

# UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA DE MÉXICO

División de Investigación y Posgrado

Especialidad en Enseñanza de la Historia de México

**Título: La Competencia Disciplinar: Una propuesta metodológica-  
didáctica sobre la impartición de la Historia de México para docentes del  
Instituto Politécnico Nacional**

Modalidad a Distancia

Que para obtener el grado de Especialista en  
Enseñanza de la Historia de México

Presenta

Claudia Osiris Ibarra Moreno

Asesor

Mtro. Felipe de Jesús Zamarripa Pompas

Ciudad de México, a 26 de agosto de 2017



## *Agradecimientos*

A mi hijo, Padres y hermana como recompensa por su apoyo y confianza incondicional.

# Índice

## Agradecimientos

Capítulo I. Introducción.....	5
1.1 Antecedentes .....	5
1.2 Planteamiento del problema .....	6
1.3 Justificación.....	9
1.4 Objetivo general .....	11
Capítulo II. Marco Teórico .....	12
2.1 RIEMS.....	12
2.2 Modelo IPN.....	14
2.3 Competencia y competencia disciplinar.....	16
2.3.1 Qué es una competencia .....	17
2.3.2 Competencia disciplinar .....	18
2.4 El constructivismo en el campo disciplinar de la historia.....	18
2.5 Relevancia y pertinencia.....	23
Capítulo III. Metodología .....	26
3.1 El método .....	26
3.2 Población.....	26
3.3 Muestra.....	31
3.4 Fundamento didáctico pedagógico .....	33
3.5 Objetivos de la propuesta de intervención.....	37
3.6 Explicación de la secuencia didáctica.....	38
3.7 Planeando la intervención.....	48
Conclusiones y recomendaciones .....	53
Fuentes y Bibliografía.....	58
Anexo 1.....	61
Anexo 2.....	63

## Capítulo I. Introducción.

### 1.1 Antecedentes

De acuerdo con López Bonilla (López Bonilla, 2009), en el 2008, México da paso a la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), la cual es impulsada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La RIEMS, tiene por objetivo mejorar la calidad, pertinencia, equidad y cobertura del bachillerato, a partir de la creación del Sistema Nacional del Bachillerato, en un marco de la diversidad, a partir de la implementación de competencias genéricas, disciplinares y profesionales. Donde las primeras tienen como finalidad definir el perfil del egresado del Nivel Medio Superior (NMS), a partir de once competencias; las segundas (disciplinares) dan referencia a lo que el alumno debe aprender de manera específica sobre una materia; y las profesionales, se refieren a las habilidades propias de la carrera a estudiar.

Dicha Reforma, se desarrolla en torno a cuatro ejes principales:

- 1) La construcción de un Marco Curricular Común (MCC), con base en competencias.
- 2) La definición y regulación de las distintas modalidades de la oferta de la Educación Media Superior (EMS).
- 3) La instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta.
- 4) Un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional del Bachillerato.

Con lo anterior podemos sostener entonces, que la reforma educativa de 1993, donde la educación giró de manera significativa en cuanto a la manera de ‘enseñar’ la Historia, donde se establecía que ésta, se convertiría en materia

formativa en habilidades intelectuales, que le permitirían al alumno lograr el aprendizaje, comprensión del pasado y su relación con el presente, así como darse cuenta de su utilidad y el papel que desempeña ésta para con él, no rindió los frutos esperados (López Pérez, 2006), pues por un lado no debemos olvidar que los maestros de aquella época, difícilmente pudieron modificar una enseñanza jamás aprendida y por el otro, el tipo de historia que se impartía en ese momento; se trataba de una Historia acuñada bajo el apelativo de ‘bronce’, sembrada en época porfiriana, cultivada en la reforma vasconcelista de 1923 con miras nacionalistas, para finalmente rendir frutos con la llegada del libro de texto gratuito de los años cincuenta y que hasta la fecha continúa.

Y aunque López Pérez hace referencia de un primer acercamiento a los resultados de este cambio, lo cierto es que la influencia de múltiples factores como el descontento por la minimización de temas en el programa, la reducción de horas-clase y de manera particular los consensos llevados a cabo entre intelectuales, maestros, padres de familia para la justificación del cambio de información y tratamiento en los libros de texto, particularmente el de 4° y 6°, pues su tratamiento por primera vez se verá ligado a la vida cotidiana, procesos simultáneos entre la historia del país y la del resto del mundo, así como la inexistencia de los adjetivos “héroe y villano” para hacer referencia a los personajes que la conforman y el aumento considerable de personas participantes en un hecho histórico específico, impidieron la tan anhelada transformación.

## *1.2 Planteamiento del Problema*

Para el año del 2008 como bien señala Laura Frade, la educación a nivel medio superior se transforma con la llegada de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) dicho cambio, se verá de manera relevante en todo aquello que implica el proceso áulico, es decir: la manera de *enseñar, aprender e implementar estrategias* que permitan dicho binomio, en todas y cada una de las disciplinas que integran los planes y programas de estudio de los diferentes

subsistemas que integran el Sistema Nacional del Bachillerato.

Con dicho cambio, quedaba manifiesto entonces, que todo aquel subsistema educativo que quiera ser parte del Sistema Nacional del Bachillerato, deberá sujetarse a lo establecido por la RIEMS, pues con ello se podrá solventar y actuar conforme al MCC, quien establece tres retos básicos para que verdaderamente la transformación se dé:

- 1) Responder a las exigencias del mundo actual.
- 2) Atender a las demandas propias de la población adolescente.
- 3) Ampliar la cobertura, mejorar la calidad educativa y buscar la equidad.

Dicha reforma impactó al Instituto Politécnico Nacional desde dos ángulos (Villa Rivera, 2004, p. 16) el primero tienen que ver con su modelo educativo, pues en éste, la enseñanza y aprendizaje del alumno era cuestión respetada del trabajo que el maestro desempeñaba en el aula; el segundo es con referencia al perfil profesional del docente, pues éste no necesariamente es el estudioso de la disciplina que imparte y que con el paso del tiempo su impacto se ha visto reflejado en el aula bajo dos premisas:

- 1) Estudiar historia es sinónimo de memorización, aburrimiento y repetición de datos vistos previamente en la primaria y secundaria.
- 2) Incremento en el índice de reprobación. Éste, auspiciado primeramente por el perfil docente, pues al no contar con dicha competencia (ser Historiador), continúa con el patrón de la repetición en el aula, es decir; las mismas estrategias didácticas que fueron implementadas en la educación básica y por consiguiente generando un vacío latente sobre la falta de respuestas satisfactorias a las interrogantes, que de manera constante hace el alumno, sobre la importancia del estudio de la Historia y su utilidad en la vida cotidiana y profesional de éste, cabe señalar que dichas interrogantes además, son alimentados por un cuestionamiento más al llegar al nivel medio superior del Instituto siendo ¿llegar

al Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional, no significa ya haber elegido una carrera técnica y no humanística?

Por lo tanto y atendiendo lo antes referido, quedan tres puntos de manifiesto a poner atención:

- a) Los alumnos que ingresan al nivel medio superior de IPN, cuentan con los mínimos conocimientos sobre la Historia de México, teniendo una percepción distorsionada sobre la unidad de aprendizaje, pues la consideran inútil, repetitiva y memorística, resultado de la experiencia vivida en el nivel anterior.
- b) El perfil académico del maestro que imparte Historia en el NMS del IPN, no es el idóneo o más apropiado para enseñar historia y mucho menos para solventar las inquietudes que expone el alumno sobre los siguientes cuestionamientos: ¿por qué estudiar historia? y ¿qué utilidad puede tener en la vida cotidiana y profesional del alumno politécnico?
- c) El docente politécnico no cuenta con las *estrategias didácticas-pedagógicas* que le permitan *enseñar* al alumno cómo *aprender* Historia y discernir la utilidad de ésta para con él.

De aquí que, el presente trabajo tenga la finalidad de exponer la influencia de la RIEMS en el modelo educativo del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la aplicación de la competencia disciplinar en el programa de estudios de Historia de México, y de manera particular, la ejemplificación de la misma como propuesta metodológica, para la enseñanza de la Historia de México y su utilidad en la vida académica, cotidiana y profesional del alumno politécnico del Nivel Medio Superior (NMS) del Cecyt 14.

Para solventar y dar respuesta a dicha situación, se llevará a cabo una propuesta metodológica bajo la premisa del trabajo por competencias por dos razones.

*La primera*, porque se trata de un modelo que quedó plasmado en diversos acuerdos secretariales: 442 (se establece el Sistema Nacional del Bachillerato), 444 (se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común) y el 447 (se establecen las competencias docentes para quienes impartan la educación en el Nivel Medio Superior) todos y cada uno emitidos por la Secretaría de Educación Pública, como resultado de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS).

*La segunda* porque a partir de dicho cambio el Instituto Politécnico Nacional se vio obligado hacer un cambio en su modelo educativo, que le diera cabida a su nivel Medio Superior en el mundo del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB).

Dicha propuesta entonces, pone de manifiesto no solo el papel y trabajo que debe realizar el docente en el aula, como guía y acompañante del alumno, quien de ahora en adelante no solo se convierte en el protagonista principal en el aula, también debe aprender a construir su propio conocimiento, para hacerse significativo.

Lo anterior ejemplificado a través del tema de la *Revolución Mexicana*: principales personajes y documentos.

### *1.3 Justificación*

Por qué hablar de la *Competencia Disciplinar* en la materia de Historia de México en el NMS del IPN.

**Primero**, porque como se mencionó, con la RIEMS, el IPN se vio en la necesidad de modificar sus planes y programas de estudios, para solventar necesidades específicas en sus aulas con respecto al *cómo enseñar* de ahora en adelante sus Unidades de Aprendizaje o materias, y qué papel desempeñarán tanto el estudiante como el docente en el aula, así como los medios que propiciarán dicho cambio.

**Segundo**, porque trabajar bajo el modelo por *competencias* (genéricas, docentes y disciplinares) no sólo significa dar cumplimiento a las nuevas demandas establecidas por la RIEMS, el SNB y MCC, también significa reflexionar sobre los roles que a partir de ésta, deberán jugarse en el aula: alumno-docente, docente-alumno, así como el uso de las estrategias didácticas adecuadas para alcanzar dicho fin.

**Tercero**, porque entender que el significado del concepto competencia y de manera particular la *competencia disciplinar*, así como su correcta aplicación, permite solventar dos problemáticas con las que se cuenta en el aula politécnica donde se imparte la unidad de aprendizaje de Historia de México, *uno* el perfil del docente, pues para el Instituto, no es indispensable ser *historiador* para enseñar la materia y *dos*, la enseñanza y aplicación correcta de ésta, permite al alumno tomar conciencia de la importancia de su estudio como ciencia, así como su uso y aplicación en la vida académica, cotidiana y profesional de éste.

**Cuarto**, la *competencia disciplinar* al ser aplicada como propuesta metodológica para la impartición de la Unidad de Aprendizaje de Historia, permitirá solventar las problemáticas anteriores, pero también ser punto de partida, para la reflexión por parte del docente sobre su práctica en el aula. Todo esto con base en el acuerdo secretarial 444 emitido por la Secretaría de Educación Pública que dice:

Debe entenderse por competencias disciplinares, son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que el estudiante se desarrolle de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de su vida (SEP, 2008, p. 5)

Por otro lado, la Historia por ser una disciplina perteneciente al campo de las ciencias sociales permite al alumno desarrollar ciertas competencias que le

permiten entender el uso de ésta en su vida cotidiana.

*“las competencias básicas de ciencias sociales están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio”* (SEP, Subsecretaría de Educación Pública, 2008, p. 7)

Por lo tanto el presente, tiene la finalidad de mostrar no sólo la importancia de lo que implica hacer uso del trabajo por competencias, y de manera específica la *competencia disciplinar*, sino junto con ésta, mostrar que su buen ejercicio en el aula, permite al alumno politécnico identificar además de la importancia del estudio de la Historia, también su utilidad y relación en la vida académica, cotidiana y profesional.

Dicho proyecto se aplicará a un grupo del Cecyt 14 Luis Enrique Erro, el cual consta de 48 alumnos de primer ingreso de una edad entre 15 y 17 años, donde el canal de aprendizaje por excelencia es el kinestésico con un 55%, el resto, 20% y 25% son auditivos y visuales respectivamente.

#### *1.4 Objetivo general*

Explicar la pertinencia y relevancia de la *competencia disciplinar* de la Unidad de Aprendizaje de Historia a través de una metodología didáctica para solventar las dificultades en su enseñanza, aprendizaje, importancia y utilidad, en la vida académica-profesional del alumno politécnico.

## Capítulo II. Marco Teórico

### 2.1 RIEMS

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), debe entenderse como uno de los seis objetivos planteados por la Secretaría de Educación Pública con respecto al Nivel Medio Superior, esto, dentro de su Programa Sectorial del ciclo 2007-2012.

Con dicha reforma se pretende establecer el Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) dentro de un marco de respeto a la diversidad y características propias de cada institución. Donde su prioridad recae en la integración de un MCC, que garantice a cualquier estudiante sin importar el subsistema que estudie, cuente con las competencias básicas y capacidades requeridas en este nivel.

Cabe señalar que la formación de los docentes será clave para dicha transformación.

La RIEMS no solo establece las competencias que debe cubrir el alumno al egresar de este nivel, también pone de manifiesto en su Acuerdo Secretarial 447, las que deben cubrir los docentes, para que dicho objetivo se cumpla y cito:

Que en el México de hoy ya no es suficiente que los docentes de la Educación Media Superior (EMS) centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten. Es indispensable que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes. (SEP, Subsecretaria de Educacion Publica, 2008, p. 1).

Por lo tanto y de manera concreta, es el año del 2008, en el que son publicados tanto en el Diario Oficial de la Federación (DOF) como en la SEP mediante los

acuerdos 442, 444 y 447, las definiciones de lo que deberá entenderse por Sistema Nacional del Bachillerato, descripción de las competencias, genéricas y disciplinares básicas que integrarán el perfil del egresado caracterizando al MCC del bachillerato mexicano, y las docentes respectivamente.

Cabe hacer mención que con dicho MCC, lo que manifiesta el acuerdo secretarial 444, es un perfil de egreso único en el bachillerato, caracterizado por competencias comunes y no un plan de estudios homogeneizado para todos los subsistemas que lo integran:

Las competencias genéricas son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permitan comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político (SEP, Subsecretaría de Educación Pública, 2008, p. 4)

Esto significa entonces, que cualquier estudiante, sin importar el subsistema estudiado al egresar contará con una serie de competencias mínimas (once para ser exactos) con sus respectivos atributos (o características que los definen), así como las *competencias disciplinares básicas* que les concierne, permitiéndole desarrollar y desempeñarse de manera acorde a la sociedad que pertenece, así como en sus estudios superiores en caso de ser su elección.

Sobre las *competencias disciplinares básicas*, debe señalarse también, que éstas deben cumplir con las características mínimas necesarias que permitan la formación académica del estudiante, pero que cuentan también con la posibilidad de ser modificadas por todas y cada una de las instituciones para estar acordes a su modelo educativo (SEP, 2008).

Por último sobre este rubro se señala también que, es en el acuerdo 447, donde se establece de manera clara y específica las ocho competencias y atributos respectivos, que todo docente perteneciente al sistema debe desarrollar:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de manera continua de su escuela y apoya la gestión institucional. (SEP, Subsecretaría de Educación Pública, 2008, pp. 2-3)

## *2.2 Modelo IPN*

Con la llegada de la RIEMS en 2008, el Instituto Politécnico Nacional en su modalidad Media Superior, se vio en la necesidad de llevar a cabo toda una reestructuración no solamente en lo concerniente a planes y programas de estudio, también en la misión y visión que proyectaría el Instituto a partir de dicha reforma, ya que su modelo comenzó la transformación en el 2004, como consecuencia de la influencia del mundo globalizado y la implementación del neoliberalismo en los años noventa:

Como ya se afirmó, los países han tenido reacciones distintas en tiempo y contenido para hacer frente a las situaciones derivadas de la disparidad; sin embargo, desde el punto de vista pedagógico, resulta muy justa para advertir los peligros que se ciernen sobre los sistemas educativos si éstos no se adaptan a los cambios habidos en el contexto mundial y nacional o si no asumen estrategias anticipatorias que les permitan incidir sobre el futuro (Villa Rivera, 2004, p. 22)

De manera y muy adecuada a las circunstancias, debe señalarse que el IPN es una de las instituciones que influenciada por los cambios en el mundo sobre materia educativa se dio a la tarea de llevar a cabo un diagnóstico de su propia situación y para con el mundo, llegando a la conclusión de que debía transformarse pues de lo contrario, perecer paulatinamente sería su destino.

Por lo tanto, para el año 2004 da comienzo una primera transformación con respecto a su modelo educativo y de manera específica, solventando tres retos:

- 1) Dar respuesta a los requerimientos derivados de la sociedad del conocimiento y del mundo cada vez más interrelacionado y exigente.
- 2) Contribuir a la satisfacción de demandas educativas derivadas de las profundas desigualdades sociales del país.
- 3) Mejorar cada vez más, el propio desempeño institucional en la prestación de todos sus servicios, pero renovado (Villa Rivera, 2004, p. 41).

Es decir, por un lado trabaja mejorando su calidad educativa a nivel superior y posgrado, por e l otro enfatiza la importancia que implica tomar conciencia de que pronto deberá tomar cartas sobre el mismo asunto para con su Nivel Medio Superior y cito:

En la educación media superior que atiende el IPN los planes de estudio son, en su gran mayoría rígidos y orientados por un enfoque profundamente especializado, además de enmarcarse en una pedagogía centrada en la enseñanza, lo cual inhibe la innovación y el diseño de estrategias de aprendizaje, la colaboración intra e interinstitucional y la incorporación de experiencias de aprendizaje en entornos y modalidades diversas... tampoco favorecen que los materiales didácticos utilizados estén en concordancia con la innovación de la tecnología educativa y con las nuevas necesidades de los estudiantes (Villa Rivera, 2004, p. 24)

Con lo anterior, era fácil vislumbrar que la transformación del Nivel Medio Superior, no solo era cuestión de tiempo, también del camino a seguir.

Pertenecer al SNB significaba para el IPN trabajar bajo los lineamientos de la RIEMS, donde las competencias eran un hecho más no una realidad, pues a pesar de los años transcurridos, hoy en día hacer uso de las competencias en el aula sigue siendo materia de discusión entre los docentes y pretexto para los alumnos quienes fueron mal dirigidos, pues a pesar de trabajar bajo el modelo por competencias a NMS, lo cierto es que su Nivel Superior no sólo no se han podido implementar, fueron leña del movimiento ocurrido en el 2014.

La discusión ocurrida y acalorada finalmente rindió fruto, pues no sólo no se incorporaron las competencias a los nuevos planes y programas de estudio del Nivel Superior ni mucho menos, se implementaron los programas propuestos, hoy en día se continúa trabajando bajo el esquema de los 90'.

### *2.3 Competencia y competencia disciplinar.*

Es indispensable poner en claro que se debe entender en un primer momento por competencia y posteriormente por competencia disciplinar.

### 2.3.1 *Qué es una Competencia*

Muchos son los autores como organizaciones que se han dado a la tarea de definirla, siendo algunas las siguientes:

Para Sarramona (2003) es: “capacidad de poner en práctica de forma integrada, conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas y situaciones” (p. 2). Por su parte, Perrenoud (2004) en: señala que es una “aptitud (esquema de pensamiento) para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos (conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades, esquemas de percepción, operaciones mentales complejas)”.

Así para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la define como “capacidad de enfrentarse eficazmente y dar respuesta a situaciones complejas, movilizandole conscientemente y de manera rápida, pertinente y creativa, saberes, habilidades cognitivas y prácticas y otros recursos psicológicos tales como las actitudes, valores y motivación” (2005, p. 15).

Sin embargo es nuevamente Frade (Frade, 2009, p. 104), quien señala que el término competencia debemos tomarla en cuenta desde su raíz latina, la cual significa ‘*competere*’, ‘*te compete*’, el saber pertenece al ámbito de tu responsabilidad, tú lo construyes; y no desde la griega ‘*agon*’ ‘*agonistes*’ es decir competir.

Dichas definiciones han originado múltiples discusiones sobre la interpretación del concepto, unos viéndolo desde el ángulo educativo y otros desde lo laboral, cuestión que para el presente trabajo queda manifiesto que se trata del primero.

Por su parte, el IPN la define como ‘*el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que presenta un alumno ante una situación específica*’ (Villa Rivera, 2004, p. 35)

### *2.3.2 Competencia disciplinar*

Ahora bien en cuanto a la RIEMS y el acuerdo secretarial 444, no especifican una definición, sólo se hace referencia a sus tipos: las genéricas que tienen que ver con el perfil de egreso, las disciplinares (básicas y extendidas) referentes a los conocimientos propios de la disciplina y las docentes, las cuales refieren al perfil docente.

En las competencias disciplinares básicas de acuerdo a la RIEMS y el SNB, se puede decir que “se deben de desarrollar en dos niveles de profundidad y extensión, uno básico, común y obligatorio a todos los estudiantes, y el otro extendido, más avanzado y especializado, que determina las particularidades propedéuticas de cada plan de estudios de bachillerato” (Copeems, s. f.).

Así entonces, al hablar de competencias disciplinares y de acuerdo a la definición establecida por la SEP en su acuerdo 444 se debe entender:

Las competencias disciplinares son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida (SEP, Subsecretaria de Educacion Publica, 2008, p. 5).

## *2.4 El constructivismo en el campo disciplinar de la historia*

Con respecto a las teorías de aprendizaje, cabe señalar que trabajar por competencias nos ubica en el *constructivismo* (Ordoñez, 2004) y el

*cognitivismo* (Ertmer, 1993), pues se tratan de teorías representadas por Ausubel, Vigotsky y Jean Piaget, donde el conocimiento es una interpretación activa de los datos de la experiencia por medio de estructuras o esquemas previos, esto por un lado, y por el otro constituye la síntesis de la forma y contenido recibido por las percepciones, las cuales actúan en forma relativa y personal en cada individuo.

Es decir la relación que existe entre el sujeto que conoce y el objeto que será conocido, dando lugar a una construcción de conocimientos por parte del individuo, de tal manera que origine el aprendizaje significativo. Desde otra perspectiva y como bien mencionan (Solé, 1993), el constructivismo más que una teoría es un marco explicativo, que permite diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza, es decir; hoy en día enseñar implica primeramente una serie de cuestionamientos previos: qué, cómo, por qué y para qué, antes de planear una clase que conduzca al proceso de la enseñanza-aprendizaje de un conocimiento.

Significa entonces que, enseñar cualquier conocimiento, representa en un primer momento, que el maestro conozca el entorno o atmósfera que encierra dicho ejercicio áulico: quiénes son sus alumnos, qué institución los representa, cuál es el contexto educativo en el mundo, cuál es su modelo educativo, etc. posteriormente se da paso a la planeación que permitirá el objetivo previsto o la meta trazada.

Esto significa entonces, que la elección del *constructivismo* como argumento para el presente trabajo, deriva de manera general de la situación por la que atraviesa el tema de la educación en el mundo, que implica trabajar bajo el esquema por *competencias* y de manera particular la influencia de la RIEMS y el Modelo educativo del IPN, los cuales ponen de manifiesto que la enseñanza deberá hoy en día transformarse para dar prioridad al aprendizaje significativo y centrado en el alumno.

Es por la misma razón que al retomar a Mario Carretero (Carretero, 2000) con el mismo enfoque, se puede enfatizar que la *competencia disciplinar*, sirve como propuesta *metodológica-didáctica* para que los docentes del Instituto Politécnico Nacional en su Nivel Medio Superior puedan impartir la enseñanza de la Historia de México y cito:

El constructivismo básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo - tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores. En consecuencia, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano (Carretero, 2000, pp. 39-71).

Qué significa esto desde el campo disciplinar de la Historia, en primer lugar, que si se toman en cuenta las características propias del constructivismo siendo que:

- a) El constructivismo parte del nivel de desarrollo con el que cuenta el alumno.
- b) Asegura la construcción de aprendizajes significativos.
- c) Posibilita la construcción de aprendizajes propios
- d) Establece la relación entre el nuevo conocimiento y los existentes
- e) Dotar al alumno de herramientas para ser capaz de construir sus propios conocimientos: aprender a aprender.

Entonces, se determina la oportunidad que implica trabajar con conocimientos previos, es decir, todo estudiante que llega al nivel medio superior, cuenta con algunos o los mínimos conocimientos sobre la Historia de México, situación que posibilita por un lado no partir de cero y por el otro que éste, tenga la oportunidad de aclarar aquellas dudas que se quedaron en el tintero de la educación

básica, y por otro lado, tener una mejor apreciación sobre dicho conocimiento (entiéndase tema), permitiéndole al mismo tiempo construir nuevo conocimiento a partir de los previos, contando con una postura propia y la posibilidad de trasladarlo a vivencias cotidianas de manera significativa.

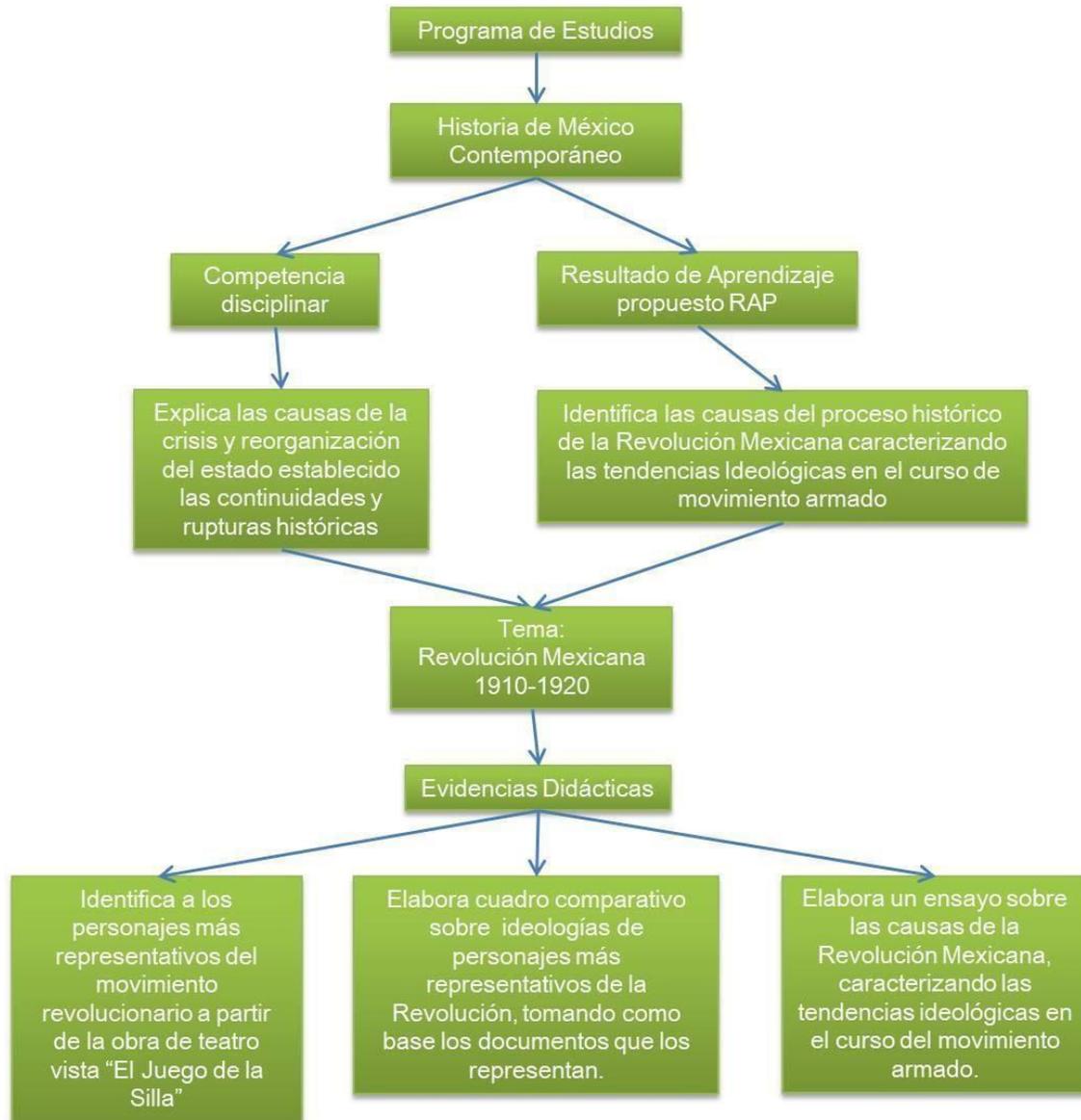
Ahora bien, una vez visto el proceso a desempeñar por el alumno, cabe señalar también que el rol por parte del docente implica dotar a éste de todas y cada una de las herramientas (competencias) que le permitirán desarrollar y aplicar en momentos determinados y específicos tanto los conocimientos como las habilidades alcanzadas, así como guiarlo durante dicho proceso, ya que el docente de manera particular realiza las siguientes acciones que coadyuven al trabajo áulico:

- a) Determinar los contenidos previos:
- b) Planear contenidos de manera significativa y funcional.
- c) Adecuarse al nivel de desarrollo del alumno.
- d) Representar un reto abordable por el alumno.
- e) Provocar conflictos cognitivos y
- f) Facilitar la autonomía del alumno

Por otro lado, la *didáctica* también requiere una especial atención para este momento, por diversas razones: *la primera*, por su significado, no olvidemos que etimológicamente significa ‘*arte de enseñar*’, no todo docente cuenta con la habilidad y si a esto le aunamos el perfil profesional, podemos rescatar la preponderancia de su importancia para el buen desempeño docente en el aula, y en *segundo*, por lo que implica su significado, es decir la importancia que debe ponerse a todas y cada una de las partes que comprende al proceso que lo envuelve (alumno, programa de estudio, tema, planeación, objetivos, etc.).

Hoy en día impartir una clase no significa solamente transmitir un (nuevo) conocimiento, sino tomar en cuenta el contexto que lo envuelve para transmitirlo, y en *tercero*, porque es parte fundamental de la presente propuesta.

Ejemplificando.



Por último, sólo resta poner de manifiesto que las competencias ya sean *genéricas, docentes o disciplinares*, como es el caso, no sólo sirven al docente para trazar el rumbo a seguir en una planeación didáctica; también lo dirige y en causa a la actualización profesional, exigencia misma que se ve plasmada en el acuerdo 447, pues le permite conocer nuevas y diferentes maneras de abordar temas específicos del programa de estudios y adaptarlos al contexto actual del aula (Tenti Fanfani, 2010)

### 2.5 *Relevancia y Pertinencia.*

Algunos de los principales retos con los que nos enfrentamos en el aula los maestros que impartimos Historia de México, en el Nivel Medio Superior (NMS) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), tiene que ver no sólo con el cómo generar el gusto por aprender la unidad de aprendizaje, sino además dar respuesta acerca de la utilidad que pueda generar ésta, en la vida académica, cotidiana y profesional del alumno politécnico, ya que sus estudios se centran en una carrera tecnológica del área de las ciencias sociales pudiendo ser contaduría, informática o mercadotecnia, bajo la modalidad presencial y virtual.

Por otro lado cabe señalar que el perfil docente es factor determinante para que el alumno aprenda y encuentre tanto el gusto como la utilidad a dicha unidad de aprendizaje o materia, ¿por qué determinante?, bueno, el perfil docente en el NMS del Instituto no es el ideal o más adecuado para la impartición de la misma<sup>1</sup>.

De aquí que se considere a la *competencia disciplinar* como propuesta metodológica para satisfacer dichas necesidades.

---

<sup>1</sup> Cabe señalar que para el IPN, basta con que un docente pertenezca al área de Ciencias Sociales para poder impartir cualquiera de sus asignaturas sin importar su título profesional es decir, un abogado, sociólogo o economista pueden dar historia.

Con lo anterior se entiende entonces, que la problemática a solventar en el aula politécnica con respecto a la enseñanza de la Historia, consiste principalmente en dar respuesta tanto a la importancia del estudio de la materia, como a su utilidad en la vida cotidiana, académica y profesional del alumno, esto soportado o justificado por la condición profesional académica del cómo enseña el maestro y cuáles son sus herramientas de trabajo para generar un aprendizaje, gusto y utilidad por la Historia.

Sin embargo para el año del 2008, la educación media superior en México sufrirá una transformación no solo en la manera de enseñar, también en el actuar y en el cómo aprenderán los alumnos, dicho cambio puso de manifiesto que todo aquel subsistema educativo en México deberá sujetarse a lo establecido a la nueva reforma.

La Reforma Integral del Nivel Medio Superior (RIEMS), manifiesta la importancia de solventar y actuar conforme a lo establecido en el Marco Curricular Común (MCC), el cual establece 3 retos básicos:

- 1) Responder a las exigencias del mundo actual.
- 2) Atender a las demandas propias de la población adolescente y
- 3) Ampliar la cobertura, mejorar la calidad educativa y buscar la equidad.

(González Navarro, 2015)

La reforma impactó al Instituto Politécnico Nacional, a tal grado que se vio en la necesidad de modificar su modelo educativo, dejó atrás al maestro como prioridad en el aula, para darle cabida al alumno, se trata de una educación dirigida al aprendizaje y a la formación integral del estudiante. (Villa Rivera, 2004, p. 16), esto no significa que el maestro pierda importancia o se le reste importancia y participación como se pensó en su momento, recordemos que el título de maestro también sufrió una transformación con la Reforma para dar lugar a los calificativos de: facilitador, guía o acompañante.

Por el contrario sigue siendo el maestro, sus funciones fueron las que cambiaron, pues de ahora en adelante deberá planear, evaluar y utilizar una didáctica acorde a las circunstancias y necesidades del estudiante, para lograr en él la adquisición de nuevos conocimientos pero de manera significativa que le permitan asociarlas a situaciones reales, con la finalidad de cumplir con uno de los principales objetivos del trabajo por competencias; prepararlo para la vida, siendo capaz de resolver las problemáticas a las que se enfrenta.

Por lo tanto y en conclusión es que el modelo educativo en el Instituto, se sujeta a lo establecido en la Reforma Integral del Nivel Medio Superior, los acuerdos secretariales emitidos en 2008, (442, 444 y 447) y el Marco Curricular Común.

## Capítulo III. Metodología

### 3.1 El Método

Dicho estudio se abordó desde un enfoque cualitativo, tomando como base la definición que plantea Creswell:

La investigación cualitativa es un proceso interpretativo basado en distintas tradiciones metodológicas -la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio a una situación natural. (1998, pp.15, 255)

Así también, es una investigación de tipo cualitativa (Taylor, 1987), por presentar características como son: interesarse en el sujeto, siendo los alumnos el caso concreto, la importancia del desarrollo de la dinámica y el proceso que se genera, recordemos que se hará registro del avance durante un semestre sobre cómo aprende el alumno, como aplica la competencia y cuál es su postura ante este actuar. Y de manera específica la pertinencia del uso y aplicación de la competencia disciplinar en la materia de historia para su aprendizaje y uso en la cotidianidad, entiéndase esto como la unidad de análisis.

### 3.2 Población

El Cecyt 14 Luis Enrique Erro, es uno de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (antes vocacional), de nivel medio superior, que pertenece al Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Fue creado en el año de 1973, siendo su primera sede en la calle de Dondé, lugar que daría paso a una nueva reubicación con el tiempo, debido a la demanda

de la carrera de mercadotecnia. Revillagigedo 86 se convirtió en su segundo hogar, a dos cuadras del metro Balderas y tres del Cecyt 5 mejor conocido como la Voca de Ciudadela.

Para los años 90' específicamente 1998, la Erro como cariñosamente se le dice al Cecyt, cambia por tercera ocasión su sede a la calle de Peluqueros s/n.

El Cecyt, se ubica en la colonia Michoacana, cerca del barrio de Tepito, colindando también con la Morelos, el Carmen y la Merced, todos estos en la ciudad de México. Se trata de una colonia donde todas sus calles llevan el nombre de un oficio: hortelanos, orfebrería, platería, plomeros, pintores, panaderos, talabarteros, entre otros.

La calle que alberga al Cecyt hoy en día es Peluqueros, que curiosamente nunca ha tenido locales sobre este rubro y si por el contrario, siempre ha albergado predios dirigidos a la educación, pues en ésta encontramos desde una guardería del ISSSTE, un DIF, tres primarias, una secundaria y un deportivo, es decir; se trata de una calle propiamente enfocada al ámbito educativo en sus principales niveles, a tal grado que irónicamente y de manera literal podría decirse que los estudiantes de éstas escuelas, si corren con suerte “nunca pasarán de la cuadra”.

La avenida Eduardo Molina y Congreso de la Unión son las principales avenidas que limitan al Cecyt con grandes construcciones históricas: el Congreso de la Unión, el Palacio Legislativo, el Archivo General de la Nación y el de Notarías.

Se trata de un bachillerato bivalente, que imparte tres carreras presenciales y una a distancia: contaduría, informática, mercadotecnia y administración de recursos humanos respectivamente (14, 2016).

Se cuenta con una población no mayor a los 2500 integrantes, contando profesores y personal administrativo o de apoyo a la educación. De éstos, 2000 son estudiantes entre los dos turnos, siendo el sexo femenino el que prevalece, sin importar el papel a desempeñar en la escuela. En cuanto al perfil del alumnado, son adolescentes de entre 15 y 17 años al ingreso, es muy difícil encontrar mayores de edad y aunque en otros subsistemas son tendencia o parte de su historial, en el instituto no es muy común verlos en este nivel.

En su mayoría son hijos de familias desintegradas, con dos o tres hermanos, donde éste es el primogénito de ellos y por tal, a veces tiene que llevar a cabo tareas diferentes al rol de estudiante, factor que con el tiempo merma su desempeño escolar. También encontramos a hijos de trabajadores y maestros, de hecho es común y con frecuencia escuchar en las ceremonias más solemnes la frase al interior del Cecyt '*somos una gran familia politécnica*'.

Los alumnos que estudian en el Cecyt lo hacen a puerta cerrada y condicionados a tomar en cuenta que reprobando más de tres materias, los pueden conducir a quedar no sólo fuera de reglamento, es decir continuar estudiando en el siguiente semestre condicionado (pasar los exámenes bajo el rubro de título), o quedar fuera de la institución en caso de no pasarlos.

Y aunque se tiene la posibilidad de volver a cursar la unidad de aprendizaje, lo cierto es que será contra turno y eso les impide seguir en la escuela, pues hacerlo le representa un gasto extra, que a la larga se vuelve también determinante para dejar los estudios.

Al ser un bachillerato bivalente en el área de ciencias sociales y carreras específicas, los alumnos se ven sujetos a cursar en los primeros dos semestres unidades de aprendizaje de tronco común, sin importar la carrera que van a elegir llegado el momento.

Cabe señalar que aunque el alumno haya elegido el Cecyt por una carrera en específico, no necesariamente terminará cursándola, diversas circunstancias la determinan, pudiendo ser: el promedio obtenido al terminar el segundo semestre, la demanda de la carrera y los grupos conformados.

Hablar de tronco común es dar referencia a las unidades de aprendizaje o materias pertenecientes al área humanísticas: Filosofía, Inglés, Orientación Juvenil, Expresión Oral y Escrita, Historia, entre otras; y que los alumnos deberán cursarlas en el mismo grupo, es decir los alumnos no cuentan con la libertad de elegir horarios, están sujetos a un predeterminado.

Se trata de adolescentes que en un 65% no quería ser politécnico, el Cecyt fue su segunda opción, el resto tiene espíritu politécnico, pero no necesariamente de las especialidades que oferta el Cecyt.

Es importante señalar, que aunque existen alumnos que sí eligieron al Cecyt como primera opción por tener la carrera de su preferencia; la realidad es que ésta se asigna como antes fue señalado a partir del promedio y cupo, situación que también va en contra del aprovechamiento del alumno.

Referente al promedio de ingreso, éste varía según la generación, pero para el presente estudio fue de entre 7 y 7.5.

En cuanto a la unidad de aprendizaje de Historia, ésta lleva por nombre ‘Unidad de Aprendizaje de Historia de México Contemporáneo I y II’ se imparte en los primeros dos semestres, abarcando desde la Historia como ciencia hasta nuestros días.

Se trata de una clase de tres horas a la semana, donde dos son presenciales y continuas, la restante de trabajo autónomo, donde el alumno realiza actividades o tareas complementarias que le ayuden a tener un mejor conocimiento sobre la

unidad fuera del plantel pero teniendo la posibilidad de contactar al maestro a través de una red social.

En cuanto a la Historia Universal, no se imparte, situación que a la larga también afecta al estudiante pues al llegar al nivel superior se topa con carreras que requieren de conocimientos previos sobre dicha unidad.

Con respecto al docente, tener el perfil de historiador no es obligatorio para impartir la Unidad, basta con tener alguno de todos los perfiles que integran la rama de las Ciencias Sociales, significando entonces que contamos con economistas, abogados, antropólogos y uno que otro veterinario, todos repartidos en los diferentes Cecyt, y pocos, muy pocos historiadores y aunque este podría ser otro tema de investigación, lo cierto es que dicho factor además de incidir en el bajo aprovechamiento del alumno o altos índices de reprobación, también lo ha sido para el trabajo por competencias.

Qué se quiere decir con esto, que de acuerdo con Furnémont y Vanloubbeeck, la Historia al igual que cualquier ciencia que se quiera enseñar bajo el esquema de competencias, implica tomar en cuenta las propias o de manera más específica las que le dan esencia. Estos señalan que la Historia tiene cuatro competencias que son fundamentales tomar en cuenta en el aula para que un alumno aprenda dicha ciencia:

1. Al comenzar una situación del pasado o presente, es necesario elaborar una problemática de investigación y seleccionar en diversos lugares de información y de documentación los informes útiles.
2. En función de una pregunta determinada [...], analizar y criticar un número limitado de fuentes.
3. Sobre la base de un número limitado de datos, organizar una síntesis.
4. Concebir, preparar y llevar a cabo una estrategia de comunicación de un conocimiento histórico. (Furnémont, 2012)

Es decir el historiador una vez hecho su recorrido y aplicado las competencias antes señaladas, se da a la tarea de construir de manera sintética dicho conocimiento (esquemas, cuadros sinópticos, líneas de tiempo, etc.) según sea el caso o necesidad, para poder ser transmitido al estudiante, de tal manera que le sea significativo y le sirva de base para la continuación de construcción de conocimientos a tal grado, permitiéndole darse cuenta de la importancia del estudio de la Historia y su utilidad en la vida académica, cotidiana y profesional de éste.

No está de más señalar, que dichas competencias son las mismas que el estudiante debe mostrar para ser evaluado e identificar qué aprendió, cómo lo aprendió y en qué circunstancias lo aplica.

Por último, sólo resta hacer mención que al enterarse el estudiante de que cursará nuevamente la unidad de aprendizaje o materia, pone de manifiesto su inconformidad, pues por un lado, la justifica haciendo alusión a la elección previa de una carrera terminal, considera que estudiarla nuevamente será repetición de los vicios vividos en el nivel básico (memorización, realización de resúmenes y colección de estampitas), pues qué de nuevo se puede decir de alguien que ya murió, y por el otro cuestiona no entender la necesidad de estudiar algo a lo que jamás le vio importancia, relación y utilidad con su vida diaria y mucho menos ahora que ha decidido un camino académico.

### 3.3 Muestra

El grupo de estudio fue de 48 *alumnos* con las siguientes características:

1. Pertenecen al turno matutino.
2. Se les impartió la unidad de aprendizaje de manera presencial.
3. Se les aplicó un muestreo no probabilístico, ya que son alumnos que cumplen con el perfil, entiéndase: cursan la materia durante dos

semestres y tendrán que desarrollar el programa de estudios, esto significa que cubren con la característica de ser un *sujeto- tipo* dentro de la muestra que se quiere estudiar.

Trabajar por competencias implica que el alumno sea el centro de atención y muchas de las decisiones para el trabajo áulico sean tomadas por éste, por lo tanto esto significó que durante el semestre el alumno decidió trabajar en equipo, de manera colaborativa pero ser evaluado de manera individual.

Qué significó esto, primeramente que se trabajó por semestre, dividido en tres cortes o departamentales donde se le evaluaría para ver sus avances.

La evaluación del primer y segundo corte hacía referencia a evidencias que debían trabajar en equipo con la finalidad de que todos y cada uno de los integrantes no sólo se dieran cuenta de sus propias habilidades, sino también de la importancia del trabajo colaborativo.

El tercer corte o departamental fue evaluado de manera individual en su totalidad, con la finalidad de identificar el grado de competencia adquirida por parte del alumno.

En *segundo* lugar, que al trabajar de manera colaborativa, el alumno fuera identificando todas y cada una de sus habilidades así como las de sus compañeros de equipo con la finalidad de darse cuenta de la importancia de conocer al 'otro' para el mejor desempeño de un trabajo y en *tercer* lugar, que comenzara a practicar algunos valores como el respeto y tolerancia para con el trabajo de los otros es decir, trabajar los componentes esenciales de toda competencia (conocimientos, habilidades y valores).

### 3.4 Fundamento didáctico pedagógico.

Se comenzará con una *entrevista estructurada* (Vargas-Jiménez, 2012) a un grupo de alumnos que toman la materia, con la finalidad de recabar datos como son:

1. Conocer que tanto domina los temas que se verán a lo largo del semestre (no hay que olvidar que el alumno llega al NMS con conocimientos previos sobre la materia).
2. Identificar los factores que han motivado al alumno a tener una percepción errónea o desvirtuada de la Historia, como el hecho de ser aburrida, memorística, sin importancia y utilidad para la vida cotidiana, académica y profesional del alumno.
3. Comprobar el dominio de algunos conceptos que serán utilizados a lo largo del semestre, así como la definición de los mismos, siendo: competencia, habilidad, identificar, relacionar, comparar, explicar, analizar, así como específicos y propios del tema que se verá en clase: Revolución, plan, tratado, pacto, entre otros.
4. Identificar los canales de aprendizaje.
5. Solicitar sugerencias sobre estrategias didácticas que prefieran, esto con la idea de Identificar cómo les fue enseñada la historia y cómo les gustaría aprenderla y abordar los temas que se verán en la materia de Historia (Zabalza Beraza, 2011).

Lo anterior, con la finalidad de hacer un diagnóstico previo sobre quiénes son los alumnos, cuáles sus debilidades, fortalezas, habilidades, canal de aprendizaje, problemas presentados, sujetos a resolver así como las áreas de oportunidad que permitan llevar a cabo una planeación didáctica adecuada para el logro de los objetivos o metas establecidas (*Anexo I*).

Una vez diagnosticado el problema o problemas y sabido el tema a desarrollar, es que se determinará la *estrategia didáctica* y posteriormente o al a par, la

creación del *instrumento de evaluación* (Anexo 2) a implementar y que permitirá no solo hacer registro de las evidencias, entrega de trabajos, dinámicas y actividades específicas que los alumnos ejecutaran a lo largo del semestre con respecto a los temas que comprende el programa, así como la *competencia disciplinar* y habilidades que le confieren a desarrollar, también dar seguimiento al avance del alumno educativamente hablando y en función de un calendario específico.

Cabe hacer incapie, que la *evaluación diagnóstica* (Cázares Aponte, 2007, pp. 104-112) es esencial, pues ésta permite saber de manera clara “dónde se está y a dónde se quiere llegar”.

Finalmente la última etapa consiste en el análisis de datos y registro de resultado.

Se entiende entonces, que el método por excelencia a trabajar será el analítico y de una investigación de tipo cualitativa, ya que presenta como características:

- a) La descripción de las cualidades de un fenómeno.
- b) Es inductiva.
- c) Se trata de un estudio en pequeña escala.
- d) No suele probar teorías o hipótesis, sino un método que las genera.
- e) De manera general no permite un análisis estadístico.
- f) Analiza y comprende a los sujetos y fenómenos desde la perspectiva de estos, etc. (Hernández Sampieri, 2003, pp. 448-472)

Un último punto a tratar sobre la unidad de aprendizaje de Historia de México Contemporáneo que se imparte en el Cecyt, es mencionar que se cursa por semestre, dos horas continuas una vez por semana.

Su programa de estudios está estructurado y redactado por competencias, de tal manera que la *competencia disciplinar* a desarrollar a lo largo del semestre

y señalada como general es ‘ *analizar* ’ de igual manera las habilidades que permitirán dicho desarrollo son: identificar, comparar, relacionar y comprender.

#### *3.4.1 Aprendizaje Orientado a Proyectos*

Hablar del *Aprendizaje Orientado a Proyectos*, es hacer mención en un primer momento de lo que se va entender por el concepto mismo, en segundo indicar por qué es la estrategia más adecuada y finalmente hacer mención de sus objetivos que sirven de argumento para su implementación (Kim, Estrategias didácticas para enseñar historia, 2015), ya que esta tienen por objetivos:

- 1) Realizar una serie de actividades articuladas entre sí, que tiene como propósito desarrollar un producto.
- 2) Se trata de un proyecto que plantea una situación que hay que resolver mediante acciones prácticas.
- 3) Permite el aprendizaje experiencial, se aprende al hacer y reflexionar sobre lo que se hace en contexto.
- 4) Se trata de un enfoque orientado a procesos: aprender a “aprender”, “hacer” y “vivir juntos”.
- 5) Implica la formulación de preguntas a superar y resolver.

Hablar de *Aprendizaje Orientado a Proyectos* es hacer alusión a todas y cada una de las definiciones que se han dado a este concepto con la finalidad de elegir las características más idóneas a las circunstancias expuestas ya con anterioridad, por lo tanto es que no podemos sujetarnos a una sola definición.

Es por lo anterior que tomando en cuenta a Maldonado Pérez, podemos rescatar que hacer uso del *Aprendizaje Orientado a Proyectos* es la estrategia didáctica más adecuada para motivar al alumno en la búsqueda de información y producción de conocimiento, no olvidemos que uno de los argumentos que sustenta la postura del alumno para no estudiar Historia es considerar que no hay nada nuevo que

aprender. Otro factor importante es que a través de dicha estrategia el alumno no trabaja de manera aislada y la observación en testimonios focalizados le permite y conduce a valorar la importancia de trabajar con ‘otros’, es decir practicar y asumir el trabajo por competencias. Otro punto a destacar es la experiencia vivida con los fenómenos y acontecimientos que se vayan presentando durante el proceso de búsqueda de información así como la postura asumida al adquirir los conocimientos, pues dicha didáctica implica un proceso autodirigido donde el alumno en equipo trabaja de manera colaborativa aplicando una capacidad mental que le dará como respuesta la demostración de la adquisición de las habilidades académicas solicitadas, como es el caso del análisis de fenómenos históricos. (Pérez Maldonado, 2008)

Por otro lado, este tipo de aprendizaje permite al maestro asumir el rol solicitado en el modelo por competencias, volviéndose un creador de escenarios donde su participación solo se limita a ser un guía o acompañante en la adquisición de conocimientos que el alumno irá procesando conforme desarrolla las habilidades académicas adquiridas.

Trabajar un aprendizaje por proyectos también facilita al alumno el desarrollo de la responsabilidad compartida (Adriana, 2006) entendiendo por ésta, la participación equitativa por parte de todos los integrantes del equipo de trabajo, es decir todos son responsables de la adquisición de los conocimientos a tal grado que de manera individual y sin distinción de los integrantes cualquiera de estos tiene la capacidad para resolver o dar respuestas específicas a problemáticas planteadas.

Cabe destacar que a pesar de la manifestación hecha con anterioridad sobre el rol del docente, donde es un guía o facilitador, no significa de manera alguna que no realice actividades específicas, por el contrario, su papel consiste en establecer los límites, mantener expectativas y ser generador de conocimientos y pensamiento individual como grupal, de igual manera la justicia, el respeto y la solidaridad serán

valores propios de dicho desempeño y aprendizaje, logrando así hacer uso o aplicación de los valores, elemento esencial del trabajo por competencias.

Por lo tanto y una vez electa la *estrategia didáctica*, se señala que dentro del instrumento de evaluación, también se hará el registro del avance que ha desempeñado el alumno en cuanto a: cómo aprende, cómo aplica y desarrolla la competencia y cuál es su postura al actuar.

De igual forma y de manera específica la pertinencia del uso y aplicación de la competencia disciplinar de la materia para su aprendizaje y uso en su cotidianidad.

### *3.5 Objetivos de la propuesta de intervención.*

Como bien se señaló, los alumnos que ingresan al NMS del IPN presentan como problemática a resolver dos interrogantes sobre el estudio de la Historia:

- 1) Cuál es la importancia del estudio de la *historia de México*.
- 2) Qué utilidad tienen ésta en la vida académica, cotidiana y profesional del alumno politécnico.

Por lo tanto y en función de lo que establece Elsa López en su obra *Adaptación curricular en la enseñanza diferenciada*, con respecto a los tipos de problemas, se puede decir que nos encontramos ante la situación de: *satisfacer una necesidad*, pues se requiere *saber el ¿por qué del estudio? y la utilidad de la historia*.

De igual manera y para dar respuesta a esta actividad, se determina que en función a la Taxonomía de Norman Webb, (López, Aspectos que se deben considerar para generar un diagnóstico en el aula, 2015, p. 25) los niveles cognitivos a desarrollar son el *pensamiento estratégico* y el *pensamiento extendido* como intención pedagógica.

La elección se debe principalmente porque a partir de estos, el alumno desarrolla habilidades como *la comparación, el análisis, la diferenciación, la explicación y el razonamiento* (Webb, 2002).

Por lo tanto los objetivos generales en cuanto a la historia como ciencia son:

1. *Analizar* diversos acontecimientos históricos con la finalidad de aprender a desarrollar las principales habilidades del análisis: comparar, identificar, relacionar, explicar y argumentar.
2. *Comparar* acontecimientos específicos del pasado con cotidianidades del alumno para entender la importancia del objetivo y la utilidad de la Historia como ciencia.
3. *Explicar* los hechos históricos del pasado, con la finalidad de *comprender* su relación con los del presente y su posible *relación* con la vida académica y cotidiana del alumno politécnico.

Y de manera particular, es decir; con referencia a la Revolución mexicana, como tema específico del programa de historia de México a desarrollar es:

- a) *Explicar* cuáles fueron los factores que motivaron al desarrollo del movimiento revolucionario en México entre 1910 y 1920, a través de la comparación de los diversos documentos elaborados durante el proceso y su relación con la vida cotidiana, académica y profesional del alumno politécnico.

### *3.6 Explicación de la secuencia didáctica.*

Antes de pasar a la secuencia didáctica y haciendo uso de la lectura “*El ambiente de aprendizaje en un aula diferenciada*” (Tomlinson, 2005), podemos darnos cuenta que, un *ambiente de aprendizaje* en el que se lleva a cabo la *enseñanza diferenciada*, debe cumplir también con ciertas características o condiciones,

que le dan la esencia a dicho ambiente. Recordemos que el grupo en cuestión no es homogéneo y por lo tanto hay que hacer uso de todas y cada una de las potencialidades que presentan los alumnos de manera individual.

*Primero* que nada nos menciona que *el aula* es una especie de segunda casa, pues se trata de un lugar no sólo donde pasamos una gran parte de nuestro tiempo sino que además no lo hacemos solos, convivimos con otros, por lo tanto *el clima* que se desarrolle en éste es de vital importancia para tener una estabilidad o equilibrio.

Un *segundo* punto es *la infraestructura*, que significa esto, bueno se trata ni más ni menos que del lugar donde nos vamos a desenvolver, el aula debe no sólo ser cómoda sino también flexible para llevar a cabo las tareas, por ejemplo que las bancas puedan no solo moverse, también organizarse en cuestión de las diversas funciones que necesitemos llevar a cabo en momentos específicos. En *tercer* lugar, encontramos *el ambiente*, nos dice la autora que antes que nada, debe existir el respeto mutuo entre todos los participantes y que aunque se tiene claro que se trata de un lugar heterogéneo en cuestión de participantes, inquietudes y personalidad, no debemos pasar por alto que se persigue una meta en común, meta que debe ser el hilo conductor de un espacio armoniosos.

En *cuarto* lugar tenemos *la seguridad*, este punto no sólo se refiere a la ausencia del peligro, sino a la posibilidad de saber que las inquietudes presentadas, no sólo serán respetadas, también se cuenta con la posibilidad de ser expuestas sin temor de ser juzgados, pero si con la seguridad de ser apoyados para la solución de éstas.

Un *quinto* punto serían *las metas*, dice la autora no son otra cosas que el ayudar a cada uno de los estudiantes a crecer en todos los sentidos y niveles, pero también deben ser celebradas sin distinción ya que cada alumno es diferente y de igual forma sus logros.

En *sexto* lugar, tenemos *los objetivos*, estos a diferencia de las metas, tiene que ver con el papel del docente con respecto a sus alumnos, pues mientras que la meta se refiere al trabajo y logro del alumno el objetivo, implica la identificación de las habilidades y características que tienen estos por parte del maestro y su canalización para el mejor desempeño y logro de las metas establecidas.

*La equidad y el trabajo colaborativo*, son las dos últimas características que son mencionadas en la lectura, por equidad debe entenderse como el aseguramiento de que todos los alumnos sin distinción serán apoyados en todos los sentidos para su crecimiento, haciendo la aclaración que tanto alumno como docente participan y se comprometen por igual para que la clase funcione y el cumplimiento de objetivos y metas sean óptimas.

Con respecto al trabajo colaborativo, aquí queda claro que no se trata de que unos trabajen más que otros, sino más bien se hace a la par y en función de las propias características y habilidades que al hacerse en conjunto el resultado será en beneficio de todos y no sólo de unos cuantos.

En conclusión el *ambiente de aprendizaje* es el espacio que cuenta con todas y cada una de las condiciones requeridas para que la enseñanza diferenciada se logre.

¿Por qué mencionar lo anterior? Bueno dicho de otra manera todos y cada uno de los elementos señalados servirán para poder llevar a cabo la *secuencia didáctica*.

Ésta, está planeada no solo en función de las horas que establece el programa de la Unidad de Aprendizaje de Historia de México Contemporáneo del IPN, siendo: dos horas continuas, una vez por semana y una hora fuera del aula.

El tema a tratar es *Revolución Mexicana*, debiendo ser abordado en 7 horas, también tiene contemplado a los integrantes, el espacio, el ambiente, etc, ya que trabajar en equipo será parte y condición prioritaria para el desarrollo de la misma.

De esta manera es que la propuesta de intervención a implementar se llevará a cabo en tres momentos:

#### **A) Inicio**

En esta etapa se tienen dos objetivos, el primero realizar una *evaluación diagnóstica* (López, 2015) a partir de una lluvia de ideas sobre el tema que se verá en clase, siendo este la *Revolución Mexicana*, la idea es identificar que tanto saben y desconocen de las características más relevantes del tema, cómo lo interpretan; así como los canales de aprendizaje de mayor relevancia.

El segundo, consiste en planear el tipo de estrategia didáctica más idónea a implementar, en este caso es el *aprendizaje orientado a proyectos* (Kim, 2015).

La elección se debe principalmente a que se trata de una estrategia, donde se llevan a cabo una serie de actividades articuladas entre sí, con el propósito de desarrollar un producto a partir de una situación planteada la cual deberá resolverse mediante acciones prácticas.

Cabe señalar, que los alumnos están integrados por equipos de 6 integrantes elegidos a partir de su fecha de nacimiento. Una vez hecho el diagnóstico, mencionado el tema a tratar, integrados los equipos y elegida la estrategia didáctica, se da paso hacer mención de la competencia a desarrollar “*Analizar el proceso revolucionario llevado a cabo entre 1910 y 1920 a través de sus principales personajes y documentos para comprender que es la Revolución Mexicana, asumiendo una postura crítica sobre la misma*” y señalando por último, las actividades a realizar para el logro de la competencia siendo:

1. *Identificar* previamente las características más relevantes del tema del Porfirismo que fueron detonante para el movimiento revolucionario.
2. Ver la obra de teatro histórica (Kim, Recursos didácticos para enseñar historia, 2015, p. 15) “El juego de las sillas” con la finalidad de *identificar* a los personajes y documentos representativos del movimiento revolucionario.
3. Una vez identificadas las características del Porfirismo y los personajes y documentos vistos en la obra histórica el alumno se dará a la tarea de *diferenciar* los “pros y contras” de dichos fenómenos.
4. Finalmente deberán *explicar* a través de la elaboración de un ensayo qué es la Revolución Mexicana y cómo fue su proceso, tomando como base el antecedente porfirista, los personajes y documentos. Para finalmente concluirlo con una situación cotidiana y/o profesional de la vida del alumno politécnico.

Con dichas actividades queda manifiesto que es el *pensamiento estratégico* implementados, darán al alumno la respuesta y justificación al problema planteado.

Y que con el *constructivismo* (Soler, 2006, p. 45) como enfoque utilizado, el alumno cae en conciencia sobre la importancia no solo de adquirir conocimientos, sino de que estos se adquiriera a partir de su propias construcción y partiendo de los conocimientos previos, haciendo en su conjunto un aprendizaje significativo del mismo.

Es importante aclarar que al a par de las actividades se van realizando comentarios analógicos o comparativos con vida cotidiana y profesional del alumno con la finalidad de ejercitar la competencia a desarrollar ya mencionada.

## B) Desarrollo

En esta etapa se llevan a cabo la investigación sobre porfirismo (consulta en biblioteca), asistencia a obra de teatro histórica, discusión en clase de los equipos sobre lo consultado en biblioteca y la obra, para posteriormente elaborar un ensayo.

1. Con respecto a la *consulta en biblioteca*, el objetivo es que los alumnos se organicen para la búsqueda de material específico (Porfirismo) que les permita *identificar* las características más relevantes del tema que sirvieron como detonante para la realización del movimiento revolucionario en el país (*Huelgas de Cananea y Río Blanco, Entrevista Díaz-Creelman, concepto reelección, Tratado de Ciudad Juárez*). Tiempo estimado 1 hora.
2. Referente a la obra de teatro “El Juego de las sillas”, los estudiantes tienen el objetivo de *identificar* a los personajes (*Madero, Zapata, Villa, Huerta, Carranza, Obregón y Calles*) y documentos representativos (*Planes de San Luis, Ayala, Guadalupe, Agua Prieta y los Pactos de Xochimilco y Embajada*) de la Revolución Mexicana así como el desarrollo del mismo. Cabe señalar que éstos se sientan por equipo de trabajo y se tiene la indicación de no realizar apuntes, la idea es que hagan uso de su canal de aprendizaje, pues la obra está dirigida tanto a visuales, auditivos como kinestésicos. Actividad de 2 horas.
3. Las siguientes 2 horas, están destinadas a la *discusión* sobre la información obtenida en biblioteca y obra de teatro con la finalidad de relacionarlas para poder dar paso al *comparativo* solicitado sobre las diferencias y semejanzas encontradas, para tener una mejor apreciación del tema y el desarrollo de la misma y a los *acuerdos* sobre la elaboración del ensayo, el material a utilizar así como el manejo de la información que permita *explicar* el tema, en función de las características solicitadas.
4. Las horas restantes (2) están destinadas a la *elaboración de un ensayo*

que deberá ser entregado al concluir la clase, así como a la discusión grupal sobre las conclusiones del tema, experiencia vivida y postura frente a la importancia del estudio de la Historia y su utilidad en la vida cotidiana y profesional del alumno politécnico. Dicha discusión grupal debe considerarse el cierre.

En cuanto al instrumento de evaluación a utilizar con las actividades antes mencionadas es una *lista de cotejo* (Frade, 2012, p. 359), ya que ésta, consiste en la elaboración de un documento que permite encausar la acción de observar ciertos fenómenos de manera directa, por ejemplo la organización de equipos para la búsqueda de información en biblioteca, la discusión sobre la relación entre lo recabado en biblioteca y la obra de teatro, es decir; uso de canales de aprendizaje, elaboración de ensayo, por mencionar.

Por otro lado, éste tipo de instrumento también permite la autoevaluación y coevaluación, haciendo por lo tanto un proceso más justo.

### ***C) Fundamentación del plan de evaluación.***

La evaluación no sólo es la fase última de una secuencia didáctica, es también o quizás la parte más importante de ésta, pues con ésta podemos identificar que tanto se aprendió, de qué manera se hizo y hasta dónde fue su alcance.

Trabajar por competencias, implica también evaluar por competencias, es decir, no puedo hablar y trabajar bajo el esquema de conocimientos, habilidades y actitudes y no evaluarlas, evaluar significa entonces medir el desempeño adquirido en estos rubros y no calificarlos, que se refiere a designar una calificación específica.

Dentro de la evaluación, hay un propósito que debe realizarse con acciones concretas que tienen un resultado de igual forma. Ya que se ven involucrados la adquisición de conocimientos, las habilidades del pensamiento, destrezas y

actitudes que se traducen en productos específicos.

¿Qué implica esto? bueno que si tomamos en consideración lo expuesto con antelación nos demos cuenta, cómo a través de la elaboración de un ensayo (producto final) el alumno fue realizando de manera previas una serie de acciones (actividades específicas) que le permitieron realizar de manera paulatina (proceso) y cumplir con un propósito establecido desde el principio, generados a partir de la construcción de conocimientos de manera significativa.

Por otro lado, hablar de competencias y su evaluación, implica tener claro el instrumento que nos permitirá obtener el resultado más óptimo y esto solo es posible, sabiendo desde un principio que quiero evaluar, que desempeño en específico.

Para la secuencia didáctica ya planteada, el instrumento elegido fue una *lista de cotejo*, aclarando que no es el conjunto de evidencias recopiladas la que genera el resultado final sino el análisis que se desprende de éste.

Otro punto importante a destacar sobre la evaluación es, que a pesar de existir una infinidad de ejemplos sobre cómo elaborarlas, el mejor instrumento es el que se genera a partir del *propósito* que se quiere evaluar, ya que de aquí se desprenderá también las acciones a seguir, la *estrategia didáctica*, así como las *evidencias de aprendizaje* y sus *indicadores* a solicitar.

Por qué una *lista de cotejo* (Muñiz, 2009), primero, por ser instrumento que permite verificar habilidades y destrezas, ya que se trata de un mecanismo de revisión durante un proceso específico y que puede evaluar de manera cualitativa o cuantitativamente.

Recordemos que dentro de la secuencia didáctica, los alumnos realizarán una serie de acciones como asistir a una obra de teatro específica, donde a partir de su canal de aprendizaje (visual, auditivo o kinestésico), deberán recabar información

específica, que le permita discutir sobre la elaboración de un ensayo donde se aborde un tema específico y su implicación con la vida cotidiana, académica y profesional de estos.

Por otro lado con la *lista de cotejo* no solo se evalúa al alumno, también al maestro, pues le permite darse cuenta de cómo condujo o dirigió dicho aprendizaje, si se alcanzó lo establecido, si la o las estrategias implementadas fueron las adecuadas, etc.

Con la *lista de cotejo*, el alumno puede autoevaluarse, ya que al tener la evidencia y los indicadores que la evalúan, tiene también, la facilidad de saber dónde están su fortalezas y las debilidades aún no superadas.

En conclusion, a pesar de existir la rúbrica, guía de observación, portafolio de evidencias, pruebas específicas, entre otros, lo cierto es que el instrumento de evaluación adecuado siempre será el que elabore el maestro en función del propósito que desea evaluar.

#### **D) Cierre**

Como se mencionó con antelación, el cierre no sólo significa el final del proceso enseñanza- aprendizaje, también debe considerarse un paso medular de dicho proceso, pues a partir de éste, se determinan las modificaciones, se palomean los aciertos, se analizan las fallas y establecen los nuevos acuerdos en función de lo que “se aprendió, cómo se aprendió y la aplicación de lo aprendido” y que de manera conjunta, dan paso a la siguiente planeación e intervención educativa. Por lo tanto el cierre más que la culminación de ciclo, debe verse como la iniciación de un fenómeno cíclico, pedagógicamente hablando.

El cierre también permite comprobar si se cumplió y en qué medida, la satisfacción de la necesidad planteada como resultado de la evaluación diagnóstica, recordemos que en este caso, se pretende mostrar no sólo la

importancia del estudio de la Historia como ciencia, sino aunado a esto, la utilidad que tiene para con la vida cotidiana y profesional del alumno, cabe mencionar que dentro del cierre y de acuerdo a la estrategia aplicada (ABP) el alumno (en este caso el equipo) entregó un producto, mismo que servirá de evidencia de como llevó y culminó su proceso de enseñanza- aprendizaje, es decir, todo producto solicitado, debe llevar implícito el desarrollo del proceso que permita una vez cumplido el plazo mostrar y demostrar hasta donde se pudo satisfacer la necesidad o problema planteado, de lo contrario no sólo será imposible saber lo ocurrido, pero si detectable la falta de coherencia e ilación entre lo que se piensa, dice y actúa en cualquier secuencia didáctica.

Por último se menciona que en función de esta propuesta, durante esta etapa la participación del alumno de manera individual expresando la experiencia vivida es de vital importancia, ya que no sólo tiene la oportunidad de hacer mención sobre lo que le agradó o no de dicha vivencia, sino además de poner de manifiesto lo aprendido y construido de manera personal, es decir hacer consciente lo que de manera inconsciente fue realizando a través de la secuencia didáctica.

### 3.7 Planeando la Intervención.

<b>Planeación didáctica para la intervención educativa en la enseñanza de la Historia</b>	
Título de la intervención	Aprendizaje Orientado a Proyectos.
Problema identificado	Falta de interés hacia la Historia por no encontrar una utilidad en la vida cotidiana y profesional del alumno
Justificación de la intervención:	El <b>Aprendizaje Orientado a Proyectos</b> (Kim, 2015), permite al estudiante llevar a cabo una serie de actividades articuladas entre sí, que tienen como propósito desarrollar un producto. Se trata de un
Destinatarios (cuántos alumnos, edades, etc.)	45 alumnos de nivel medio superior del IPN, de primer semestre de 15 a 17 años, pertenecientes al área de ciencias sociales y con posibilidad de estudiar una carrera técnica en: mercadotecnia, informática y contaduría
Escenario (lugar donde se llevará a cabo la intervención)	Teatro  Salón de clases

<p>Conocimientos previos necesarios (identifica y escribe qué deberían saber o saber hacer los alumnos, ya que, para poder iniciar con la intervención es necesario ubicar la base sobre la que se trabajará los nuevos aprendizajes que se van a proponer en esta unidad).</p>	<p><b>Conocimientos previos:</b> el alumno debe <b>conocer</b> de manera general las características más representativas del porfirismo, identificando personajes, documentos y acontecimientos entre los años 1876-1910</p> <p><b>Habilidades:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Ubicarse en tiempo y espacio.</li> <li>2) Identificar personajes y documentos.</li> <li>3) Relacionar acontecimientos entre sí.</li> </ol>
<p>Objetivo (s):</p>	<p><b>Analizar</b> el proceso revolucionario llevado a cabo entre 1910 y 1920, a través de sus principales personajes y documentos para comprender qué es la Revolución Mexicana.</p>
<p>Unidad temática:</p>	<p>Revolución Mexicana 1910-1920</p>
<p>Contenidos diferenciados (selecciona aquellos contenidos que consideres más complejos o que servirán para profundizar un tema)</p>	<p>Dentro del tema Revolución Mexicana, existen contenidos complejos que permiten profundizar sobre el tema por enseñar, por ejemplo, si lo que se pretende es dar respuesta a la pregunta ¿qué factores incidieron para llevar a cabo el movimiento revolucionario? Se debe profundizar en temas previos como: <b>Porfirismo, reelección, latifundios, huelgas de Cananea y Río Blanco, entrevista Díaz-Creelman</b>, entre otros.</p>

Temas y subtemas: (Con base en la diferenciación de contenidos, enlista los temas y subtemas a abordar)		<b>Tema: Revolución Mexicana 1910-1920</b> <b>Subtemas:</b> 1. <b>Identificar</b> a los personajes principales del movimiento revolucionario a través de su biografía 2. <b>Identificar</b> los principales documentos redactados durante el proceso revolucionario 3. <b>Relacionar y comparar</b> los principales documentos a través de sus características para encontrar semejanzas y similitudes.			
<b>Secuencia didáctica</b>					
Actividades diferenciadas	Estrategias	Recursos didácticos	Evaluación de los logros o aprendizajes con respecto a los objetivos propuestos (describe el tipo de evaluación, la evidencia de aprendizaje y el instrumento que		
			Tipo y momento de la evaluación	Evidencia o producto	Instrumento de evaluación
Asistir a la obra de teatro “El juego de las sillas” (López, 2015)	Observar la obra con la finalidad de identificar los personajes y documentados representativos del movimiento revolucionario	Redactar un reporte de la obra donde se identifiquen a los personajes, documentos y momentos representativos del movimiento revolucionario	Evaluación Formativa	Reporte de obra con características específicas (personajes, documentos y acontecimientos)	Lista de Cotejo

Elaborar un cuadro comparativo con los principales personajes y documentos elaborados durante el movimiento revolucionario.	Elaborar un cuadro comparativo que incluya a los personajes y documentos elaborados más representativos del movimiento revolucionario, con la finalidad de identificar y relacionar las semejanzas y similitudes	Cuadro comparativo de personajes y documentos más representativos del movimiento revolucionario.	Evaluación Formativa	Cuadro comparativo con personajes	Lista de Cotejo
Discutir en equipos la relación entre obra de teatro el cuadro Comparative Elaborado	Elaborar un sobre qué fue la Revolución Mexicana y sus principales características, tomando como la obra de teatro y cuadro comparativo.	Ensayo sobre qué fue la Revolución Mexicana a través de sus Principales personajes y documentos, asumiendo postura crítica frente al	Evaluación Sumativa	Ensayo sobre Qué es la Revolución Mexicana, donde se observen: personajes, documentos y postura frente al tema.	Lista De cotejo. Lista de Cotejo

Con el cuadro antes realizado, podemos constatar la importancia de la intervención educativa en el contexto de la Historia, primero porque se trata de todas aquellas acciones intencionadas que tienen como finalidad lograr algo en específico y por el otro, dar seguimiento a las mismas.

En el caso de la Historia, sabemos que muchas veces al estudiante le cuesta trabajo aprender un tema por no pertenecer al mismo contexto que el estudiante,

por lo tanto la intervención educativa busca el elemento que permita al alumno comprender y aprender dicho conocimiento de manera significativa.

Por ejemplo puede ser la asistencia a obras de teatro sobre temas históricos<sup>2</sup>, ya que a través de ésta, el estudiante puede ubicarse en tiempo y espacio.

Ahora bien con respecto al enfoque de *la enseñanza diferenciada* (Tomlinson, 2005), ésta apoya en el sentido de que si el maestro conoce mejor su contexto áulico, esto le permite planear, seleccionar y adaptar de mejor manera todas y cada una de sus estrategias o recursos didácticos para la comprensión de los temas. Pues no hay que con ésta el docente puede hacer un reconocimiento previo de quienes son sus alumnos en cuanto a conocimientos y habilidades previas.

Por último no debemos olvidar que para llevar a cabo una *planeación didáctica* y que además atienda casos detectados, debemos partir de una evaluación diagnóstica como primer paso para saber de dónde se parte y preguntándose qué se quiere enseñar, cuál será el procedimiento, qué estrategias y recursos conviene utilizar y en qué momento son adecuados y sin olvidar el instrumento que permita evaluar lo planeado (Cázares Aponte, 2009), con facilidad y de manera objetiva, pues de eso depende el resultado esperado pero también, la posibilidad de realizar cambios o hacer adecuaciones en caso de ser necesario.

---

<sup>2</sup> Es importante no olvidar que hoy en día el trabajo por competencias tiene por objetivo inducir al alumno a la innovación donde se puedan ver desarrolladas sus competencias, es por tal que el teatro como recurso didáctico en la construcción del conocimiento es idóneo para dicho enfoque, pues permite tratar temas históricos de manera divertida, tener un acercamiento al pasado y construir su propio conocimiento de manera significativa

## Conclusiones y recomendaciones

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) creada en el 2008, tiene por objeto mejorar la calidad, pertinencia, equidad y cobertura del bachillerato en México, a partir de la creación del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB), en un marco de la diversidad, a partir de la implementación de competencias genéricas, disciplinares y profesionales, con la finalidad de solventar los siguientes retos:

- 1) Exigencias del mundo actual.
- 2) Demandas y necesidades de los adolescentes.
- 3) Dar cobertura a la equidad y calidad, bajo los principios del reconocimiento universal de todas las modalidades, la pertinencia y relevancia del estudio, así como el libre tránsito entre los diferentes subsistemas.

Donde las primeras tienen como finalidad, definir el perfil del egresado del Nivel Medio Superior (NMS), a partir de once competencias; las segundas (disciplinares) dan referencia a lo que el alumno debe aprender de manera específica sobre una materia; y las profesionales, se refieren a las habilidades propias de la carrera a estudiar. Por tal situación es que, todos y cada uno de los subsistemas que integran al bachillerato en el país se dieron a la tarea de modificar tanto sus planes de estudio como sus programas.

En el caso del Instituto Politécnico Nacional dichos ajustes los comenzó en el 2004 como resultado de los cambios que se establecieron para la educación superior a raíz de la llegada del neoliberalismo y por tener sus semilleros en los

Cecyts.

Dicho cambio además de ser paulatino no fue tarea fácil pues además de los trabajos correspondientes para el cambio de programas, el Instituto tuvo que lidiar con los cursos de preparación correspondientes para sus maestros con respecto al trabajo por competencias.

Pues hablar de competencias significó no sólo conocer aquellas que tenían que ver con el alumno, también implicaba las propias del maestro y las concernientes a las carreras terminales con las que cuenta el IPN, tanto a nivel medio superior como al superior.

Qué se quiere decir con esto, por un lado, que tanto las competencias genéricas como las docentes se respetaron en todas las escuelas del Instituto conforme a lo establecido en los acuerdos secretariales emitidos por la Secretaría de Educación Pública en 2008, pero por el otro, las competencias disciplinares fueron propias de cada subsistema, todos y cada uno tuvieron la oportunidad de generar sus propias competencias en función de su propio modelo educativo, el cual se basa principalmente en una visión y misión.

Cabe señalar que aunque las definiciones sobre los tipos de competencias que existen fueron tomadas de los acuerdos secretariales 442, 444 y 447 y podrían entenderse por su propia definición, no significó que el docente entendiera de que se trataba, recordemos que en el caso de los maestros en el instituto no necesariamente tienen cuentan con el perfil de la unidad de aprendizaje o materia que imparten, y ponerse de acuerdo sobre qué temas abordar y cómo abordarlos fue una situación que dificultó mucho el trabajo, situación que sería totalmente diferente si fuera elaborado por los científicos de la unidad de aprendizaje a impartir.

Es por esto que la propuesta expuesta aquí, puso de manifiesto que debido a dicha problemática, la manera más apropiada o idónea que tiene el Instituto

para trabajar bajo el modelo por competencia a nivel medio superior la unidad de aprendizaje de Historia y cualquier otra unidad de este nivel, es abordando la competencia disciplinar como la estrategia metodológica educativa, ya que ésta desde el primer momento orienta al maestro hacia dónde dirigir la clase en el aula, con respecto a los temas históricos a tratar. Sin embargo es importante enfatizar que, aunque dicha propuesta permita dar solución, siempre será mejor contar con el especialista de la historia para impartir dicha unidad.

Por otro lado, tampoco debe olvidarse la importancia que conlleva el perfil del alumno, su contexto, las problemáticas que se enfrentan y la evaluación diagnóstica, ya que todo esto en su conjunto es lo que permitirá una buena planeación, uso de estrategias didácticas, solicitud de evidencias acordes a lo aprendido para que su evaluación sea objetiva y finalmente el alumno no solo pueda demostrar las competencias aprendidas sino también, aplicarlas a su contexto, permitiéndole entender tanto la importancia como la aplicación de ésta (entiéndase Historia) preocupación y cuestionamientos que siempre plantea cuando se entera que deberá estudiarla aunque sea en una escuela que ya cuenta con una carrera terminal.

Otro elemento rescatable del presente trabajo con respecto a la propuesta metodológica didáctica del uso de la competencia disciplinar en el Instituto, pero que podría ser argumento de cualquier otro subsistema recae en que ésta, no sólo facilita el trabajo en el aula con respecto a lo que se “debe enseñar” también tiene que ver con el papel que desempeña el docente en el aula, es decir, trabajar la competencia disciplinar permite al maestro darse cuenta dónde está parado, reflexionar si lo que enseña es lo solicitado, si lo que evalúa es lo que se necesita evaluar pero sobretodo es la oportunidad que tiene para estar en constante actualización docente, pues al cambiar la metodología de trabajo también sufren cambios los elementos que lo conforman, pues al trabajar por competencia significa centrar todo lo que envuelve el proceso áulico en el alumno y no en el maestro, esto qué implica, saber que las generaciones cambian, que no

aprenden de la misma manera y que cada alumno aprende a su ritmo.

Tomar en cuenta todas éstas y cada una de las circunstancias antes mencionadas conlleva no solo a entender el por qué de los altos índices de reprobación, también a buscar una mejor estrategia para enseñar un conocimiento en el aula por parte del maestro.

Es decir, no basta tener una propuesta metodológica para solventar la problemática que se presenta en las aulas politécnicas sobre la enseñanza de la Historia, es importante hacer mención en qué consiste la propuesta didáctica, propiamente la estrategia que permitirá mostrar cómo es que la competencia disciplinar debe abordarse para el logro de la propuesta.

Líneas anteriores se puso de manifiesto que el trabajo fue bajo el enfoque de competencias, de igual forma se indicó que el constructivismo sustenta la propuesta metodológica para dicho enfoque, ahora bien desde la didáctica, y continuando bajo el esquema por competencias, es importante destacar que debe elegirse una estrategia idónea, siendo para este caso 'el aprendizaje orientado a proyectos'(Kim, 2015,p. 12), por qué ésta, porque implica una serie de actividades articuladas entre sí y que tienen como propósito desarrollar un producto, se trata de un estrategia donde las actividades se centran en el estudiante, simula una investigación, requiere del trabajo colaborativo y se puede adaptar al mundo real, características propias de ser abordadas bajo el esquema por competencias.

De igual forma trabajar bajo el esquema antes mencionado y lo que le implica, también le permite al alumno darse cuenta de la importancia de ser el protagonista de su propio aprendizaje, a partir de un ritmo propio y significativo (Díaz, 2012, p. 21) y que la construcción del conocimiento depende mucho de las circunstancias.

Pues con dicha combinación, podemos darnos cuenta como el proceso de

enseñanza- aprendizaje, facilita la transmisión de conocimientos, la generación de habilidades y destrezas que permiten el desempeño idóneo y eficiente al individuo para que incluya todos sus saberes y competencias adquiridas en su formación y que pueda ser utilizada para y en el trabajo.

Por lo anterior, entonces la competencia permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico.

Un último punto, tiene que ver con la evaluación del conocimiento adquirido, significa entonces que para que dicha evaluación sea válida ésta debe ser manejada también bajo el esquema por competencias.

Muchos son los instrumentos de evaluación que facilitan dicha tarea: guías de observación, rúbricas, listas de cotejo o portafolio de evidencias por mencionar. Sin embargo todas pueden o no ser las idóneas, lo que permitirá su buena elección y aplicación dependerá de lo que se requiera evaluar, es decir, todo instrumento de evaluación es válido, siempre y cuando éste esté enfoca a mostrar el seguimiento adecuado a toda evidencia que demuestre que la competencia solicitada se está evaluando.

En el caso del presente, se utilizó una lista de cotejo en la que quedó registro de las evidencias solicitadas así como los indicadores que la conformaron. (Cázares, 2007, pp. 108-118)

Por lo tanto y en conclusión, todo aquel docente que le interese enseñar Historia de México en el NMS del IPN puede aplicar el constructivismo como metodología y el aprendizaje orientado a proyectos como estrategia didáctica, para que el alumno aprenda la disciplina, y desarrolle las habilidades que le permitan comprender la importancia de su estudio como ciencia, así como su utilidad en la vida cotidiana, académica y profesional del mismo, desde una

perspectiva propia y diferente a la memorización de datos y elaboración de resúmenes, vividos en el pasado, faltos de coherencia y utilidad para consigo mismo.

## Fuentes y Bibliografía.

- Adriana, V. d. (2006). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos en la educación superior. México.
- Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Cázares Aponte, L. C. (2007). *Planeación y Evaluación basada en competencias*. México: Trillas.
- Cecyt 14, (30 de agosto de 2016). [www.cecyt14.ipn.mx](http://www.cecyt14.ipn.mx).
- Ertmer, P. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo. Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance improvement quarterly*, 6 (4), 50-72.
- Frade, L. (2012). *Desarrollo de competencias en educación: desde el preescolar hasta el bachillerato*. México: Inteligencia educativa.
- Furnémont, D. V. (2012). *Las competencias en la educación. Un valance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González Navarro, M. (2015). La Reforma Integral de la Educación Media Superior. una mirada. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*. , 15-22.
- Hernández Sampieri, R. F. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kim, P. (2015). *Estrategias didácticas para enseñar historia*. México.
- Kim, P. (2015). *Recursos didácticos para enseñar historia*.
- López Bonilla, G. &. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*., 14(43) 1191-1218.
- López Pérez, O. (2006). Enseñar historia como un saber necesario. Para comprender la complejidad social y humana. En L. Galván Lafarga, *La formación de una conciencia histórica*. (págs. 55-74). México: Academia Mexicana de la Historia.
- López, E. (2015). Aspectos que se deben considerar para generar un diagnóstico en el aula. En *Psicopedagogía de la Historia* (págs. 80-95). México.

López, E. (2017). Obtenido de [http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/582/mod\\_resource/content/5/Unidad\\_3/index.html](http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/582/mod_resource/content/5/Unidad_3/index.html)

Muñiz, J. F.-P. (2009). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de investigación en educación*, 5, 13-25.

Ordoñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de estudios sociales*, (19), 7-12.

Pérez Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Laurus, pp. 158-180

SEP. (2007). *Programa sectorial de educación*. Obtenido de: [http://www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa\\_sectorial\\_educacion\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf)

SEP. (21 de octubre de 2008). *Subsecretaria de Educacion Publica*. Obtenido de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sem/sem/Resource/11435/images/5\\_2\\_acuerdo\\_444\\_competencias\\_mcc\\_snb.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sem/sem/Resource/11435/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf)

SEP. (21 de octubre de 2008). *Subsecretaria de Educacion Publica*. Obtenido de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sem/Resource/11435/1images/5\\_2\\_acuerdo\\_444\\_competencias\\_mcc\\_snb.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sem/Resource/11435/1images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf)

SEP. (29 de octubre de 2008). *Subsecretaria de Educacion Publica*. Obtenido de [http://www.sem.gob.mx/work/models/sem/Resource/1/images/5\\_2\\_acuerdo447\\_competencias\\_docentes\\_ems.pdf](http://www.sem.gob.mx/work/models/sem/Resource/1/images/5_2_acuerdo447_competencias_docentes_ems.pdf)

SEP. (21 de octubre de 2008). *Subsecretaria de Educacion Publica*. Obtenido de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sem/Resource/11435/1images/5\\_2\\_acuerdo\\_444\\_competencias\\_mcc\\_snb.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sem/Resource/11435/1images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf)

Solé, I. &. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En e. a. Coll, *El constructivismo en el aula* (págs. Cap. I 7-23).

Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. México: Equinoccio.

Taylor, S. J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Tenti Fanfani, E. (2010). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Tomlinson, C. A. (2005). El ambiente de aprendizaje en un aula diferenciada. En *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires : Paidós.
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos.  
*Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3 (1), 119-139.
- Villa Rivera, J. (2004). *Un nuevo modelo educativo. Materiales para la reforma (1)*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Webb, N. (2002). *Niveles del pensamiento*.
- Zabalza Beraza, M. (2011). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje.  
*Revista española de pedagogía*.

## Anexo 1.

NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_

Instrucciones: lee con atención y contesta lo solicitado.

1. De los siguientes temas históricos subraya aquello que en secundaria hayas visto

- a) México Prehispánico.
- b) Conquista de México.
- c) México colonial.
- d) Movimiento de Independencia.
- e) Primer Imperio mexicano.
- f) Gobierno de Santa Anna.
- g) Gobierno de Juárez y Segundo Imperio
- h) El Porfirismo.
- i) La Revolución Mexicana.
- j) La Reconstrucción del Estado.
- k) Gobierno de Lázaro Cárdenas.
- l) México de 1940-1970
- m) México Contemporáneo 1970- hasta nuestros días.

2. De los siguientes personajes encierra en un círculo aquellos que conozcas por el acontecimiento histórico en el que participó.

- a. Hernán Cortés
- b. Miguel Hidalgo
- c. Antonio López de Santa Anna
- d. Agustín de Iturbide
- e. Guadalupe Victoria
- f. Maximiliano de Habsburgo
- g. Porfirio Díaz
- h. Emiliano Zapata
- i. Venustiano Carranza
- j. Francisco I. Madero
- k. Álvaro Obregón
- l. Lázaro Cárdenas
- m. Luis Echeverría
- n. Miguel de la Madrid
- o. Felipe Calderón
- p. Enrique Peña

3. De los personajes que encerraste en círculo describe brevemente con qué acontecimiento histórico lo relacionaste.

4. De los siguientes conceptos, subraya aquellos que conozcas y escribe brevemente su definición.

- A. DESCRIBIR
- B. ANALIZAR
- C. COMPARAR
- D. IDENTIFICAR
- E. RELACIONAR
- F. POSTURA
- G. EXPLICAR

5. De las siguientes estrategias didácticas, enumera de mayor a menor preferencia, para aprender mejor los temas de Historia

- a. cuadro sinóptico
- b. mapa mental
- c. mapa conceptual
- d. obras de teatro
- e. películas
- f. videos cortos
- g. videos largos
- h. trabajos en equipo

*Se trata de una evaluación diagnóstica que tiene por objetivo no solo saber los conocimientos con los que cuenta el alumno, resultado de sus estudios en la secundaria, sino también conocer si identifica ciertos conceptos que serán utilizados en las competencias que debe desarrollar y las estrategias didácticas que le son más favorables para aprender.*

*(Claudia Osiris Ibarra Moreno, 2013, autoría propia).*

Anexo 2.

		CECYT 14 LUIS ENRIQUE ERRO												
		Mtra. CLAUDIA OSIRIS IBARRA MORENO												
		HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO II												
COMPETENCIAS DISCIPLINAR: Explica las causas de las crisis y reorganización del Estado, estableciendo las continuidades y rupturas históricas.														
Grupo: 11M2														
No.	Nombre	EVIDENCIAS A ENTREGAR										Total de Puntos	Cal. Final	
		OBRA DE TEATRO "EL JUEGO DE LA SILLAS"		CUADRO COMPARATIVO "IDEOLOGÍAS DE PERSONAJES REPRESENTATIVOS DE LA REVOLUCIÓN"				ENSAYO "REVOLUCIÓN MEXICANA"						
		IDENTIFICAR LOS PERSONAJES DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA MÁS REPRESENTATIVOS	IDENTIFICAR LOS PERSONAJES DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA MÁS REPRESENTATIVOS	IDENTIFICAR LOS PERSONAJES DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA MÁS REPRESENTATIVOS	IDENTIFICAR LOS PERSONAJES DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA MÁS REPRESENTATIVOS	IDENTIFICAR LOS PERSONAJES DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA MÁS REPRESENTATIVOS	IDENTIFICAR LOS PERSONAJES DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA MÁS REPRESENTATIVOS	IDENTIFICAR LOS PERSONAJES DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA MÁS REPRESENTATIVOS	IDENTIFICAR LOS PERSONAJES DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA MÁS REPRESENTATIVOS	IDENTIFICAR LOS PERSONAJES DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA MÁS REPRESENTATIVOS	IDENTIFICAR LOS PERSONAJES DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA MÁS REPRESENTATIVOS	IDENTIFICAR LOS PERSONAJES DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA MÁS REPRESENTATIVOS	IDENTIFICAR LOS PERSONAJES DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA MÁS REPRESENTATIVOS	
1	AVENDAÑO ROMERO LIZBETH													
2	HERNÁNDEZ BENITEZ DANIELA													
3	MARTÍNEZ LÓPEZ IVAN													
4	MARTÍNEZ RAMÍREZ DIANA													
5	MONZALVO HURTADO XIMENA													

*Ejemplo de instrumento de evaluación específicamente para realizar el registro de las evidencias y criterios que permitirán al terminar el semestre emitir la evaluación correspondiente.*

*Se trata de una lista de cotejo que de manera clara y espacífica nos indica si el alumno cuenta o no ya con la competencia solicitada. (Claudia Osiris Ibarra Moreno, 2013, autoría propia).*