Dioses del Norte y Dioses del Sur*, México, Era, 2008, pp. 22-29.

Catálogo de ilustraciones:

México Antiguo. Antología de Arqueología Mexicana, México, SEP/CNCA/INAH/ Ed. Raíces, 1995

Arqueología Mexicana, ed. Especial, núm. 34, abril 2010

Arellano, Alfonso, “Forma y color en el arte prehispánico”, en Vázquez, Josefina Z. (Coord.) *Gran Historia de México Ilustrada*, México, Planeta DeAgostini, 2001, pp.161-180

González, Alba, “La riqueza natural de Mesoamérica”, en Vázquez, Josefina Z. (Coord.) *Gran Historia de México Ilustrada*, México, Planeta DeAgostini, 2001, pp.261-280

Sugiura, Yoko, “La cerámica en la historia mesoamericana”, en Vázquez, Josefina Z. (Coord.) *Gran Historia de México Ilustrada*, México, Planeta DeAgostini, 2001, pp.201-220

Mapa I.8. *Mesoamérica y sus áreas culturales*, López Austin. Alfredo..., p.72

Mapa I.9. *El Occidente*, López Austin. Alfredo..., p.73

Mapa I.10. *El Norte*, López Austin. Alfredo..., p.74

Mapa I.11. *El Centro*, López Austin. Alfredo..., p.75

Mapa I.12. *Oaxaca*, López Austin. Alfredo..., p.76

Mapa I.13 *El Golfo*, López Austin. Alfredo..., p.77

Mapa I.14 *El Sureste*, López Austin. Alfredo..., p.78

México Antiguo. Antología de Arqueología Mexicana, México, SEP/CNCA/INAH/ Ed. Raíces, 1995, pp.54-55 (línea de tiempo)

Guía de actividades

Encuadre de la clase: Presentar la propuesta de trabajo, donde se incluyen los objetivos, el conjunto de actividades y materiales que se utilizarán para el tratamiento del tema.

Exploración de conocimientos previos e ideas intuitivas: Realizar una lluvia de ideas sobre la temática apoyándose en las siguientes preguntas:

¿Qué ideas tienen sobre Mesoamérica?

¿Cuáles creen que son las características de las culturas mesoamericanas?

¿Cuáles creen que sean los motivos por los que en Mesoamérica se desarrolló una civilización más compleja que en otras regiones?

Es importante que las respuestas sean anotadas para trabajarlas más adelante.

Acercamiento al tema: Explicación del concepto de Mesoamérica y presentación de diferentes tipos de texto para acercar al grupo a la ubicación temporal y espacial de Mesoamérica, su geografías, paisaje y las áreas culturales en que se divide,

además aportar información sobre las características de la diversidad de sociedades mesoamericanas.

Tratamiento de la información: Coordinar la lectura y análisis de los textos presentados para que el grupo pueda realizar un organizador gráfico, en el cual comparen las características culturales que diferencian y las que unifican a las culturas mesoamericanas.

Evaluación: Bajo la coordinación del profesor, el grupo debe realizar una plenaria con la información de los cuadros comparativos y contrastar esta formación con las ideas previas. Las ideas surgidas de esta comparación deben ser anotadas para complementar el cuadro elaborado y así anexar el trabajo al portafolio de actividades.

Recomendaciones: Pedir a los estudiantes que investiguen las características (variedad de cultivos y tecnologías agrícolas usadas) de la agricultura contemporánea en nuestro país

2.12.5 Tema 4: Agricultura.

Objetivo: Identificar en qué regiones del México antiguo se desarrolló la agricultura, los tipos de cultivos que se realizaban, las tecnologías agrícolas que se desarrollaron, las conexiones de esta actividad con el proceso civilizatorio y con la agricultura en la actualidad.

Estrategia: Recuperar ideas previas sobre el tema, presentar diferentes tipos de textos para conocer los espacios en donde se desarrolló la actividad agrícola, los tipos de cultivos que se realizaban, las tecnologías que desarrollaron y los elementos de esta actividad que se relacionan con el surgimiento y evolución del proceso civilizatorio entre los pueblos del México Antiguo.

Materiales

(Recomendaciones)

Escritos:

Braniff, Beatriz, "Sistemas agrícolas prehispánicos en la Gran Chichimeca", en Hers, Marie-Areti, et al., *Nómadas y Sedentarios en el Norte de México. Homenaje a Beatriz Braniff*, México, UNAM-IIA-IIE-IIH, 2000, pp. 130-133

León-Portilla, Miguel, *Obras de Miguel León-Portilla. Tomo II. En torno a la historia de Mesoamérica*. México, UNAM/ El Colegio Nacional, 2004, pp. 22-23

Lozoya, Xavier, "El oro verde de América", en *México Antiguo. Antología de Arqueología Mexicana*, México, SEP/CNCA/INAH/ Ed. Raíces, 1995, pp.183-186.

Rojas, Teresa, *La agricultura en tierras mexicanas desde sus orígenes hasta nuestros días*, México, CONACULTA-Grijalbo, 1990, pp. 15-138.

_____ "La agricultura y el riego en Mesoamérica", en Ochoa, Lorenzo (Coordinador), *Gran historia de México ilustrada, Tomo I El mundo Prehispánico*, México, Planeta DeAgostini, 2006. Pp. 241-260.

_____ "La tecnología agrícola", en Manzanilla, Linda y Leonardo López Luján (coordinadores), *Historia Antigua de México. Volumen IV: Aspectos fundamentales de la tradición cultural mesoamericana*, México, INAH-UNAM-Ed. Miguel Ángel Porrúa, 2001, pp. 13-68.

Catálogo de Ilustraciones:

México Antiguo. Antología de Arqueología Mexicana, México, SEP/CNCA/INAH/ Ed. Raíces, 1995

El maíz catálogo visual, en *Arqueología Mexicana*, Ed. Especial, núm. 38, marzo 2011

Robles, Irizelma, "Economía y tributo en el México Antiguo", en Vázquez, Josefina Z. (Coord.) *Gran Historia de México Ilustrada*, México, Planeta DeAgostini, 2001, pp. 81-100

México Antiguo. Antología de Arqueología Mexicana, México, SEP/CNCA/INAH/ Ed. Raíces, 1995, p.187

Guía de actividades

Encuadre de la clase: Presentar objetivos y las actividades a realizar. Es necesario preguntar si existen dudas y responderlas si éstas surgen.

Exploración de conocimientos previos e ideas intuitivas: Realizar una dinámica lúdica utilizando las siguientes preguntas:

¿Qué es la actividad agrícola?

¿Existe alguna relación entre esta actividad y el surgimiento y desarrollo del proceso civilizatorio?

¿Qué es una tecnología agrícola?

¿Cuáles tecnologías agrícolas utilizaron los habitantes del México Antiguo?

Tratamiento de la información: Coordinar la lectura y análisis de los textos presentados, pues partir de esta información, el grupo pueda construir un mapa del México Antiguo en donde se muestren las áreas del territorio en donde la actividad agrícola de dio en mayor o menor grado.

En el mismo sentido, comparar las características de la agricultura (los cultivos y las tecnologías agrícolas) practicada por los pueblos del pasado, con aquellas que presenta la agricultura contemporánea.

Evaluación: Realizar una plenaria de la información expuesta en sus mapas y la comparación de la agricultura del pasado y actual, para retroalimentar ideas o corregir los errores.

Es importante que las ideas surgidas de esta comparación sean anotadas en sus trabajos para complementar sus mapas y así anexar el trabajo al portafolio de actividades.

2.12.6 Tema 5: Cosmovisión.

Objetivo: Identificar algunos de los rasgos característicos de la cosmovisión entre los pueblos que habitaron el México antiguo, para comparar estas concepciones con las que nuestra sociedad tienen en la actualidad.

Estrategia: Explorar los conocimientos previos que posee el grupo de alumnos sobre el tema a tratar en la sesión, presentar y explicar una serie de escritos e imágenes para que el grupo conozca algunos de los rasgos más característicos de la cosmovisión en el México antiguo para así contrastar estas concepciones del universo con las que manejan los alumnos, a través de reconstruir gráficamente tanto las concepciones de los antiguos indígenas, como las que tienen los alumnos.

Materiales

(Recomendaciones)

Escritos:

Broda, Johanna, “Observación y cosmovisión en el mundo prehispánico”, en González, María Ángeles. *México Antiguo. Antología de Arqueología Mexicana*, México, SEP/CNCA/INAH/ Ed. Raíces, 1995, pp. 16-2.

Faba, Paulina, “*La matriz del mundo: el tepari huichol y el sipapu de los indios pueblo*”. En Bonfiglioli, Carlo, Arturo Gutiérrez y María E. Olavarría (Editores), *Las vías del noroeste I: una macrorregión indígena americana*, México, UNAM/IIA, 2006, pp.189-206.

López Austin, Alfredo. “La religión, la magia y la cosmovisión”, en Manzanilla, Linda y Leonardo López Luján, *Historia Antigua de México. Vol. IV: Aspectos fundamentales de la tradición cultural mesoamericana*, p. 248-251.

_____, y Luis Millones, *Dioses del Norte y Dioses del Sur*, México, Era, 2008, pp. 34-128.

Olivier, Guilhem y Leonardo López Luján, “El sacrificio humano en Mesoamérica: ayer, hoy y mañana”, en Olivier, Guilhem y Leonardo López Luján, *El sacrificio humano en la tradición religiosa mesoamericana*, México, INAH/UNAM, 2010, pp. 19-42.

Vanpool, Christine, “Viajes chamánicos. Iconografía de Casas Grandes”, en *Arqueología Mexicana*, vol. X, núm. 59, enero-febrero 2003, pp. 42-43.

Martínez, Roberto. *El nahualismo*, México, UNAM/IIH/IIA, 2011. 650 p.

Bonfiglioli, Carlo, “El peyote y sus metáforas curativas: los casos tarahumara, navajo y otras variantes”. En Bonfiglioli, Carlo, Arturo Gutiérrez y María E. Olavarría (Editores), *Las vías del noroeste I: una macrorregión indígena americana*, México, UNAM/IIA, 2006, pp.257-282.

Marcus, Joyce. *Monte Albán*. México, FCE/COLMEX, 2008, pp.125-132

Matos Moctezuma, Eduardo, *Tenochtitlan*, México, FCE/COLMEX, 2010, pp. 160-163.

León-Portilla, Miguel, “Mitos de los orígenes en Mesoamérica”, *Arqueología Mexicana*, Vol. X, Núm. 56, julio-agosto 2002, pp. 20-27

Navarrete, Federico, “Vivir en el universo de los nahuas”, *Arqueología Mexicana*, Vol. X, Núm. 56, julio-agosto 2002, pp. 30-35

De la Garza, Mercedes, “Mitos mayas del origen del cosmos”, *Arqueología Mexicana*, Vol. X, Núm. 56, julio-agosto 2002, pp. 36-41.

Jansen, Maarten y Gabina A. Pérez, “Amanecer en Ñuu Dzavui. Mito mixteco”, *Arqueología Mexicana*, Vol. X, Núm. 56, julio-agosto 2002, pp. 42-47

Hers, Marie-Areti, “Chicomóztoc. Un mito revisado”, *Arqueología Mexicana*, Vol. X, Núm. 56, julio-agosto 2002, pp. 48-53

Catálogo de ilustraciones:

Mitos de la creación, *Arqueología Mexicana*, Vol. X, Núm. 56, julio-agosto 2002

Alucinógenos del México prehispánico, *Arqueología Mexicana*, Vol. 10, Núm. 59, enero-febrero 2003

Garduño, León, Eduardo (coord.), *Matriz. Iconografía indígena de México*, AECID/Encuentro para el Camino A.C., 2009

Olivier, Guilhem, “La religión en el México Antiguo”, en Vázquez, Josefina Z. (Coord.) *Gran Historia de México Ilustrada*, México, Planeta DeAgostini, 2001, pp.101-120.

Guía de actividades

Encuadre de la clase: Presentar al grupo los objetivos y las actividades que se realizará en la sesión, contestar las dudas que surjan al respecto.

Exploración de conocimientos previos e ideas intuitivas: Realizar una lluvia de ideas sobre aquellos conceptos más importantes a tratar en la sesión, ésta se puede apoyar en las siguientes preguntas:

¿Qué entienden por cosmovisión?

¿Cuál es su cosmovisión?

¿Cómo creen que fue la cosmovisión de los pueblos indígenas del pasado?

¿Creen que existan elementos de las cosmovisiones del pasado en la actualidad?

Tratamiento de la información: Coordinar la lectura y análisis de los textos presentados, para que a partir de tal información, el grupo de alumnos pueda realizar una serie de dibujos en los que contrasten la cosmovisión de los pueblos del México antiguo y las concepciones que del universo que poseen ellos mismos.

Esquema de dibujos se organiza de la siguiente manera:

Cuál es la estructura el mundo:

Pasado	Presente
--------	----------

Cómo se organiza el tiempo en el calendario:

Pasado	Presente
--------	----------

En que etapas se divide el tiempo:

Pasado	Presente
--------	----------

Cómo es la concepción de la vida y la muerte:

Pasado	Presente
--------	----------

Cuál es la concepción de dualidad:

Pasado	Presente
--------	----------

Rituales religiosos:

Pasado	Presente
--------	----------

Evaluación: El grupo deberá analizar sus recreaciones contrastando lo dibujado con la información que se les presentó, para comprobar la veracidad de sus reconstrucciones. Al mismo tiempo se contrastarán la cosmovisión de los pueblos del México antiguo con la que ellos poseen. Las ideas surgidas de esta comparación deben ser anotadas para complementar la comparación de sus reconstrucciones y así anexar el trabajo al portafolio de actividades.

Recomendaciones: Organizar a los equipos de trabajo para que realicen las presentaciones tituladas “El México antiguo ¿vivo o muerto?” en donde mostrarán y explicarán aquellos elementos culturales de los pueblos indígenas del pasado, que han trascendido en el tiempo y que pueden identificarse en la cotidianidad.

Además, se deben acordar con los participantes, los criterios de contenido y tiempo para cada exposición.

2.12.7 Tema 6: Urbanismo.

Objetivo: Conocer los elementos del urbanismo en el México antiguo, relacionando su desarrollo con la agricultura, la cosmovisión y con las características del entorno natural de cada región, para determinar las condiciones que hacen surgir o declinar una civilización urbana.

Estrategia: Explorar los conocimientos previos que posee el grupo de alumnos sobre el tema, presentar y explicar una serie de escritos e imágenes para que el grupo conozcan algunos de los rasgos característicos de urbanismo y su relación con la actividad agrícola y la cosmovisión indígena, principalmente en el área mesoamericana; esta actividad nos ayudara a contestar una serie de preguntas relacionadas con el objetivo de la sesión y poder reconstruir el proceso de urbanismo de una ciudad por medio de dibujos y escritos.

Materiales

(Recomendaciones)

Escritos:

Castellanos, Carolina y Olaf Jaime Riverón, “La Arquitectura Prehispánica”, en Vázquez, Josefina Z. (Coord.) *Gran Historia de México Ilustrada*, México, Planeta DeAgostini, 2001, pp.141-160

Magaloni, Diana, “El origen mítico de las ciudades”, *Arqueología Mexicana*, vol. XVIII, núm. 107, enero-febrero 2011, pp. 29-33

Manzanilla, Linda, “El desarrollo de las ciudades mesoamericanas”, en Vázquez, Josefina Z. (Coord.) *Gran Historia de México Ilustrada*, México, Planeta DeAgostini, 2001, pp.121-140

Marcus, Joyce. *Monte Albán*, México, FCE/COLMEX, 2008, pp. 125-127

Matos, Moctezuma, Eduardo, “Las ciudades en Mesoamérica”, *Arqueología Mexicana*, vol. XVIII, núm. 107, enero-febrero 2011, pp.22-28

_____, "Pirámides como centro del universo", *Arqueología Mexicana*, vol. XVII, núm. 101, enero-febrero 2010, pp. 31-39

_____, *Teotihuacan*, México, FCE/COLMEX, 2009, pp.99-101
Ochoa, Lorenzo, "Paisaje y Cultura en Mesoamérica", en Ochoa, Lorenzo (Coordinador), *Gran historia de México ilustrada*, Tomo I *El mundo Prehispánico*, México, Planeta DeAgostini, 2006. Pp. 21-40

Sugiyama, Saburo y Alejandro Sarabia, "Teotihuacan, la ciudad con una cosmovisión mesoamericana", *Arqueología Mexicana*, vol. XVIII, núm. 107, enero-febrero 2011, pp. 39-45

Catálogo de ilustraciones:

Arqueología Mexicana, vol. XVII, núm. 101, enero-febrero 2010

Arqueología Mexicana, vol. XVIII, núm. 107, enero-febrero 2011

Guía de actividades

Encuadre de la clase: Presentar al grupo los objetivos y las tareas a realizar.

Exploración de conocimientos previos e ideas intuitivas: Realizar una serie de preguntas sobre aquellos conceptos más importantes a tratar en la sesión.

¿Qué es el urbanismo?

¿Qué es una civilización originaria?

¿Cuál es la relación entre el proceso de urbanismo y el desarrollo de la actividad agrícola?

¿Cuál es la relación entre el proceso de urbanismo y la cosmovisión mesoamericana?

Tratamiento de la información: Coordinar la lectura y análisis de los textos presentados, para que a partir de tal información, el grupo de alumnos pueda contestar (a través de una ilustración, maqueta o de forma escrita) lo siguiente:

¿Qué elementos propician el surgimiento de una ciudad?

¿Qué elementos favorecen el esplendor de una ciudad?

¿Qué elementos propician la decadencia, caída o abandono de una ciudad?

¿Cómo influye, la agricultura y el sistema de creencias en el surgimiento, esplendor y decadencia de una ciudad?

Evaluación: El grupo deberá analizar sus construcciones, contrastando esta información con la que se presenta en los textos y las respuestas expresadas durante el diagnóstico para notar la veracidad de sus trabajos y las modificaciones o de sus ideas. Las reflexiones a las que lleguen deben ser anotadas para complementar la actividad y así anexar el trabajo al portafolio de actividades.

Recomendaciones: Planificar el orden de las presentaciones sobre el México antiguo que presentaran la próxima sesión. Además de pedir la entrega de sus portafolios para el final de la sesión y explicar que se necesita que elaboren un texto introductorio sobre las cualidades del portafolio, los temas y actividades que incluye y los aprendizajes a los que llegaron.

2.12.8 Evaluación y exposiciones sobre el “México antiguo ¿vivo o muerto?”

Objetivos:

- Identificar los elementos culturales del México antiguo que han trascendido en el tiempo hasta la actualidad y que pueden ser localizados por los estudiantes en su vida cotidiana.
- Realizar una evaluación de los aprendizajes, del proceso, de la unidad didáctica y del desempeño del estudiante y el profesor.

Estrategia: Formalizar la presentación sobre “México antiguo ¿vivo o muerto?” en donde mostrarán y explicarán los elementos culturales de los pueblos indígenas del pasado, que han trascendido en el tiempo y que pueden identificarse en la cotidianidad como son la toponimia, la medicina tradicional, utensilios y herramientas, tradiciones, alimentos, etc.

Mediante la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje realizaremos una evaluación de los aprendizajes, autoevaluación, evaluación del material didáctico y el desempeño docente. Con la información resultante se realizará una estimación sumativa y formativa de los conocimientos desarrollados durante la unidad.

Materiales:

Cuadros para la evaluación de la unidad:

Cuadro 1. Autoevaluación.

Cuadro 2. Evaluación de unidad didáctica y desempeño docente

Cuadro 3: Evaluación del portafolio

Guía de actividades

Encuadre de la clase: Presentar al grupo los objetivos y las actividades a realizar.

Presentación de exposiciones: Organizar a los equipos de trabajo para que realicen las presentaciones de acuerdo a los criterios de tiempo y contenido convenidos previamente.

Al final de las presentaciones y la entrega del portafolio de actividades, el profesor realizará una retroalimentación sobre el tema y dará algunas opiniones sobre el trabajo realizado.

Autoevaluación: Para comenzar la evaluación, pedir a los alumnos que completen el Cuadro 1, donde realizarán una autoevaluación de los aprendizajes sobre la unidad en que deben contrastar las ideas que tenían sobre el tema, las ideas que desarrollaron durante la unidad, y el cómo construyeron estas ideas.

Evaluación de la unidad y el desempeño docente: invitar a los estudiantes a llenar el Cuadro 2, en donde se presentan diversas preguntas sobre la prudencia de las actividades, materiales, forma de trabajo del docente y recomendaciones para mejorar la intervención.

Evaluación del portafolio de actividades: Solicitar a los alumnos que revisen sus portafolios de sus compañeros y lo evalúen de acuerdo a los criterios marcados en el Cuadro 3 y que deberán entregar al profesor al final para que este confiera una nota de acuerdo a la suma de las estimaciones anteriores.

Cuadro 1:

Autoevaluación		
En el siguiente espacio escribe en un puntaje del 1 a 10 la calificación que mereces según tu desempeño y aprendizajes durante la unidad.		
Calificación:		
¿Qué sabías sobre los temas de esta unidad?	¿Qué aprendiste?	¿Cómo construiste tus conocimientos?

Cuadro 2:

Cuadro de evaluación de la unidad y el desempeño del profesor
¿Qué te pareció la forma de trabajar la unidad? ¿Por qué?
¿Qué aspectos de la intervención te parecieron adecuados para trabajar el tema? ¿Por qué?
¿Qué aspectos de la intervención te parecieron inadecuados para trabajar el tema? ¿Por qué?
¿Cómo te pareció el desempeño del profesor? ¿Por qué?
¿Qué recomendaciones harías para que hubiera sido mejor el trabajo de esta unidad?
Calificación o nota que le darías al profesor

Cuadro 3:

Evaluación del portafolio de actividades sobre el México antiguo			
Actividades realizadas	Completo	Incompleto	Insuficiente
Tema 1: El México antiguo: tiempo, geografía y culturas			
Tema 2: Aridoamérica y Oasisamérica			
Tema 3: Mesoamérica			
Tema 4: Agricultura			
Tema 5: Cosmovisión			
Tema 6: Urbanismo			
Autoevaluación			
Exposición sobre el México antiguo			
Escrito explicativo sobre el portafolio			
Puntaje total:			

Por último agradecer al grupo por su participación en las actividades presentadas.

3. Informe de la intervención, resultados y conclusiones de la propuesta didáctica.

En el siguiente capítulo se presenta una variedad de elementos que constituyen la experiencia de la etapa de observación, ejecución, resultados y reflexiones finales sobre la puesta en práctica de la “Unidad didáctica para la enseñanza del México antiguo” aquí presentada, la cual se llevó a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente, durante el período de agosto a octubre de 2012, en el grupo 317 turno matutino de la asignatura de Historia de México I cuya profesora titular fue Dulce María Ruiz Anaya.

3.1 Características del contexto de la práctica educativa.

En este apartado se presentan la variedad de elementos que corresponden en una primera línea, al contexto curricular en el que se ubica la unidad temática que trabajamos durante la intervención educativa. En segunda línea se presenta una perspectiva delimitada del contexto educativo, como lo son las características del CCH plantel Oriente, algunos elementos particulares del grupo de estudiantes, la observación realizada a la profesora titular y la preparación con la que contaba el practicante.

3.1.1 Características del Programa de estudios de la asignatura de Historia de México I.

Ubicación del tema en el plan de estudios del CCH: Para poder ubicarnos en este contexto curricular, debemos mencionar que la asignatura de Historia de México I pertenece al área Histórico-Social y se sitúa dentro del plan de estudios correspondiente Programas de Estudio de Historia de México I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.¹¹⁸

Esta asignatura de Historia de México I es de carácter obligatorio y se imparte a los alumnos en el tercer semestre, esto según el Plan de Estudios Actualizado

¹¹⁸ Colegio de Ciencias y Humanidades, Área Histórico-Social, *Programas de Estudios de Historia de México I y II*, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.

que fue aprobado en 1996. Los antecedentes de esta asignatura, los componen la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea, en consecuencia esta asignatura se considera la base académica para cursar la materia de Historia de México II que se imparte en el cuarto semestre.

Los temas a tratar por el practicante durante las sesiones utilizadas para la intervención educativa corresponden al Bloque: **II México Prehispánico**. Bajo esta unidad se programan los siguientes propósitos, aprendizajes y temática:

Propósito de la unidad: Al finalizar la unidad, el alumno analizará el desarrollo histórico de los pueblos prehispánicos en su diversidad espacial y temporal, con base en la distinción de las principales culturas, para determinar los rasgos significativos de la civilización en el México prehispánico y su incidencia en el acontecer histórico mexicano.

Aprendizajes propuestos:

El alumno:

- Utiliza algunos instrumentos para la identificación espacio temporal de las regiones, periodos y culturas prehispánicas.
- Aprecia los rasgos distintivos de la civilización mesoamericana y su continuidad histórica.
- Reconoce a los mexicas como la cultura hegemónica en Mesoamérica, a la llegada de los españoles.

Temática:

- Regiones del México prehispánico (Mesoamérica, Aridoamérica y Oasisamérica).
- Periodización: horizontes culturales (preclásico, clásico y posclásico).
- Características de la civilización mesoamericana.
- Principales culturas.
- Los mexicas y el contexto cultural del posclásico tardío.

3.1.2 Características del CCH plantel Oriente.

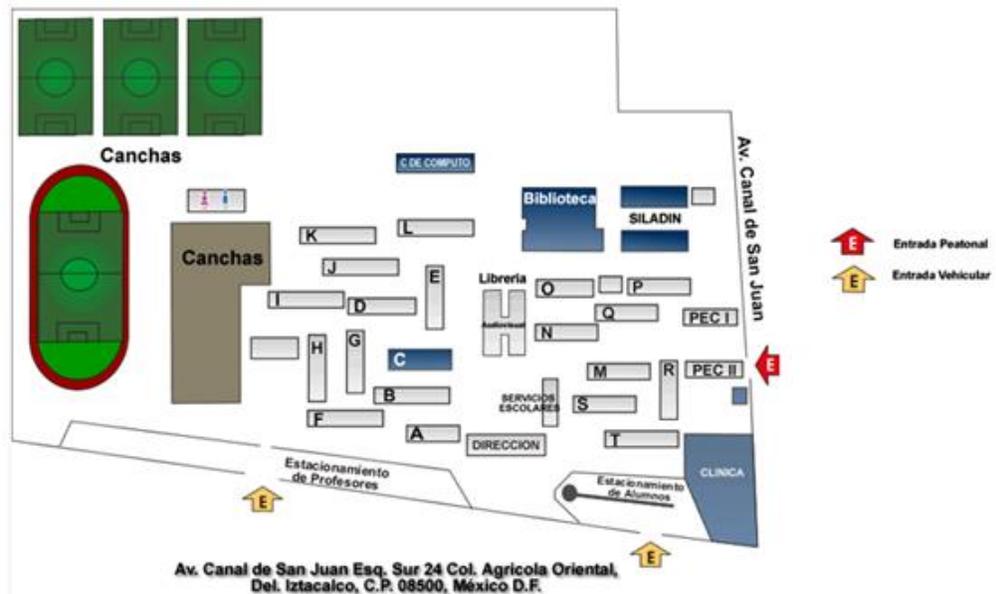
El Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente; se encuentra ubicado entre la avenida Canal de San Juan esquina con Sur 24 colonia Agrícola Oriental, en la delegación Iztacalco en el Distrito Federal.

La zona de la ciudad en donde se ubica esta institución es carácter popular. Sin embargo, en los años recientes se han ubicados plazas comerciales y empresas que han desarrollado económicamente parte de la zona.

Las colonias que rodean esta institución son: Cabeza de Juárez, Ejército de Oriente, Frentes, Ejército Constitucionalista y Vicente Guerrero. Además esta zona colinda con municipios del Estado de México como son: Reyes la Paz, Chalco, Valle de Chalco, Ixtapaluca, San Juan Chicoloapan, Chimalhuacán y Netzahualcóyotl.

Finalmente la población estudiantil de este plantel cuenta con una matrícula de aproximadamente con 10 mil estudiantes de los cuales el 60% cursa en el turno matutino y el 40% en el vespertino.

Mapa del plantel:



3.1.3 Características del grupo.

El grupo 317 Historia de México I del turno matutino, consta de 53 estudiantes inscritos en la materia, de los cuales un buen número poseía promedios de eficiencia, siendo un reducido número ellos los que tenían problemas de bajo rendimiento académico. De acuerdo con las observaciones y las conversaciones con la profesora titular Dulce María Ruiz Anaya, se puede decir que es un grupo respetuoso, trabajador y cuyos integrantes asistían regularmente, lo cual hizo del grupo 317 un buen candidato para ejecutar la práctica docente de la unidad didáctica.

A través de la ejecución de una encuesta al grupo se pudo interpretar que este grupo se caracterizaba por una asistencia regular de un 75% de los 53 estudiantes inscritos en la materia, mientras que el 25% no asistía regularmente a clase, de los cuales 29 eran mujeres y 24 hombres, en donde el rango de edad rondaba entre los 16 y 17 años de edad.

La procedencia de los estudiantes que integraban este grupo era variada pues más de la mitad provenían de la delegación Iztapalapa y Tlalpan; el resto del grupo procedía de los siguientes municipios del Estado de México como Ciudad Netzahualcóyotl, Valle de Chalco y San Vicente.

En cuanto al nivel socioeconómico el 60% provenían de clases populares, 30% de clase media-baja y el 10% de clase media, en donde 60% vive con más de 5 personas en su casa y el 40% con menos de 5. El 90% de ellos cuentan con los servicios básicos y el 70% cuenta con más de 10 libros en su casa. Sobre el nivel educativo alcanzado por los padres o tutores de los estudiantes, un 10% cuenta con padres que estudiaron el nivel superior, 20% con educación media superior, 30% con educación secundaria, 50% con sólo educación primaria o menos.

Finalmente en cuanto al gusto por la materia de Historia de México 50% se interesaban en mediana proporción, 40% gustaban poco y 10% no tenían interés alguno de la materia. Sobre los hechos históricos particulares el 80% de los alumnos tenían conocimientos acertados, en donde la época Prehispánica, la Conquista del

territorio mexicano por los españoles y el movimiento estudiantil del 68 son los hechos históricos más interesantes para ellos.

3.1.4 Características del profesor.

La maestra Dulce María Ruiz Anaya era la profesora titular del grupo 317 de la asignatura de Historia de México I integrado al área Histórico–Social en el CCH Oriente. Ella posee una formación adecuada y tiene una larga carrera en la institución, lo que le hace tener mucha experiencia en el terreno de la docencia. Siendo uno de los motivos por lo cual fue escogida como una buena candidata para ejecutar la intervención educativa.

Pautas para la observación de la práctica docente:

El siguiente cuadro contiene las pautas para la observación de la práctica docente¹¹⁹ que fue aplicado a la profesora titular del grupo 317, Dulce María Ruiz Anaya, del área Histórico–Social en el CCH Oriente.

Pautas de observación para la práctica docente	
Dimensión	Indicadores
Aspectos contextuales	<ul style="list-style-type: none"> • Características de la institución escolar • Propuesta de abordaje de la materia a impartir según el programa oficial de la institución • Expectativas académicas de la institución
Aspectos propios del maestro	<ul style="list-style-type: none"> • Historial académico • Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje • Propuesta personal de abordaje de la materia • Expectativas académicas sobre las materias que imparte.

¹¹⁹ Este instrumento fue compuesto por diferentes aspectos sobre el desempeño docente y la enseñanza de la historia en el nivel medio superior propuestos por Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas. En Díaz-Barriga Arceo, Frida. *Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de las habilidades cognitivas en el bachillerato...*, Op. cit.,

	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación o entusiasmo y empatía.
Aspectos previos a la intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Programación de clase con objetivos, actividades y criterios de evaluación bien establecidos. • Concordancia con la propuesta de abordaje y temporalización de las unidades didácticas que marca el programa oficial. • Se prevé organización de clase con respecto a la preparación de equipos o individual de los alumnos, materiales, tiempos y rutinas establecidas. • Control de asistencia, puntualidad y disciplina de los alumnos.
Acción didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de los contenidos y conocimiento psicopedagógico de la enseñanza y el aprendizaje. • Instrucciones adecuadas. • Comunicación adecuada (terminología adecuada, discurso conectado y énfasis). • Exploración de conocimientos previos. • Estrategias de enseñanza-aprendizaje eficaces. • Conexión de los contenidos con la realidad de los alumnos. • Distribución del tiempo adecuada entre actividades. • Retroalimentación. • Cierres. • Actividades de evaluación.

Clima de clase	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de relaciones o vínculos pedagógicos no dependientes. • Tipo de comunicación que se establece (unidireccional, interpersonal, diálogo democrático). • Roles o estereotipos marcados.
Aspectos disciplinarios de la historia	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo y espacio histórico. • Conexión pasado-presente. • Fuentes e interpretaciones. • Causalidad. • Empatía. • Señalamiento de procesos históricos. • Manejo de conceptos clave de la disciplina. • Relativismo cognitivo. • Desarrollo del pensamiento crítico.

Observación de la práctica docente de la profesora titular.

A continuación se describe brevemente, el desempeño docente de la profesora Dulce María Ruiz Anaya, a partir de la observación y la conversación sobre los elementos que integran el cuadro anterior.

Aspectos propios del profesor.

Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje: Desde la perspectiva de la docente, este proceso es continuo, y dentro del mismo el maestro es un guía, un administrador y un proveedor, no sólo de información y material sino de otro tipo de elementos para la formación de los estudiantes como situaciones de aprendizaje, motivación, problematización, promotor de reflexiones y juicios, y auxiliar en el desarrollo de habilidades para aprender y hacer.

Propuesta personal de abordaje de la materia: Para la profesora, la materia de Historia servirá a los estudiantes no sólo para desarrollar elementos propios de la asignatura (comprensión del quehacer del historiador, relación pasado-presente, análisis y comparación de las fuentes, empatía histórica, conocimiento sobre el tiempo histórico, relativismo cognitivo, causalidad de la historia y desarrollo del pensamiento crítico, entre otros) sino también otros conocimientos y habilidades que le sirvan para su desarrollo académico y personal en su contexto cotidiano.

Expectativas sobre la materia que imparte: La profesora espera que los alumnos puedan desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes propios del objetivo del programa, pero también que aprendan a ser uso de la lectura y escritura.

Motivación y empatía: Estas características las desarrolla a partir de involucrar a los estudiantes con el conocimiento histórico mediante actividades atractivas. También hace uso de lecturas que relacionadas con el tema. Otros elementos que le ayudan el propio interés que manifiesta la profesora al convertirse en tutor del grupo y al ofrecer asesorías sobre la materia.

Aspectos previos a la intervención.

Programación de clase con objetivos, actividades y criterios de evaluación bien establecidos: La profesora hace uso de estos elementos en su práctica docente, pues manifiesta seguir una guía de actividades y materias que utiliza de forma estratégica para alcanzar fines formativos determinados. Mientras que la comunicación de objetivos se da al principio del curso, de la unidad o cuando se va a realizar una actividad. En cuanto a la evaluación, informa al grupo de estudiantes sobre los criterios o rubricas que se utilizaran para valorar las diversas herramientas que pone en práctica, como el portafolio, ensayos, investigaciones, exposiciones, entre otras.

Concordancia con la propuesta de abordaje y la temporalización del programa de estudios oficial: La profesora busca ir en concordancia con el programa de estudio aunque tiende a detenerse más tiempo en los temas que considera deben ser trabajados con mayor detenimiento. Mientras que en ciertas ocasiones realiza

adecuaciones al programa de estudio, en relación a las necesidades o características que manifiesta el grupo de estudiantes.

Se prevé la organización de clase con respecto a preparación de equipos técnicos y materiales: El profesor siempre lleva consigo aquel equipo y materiales que se necesita para la clase, ya sean libros, revistas, fotocopias, presentaciones de diapositivas, proyector y computadora portátil, mapas, entre otras.

Control de asistencia, puntualidad y disciplina de los alumnos: La profesora lleva un especial control sobre estos aspectos, lo cual ha hecho que los estudiantes que conformaban este grupo en particular tuviesen una asistencia regular y una buena disciplina en clase.

Acción didáctica.

Dominio de los contenidos y conocimientos de la asignatura y psicopedagógicos de la enseñanza y aprendizaje: Con base a sus años de experiencia, formación y su actualización tanto en la disciplina como en lo psicopedagógico, es notorio su conocimiento sobre la disciplina de la historia, su dominio de los temas que imparte, y también entiende las características del adolescente, su desenvolvimiento en el espacio escolar y sus formas de aprender.

Instrucciones adecuadas: La profesora siempre atiende a este aspecto dando instrucciones antes de comenzar la clase, durante y al concluir la misma como una especie de recomendaciones a seguir por el grupo de estudiantes.

Comunicación adecuada: La profesora utiliza una terminología y un discurso que es apropiado para el nivel de los estudiantes y a la vez, les provoca una curiosidad sobre la temática que les expone en clase y resuelve las dudas sobre las instrucciones de las actividades a desarrollar.

Exploración de conocimientos previos: Esta característica no fue desarrollada de manera explícita por la profesora en las sesiones observadas pero se manifiesta al hacer cuestionamientos y lluvia de ideas sobre la temática que impartirá, como un ejercicio previo al desarrollo del tema, para saber qué elementos del mismo ya conocen los estuantes.

Conexión de los contenidos con la realidad de los alumnos: La profesora siempre hace una serie de preguntas que ayudan a desarrollar esta característica, al relacionar el conocimiento de lo histórico con la vida cotidiana de los estudiantes.

Distribución adecuada del tiempo: La profesora lleva una planeación del tiempo equilibrada para tener como resultado un adecuado desarrollo de sus actividades en el aula.

Retroalimentación: Sobre este elemento se observó que al comenzar la clase, la profesora retoma algunos puntos que se vieron en la clase anterior.

Cierres: Conforme a su planeación siempre prevé un cierre de clase, concluyendo con la reflexión de algunos puntos vistos en la sesión y dando instrucciones y recomendaciones para la próxima sesión o para que puedan aumentar su perspectiva sobre los temas desarrollados en el aula,

Actividades de evaluación: La profesora pone en práctica diferentes actividades como cuestionarios, lluvia de ideas, exposiciones, ensayos, portafolio de tareas, entre otras, que están sujetas a evaluación, y que sirven para hacer una evaluación diagnóstica de los conocimientos previos, evaluación de proceso y el desempeño de sus estudiantes y finalmente, al término de cada unidad, para realizar esta evaluación de los conocimientos adquiridos.

Clima de clase.

Establece relaciones o vínculos pedagógicos: Este aspecto, nos comentó la profesora, lo desarrolla con más ímpetu cuando le toca ser tutora del grupo, puesto que tiene más tiempo para establecer relaciones especiales con ellos y el vínculo

pedagógico es más notorio, pues también brinda asesorías. Normalmente trata de ser empática con las necesidades de sus estudiantes, y cuando está a su alcance, incluso puede apoyarlos o involucrarse en problemáticas que manifiesten.

Tipo de comunicación que establece: La profesora construye un diálogo con el grupo de estudiantes, con el objetivo de que ellos puedan argumentar por sí mismos y aportar opiniones a la clase.

Roles o estereotipos marcados: La profesora y el grupo de alumnos saben muy bien cuál es su papel en clase, puesto que comunica al iniciar el curso, cuáles son las características y los límites de los papeles que les toca asumir en el aula.

Aspectos disciplinares de la historia.

Tiempo y espacio histórico: Esto se desarrolla en las distintas actividades al dar ejemplos de las cronologías y de la ubicación temporal y espacial de los procesos y hechos históricos.

Conexión pasado-presente: Este aspecto es construido por la profesora, al hacer continuos cuestionamientos que detona la reflexión sobre ese vínculo entre la sociedad en la que vive y los pueblos y personajes del pasado.

Fuentes e interpretaciones: Promueve la investigación en diversas fuentes de información sobre la temática que plantea, además que de invita a los alumnos a utilizar ciertas fuentes de conocimiento histórico que tienen más valor académico, para que de esta forma sus interpretaciones sobre el pasado tenga mayor validez y dejen atrás la subjetividad.

Empatía: Esto sucede al poder comprender y sentirse afectivamente identificados con los elementos culturales y la vida de personajes del pasado. Este elemento se lleva a cabo cuando les pide que imaginen como se sentiría cierto personaje histórico al tomar una decisión o realizar una acción determinada, o pidiendo que identifiquen

los elementos culturales del pasado que se manifiestan en la actualidad y que son perceptibles en la vida cotidiana de los estudiantes.

Relativismo cognitivo: La profesora siempre hace énfasis de que en la disciplina de la historia no existen verdades absolutas sino interpretaciones que deben ser analizadas para poder construir conocimientos sobre el pasado.

Desarrollo del pensamiento crítico: El objetivo principal de la profesora es que los estudiantes puedan desarrollar un pensamiento crítico, esto lo hace a través de actividades como la reflexión, análisis, formulación de hipótesis, juicios y redacción de escritos.

3.1.5 Características del practicante.

Aquí presentamos los elementos que conforman el historial académico y la experiencia docente que poseía hasta el momento de la intervención educativa y ejecución de la unidad didáctica el practicante Rabindranath Toledo Velázquez.

Los estudios con los contaba el practicante era la Licenciatura en Educación por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, concluida en agosto del 2008. También terminó los créditos correspondientes a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en el campo de Historia por la UNAM en el año del 2013. Otros estudios son cursos y ciclos de conferencias en la Academia Mexicana de la Historia y en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM realizados en el período de 2010-2012.

La experiencia como docente con la que contaba el practicante iba desde las prácticas educativas realizadas en el transcurso del 2006 al 2007 en el nivel básico durante el transcurso de los estudios de la licenciatura. Mientras que como profesional ejerció era de un año en educación básica y uno más en EMS en Ciudad Juárez, Chihuahua. Además de dos periodos de prácticas en intervención educativa en el transcurso del 2010 y 2011 durante el estudio de la MADEMS.

Finalmente sus intereses van desde las actividades profesionales relativas a la docencia, elaboración y ejecución de material didáctico y la investigación sobre áreas del conocimiento relativas a la educación y la historia

3.2 Puesta en práctica de la unidad didáctica.

En esta parte del trabajo se describen los elementos más relevantes de la puesta en práctica de la Unidad didáctica para la enseñanza del México Antiguo. Develando así datos sobre la metodología, técnicas, aprendizajes obtenidos y el desempeño que tuvo el practicante frente al grupo 317 los días lunes y miércoles en un horario de 9 a 11 horas en el edificio B, salón B6 20 en el período de agosto a octubre, durante siete sesiones de dos horas cada una en el CCH plantel Oriente. Para este trabajo se utilizó una planeación de clases, que se presentó en el capítulo anterior, y que sirvió como guía para la ejecución de la misma, en donde se establecen los objetivos, estrategias, actividades de enseñanza y evaluación para el desarrollo de la temática.

3.2.1 Actividades que constituyen la unidad didáctica

Aquí se presentan la guía de las actividades que se ejecutaron y que conforman la unidad didáctica cuenta con la siguiente estructura didáctica:

- *Encuadre de la clase*: en donde se presenta al grupo la propuesta de trabajo, los objetivos y el guion de actividades a realizar durante la sesión, preguntado sobre dudas existentes sobre la información presentada.
- *Diagnóstico de los conocimientos previos*: conforme a una serie de preguntas, se busca explorar las ideas intuitivas y preconceptos que el grupo de estudiantes cuenta sobre la temática que se presentará durante la sesión, esta información debe ser anotada para su posterior tratamiento, pues se espera que al final de la sesión y con la reflexión sobre la acción realizada, el estudiante se dé cuenta del cambio que han tenido sus conocimientos previos.

- *Introducción o acercamiento al tema:* este punto se realiza mediante breves exposiciones basadas en escritos cortos, mapas e ilustraciones, utilizando presentaciones de diapositivas. Para así presentar los conceptos más relevantes sobre el tema a tratar durante la sesión.
- *Tratamiento de la información:* se lleva a cabo mediante actividades que permitan el trabajo, de la memoria del corto plazo al largo plazo. Estas actividades se basan en la lectura de textos, interpretación de imágenes y mapas, relación del pasado-presente y reconstrucciones subjetivas del proceso histórico que se presenta en la sesión.
- *Evaluación:* se realiza a través de un análisis y reflexión grupal e individual sobre el trabajo realizado, esta actividad servirá para que los estudiantes evalúen las ideas intuitivas y preconcepciones que se han modificado con el tratamiento de la información y el proceso de trabajo (los dos incluidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje). Además, este ejercicio les será útil para observar aciertos y errores en el tratamiento de la información y los productos realizados como la construcción de conceptos, relaciones sobre pasado-presente y reconstrucciones; para valorar de forma completa sus aprendizajes.
- *Retroalimentación:* mediante breves explicaciones, reflexiones o preguntas grupales sobre el tema que se trabajó o de aquellos conceptos o elementos que se notaron deficientes durante la ejecución de la actividad. Esta tarea se puede realizar al final de la clase o al comenzar una nueva sesión para recordar el tema anterior.
- *Recomendaciones:* son sugerencias, pedimentos de material, lecturas que pueden realizar para complementar el tema visto o para trabajar en la siguiente sesión. También se puede utilizar para recomendar la anexión de los trabajos realizados en el portafolio.

3.2.2 Puesta en práctica de la unidad didáctica

Antes de comenzar las clases la profesora titular del grupo ofreció al practicante una serie de recomendaciones, las cuales hacían referencia a las características del

grupo, la forma en que ella trabaja con ellos y algunas sugerencias para trabajar el tema (actividades como realizar las presentaciones de PowerPoint, además de respetar los acuerdos sobre los tiempos de la clase y algunas actividades que ella ya había acordado previamente con el grupo), como lo fue la exposición final de los alumnos titulada “México prehispánico vivo o muerto” (esta actividad se tomó en consideración y además se le agregó la exposición de las reconstrucciones sobre el México antiguo realizadas).

Bajo las sugerencias anteriores y otros puntos que se notaron sobre la forma de trabajar con el grupo, durante la observación de la práctica docente, se reestructuró la planeación que había construido previamente. Además, se preparó el material y el equipo necesario para la intervención de las siete sesiones que se habían acordado con la profesora.

Al respetar la dinámica que la profesora había establecido con el grupo, la clase comienza 10 minutos después de la hora indicada en el horario oficial, se pasa lista de asistencia y se piden tareas o material requerido para el trabajo en clase.

Para comenzar con la intervención de la primera sesión, el practicante se presentó con el grupo y les explicó el objetivo general de la intervención, la unidad temática que trabajaría con ellos, los materiales que utilizarían y la metodología de enseñanza-aprendizaje se necesita llevar durante el periodo de ejecución. Ello a través de la presentación de diapositivas, que a manera de ejemplo, contenían el guion característico de las clases a trabajar y las herramientas que se pondrían al alcance de todo el grupo.

Al inicio de todas las sesiones se realizaba el encuadre de la clase, para ello les dijo que trabajaríamos la II Unidad que se titula: México Prehispánico; y posteriormente se pasó a leer el guion de actividades que realizaríamos la sesión en particular. Dicho guion incluía un listado de actividades además de la presentación y encuadre de la clase, la comunicación de los objetivos que deberían lograr; la exploración de los conocimientos previos o ideas intuitivas sobre el tema con una serie de preguntas; el acercamiento al tema con el trabajo de algunos

conceptos y una exposición breve por parte del maestro; el tratamiento de la información por medio de actividades de comprensión de lecturas, interpretación de ilustraciones y mapas, la realización de dibujos, esquemas mentales, y conceptos que ayudaran a realizar una relación pasado-presente, además de realizar interpretaciones de escritos para realizar reconstrucciones sobre características culturales de los pueblos indígenas del pasado; la evaluación se efectuaría por medio de la reflexión de los cambios en los conocimientos previos a partir del tratamiento de la información, de la valoración de aciertos y errores, y el cumplimiento con algunas rúbricas de evaluación; otro elemento que se comunicó es la realización de retroalimentaciones al final o al principio de la sesión siguiente para recordar los temas o puntos que se consideren débiles de los mismos; finalmente se les informó que al concluir la clase se les realizaría una serie de recomendaciones para las siguientes clases.

Para continuar, la actividad siguiente era el diagnóstico de los conocimientos previos e ideas intuitivas, para ello se les presentaban algunas preguntas al grupo como por ejemplo: ¿Qué entiendes por “México antiguo” o qué se te viene a la mente cuando escuchan este término? ¿Qué entienden por culturas indígenas y cuáles conoces? ¿Qué elementos de estas culturas crees que se manifiestan en nuestra actualidad? ¿Qué elementos crees que unen culturalmente a todos los mexicanos? Y ¿Cuáles de los anteriores elementos, crees que podrían ser de origen indígena? Las respuestas servirían para realizar un análisis de los conocimientos que poseen los estudiantes sobre la temática dada, también servirían para hacer adecuaciones a mi planeación en favor a los temas que más les interesaran o en los que necesitaran mayor reforzamiento, además que dichas respuesta serían anotadas para hacer una comparación con las construcción que se realizarían al terminar de trabajar el tema y hacerles notar las transformaciones en los conocimientos previos. Sin embargo, con dicha actividad se manifestó que el grupo manejaba un conocimiento básico del tema que posteriormente trabajarían con el resto de las actividades acordes a la planeación. Particularmente se detectó que la cosmovisión y el urbanismo fueron los temas en donde se detectaron mayores carencias.

Posteriormente se siguió con un acercamiento al tema, en esta actividad los estudiantes y el practicante realizaron de forma conjunta la exposición, ya que para ello se pedía su colaboración para trabajar cada una de las diapositivas en donde estaban reflejadas algunas de las ideas, conceptos, imágenes, hechos y procesos históricos. La forma de trabajar tales diapositivas fue pedir que los alumnos leyeran los breves escritos que estaban ahí plasmados y que explicaran su percepción o interpretación de las imágenes ahí presentadas, para posteriormente ir explicándolas y retroalimentando las aportaciones del grupo.

Para seguir con el tratamiento del tema, se les indicó que trabajaríamos con los siguientes temas: México antiguo, Aridoamérica, Oasisamérica, Mesoamérica, agricultura, cosmovisión y urbanismo, y que al final realizaríamos reconstrucciones sobre los aspectos culturales de las sociedades indígenas del pasado y buscaríamos elementos de ese tipo que aún se manifiestan en la actualidad.

Para hacer las actividades de construcción de conceptos, análisis de lecturas, relaciones entre pasado-presente y reconstrucciones sobre los temas que conforman la unidad didáctica, se explicó que realizarían las siguientes instrucciones:

- Organizar al grupo en seis equipos de trabajo.
- Trabajar de forma colaboradora, con respeto y responsabilidad.
- Se les presentarían ejemplos de las construcciones a realizar.
- Realizar una lectura y análisis de imágenes y mapas.
- En cada una de las lecturas los equipos deben localizar diferentes puntos como características culturales de los pueblos indígenas, aspectos que aún se manifiestan en la actualidad, la localización en tiempo y espacio, entre otras.
- Con estos puntos deben construir una lista de elementos que posteriormente utilizarían para construir cualquiera de las actividades planteadas.
- Finalmente expondrían frente a grupo las construcciones realizadas.

Posteriormente les dije el tiempo estimado que utilizarían para hacer esa actividad y continuó haciendo un monitoreo del trabajo de los equipos para detectar focos de atención, es decir, localizar aquellos equipos que necesitaban más indicaciones o algún tipo de ayuda para realizar mejor su trabajo.

Al hacerles notar que había finalizado el tiempo indicado para realizar sus construcciones, los equipos comenzaron a exponer sus construcciones que habían elaborado, al concluir cada una se les hacía algunos comentarios que servirían para hacer las correcciones necesarias.

El siguiente elemento a realizar con respecto a la planeación de clase era, la evaluación, en donde los equipos tenían un tiempo para reflexionar los cambios en sus conocimientos previos, a través de una ronda de preguntas como las siguientes: ¿Qué ideas han cambiado sobre el México antiguo? Y ¿por qué motivo han cambiado? O ¿Qué ideas han cambiado sobre el Mesoamérica y por qué motivo han cambiado?

Pero también se les pedía que valoraran los errores y aciertos y que integrara su trabajo al portafolio de actividades que entregarían al final de la unidad. Pues con ello se les otorgaría una valoración numérica de acuerdo a los siguientes puntos:

- La totalidad los trabajos realizados en la unidad estuvieran integrados en el portafolio.
- Las observaciones del progreso en sus aprendizajes en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las participaciones en clase.
- Y el cumplimiento con una rúbrica de evaluación de portafolio.

La retroalimentación se realizaba principalmente al concluir la clase, haciendo comentarios sobre algunas dudas que habían quedado pendientes, sobre elementos de conceptos construidos que se habían observado débiles. Pero también se realizaron antes de comenzar alguna sesión para recordar las relaciones existentes entre las culturas del México antiguo, o cómo se relacionaban, la agricultura con la cosmovisión o el desarrollo civilizatorio.

En algunas ocasiones el grupo pidió un poco más de tiempo, a lo cual tuvo que acceder. Sin embargo esto fue lo que provocó que en ciertas sesiones el tiempo de la clase no alcanzara para concluirla de la forma exacta a lo que se había planeado, provocando así que el tiempo destinado a la retroalimentación se limitará.

El último punto que se trataba en cada sesión, eran las recomendaciones, las cuales consistían en lecturas, investigaciones, materiales, como colores y marcadores. Pero muy especialmente en la penúltima sesión se les pidió y explicó las modalidades de realizar la última actividad que consistía en una exposición de elementos culturales del pasado indígena que aún se manifiestan en la actualidad (toponimia, símbolos, alimentos, utensilios y herramientas, vestido, calzado, herbolaria, etc.) y sobre las reconstrucciones en ilustraciones, escritos, videos o representaciones sobre las sociedades del México antiguo.

Para finalizar este reporte, se les presentó un agradecimiento por la colaboración tanto de los directivos del CCH-Oriente, como de la profesora titular y al grupo de estudiantes; además de dar un cordial agradecimiento a los compañeros de MADEMS, Víctor Manuel Sandoval y Guillermo Isaí Hernández por su especial asistencia y apoyo durante las sesiones observadas y en aquellas donde se intervino.

3.3 Resultados obtenidos.

En este apartado se presentan la interpretación cualitativa de los resultados obtenidos de la puesta en práctica de las diferentes actividades que integran la unidad didáctica anteriormente descrita.

Para realizar esta interpretación de los resultados es necesario mencionar que se realizó desde una perspectiva cualitativa, utilizando un método inductivo de comparación propuesto por Maykut y Morehouse¹²⁰ en donde se agruparon las

¹²⁰ Maykut, P., Morehouse, R., *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*, Barcelona, Hurtado, 1994.

respuestas o productos construidos por los estudiantes sobre las diferentes actividades que fueron realizadas.

Elegimos adaptar este enfoque porque nos permite realizar una indagación de los resultados de aprendizaje más apegados a la realidad que se pretende conocer, ya que nos muestra la visión más completa de los aspectos particulares de los aprendizajes a los que llegaron los estudiantes y que se presentan en cada una de las actividades desarrolladas en la unidad, y no únicamente la visión del profesor y los puntajes alcanzados o de la literatura sobre el tema.

Las categorías aquí propuestas fueron constituidas a partir de las construcciones y aprendizajes y se agrupan alrededor de los temas principales de la unidad didáctica, las cuales se presentan a continuación:

Apertura de la unidad

- Expectativas de aprendizaje sobre la unidad

México antiguo

- Conocimientos previos sobre el México antiguo
- Construcción del concepto de México antiguo
- Modificación de conocimientos previos

Mesoamérica

- Conocimientos previos sobre Mesoamérica
- Concepto de Mesoamérica
- Características culturales de las áreas que componen Mesoamérica
- Modificación de conocimientos previos

Aridoamérica y Oasisamérica

- Conocimientos previos sobre el norte del México antiguo
- Características culturales de Aridoamérica y Oasisamérica
- Reconstrucción de los pueblos del norte

- Relaciones entre las diferentes áreas culturales del México antiguo
- Modificación de conocimientos previos

Agricultura

- Conocimientos previos sobre la agricultura en el México antiguo
- Elementos de la agricultura en el México antiguo
- Relación de la agricultura y el proceso civilizatorio
- Relación entre la agricultura moderna y la practicada por los pueblos indígenas del pasado
- Modificación de conocimientos previos

Cosmovisión

- Conocimientos previos sobre la cosmovisión de los pueblos del pasado
- Relación pasado-presente entre la visión de algunos elementos de la cosmovisión
- Modificación de conocimientos previos

Urbanismo

- Conocimientos previos sobre el urbanismo
- Elementos que propician el desarrollo y el declive de una ciudad
- Las relaciones existentes entre agricultura, cosmovisión y el urbanismo en el México antiguo
- Modificación de conocimientos previos

Cierre de la unidad

- Evaluación de los aprendizajes
- Calificaciones alcanzadas por los estudiantes
- Evaluación de la unidad didáctica
- Evaluación del desempeño del profesor

3.3.1 Análisis de los resultados por categoría.

Apertura de la unidad

Expectativas de aprendizaje sobre la unidad: Para los estudiantes del grupo 317 las expectativas sobre la unidad, que se investigó a través de una encuesta, se dividen en dos aspectos, por un lado esperaban que los aprendizajes sobre la unidad se dirigieran a los aspectos culturales y la vida cotidiana de pueblos prehispánicos (como vestimenta, comida, vivienda, entre otros. Se registra también un interés por conocer más sobre el pasado de su país y especialmente por los que consideran sus antepasados.

Por otro lado, las expectativas se dirigían a la forma de trabajar en la clase y el desempeño del docente, en donde manifestaron que era necesario una clase más dinámica, que no hubiera muchas lecturas, que no dejaran mucha tarea, dictados o exámenes, que el profesor resuelva las dudas que se susciten a lo largo del proceso y expresaron el deseo de salir a visitar museos y zonas arqueológicas. Finalmente un número limitado de estudiantes confesaron no contar con expectativas claras sobre la unidad.

México antiguo

Conocimientos previos sobre el México antiguo: El grupo de estudiante tenía un conocimiento muy básico sobre a lo que se refiere el concepto del México antiguo pues un buen número de ellos creía que solo lo constituían las culturas mesoamericanas (mexicas, olmecas, mayas, teotihuacanos, etc.), pero tenían ideas muy firmes de que esa era la historia de sus antepasados y de que existían muchos elementos culturales que aún se manifestaban a su alrededor en el presente.

Construcción del concepto de México antiguo: Después del acercamiento al tema y el tratamiento de la información contenida en dos lecturas diferentes, los estudiantes llegaron a construir conceptos más complejos sobre el México antiguo en donde concluyeron que eran culturas establecidas en el territorio que hoy es México y las cuales estaban adaptadas a las condiciones climáticas y geográficas

donde vivían, estas culturas estaban agrupadas en tres áreas culturales, las cuales eran diferentes sí, pues contaban con pueblos nómadas, seminómadas y sedentarios con formas de vida diferentes.

Consideraron también que estas culturas eran muy diversas pero tenían elementos en común como los estilos de construcción, la agricultura y aspectos religiosos, entre otros. Donde esas características propias que distinguen al México antiguo provienen del aislamiento continental, y que tuvo una duración ininterrumpida de 34 mil años iniciando con la llegada de las bandas de recolectores y concluyendo con las grandes transformaciones sociales que trajo consigo la conquista española, pero que aun así existen muchos aspectos que se conservan en la actualidad.

Por último, al notar estos aspectos culturales se dieron cuenta que el México antiguo no ha desaparecido totalmente a pesar del todo el tiempo que ha pasado, pues se conservan, lenguas, formas de vida, palabras de uso cotidiano, nombre de personas, plantas, animales, lugares, ciudades e incluso el nombre del país, alimentos y cultivos, medicina tradicional, entre otros. Pero que uno de estos aspectos que se conservan hasta la actualidad somos nosotros mismos ya que consideran que los mexicanos de la actualidad somos descendientes directos.

Modificación de conocimientos previos: Con respecto a cómo se modificaron sus conocimientos previos sobre el tema, los estudiantes revelaron que gracias a las ilustraciones, lecturas y exposición, los conocimientos sobre el México antiguo cambiaron o se enriquecieron pues estos eran muy diferentes, limitados e incluso erróneos.

Consideran también que hay mucho más por conocer sobre este tema y que esa información está contenida en las cosas que podemos observar a nuestro alrededor e incluso esta en nosotros mismos. Y que las culturas del México antiguo no han desaparecido totalmente a pesar del tiempo y que estas van más al norte y más al sur de lo que creían.

Mesoamérica

Conocimientos previos sobre Mesoamérica: Las ideas intuitivas o preconceptos con los que contaban los estudiantes sobre el concepto de Mesoamérica eran bastante aceptables por lo general, pues consideraban que estaban constituidas por diferentes culturas como los mayas, mexicas, tarascos, olmecas, teotihuacanos y otras culturas del Golfo, Oaxaca, etc., también consideraban que estas culturas tenían sus rasgos característicos y que comerciaban o peleaban entre sí.

Pero por el otro lado otro grupo más reducido de estudiantes tenían ideas limitadas o erróneas sobre el tema. Consideraban pues que Mesoamérica era en sí el México antiguo, creían también que todas las sociedades de la región habían permanecido inmóviles en el tiempo y que por ejemplo que olmecas y mexicas fueron culturas contemporáneas y que no tuvieron contacto con otras culturas más allá de la propia área cultural.

Concepto de Mesoamérica: Los estudiantes del grupo construyeron conceptos breves sobre Mesoamérica e donde plasmaron aspectos complejos como el distinguir que eran un conjunto de culturas entrelazadas, con una gran dinámica, con características propias pero que compartían elementos culturales. En el mismo sentido, plantearon que Mesoamérica se subdividía en seis áreas más pequeñas como: Occidente, Norte, Centro, Oaxaca, Golfo y Sureste. Y a la vez cada una de estas seis subdivisiones contenía muchas otras culturas que también tenían características propias y comunes.

Características culturales de las áreas que componen Mesoamérica: Para su estudio, este elemento se dividió en dos categorías: las características que hacen diferentes a las subáreas culturales que componen Mesoamérica y aquellas características que son comunes entre las mismas.

El grupo de estudiantes consideraban que las características que distinguen a las subáreas que componen Mesoamérica eran: las diferentes lenguas (16 familias lingüísticas), las indumentarias de sus habitantes, el clima y las características geográficas de cada territorio, costumbres y escritura particulares,

los rasgos físicos de sus habitantes, formas de organización y las diferentes religiones entre otras.

Entre las características que les eran comunes se encuentran las siguientes: los tipos de cultivos, las tecnologías agrícolas utilizadas, algunos elementos de sus instituciones, la cosmovisión, de la organización, de las obras arquitectónicas y distribución de los mismos, el uso de calendarios, el sedentarismo de sus habitantes, elaboración de monumentos, la movilidad de los grupos humanos, elaboración de cerámica, uso de símbolos y el comercio entre otras.

Modificación de conocimientos previos: Con respecto a este punto, los estudiantes que conforman el grupo consideran que sus conocimientos previos se modificaron pues al principio de la actividad éstos eran muy básicos, especialmente cuando aseguran que únicamente creían que Mesoamérica consistía en un diversidad de pueblos con sus propias características y a través del tratamiento de la información pudieron saber que esta diversidad cultural era mucho más grande, pero también tenían muchos rasgos propios y otras que eran comunes entre todas las culturas y esto tenía que ver con su dinámica pero también por las particularidades de cada región. Además, de que muchos de estos elementos culturales que han perdurado a través del tiempo hasta la actualidad.

Aridoamérica y Oasisamérica

Conocimientos previos sobre el norte del México antiguo: Sobre los preconceptos y las ideas intuitivas sobre este tema, los estudiantes consideraban que esta zona del México antiguo estaba habitada por pueblos primitivos, nómadas y agresivos que integraban con el denominativo de chichimecas. De la variedad de pueblos no conocían el nombre de ninguno de ellos a excepción de los apaches, aunque si identificaban que tenían relaciones con los pueblos de Mesoamérica y que además estos en algún momento habían migrado hacia el sur como en el caso de los mexicas.

Características culturales de Aridoamérica y Oasisamérica: Después del acercamiento al tema y tratamiento de la información contenida en lecturas breves

e ilustraciones, los estudiantes realizaron la actividad de las reconstrucciones de los pueblos que habitaron el norte del México antiguo mediante ilustraciones y una lista de características culturales representativas.

Entre estas características se pudo notar, que en su mayoría, los estudiantes hicieron representaciones acertadas, abarcaron pueblos muy distintos entre sí, identificando que éstos estaban muy adaptados a las características de las regiones que les tocó habitar, que a pesar de estar en una región característica por su aridez, habían pueblos nómadas, sedentarios y seminómadas, que existía una gran dinamismo causado por la guerra y el comercio, y que este comercio además podría ser a larga distancia llegando incluso a Mesoamérica. Otra de las características identificadas fue que muchos de estos pueblos mantuvieron su forma de vida incluso mucho tiempo después del contacto con los europeos.

Reconstrucción de los pueblos del norte: Las reconstrucciones que elaboraron los estudiantes fueron también muy acertadas, pues trataron de representar la mayoría de las características culturales que habían identificado previamente a través del tratamiento de la información y de sus propias investigaciones.

Relaciones entre las diferentes áreas culturales del México antiguo: Sobre esta categoría del aprendizaje, el grupo de alumnos pudo identificar que las relaciones entre las diferentes áreas culturales del México antiguo eran muy dinámicas, las cuales abarcaban fenómenos como las migraciones, la guerra, minería, y el comercio a larga distancia. Lo cual fue uno de los detonantes para que compartieran rasgos culturales a través del tiempo e incluso llegaran hasta nuestros días.

Modificación de conocimientos previos: Con las actividades realizadas en esta sesión, y los aprendizajes de las sesiones anteriores, los estudiantes pudieron notar como sus conocimientos previos sobre el tema se modificaron, pues manifestaron que anteriormente tenían información limitada o errónea sobre los pueblos que habitaron Aridoamérica y Oasisamérica. Y que posterior al tratamiento de la información, las investigaciones realizadas y la elaboración de las reconstrucciones pudieron darse cuenta que las culturas del norte no eran salvajes y atrasadas con

respecto a Mesoamérica, sino que estas también contaban con conocimientos especializados pero los dedicaban al profundo conocimiento de las características de las regiones que habitaban.

Agricultura

Conocimientos previos sobre la agricultura en el México antiguo: Las ideas intuitivas y preconcepciones con las que contaban los estudiantes sobre este tema de la agricultura en el pasado se dividen en tres cuestionamientos, los cuales se referían en primer lugar a las características que tenía la agricultura en los tiempos prehispánicos, en donde la mayor parte del grupo hizo referencia a las chinampas y al cultivo del maíz, tomate, frijol y calabaza; mientras que el resto opinaba que la agricultura del pasado era muy parecida a la que se practica en la actualidad pero sin ahondar más en el tema.

En segundo lugar se refería a las características de la agricultura en la actualidad, en donde los estudiantes opinaban que se realizaba con maquinarias, sistemas de riego, semillas seleccionadas, utilización de maquinaria y fertilizantes químicos.

En tercer lugar se refería a cómo pudo favorecer la agricultura al surgimiento de una civilización originaria, en donde se limitaron a opinar que la agricultura había ayudado a que los pueblos nómadas se asentaran y cambiaran su forma de vida por una de tipo sedentaria.

Elementos de la agricultura en el México antiguo: Después del acercamiento y el tratamiento de la información contenida en una exposición realizada por parte del profesor practicante, la lectura de dos escritos y la explicación de algunas ilustraciones; los estudiantes que conforman el grupo identificaron una variedad de técnicas de cultivo como el regadío, las chinampas, almácigos, terrazas y “metapantles”, roza y quema, la siembra de diferentes cultivos en un mismo espacio, y el uso del bastón sembrador o “coa” entre otras.

Además, identificaron que el hombre modificaba el terreno para poder realizar la agricultura, que esta era en su mayoría agricultura de subsistencia y que dependían de la variación en las estaciones de lluvia, utilizaban abonos naturales de origen vegetal, el limo, desechos de murciélago o nidos de hormigas.

Posteriormente, también localizaron que la variedad de cultivos en el México antiguo era muy amplia y que actualmente se siguen cultivando ya que sus productos aún son consumidos considerablemente por la población.

Relación de la agricultura y el proceso civilizatorio: Esta categoría de los aprendizajes alcanzados por el grupo, se manifestó que existen muchas conexiones y que la agricultura fue fundamental en el México antiguo para el surgimiento y desarrollo de la civilización sino que su carencia originó el declive de las mismas.

Identificaron que Mesoamérica es una civilización originaria y que el proceso civilizatorio era lento pues primero hacia que los pueblos nómadas se asentaran, tuvieran excedentes de comida, creciera su población, se estratificaran socialmente, construyeran grandes obras arquitectónicas, practicaran el comercio a larga distancia, y creciera su influencia hacia el exterior, etc.

Relación entre la agricultura moderna y la practicada por los pueblos indígenas del pasado: En este punto, el grupo de estudiantes llegó a la conclusión de que la agricultura ha cambiado mucho desde la época prehispánica hasta la actualidad, especialmente en las tecnologías utilizadas para practicarla. Pero que esencialmente sigue siendo la misma, pues los cultivos siguen siendo los mismos, las técnicas agrícolas se siguen utilizando aunque en menor medida, aunque mayormente se sigue dependiendo de las estaciones de lluvia. Además que en ciertas zonas del país se sigue practicando sin que ésta haya sufrido muchos cambios.

Modificación de conocimientos previos: El grupo de estudiantes pudo notar que a través de los aprendizajes obtenidos mediante las actividades realizadas en la sesión, lograron enriquecer sus conocimientos previos pues sus consideraciones

sobre la agricultura en el pasado no eran erróneas en su mayoría, pero si estaban muy limitadas.

Además, pudieron notar que no sólo aumentaron los aprendizajes que ya poseían sobre la agricultura, también identificaron las relaciones que existen entre la agricultura del pasado con la practicada en el presente y cómo la agricultura tiene una estrecha relación con el desarrollo de una civilización.

Cosmovisión

Conocimientos previos sobre la cosmovisión de los pueblos del México antiguo: Mediante una exploración de ideas intuitivas y preconcepciones a través de un cuestionario grupal, se identificó que los conceptos sobre cosmovisión que trataron de explicar los estudiantes eran concretos pero limitados quedándose en visión del mundo o percepción de la realidad.

Mientras que al hablar sobre cómo concebían el universo los antiguos habitantes de México, la mayoría del grupo no supo responder la pregunta, y quienes tuvieron algunas ideas atinadas al respecto hacían referencia a las historias relatadas en el *Popol Vuh* y la leyenda de *Los cinco soles*.

Por último, sobre la cuestión de que existan elementos de las cosmovisiones del pasado indígena presentes en su realidad actual, gran parte del grupo tampoco supo cómo responder, mientras que los pocos que expresaron sus ideas dijeron que los elementos de la cosmovisión que se conservaban quizá no estaban explícitas como los elementos que habíamos expresado en sesiones anteriores, sino que quizá se encontraban implícitas dentro de las costumbres, en las celebraciones o el sincretismo religioso.

Relación pasado-presente entre la visión de algunos elementos de la cosmovisión: Después del acercamiento y tratamiento del tema a través de las lecturas, imágenes y exposición, los estudiantes realizaron dibujos y anotaron algunas opiniones sobre algunos de los elementos de la cosmovisión de los pueblos indígenas y sobre algunos elementos de su forma de ver el mundo en el presente.

En los dibujos, explicaciones y opiniones al respecto se pudo observar elementos como la estructura el mundo, la forma de organizar el tiempo, la concepción de la vida y la muerte, y el concepto de dualidad.

Como cierre, explicaron también que algunas muestras de la cosmovisión de los pueblos indígenas del pasado aún están vivos entre sus descendientes y la forma en que perciben la realidad, sus danzas, forma de vestir y en el sincretismo religioso a través de la adoración de los santos cristianos o celebraciones como el Día de muertos.

Modificación de conocimientos previos: Sobre la modificación de las ideas intuitivas o preconcepciones, la mayoría de los estudiantes manifestó que no tenían idea sobre la cosmovisión y que el tratamiento del tema les ayudo a conocer sobre el tema y a identificar cómo era la forma de ver el mundo de los pobladores del México antiguo y que eso guiaba su vida cotidiana desde la preparación de sus alimentos hasta sus rituales religiosos.

Urbanismo

Conocimientos previos sobre el urbanismo: Durante la actividad del diagnóstico de los conocimientos previos, que se realizó mediante una serie de preguntas referentes al urbanismo en el México antiguo, en donde la mayoría, al igual que el tema de la cosmovisión, no pudieron aportar ideas que explicarían dicho concepto, mientras que pocos estudiantes plantearon ideas concretas sobre el urbanismo, las cuales eran muy limitadas e iban desde la ciudad como sujeto de estudio, tribus urbanas, las características de las personas que habitan en ciudades y las diferencias con las personas que viven en zonas rurales.

Mientras que al hablar de una civilización originaria, no pudieron contestarla. Pero al preguntarles sobre el cómo relacionarías el urbanismo con la agricultura, y la cosmovisión, algunos hablaron básicamente de la agricultura como origen de la ciudades.

Elementos que propician el nacimiento, desarrollo y el declive de una ciudad:

Durante el desarrollo de la actividad posterior al tratamiento de la información, los estudiantes realizaron la explicación de las causas y la reconstrucción de escenas del surgimiento, desarrollo o crecimiento y declive o caída de una ciudad prehispánica.

Sobre el origen de una ciudad, los estudiantes plasmaron reconstrucciones apagadas a sus explicaciones, en las cuales manifestaron que la principal razón por la cual surgía una ciudad era la existencia de un crecimiento de la población causada por el excedente de alimento, la organización y jerarquización de esa población, el comercio o su interacción con poblaciones lejanas, la construcción de obras públicas o monumentos y el desarrollo de ciencias exactas y predictivas.

Así mismo, al referirse al desarrollo o crecimiento de una ciudad explicaron que esto se debía a que la población seguía aumentando porque las técnicas de cultivo eran eficientes. Por otro lado manifestaron que el crecimiento de una ciudad también se podría deber a que los habitantes de dicha ciudad aumentaran su territorio y población apoderándose de los territorios y recursos de las ciudades o poblados vecinos, esto a través de la fuerza militar. Mientras que algunos pocos plantearon que el crecimiento de una ciudad también podría ser a causa del aumento del comercio con sus vecinos y al aumentar su influencia.

Finalmente, al referirse al declive o caída de la ciudad, sus razones se combinaron con el suceso anterior, y expresaron que esto se debía a la baja producción agrícola, sequías o cambio climático. También opinaron que debía ser por la pérdida de influencia, las migraciones de la población y el cambio en el comercio. Mientras que otros expresaron que podría deberse a las guerras, invasiones y la apropiación de su territorio, población y recursos por ciudades enemigas.

Las relaciones existentes entre agricultura, cosmovisión y el urbanismo en el México antiguo: Al realizar este cuestionamiento al finalizar la sesión, los estudiantes tuvieron más ideas que durante el diagnóstico de conocimientos

previos, entonces sus ideas se dividieron en tres vertientes: la primera se refería a que la relación entre agricultura y el urbanismo se daba a través de que la práctica o no de la primera propiciaba el nacimiento, desarrollo o caída de la ciudad. La segunda se describía que al estar sujetos a la agricultura para poder sobrevivir, la población de una ciudad tendía a adorar o deificar a dicha práctica e incluirla en su cosmovisión. Mientras que la tercera vertiente se dirigía a explicar la relación entre cosmovisión y urbanismo, en donde expresaron que gracias a la lectura realizada, pudieron notar que la organización de la ciudad estaba guiado por la visión de la organización del cosmos que los habitantes poseían.

Modificación de conocimientos previos: Al final de la sesión, al preguntarles cómo habían cambiado sus conocimientos previos sobre el tema, los estudiantes expresaron que estos cambiaron mucho pues las ideas que tenían sobre el urbanismo en el México antiguo era equivocado o incluso no tenían ninguna, pues a lo mucho que conocieran eran algunas explicaciones sobre las zonas arqueológicas que habían visitado. Después de trabajar este tema, pudieron notar que el urbanismo en las tres áreas culturales tenían características propias y estaban adaptadas a las condiciones climáticas; además de que el surgimiento, desarrollo y caída de una ciudad tenía que ver con muchos factores que desconocían y finalmente que ellos son descendientes de una civilización originaria así como China, Egipto o la India.

Cierre de la unidad

Evaluación de los aprendizajes alcanzados: Ésta se realizó a través de cuatro categorías: la cuantificación de todos los trabajos realizados en clase, la participación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, la participación en la exposición de “México antiguo vivo o muerto”, y la autoevaluación del desempeño y de los aprendizajes.

Casi la totalidad de los estudiantes del grupo entregaron sus portafolios de actividades con todos los trabajos realizados en clase, a excepción de algunos

cuantos que entregaron portafolios incompletos porque faltaron en alguna ocasión a clase.

También la mayoría se otorgaron calificaciones altas en la autoevaluación ya que consideraron que ésta estaba acorde a la consideración de haber alcanzado los objetivos de la unidad, de lograr los aprendizajes significativos sobre el tema, hacer relación pasado-presente con los elementos culturales del México antiguo.

Mientras que la baja inasistencia del grupo logro que hubiera una mayor participación en clase, siendo este uno de los motivos por los cuales se pudo constituir un buen ambiente de aprendizaje durante la ejecución de la unidad.

Además, casi la totalidad del grupo pudo asistir y realizar su exposición en la última sesión de la unidad, en donde mostraron sus reconstrucciones, pero también aquellos elementos que, después del tratamiento del tema, identificaron su origen en la época prehispánica y que aún está presente en su vida cotidiana. Los temas de las exposiciones eran: instrumentos y utensilios de cocina, hierbas medicinales, indumentarias prehispánicas, símbolos, lenguas y palabras de uso cotidiano, alimentos, viviendas, escritura y códices.

En conclusión, se considera que los estudiantes no sólo lograron los aprendizajes esperados y cumplieron con los objetivos de la unidad, sino que fueron más allá, logrando construir conceptos complejos sobre la temática, haciendo a esos aprendizajes significativos y logrando realizar una relación entre pasado-presente, y una significación sobre el tema.

Calificaciones alcanzadas por los estudiantes: las calificaciones que alcanzaron los estudiantes fueron en su mayoría buenas o regulares, lo que demuestra su interés y buen desempeño al realizar el tratamiento de la unidad desde la perspectiva didáctica propuesta.

A continuación mostramos la lista de calificaciones que se alcanzaron en el grupo de estudiantes:

ALUMNO

CALIFICACIÓN

AGUILAR VAZQUEZ ALLISON JAZMIN	9
ALMARAZ HERNANDEZ JOHAR	
SALVADOR	9
ALPIDE REYES JESSICA MOSERRAT	10
AVENDADO PACHECO IXCHEL DAFNE	9
BALLESTEROS FERNANDEZ MARIA DE	
LOURDES	9
CARDENAS MORGADO AXEL IVAN	8
CASTILLA SILVA HECTOR YAHIR	9
CIELO TAPIA PAULA	
CRUZ HERNANDEZ KAREN STEPHANY	9
DE LA CRUZ MARTINEZ MARYELVA	8
DE LA CRUZ RIOS PEDRO DAMIAN	8
DIAZ ROMERO DIANA KAREN	10
FIGUEROA GAMBOA RODRIGO	7
FLORES MENDEL ERICK DAVIEL	8
GARCIA CHAVEZ LUIS ENRIQUE	9
GONZALES PEREA ANDREA GABRIELA	9
HERNANDEZ ORTEGA MELISSA	
LORENA	9
HUERTA ESCOBAR ERICK DAVID	8
JIMENEZ GARCIA GUSTAVO ERNESTO	8
JIMENEZ LOPEZ ABRAHAM	10
JUAREZ MARCOS JOEL	8
LECHUGA HERNANDEZ MARCO	
ANTONIO	8
LIMA PERALTA SAMANTHA VIANNEY	8
LOPEZ RAMIREZ HECTOR	9
LOPEZ RODRIGUEZ LOZETH ENID	10
LOPEZ TAVERA CARLOS OMAR	8
LOZANO DOMINGUEZ ELIZABETH	10

LUNA TELLEZ LUIS	10
MARIN CARDENAS DANIEL OMAR	10
MEDINA CURIEL JOSE ALBERTO	10
MEDINA VAZQUEZ DIEGO ALBERTO	8
MEJIA VAZQUEZ LUIS DAVID	10
MENDOZA GARCIA ALONDRA	
MOGOLLAN MOGOLLAN RAUL	
ABRAHAM	10
MORALES CRUZ JACQUELINE ARACELI	9
MORALES QUINTANA MELISA VIANEY	9
MURILLO ORTEGA MARIO JOSAFAT	8
PEREA RIVERA GABRIELA	9
PEREZ MATEOS ITZEL	10
PEREZ PEREZ IVAN	8
PIOQUINT CABRERA ROCIO	10
RAMIREZ RAMIREZ JULIAN	10
SALAZAR GARCIA BELINDA NAYELI	9
SANCHEZ SANCHEZ ANA AIME	10
SANTAMARIA PEREZ KEREN AYSLETH	8
SANTILLAN GARCIA MAGALY	
SILVA MARTINEZ MARIA FERNANDA	7
TLALILPA MARTINEZ LUZ MARIANA	10
TORRES CRUZ JOSE ALDHAIR	9
VALDEZ CORTES LIZETH GUADALUPE	9
VARELA GARCIA KATYA ABRIL	8
VELASCO HERNANDEZ ARANTXA	
IVETTE	9
VERA HERRERA BRENDA SHEFANI	9

Evaluación de la unidad didáctica: En las siguientes dos categorías se presenta una serie de elementos que integran la evaluación de la y autoevaluación de la

práctica docente, los cuales están constituidos desde la mecánica señalada por Gerardo Hernández Rojas¹²¹.

Los estudiantes manifestaron haber tenido una gran satisfacción al realizar la serie de actividades presentadas por el practicante durante la intervención docente. Declararon también que las actividades que más les interesaron fueron la relación y contraste entre los elementos culturales del México antiguo y los actuales, la reconstrucción de los pueblos que habitaron el norte, las tecnologías agrícolas, el surgimiento, crecimiento y declive de las ciudades prehispánicas y las exposiciones de “¿México antiguo vivo o muerto?”.

Creer también que estas actividades les ayudaron a tener un mayor interés por la historia de este período ya que piensan que si hubieran abordado este tema con otras actividades quizá no hubieran participado de la misma forma, ni tampoco alcanzado los aprendizajes que aquí obtuvieron.

Piensan que a nivel personal, que el desempeño del practicante, la dinámica de la clase, las actividades realizadas y los aprendizajes obtenidos cumplieron y superaron por mucho las expectativas que tenían sobre la intervención.

Así pues, de las limitadas opiniones sobre la detección de errores o limitaciones de la unidad didáctica y su abordaje, los estudiantes plantearon que la gran cantidad de lecturas fue una limitante para ellos, pues han manifestado poca disponibilidad a leer, aunque las ilustraciones presentadas y las explicaciones por parte del practicante fueron acertadas, dando a la unidad didáctica una calificación de 9.5.

Evaluación del desempeño docente: se estimó que gracias al trabajo dedicado a la instrumentación didáctica, a la práctica docente y a la ejecución de la unidad se alcanzó un grado adecuado de profundidad en los aprendizajes por parte de los estudiantes. Cumpliendo así con las expectativas que personalmente se había propuesto el practicante.

¹²¹ Hernández R. Gerardo, *Paradigmas en la psicología de la educación*, México, Paidós, 1998.

En cuanto a limitantes y las acciones para poder fortalecerlas se pueden nombrar las siguientes:

Debilidades	Acciones
<p>Contar con una mayor experiencia docente para fortalecer los elementos que conforman la ejecución de la instrumentación didáctica que realizo.</p>	<p>Buscar los contactos que puedan servir de apoyo y puedan dar la oportunidad de ejecutar planteamientos didácticos para ver su efectividad y limitaciones.</p>
<p>Actualización en los conocimientos psicopedagógicos y didácticos, especialmente los relacionados con el desarrollo del aprendizaje estratégico y la didáctica crítica. Con el propósito de desarrollar nuevas estrategias, técnicas y procedimientos flexibles y útiles para el aprendizaje de la historia.</p>	<p>Investigar y acudir a cursos y a otros apoyos que puedan proporcionar información y experiencia al respecto. Continuar con una actitud propositiva e innovadora, con ganas de seguir con esta labor a pesar de las limitaciones y contingencias que se puedan presentar.</p>
<p>Ampliar los conocimientos sobre la disciplina de la historia, especialmente en el ramo de la historiografía y la teoría de la historia.</p>	<p>Tomar cursos, investigar y buscar apoyos que brinden información y experiencia sobre estos conocimientos.</p>
<p>Mejorar la disposición del practicante frente al grupo, especialmente en lo referente a la disciplina dentro del aula y la empatía, pues creo son cuestiones importantes para desarrollar un buen ambiente de aprendizaje, un mejor desempeño docente y el cumplimiento de los objetivos formativos.</p>	<p>Este sentido, las experiencias y consejos de otros profesores puede ser de ayuda, pero una actividad que ha beneficiado este aspecto en el pasado es la observación del desempeño en clase de otros profesores, pues con tales ejemplos se pueden tomar o evitar aspectos que beneficien la propia práctica.</p>

<p>La evaluación ha quedado limitada a la elaboración de trabajos, la observación del desempeño del grupo y la autoevaluación, faltado la evaluación docente, que por falta de tiempo no pudo ejecutarse. Por lo que hace falta desarrollar estrategias de evaluación formativa que formen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y no queden como complemento o como una simple comprobación de los aprendizajes a través de productos.</p>	<p>Por lo que hace falta documentarse más sobre el tema y observar la práctica de la evaluación formativa, con el objetivo de desarrollar y aplicar estrategias y técnicas de este tipo de evaluación que forma parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
--	--

3. 4 Reflexiones finales.

El interés por investigar las dificultades en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de historia en la EMS y buscar los instrumentos más adecuados para poder superarlas; fueron los motivos por los que se construyó este trabajo, el cual nos aportó diferentes resultados, que en general fueron positivos, lo que nos demostró la aceptación y eficacia de nuestra instrumentación didáctica entre los estudiantes que participaron en el proceso de la práctica.

Así mismo, la puesta en práctica de este trabajo llegó a cumplir con las expectativas que los estudiantes manifestaron por escrito, al inicio de la intervención. Estas expectativas se basaban en dos elementos, el primero trataba en hacer dinámica y entretenida la clase; mientras que el segundo, en conocer más sobre los elementos culturales de los pueblos indígenas del pasado.

Mientras que la exposición sobre el “México antiguo ¿vivo o muerto?”, la cual era una actividad que no estaba programada. Ayudó a crear significados sobre el tema y motivó al grupo a indagar en lo cotidiano, aquellos elementos del pasado que han perdurado.

Por su parte el empleo de la evaluación formativa hizo sentir a los estudiantes que se apropiaban de los contenidos, que sus conocimientos sobre el tema se transformaban, que no hacía falta comprobar los aprendizajes adquiridos porque la evaluación era parte del proceso de enseñanza y no se encontraba al final del mismo. Esta evaluación demostró a los estudiantes que pueden ser honestos y otorgarse una calificación a través de la reflexión sobre sus aprendizajes significativos sobre el tema, en donde los errores no son una limitante sino una oportunidad para cambiar y mejorar.

Por ello estimamos que este trabajo fue positivo en el sentido de que un gran porcentaje del grupo de estudiantes manifestó un gran interés por el tema, participaron en buen grado en las actividades, las faltas a clase fueron mínimas, alcanzaron los aprendizajes esperados, obtuvieron buenas calificaciones, evaluaron bien a la unidad y el desempeño del practicante.

Por otro lado, creemos también que la puesta en práctica de la unidad didáctica cumplió con desarrollar, de forma explícita o implícita, con muchos de los aspectos disciplinares de la enseñanza de la historia propuestos por Frida Díaz-Barriga.

Primeramente buscamos hacer notar entre los estudiantes, que la tarea del historiador es compleja, que las fuentes de información que busca y utiliza son variadas, y que son analizadas a través de un método para poder construir una interpretación del pasado fundamentada.

Al mismo tiempo, nuestro trabajo en clase, buscó promover la utilización e investigación de diversas fuentes de información, permitiendo a los estudiantes comparar diferentes posturas e interpretaciones que analizaron para desarrollar sus propias reconstrucciones.

La unidad permitió que los jóvenes participantes desarrollaran la empatía por las sociedades que habitaron el México antiguo, mediante el acercamiento cognitivo y afectivo hacia este período del pasado. Permitiendo que comprendieran los

porqués de sus acciones, transformaciones y de la trascendencia de su legado cultural.

Con respecto al tiempo histórico, el trabajo de la unidad ayudó a que los estudiantes comprendieran los períodos en los que se divide el tiempo mesoamericano, y que éste puede ser utilizado para estudiar a otras sociedades que vivieron más allá de las fronteras de Mesoamérica.

El relativismo cognitivos hizo notar a los estudiantes que en la historia no hay verdades absolutas, sino interpretaciones que contribuyeron a desarrollar sus propias reconstrucciones sobre pasado indígena.

Por su parte, la explicación histórica y la causalidad, contribuyó para que el estudiante comprendiera las causas de las transformaciones en las sociedades del pasado, los diferentes rasgos culturales que las unificaban y hacían diferentes; así como el origen, crecimiento y declive de una civilización.

Al ser un objetivo de esta unidad didáctica, el desarrollo del pensamiento crítico entre los jóvenes. Éste fue promovido a través del desarrollo de habilidades cognitivas, la indagación, redacción, reflexión, y deducción de los diversos elementos que componían los temas presentados.

También era un propósito el promover el desarrollo de reconstrucciones del pasado, lo cual se logró como resultado del conjunto de actividades como análisis, reflexiones, interpretación de imágenes, comprensión de lecturas, comparación de la información, investigaciones, etc.

En cuanto a los vacíos de esta intervención está en primer lugar, el tiempo de ejecución de la unidad didáctica, ya que estimamos que faltaron dos horas más de lo estipulado en el programa, para poder realizar un mejor desempeño de la evaluación y retroalimentación de los temas. En segundo lugar, se demostró que debió ser necesaria otro tipo de fuentes de información diferente a los escritos, pues el final de la unidad, se caracterizó por la falta de interés, por parte de muchos estudiantes, hacia la lectura. Y en tercer lugar, creemos que hizo falta implementar

técnicas de investigación o pesquisa de información, para hacer todavía más variadas las perspectivas y enriquecer las interpretaciones del pasado.

Por consiguiente, consideramos que los objetivos educativos que se propusieron para este trabajo, se cumplieron pues se pudo, en primera instancia, aportar al profesor un instrumento oportuno para trabajar el tema a través de una metodología, técnicas y materias; y en segunda, porque se aportaron técnicas de aprendizaje que pueden ser interiorizadas por los estudiantes para seguir aprendiendo.

Así mismo, creemos los objetivos disciplinares se cumplieron por que buscamos eliminar los equívocos en los que ha caído la *historia enseñada*, y desarrollar estructuras adecuadas para enseñar a las nuevas generaciones a indagar, pensar, descubrir y comprender el pasado inserto en su realidad.

Por último, las características particulares de la EMS en nuestro país son muy complejas, lo que otorga un toque especial a su estudio y la búsqueda de soluciones. El hecho de realizar este trabajo en el marco del CCH, manifiesta sus propias particularidades. Por tanto, debemos advertir que para poder aplicar esta perspectiva didáctica en otros contextos educativos, se deben hacer las debidas adecuaciones.

Anexos.

Anexo 1. Encuestas.

Encuesta N° 1 Exploración de características del grupo

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO
MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR-HISTORIA
Lic. Rabindranath Toledo Velázquez

Historia de México I

Encuesta

2012

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas utilizando los conocimientos previos y las opiniones reales que tienes sobre el tema.

Edad: _____

Masculino: ____ Femenino: ____

¿Cuál es el promedio actual de tus calificaciones?

¿Cuál es tu lugar de procedencia? (colonia, delegación o municipio)

¿Cuál es el ingreso aproximado que perciben tus padres o tutores en un mes?

¿Cuántas personas habitan actualmente en tu casa?

¿Con cuáles servicios básicos cuentan en tu hogar? (agua, energía eléctrica, drenaje, gas)

¿Cuál es el nivel educativo con el que cuentan tus padres o tutores?

¿Con cuántos libros cuentan en tu casa?

¿Te gusta la materia de historia?

¿Cuál es el período de la historia de México que más te gusta? ¿Por qué?

Encuesta N° 2 Diagnóstico

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO
MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR-HISTORIA
Lic. Rabindranath Toledo Velázquez

Historia de México I

Diagnóstico de Historia de México I

Agosto -2012

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas utilizando los conocimientos previos y las opiniones reales que tienes sobre el tema.

1-¿Es de tu agrado la asignatura de Historia? ¿Por qué?

2-¿Qué es la historia para ti?

3-¿Consideras importante el conocimiento histórico? ¿Por qué?

4-¿Qué limitaciones tienes para aprender historia?

5-¿Qué limitaciones crees que tienen tus profesores para enseñar historia?

6-¿Consideras importante el tema del México Antiguo o México Prehispánico? ¿Por qué?

7-¿Qué sabes sobre el México Antiguo y sus diferentes culturas?

8-¿Cómo te enseñaron este tema tus profesores?

9-¿Consideras que lo aprendiste de forma correcta?

Anexo 2. Actividades realizadas



Los peruvios

- 1- Eran básicamente pescadores recolectores y cazadores.
- 2- Vivían de una forma muy sencilla, solo cargaban lo necesario.
- 3- Habitaban rancherías compuestas por varias casas echas con materiales deleznable como ramas y carrizos.
- 4- No practicaban la agricultura.
- 5- Solo cargaban herramientas y armas.
- 6- También se procuran de granos y vegetales.
- 7- Fueron grandes navegantes.
- 8- Confeccionaban finas cesterías.
- 9- Intercambiaban pescado con sus vecinos agricultores.
- 10- Piel de venado y seral.



Amasagi.

1. Su ubicación en donde se ubica las actuales ciudades de Itlak, Escobarndo, Orizama y Nueva Misca.
2. Cambio de la vida, sustituyendo la cultura del maíz.
3. Habitaban en cuevas y algunas ruinas.
4. Construcción de casas con sustentación de plantas circulares.
5. Es una agricultura de riego.
6. La característica por la construcción de multi familiares de viviendas para sostenerlos, de las cuales, algunas estaban unidas en acantilados.
7. He de la máxima importancia agrícola y red de caminos regionales.
8. Las sitios arqueológicos más importantes son Misca Verde y el cerro del Chaco.
9. La que comparten los grupos de Basambuca es la agricultura, la cual fue su actividad económica principal.
10. El periodo Fielto es inicio en 700 d.C. a partir de la producción de cerámica.



Habitaban un fértil terreno pantanoso.
 "Karankawas" significa "amantes de perros"
 Cazadores
 Recolectores
 Viajaban en grandes canoas
 Conocían perfectamente ciclos de reproducción
 Cerámica recubierta con chapopote.
 dos jefes uno de paz otro de guerra
 aceptación de relaciones homosexuales
 Sur de Texas
 Documentados siglo XVI, por Alvar Núñez Cabeza de Vaca



Los apaches:

- Se ubicaron en los estados de Sonora, Chihuahua, Coahuila y Arizona. Y en Estados Unidos, Nuevo México, Colorado, Oklahoma y Texas.
- Conformaban un grupo lingüístico denominado atapascino.
- Se dedicaban principalmente a la caza y a la recolección.
- Actividades clasificadas, los hombres cazaban y las mujeres se encargaban del hogar y de los hijos.
- Los líderes eran elegidos por cualidades personales.
- Su mitología es muy rica.
- Sus rituales incluían la entreda de la mujer a la pubertad y se celebraban ceremonias fúnebras.
- Sus casas construidas con materiales como ramas y cueros.
- Hacían énfasis al honor del anciano.
- Hacia el año 1300 d.C., los apaches incluyeron a los chiricahuas, jicarillos, kiowas, mezcacomas, apaches occidentales, lipanes y navajos.
- Apreciaban a montar en caballo, y eso egre a la caza.
- Domesticaron algunos animales de animales, que empezó a desarrollar una economía más flexible.
- Los hombres se hicieron ganaderos y las mujeres complementaban las ingresos de la familia con la recolección de

Anexo 3. Fotografías de la práctica realizada.











Referencias bibliográficas.

Altamira, Rafael, *La enseñanza de la Historia*, Madrid, AKAL, 1997.

Arredondo, Adelina (autora y coordinadora), *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*, México, UPN/Santillana, 2008.

Bruner, Jerome, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial, 1990.

Castañón, Roberto y Rosa María Seco, *La educación media superior en México. Una invitación a la reflexión*, México, Noriega Editores, 2000.

Carrasco, Antonio, *Tendencias historiográficas actuales: La corriente de los Annales*, publicado el 8 de marzo del 2010, recuperado de Internet en <http://blogs.ua.es/tendenciashistoriograficas/la-escuela-de-los-anales/> (Consultado el 29 de febrero 2016)

Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*, Argentina, Aique, 1993.

_____, Rosa, Alberto y María F. González (compiladores), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Argentina, Paidós, 2006.

_____, y José A. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Argentina, Paidós, 2010.

Carrión, Carmen, "Función de la educación media superior", Foro universitario, UNAM, n. 43. Junio de 1984.

Chadwick. Clifton B., *Evaluación formativa para el docente*, Argentina, Paidós, 1989.

Coll, César, Elena Martín, Teresa Mauri, et al., *El constructivismo en el aula*, España, Graó, 1993.

Colegio de Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México Área Histórico-Social, *Programas de Estudios de Historia de México I y II*, 1996.

Cuesta, Raimundo, "El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza" en *Encounters on education*, volume 3, Fall 2002.

Díaz-Barriga Arceo, Frida. *Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de las habilidades cognitivas en el bachillerato*. Perfiles Educativos, vol. 20, núm. 82, 1998.

_____y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 2007.

Escalante, Pablo, *Educación e ideología en el México Antiguo*, México, SEP-Cultura/Ed. El Caballito, 1985.

Ferro, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, FCE, 2007.

Faure, Edgar, *Aprender a ser: la educación del futuro*, Madrid, Alianza Editorial, 1973.

García, Guillermo, *La educación como práctica social, Aportes de teoría y práctica de la educación. Un ensayo de formación docente*. Buenos Aires, Axis, 1975.

Ginzburg, Carlo, *El queso y los gusanos*, México, Océano/Península, 2ª ed. 2008.

Guerra, María Irene y María Elsa Guerrero, *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, México, UPN, Colección educación 25, 2004.

Hernández R. Gerardo, *Paradigmas en la psicología de la educación*, México, Paidós, 1998.

Himmelstine. Lilia E. (Coordinadora), *El Bachillerato en México. Planes de Estudio 1868-1981*, México, Colegio de Bachilleres, 1981.

López-Austin, Alfredo y Leonardo López Luján, *El pasado indígena*, México, FCE/COLMEX, 1996.

Martín-Kneip, Giselle O. *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos*, Paidós, Buenos Aires, 2001.

Morán, Porfirio, "Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolio como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente. Experiencia en un curso de Laboratorio de didáctica en la docencia universitaria". *Perfiles educativos*. Vol. XXXII, núm. 129, ISUE-UNAM, México, enero 2010.

Moreira, Marco Antonio, *Aprendizaje Significativo: Teoría y práctica*, España, Visor, 2000.

Maykut, P., Morehouse, R., *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*, Barcelona, Hurtado, 1994.

Noiriel, Gérard, *Sobre la crisis de la historia*, España, Cátedra, 1997.

Pansza, Margarita, Morán, Porfirio y E. C. Pérez, *Fundamentación de la Didáctica*, Gernika, México, 1988.

Pantoja. David, *Notas y Reflexiones acerca de la Historia del Bachillerato*, México, CCH/UNAM, 1983.

Pereyra, Carlos. *Historia ¿para qué?*, México, Siglo XXI, 1980.

Pluckrose, Henry, *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, Ediciones Morata, 1993.

Proyecto académico para la revisión curricular. *Perfil del alumno del CCH y su comportamiento escolar*. Diagnóstico Académico, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, Cuadernillo núm.2, octubre, 2009.

_____; *Desempeño escolar y egreso de la población estudiantil*. Diagnóstico Académico, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, Cuadernillo núm. 3, octubre, 2009.

_____, *Características de la planta docente. Ingreso, distribución y carrera académica*, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, Cuadernillo núm. 4, octubre, 2009.

_____, *Características de la planta docente. Formación y superación, organización del trabajo docente y apropiación del modelo de docencia*, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, Cuadernillo núm. 5, octubre, 2009.

Quesada. Rocío, *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México, Limusa, 2009.

Rotger B., *Evaluación Formativa*. España. Editorial Cincel, 1990

Rozat Dupeyron, Guy, *Los orígenes de la nación: pasado indígena e historia nacional*, México, Universidad Iberoamericana/CONACULTA/FONCA, 2001.

Salazar, Julia, *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿...Y los maestros qué enseñamos por historia?*, México, UPN, 2001.

Santoyo, Rafael, *Apuntes para un didáctica grupal*, México, SEP-Cultura /Ed. El Caballito, 1985.

Secretaría de Educación Pública, *Programa de Historia de México I*, México, DGB/SEP, 2009.

_____, Subsecretaría de Educación Media Superior, *Programa de Formación Docente*. (En línea), México, 2010, Disponible en:

http://www.sems.gob.mx/es/sems/programacion_de_formacion_docente (Fecha de consulta febrero de 2016)

_____, Subsecretaría de Educación Media Superior, *Reforma integral de la educación media superior*. (En línea), México, 2008, pp. 55-66. Disponible en: <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/> (fecha de consulta: febrero de 2012)

Szekely. Miguel. "Avances y transformaciones en la educación media superior". En Arnaut. Alberto y Silvia Giorguli (Coordinadores). *Los grandes problemas de la Educación*. México, COLMEX, 2010.

UAM, Habilidades Docentes, *Evaluación centrada en el alumno. Portafolios*, consultado en Internet <http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/portafolios.htm> (mayo de 2016).

Zorrilla. Juan Fidel, *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*, México, ANUIES, 2010.