

UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA DE MÉXICO

División de Investigación y Posgrado

Especialidad en Enseñanza de la Historia de México

Estrategias diferenciadas para abordar el tema de la lucha cívica de principios del siglo XX encabezada por Francisco I. Madero, a partir de diferentes estilos de aprendizaje.

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

Presenta

IVONNE DEL CARMEN MUÑOZ MIXTEGA

Asesor

ASESORA: AHREMI IRENE CERÓN SORIANO

Ciudad de México, a 14 de septiembre 2017.

Agradecimientos

Quiero agradecer primeramente a Dios
por haberme dado la fuerza de iniciar esta
aventura; así como a mi tutora Ahremi Irene

Cerón Soriano

por la paciencia y orientación que me brindó a lo largo del desarrollo de mi
trabajo. De igual forma doy gracias a la UnADM por haberme brindado la
oportunidad de cursar estudios de posgrado.

Al mismo tiempo agradezco a Isa,
quien estuvo apoyándome durante este
proceso; y a mis amigos que me animaban
cuando sentía desistir.

Índice

Introducción.....	4
Elementos considerados en la intervención educativa.....	
Planteamiento.....	5
Objetivos.....	7
Justificación.....	8
Marco Teórico.....	10
Metodología.....	15
Capítulo 1. La educación en la actualidad.....	18
1.1 Retos de la educación.....	18
1.2 Reforma Integral de la Educación Básica.....	19
1.3 Modelo Educativo por competencias.....	21
1.4 Competencias y evaluación del desempeño.....	23
Capítulo 2. La forma diferenciada de enseñar la historia en México	27
2.1 Importancia de atender el cómo en la enseñanza de la historia.....	27
2.2 Aportaciones de la historia al desarrollo de las competencias.....	29
2.3 Aspectos generales de la enseñanza diferenciada.....	34
2.4 Estrategias de enseñanza-aprendizaje en el enfoque diferenciado.....	38
Capítulo 3. Intervención educativa	42
3.1 Fundamentación de la estrategia.....	42
3.2 Diagnóstico sociopedagógico.....	44
3.3 Secuencia didáctica.....	47
3.4 Recursos didácticos.....	50
3.5 Plan de evaluación.....	51
Resultados y conclusiones.....	53
Referencias.....	57
Anexos.....	67
Glosario de siglas.....	81

Introducción

El entendimiento y comprensión de cuestiones abstractas es uno de los objetivos que desde las diferentes asignaturas se ha buscado favorecer en la secundaria. La materia de Historia hace su contribución al respecto con el desarrollo de cuestiones como la comprensión del tiempo histórico y el manejo de conceptos cronológicos.

En el ciclo escolar 2016-2017, los alumnos de tercer grado del Centro de Estudios del Atlántico de Veracruz enfrentaron dificultades para comprender el tiempo histórico y manejar conceptos cronológicos. De ahí que surja la presente intervención denominada “Estrategias diferenciadas para abordar el tema de la lucha cívica de principios del siglo XX encabezada por Francisco I. Madero, a partir de diferentes estilos de aprendizaje”.

Este trabajo se encuentra integrado por tres capítulos, el primero hace referencia al tema de la educación en la actualidad; en él se abordan los retos que enfrenta la educación, se describen los aspectos más relevantes de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), así como las características del modelo educativo por competencias y la forma de evaluar el desempeño en el contexto de las competencias.

El capítulo número dos presenta la forma diferenciada de enseñar la historia en México; se expone la importancia de atender el *cómo* en la enseñanza de la historia, además de considerar el *por qué*. Posterior a ello, se mencionan las aportaciones que arroja el estudio de la historia al desarrollo de las competencias en los alumnos de secundaria, se describe también el enfoque de la enseñanza diferenciada con sus características generales y las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje que se proponen bajo dicho enfoque.

En el tercer capítulo se presenta la estructura de la intervención educativa, el fundamento didáctico-pedagógico bajo el cual se gestó y se describe el contexto donde se desarrolló. Se incluye, además, la estructura de la secuencia didáctica implementada, así como los recursos didácticos empleados y los elementos que conformaron el plan de evaluación.

Finalmente se exponen los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se llegó con la intervención aquí realizada, las referencias que dieron sustento, así como los anexos que incluyen las herramientas que fueron elaboradas en su mayoría para dicha propuesta.

Elementos considerados en la intervención.

Planteamiento

En la realización del quehacer docente se asume que la educación funciona como un elemento invaluable para la trascendencia de la humanidad, cuestionándose acerca del papel que deben asumir quienes forman parte del proceso educativo para contribuir al logro de los fines propuestos y metas curriculares que han sido definidos por los organismos oficiales que rigen la educación en nuestro país.

Por su parte, las metas curriculares se encuentra íntimamente ligadas a la capacidad desarrollada por el docente para planificar y crear ambientes propicios donde se generen aprendizajes significativos a partir de los elementos centrales del aprendizaje como objetivos, contenidos, estrategias, evidencias, e instrumentos de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre los diversos enfoques y modelos educativos orientados a la creación de aprendizajes significativos se retoma el de la *Enseñanza diferenciada* que contempla una valoración del contexto socioeducativo del alumno considerando sus aptitudes, habilidades, necesidades, intereses y perfil académico para diseñar diversas estrategias, recursos didácticos e instrumentos de evaluación que el alumno pueda aprovechar de acuerdo a sus rasgos. Este enfoque hace alusión “a la capacidad que desarrolla un docente para conocer y comprender el perfil de aprendizaje de cada alumno en función de sus habilidades, así como dar respuesta a sus necesidades y áreas potenciales que puede desarrollar mediante la transformación planificada dentro de su aula” (UNADM, 2017b).

Bajo este enfoque, plantear una intervención educativa dirigida metodológicamente a la atención de la diversidad del alumnado resulta indispensable para dar cumplimiento a las metas curriculares de las diferentes materias que integran la educación secundaria; en el caso de Historia se expone que “no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una aproximación al conocimiento en construcción” (Prats & Santacana, 2011, p. 18). Entendiendo que en dicha construcción participan de manera activa y colaborativa el docente, el alumno, la familia y el contexto mismo, mediante la integración de la observación,

la indagación y la conceptualización de la historia como una ciencia social y como una herramienta para la vida, cuyo propósito es desarrollar "... el pensamiento y la conciencia histórica para que cuenten con una mayor comprensión de las sociedades contemporáneas y participen en acciones de beneficio social de manera responsable e informada". (Lima, Bonilla y Arista, 2010, p. 3)

En esta propuesta se pone una especial atención al trabajo realizado en la asignatura de Historia de México con alumnos del Centro de Estudios del Atlántico (CEA) de la ciudad de Veracruz, en quienes se observó un bajo nivel de participación y un bajo rendimiento en exámenes reflejado en las calificaciones no aprobatorias. En esta situación se ven inmersos diversos factores que dificultan la creación de una conciencia crítica e histórica en las clases, entre ellos figuran las reformas realizadas en los programas de estudio que brindan poca atención a la diversidad e individualidad del alumnado, en cuanto a sus aptitudes, intereses y las modalidades de aprendizaje. Lo anterior se conjuga con la resistencia que presentan algunos docentes para adoptar los nuevos enfoques y dejar atrás el abuso de algunas técnicas y recursos didácticos homogeneizados que conciben de forma desarticulada los contenidos de la materia, explicando hechos históricos sin establecer entre ellos una adecuada conexión de causa-efecto, como ocurre en el tema de la lucha cívica de principios del siglo XX encabezada por Francisco I. Madero que tuvo lugar en nuestro país, y que impulsó la etapa Revolucionaria.

Surgen, así, los cuestionamientos que a continuación se presentan:

- ¿Qué dificultades enfrentan los alumnos para abordar como un proceso continuo el tema de la lucha cívica dirigida por Madero?
- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que facilitan el manejo del tiempo y el espacio histórico de acuerdo al estilo de aprendizaje de cada alumno?
- ¿Qué efecto se observa en los alumnos cuando se percatan que son tomados en cuenta por sus profesores al momento de programar las actividades?
- ¿Cómo se ve afectada la motivación en los alumnos cuando se les presentan diversas actividades para abordar un tema de estudio y tienen oportunidad de elegir aquellas

que son de su interés?

- ¿Qué tipo de ambiente se genera en el salón cuando los alumnos trabajan con distintas estrategias el mismo tema?

Cabe mencionar que la problemática aquí expuesta representa un impacto tanto a nivel áulico como a nivel institucional, al involucrar a los integrantes del cuerpo docente de la materia de Historia, entre los cuales se genera la necesidad de llevar a cabo una reflexión y modificación de las estrategias que utilizan al momento de realizar las secuencias didácticas, para posteriormente dar paso a los lineamientos que propone el enfoque de la enseñanza diferenciada que contribuye a la construcción de los aprendizajes significativos correspondientes a la asignatura en cuestión.

Objetivos

Objetivo General.

Valorar la implementación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje bajo el enfoque de la enseñanza diferenciada para facilitar el desarrollo de las competencias de la asignatura de Historia de México, respecto al tema de la lucha cívica de principios de siglo XX encabezada por Francisco I. Madero en nuestro país, entre los alumnos de tercer grado de secundaria del CEA de la ciudad de Veracruz.

Objetivos Particulares

Identificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan los docentes para impartir el tema de la lucha cívica de Madero en la asignatura de Historia de México.

Identificar los elementos que utilizan los docentes del CEA de la ciudad de Veracruz para realizar la planificación de la asignatura de Historia de México.

Explicar el enfoque de la enseñanza diferenciada, características y elementos que la integran.

Describir el nuevo enfoque que explica la lucha cívica de Madero como un proceso continuo, que se conforma desde el ocaso del porfiriato hasta el inicio de la lucha armada.

Explicar los pasos que integran la secuencia didáctica diseñada para abordar de manera diferenciada el tema de la lucha cívica de Madero.

Describir los resultados obtenidos en cada una de las etapas de la secuencia didáctica implementada.

Justificación.

Uno de los problemas centrales de la materia de Historia de segundo y tercer grado fue el relacionado con la planificación de las secuencias didácticas que los docentes del CEA desarrollaban bajo el enfoque tradicionalista, programando una estrategia y una actividad homogénea para los alumnos del grupo. De igual manera, utilizaba un sólo tipo de material didáctico y los instrumentos de evaluación eran los mismos para todos sin atender las diversas formas en que los alumnos reciben, procesan y expresan la información. A estos elementos se agregan el desinterés de los estudiantes por realizar las actividades y tareas de la materia; el nulo interés por investigar en otras fuentes para ampliar la información recibida; el poco sentido que le encuentran en su vida diaria describiéndola como una materia aburrida y de relleno, sobrecargada de información con fechas y personajes que no logran articular con un sentido de causalidad que les lleve a la creación de un pensamiento crítico.

Cada uno de estos factores se vio reflejado en las reiteradas inasistencias a las clases, dando como resultado el bajo rendimiento académico en los dos primeros parciales, cuyo promedio grupal fue de 7.8, destacando que el 50% de los alumnos del grupo se encuentra en la categoría descrita por la SEP, y reportada en los Consejos Técnico Escolares, como *Alumnos con apoyos requeridos*. De esta mitad del grupo, cinco de ellos están además en el rubro de *Alumnos en riesgo* por tener reprobada la materia.

En estos Consejos Técnicos se solicita a los titulares de cada una de las materias hacer una autoevaluación para reflexionar acerca de las acciones que se llevarán a cabo para brindar a los alumnos los apoyos requeridos. Estos resultados y los que se obtuvieron con los instrumentos aplicados en este estudio sirvieron de sustento para estructurar las necesidades que se tenían con respecto a la materia, tanto docentes como alumnos.

Así, se reflexionó acerca de la manera en que la situación observada podría ser mejorada,

atendiendo no sólo a los casos especiales, sino también a todo el grupo. Se hacía necesario implementar una intervención que involucrara, además de los alumnos, a los padres de familia; una intervención que contribuyera a que la enseñanza fuera una labor entretenida y divertida; así, se propiciaría que los estudiantes apreciaran “la posibilidad de aprender también con facilidad” (Pimienta, 2007, p. 21).

Por ello, la intervención aquí presentada pretendió atender dicha problemática mediante la innovación de las estrategias tradicionalistas adoptando el enfoque de la enseñanza diferenciada poseedora de una visión amplia respecto al contexto socioeducativo de los alumnos, con sus intereses, necesidades, aptitudes, así como las modalidades de aprendizaje que poseen, ya sea visual, auditivo o kinestésico y que se hacen presentes en la construcción de los saberes, de acuerdo al modelo de Bandler & Grinder.

En este estudio se brindó al docente la oportunidad de tener una perspectiva global de su grupo, acercándolo a una mayor consciencia acerca de la necesidad de desarrollar una secuencia didáctica donde se puedan atender los elementos del contexto socioeducativo para contribuir en la misión inclusiva de generar oportunidades para acceder al aprendizaje; a través de esta intervención se buscó favorecer “[...]tres competencias fundamentales para el aprendizaje de la historia que interactúan a lo largo de todo el trabajo que se desarrolla con los alumnos: la comprensión del tiempo y espacio histórico, el manejo de la información histórica, y la formación de una conciencia histórica para la convivencia” (Arista, 2011, p. 110). Pretendiendo con ello motivar la participación y colaboración de los alumnos en la construcción del aprendizaje y, que a su vez, empezaran a tener una visión distinta respecto a la asignatura.

Se consideró la pertinencia de una intervención educativa para la enseñanza del proceso histórico que antecedió a la Revolución Mexicana para identificar la causalidad entre los diferentes eventos que conformaron este movimiento gestado contra las injusticias que imperaban en la época; además de analizar conjuntamente con los alumnos la relación de hechos con carácter ideológico que ubica el surgimiento de grupos liberales, como una de “las primeras señales de una insurgencia cívica” (Ávila & Salmerón, 2015, p. 2).

Con la propuesta educativa se busca contribuir al conocimiento pedagógico presentando la

manera de adecuar las estrategias que propone la enseñanza diferenciada para involucrar al aprendiz con tareas diversas que logren captar su atención y participación, partiendo de la información que se tiene de ellos para planificar sesiones de clases más interesantes para ellos y más satisfactorias para el docente. La adopción del enfoque de la enseñanza diferenciada en esta intervención abre la visión de cómo los enfoques recientes contribuyen a la labor diaria del docente de la materia de Historia, haciendo uso de ellos para abordar temas tan complejos como el que aquí se analizó, permitiendo el desarrollo académico y también personal de los actores en el escenario educativo.

Marco teórico

Para la realización del diagnóstico sociopedagógico de la situación que se aborda en la propuesta se retomaron algunos aspectos de determinadas investigaciones como fue el *Caso escuelas urbanas de Culiacán, Sinaloa* realizada a quince escuelas del nivel secundaria de esta ciudad, en la cual se implementaron metodológicamente observaciones directas y se hicieron registros de corte etnográfico. La temática gira en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia, encontrando en catorce de los quince registros una ausencia de subcategorías como tiempo histórico, relevancia de hechos y conciencia histórica, es decir, en los temas que se abordaron no hubo referencia a una temporalidad de los eventos, su importancia en el espacio y tiempo. Determinan a partir del análisis de dichas observaciones la presencia de elementos comunes: desinterés y limitado manejo de contenidos por parte de los estudiantes; la ausencia de planeaciones efectivas por parte de los docentes, la nula presencia de estrategias para el logro del aprendizaje, dispersión de contenidos sin la menor coherencia. Se evidenció además, la “[...] utilización de la clase de historia para manipular ideológicamente a los chicos y chicas, agregando datos falsos o insuficientes a sus clases” (Cebberos, Rivera & Tapia, 2012, p. 63). En el estudio se concluye que la historia adquiere un sentido a partir de la significatividad y aplicabilidad que el sujeto le dé y en la medida que se transforma a la sociedad. Así como en esos centros se encontraron ausentes las subcategorías de tiempo histórico, relevancia de hechos y conciencia histórica, también en el CEA se identificaron como parte de la problemática que dificultaba el logro de aprendizajes significativos en la materia.

El desinterés por parte de los alumnos del CEA se recrudece con las características del

desarrollo cognitivo por la que pasan en esta etapa, “aunque en ciertos sentidos su pensamiento aún es inmaduro, muchos son capaces de adentrarse en el razonamiento abstracto y elaborar juicios morales complejos” (Papalia, 2012, p. 372). Los cambios presentados en el procesamiento de la información, como todas las áreas del desarrollo humano, varía de un sujeto a otro, los procesos mentales que intervienen “reflejan la maduración de los lóbulos frontales del cerebro y pueden explicar los avances cognoscitivos descritos por Piaget” (Papalia, 2012, p. 374). Esto genera que algunos alumnos tengan que esperar que los docentes atiendan las preguntas y dudas de los compañeros que van a un ritmo más lento en la comprensión de los temas, haciéndose necesaria la implementación de tareas para sostener su atención e interés, ya que de lo contrario se corre el riesgo de que se distraigan y por ello se tenga que invertir más tiempo del programado para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Para configurar una idea más clara respecto a las estrategias empleadas para el logro de aprendizajes, se retomó el estudio denominado *Las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos de segundo de secundaria en la asignatura de historia*, Tinajero y Alvarado (s.f.) donde realizan un análisis e interpretación de las estrategias adoptadas por los estudiantes. Los resultados presentados en este estudio resaltan que los alumnos no utilizan de manera habitual las estrategias de aprendizaje que les podrían ser útiles para desarrollar las competencias necesarias para aprender historia. (p. 2). Concluyendo que no cuentan con un repertorio suficiente de estrategias cognitivas y metacognitivas. Se plantea partir de las estrategias que ya poseen y enlazarlas a la selección de contenidos considerando conceptos, métodos, actitudes, entre otros, para lograr optimizar el trabajo y tener un mejor aprendizaje en la materia.

Entendiendo con estrategias de aprendizajes aquellas acciones o procedimientos conscientes o involuntarios que incluyen técnicas para el alcance de un propósito específico. Además éstas tienen una aplicación controlada, pues requieren de toma de decisiones, de una planificación y reflexión profunda en cuanto al modo de emplearlas. En la planificación de la secuencia didáctica se recurrió a las estrategias ya que “implican un plan de acción o procedimientos que se eligen para que el estudiante mejore su aprendizaje” (Segarra, 2010, p. 61). Dichas estrategias representaron los instrumentos auxiliares que contribuirían al logro

de los aprendizajes esperados y con ello el desarrollo de las competencias señaladas para la asignatura.

Al surgir los nuevos enfoques en la educación, estas estrategias empiezan a ser consideradas, ya no como ejes centrales de la actividad docente, sino como “[...] procedimientos que el agente de enseñanza utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz & Hernández, 2006, p.141).

Para la intervención se implementaron diversos tipos de estrategias, entre las cuales se pueden mencionar las que activan los conocimientos previos y que sirven para explorar lo que ya dominan y, a partir de ello, promover nuevos aprendizajes; las estrategias de organización que permiten agrupar la información para que el alumno pueda aprenderla y comprenderla con mayor facilidad; las estrategias de aprendizaje que incluyen representaciones gráficas de datos como mapas conceptuales, resumen de textos, formularios de preguntas, etcétera, para abordar contenidos declarativos complejos como la relación causal de eventos que se dan al mismo tiempo.

Cabe mencionar que el éxito de una estrategia no está en función de la sola aplicación, es necesario agregar desde la planeación otros elementos como la naturaleza y profundidad del tema a tratar, el contexto y el tipo de alumno al que va dirigido, ya que así podrá identificar en qué momento, con qué temas y bajo qué condiciones hará uso de la estrategia. Destacando que los estudiantes van explorando estrategias de aprendizaje durante el estudio e interacción con sus maestros y compañeros, utilizando aquellas que les facilitan la comprensión de los temas y tareas realizadas. El papel del docente es apoyarlos para que la elección de estrategias contemple las habilidades adquiridas y las que debe fortalecer.

El uso de estrategias diferenciadas se observó en el estudio de carácter cuantitativo, transversal y no experimental, denominada Uso de Estrategias Diferenciadas en el Aprendizaje de las Matemáticas de los alumnos de segundo básico que fue realizada por Gourrier (2016). Aunque el trabajo fue aplicado en una ciencia exacta se retomaron conceptos valiosos para la materia de Historia, como las características de las estrategias diferenciadas implementadas a partir del reconocimiento de los estilos de aprendizaje, donde pudieron observarse estudiantes con un mejor rendimiento e interés por su aprendizaje. La

recomendación realizada por Gourrier es renovar el proceso de enseñanza a través de situaciones atractivas que estimulen los estilos por el cual los alumnos aprenden. Así, dentro del desarrollo de su investigación contempló aspectos de la teoría de las inteligencias múltiples, así como los estilos de aprendizaje de acuerdo al modelo de Kolb que auxilia en la descripción de cómo se recibe y procesa la información.

El uso de estrategias y la enseñanza misma de la historia ha venido sufriendo cambios partir de 1993, en *La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana*, Lima, Bonilla & Arista (2010) describen de manera breve estos cambios y los problemas que ha enfrentado en los últimos lustros. Este antecedente permite explicar cómo están conformados los planes y programas de estudio de educación secundaria 2006 y los de educación primaria 2009, así como las competencias que se plantean desarrollar desde esta asignatura. Dicho documento sirvió como base a este trabajo, resaltando las competencias que deben alcanzar los estudiantes para el logro de los aprendizajes.

Para describir los estilos de aprendizaje de los alumnos del CEA y tratando de explorar más la manera en reciben la información y proponer las estrategias diferenciadas, el modelo de Kolb fue sustituido por se empleó el modelo de VAK el cual resalta los estilos de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico. El concepto de estilos de aprendizaje se ha ido enriqueciendo desde diversos enfoques, por ejemplo, con este término Keefe (citado en Legorreta, s.f,) describe “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p.1). Este concepto también denomina a “esas estrategias preferidas por los estudiantes y que se relacionan con formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar sobre la nueva información” (Legorreta, s.f., p. 1).

Identificar los estilos de aprendizaje consiste en definitiva en reconocer cómo los alumnos procesan mentalmente los datos que el docente brinda en clase, es tener en cuenta que cada alumno tiene una percepción distinta y cómo influye ello en sus intereses y por ende en sus actitudes respecto a los temas de estudio, la utilidad de conocer toda esta información radica en poder diseñar las estrategias más acordes y oportunas para el grupo de estudiantes “con el fin de alcanzar aprendizajes eficaces y significativos” (Legorreta, s. f., p. 2)

Así, se distinguen en los aprendices variados sistemas para representar la información, favoreciendo más unos que otros. “La persona acostumbrada a seleccionar un tipo de información absorberá con mayor facilidad la información de ese tipo” (DGB, 2004, p. 30), y la frecuencia con que son utilizados determina su grado de desarrollo.

Las ideas de Bandler y Grinder sirvieron de pauta en la intervención desarrollada (citados en DGB, 2004, pp. 30-31) ya que en su cuestionario estructurado explican los sistemas visual, auditivo y kinestésico de la siguiente manera.

- Los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información, absorben muchos datos en poco tiempo, y optan por tomar notas para retener información. La abstracción y la planeación son capacidades íntimamente relacionadas con este sistema. La visualización es una herramienta sumamente importante que interviene en la relación de ideas y conceptos. Suelen ser ordenados, organizados, tranquilos, imaginativos y observadores. Alcanzan objetivos de aprendizajes mediante estímulos como vídeos, imágenes, organizadores gráficos, etc.
- Los auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona. Elaboran su propia grabación mental de las ideas y la repasan cuando requieren recuperar alguna información, es un sistema más lento que el visual. Se les complica la relación de ideas y conceptos. Suelen distraerse con facilidad, denotan facilidad de palabra, expresan sus emociones verbalmente. Reaccionan bien ante estímulos como audios, debates, discusiones, entrevistas, etc.
- En el sistema de representación kinestésico aprenden lo que experimentan directamente, aquí se procesa la información asociándola a las sensaciones y movimientos del cuerpo, este sistema es mucho más lento que los dos anteriores, pero al mismo tiempo es profundo, no debe relacionársele con la falta de inteligencia, si no como una distinta manera de aprender. Este grupo de alumnos requiere estarse desplazando en el aula de clases, el movimiento es su forma de relacionarse con el mundo y expresar sus ideas. Se inclinan por estímulos como trabajos de campo, dramatizaciones, diseño y elaboración de proyectos, etc.

En cuanto a la explicación de las inteligencias múltiples desarrollada por Gardner, se percibe una mayor preocupación por describir la manera en la cual se lleva a cabo el procesamiento de la información, más que buscar los factores que integran la inteligencia en sí. Desde esta perspectiva, alejada de las teorías factoriales de la inteligencia, Gardner explica “la existencia de por lo menos siete inteligencias básicas: lingüística, lógico-matemática, corporal-kinésica, espacial, musical, interpersonal e intrapersonal” (DGB, 2004, p. 39). Agregándose recientemente a esta lista la octava, denominada naturalista.

Metodología

Este trabajo de investigación es de modalidad cualitativa, que considera “la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma [...] parte de la realidad concreta y los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior” (Rodríguez, 2011, p. 35).

En su carácter cualitativo, se presentan tres ejes fundamentales, en primer lugar, el holístico ya que se tendría una visión global de la realidad; segundo, la ideográfica a través del cual se buscó particularizar sin establecer leyes que generalizaran; y por último, lo inductivo porque se partió de las experiencias observadas.

Cabe resaltar que “en los estudios de corte cualitativo, el tamaño de la muestra responde a criterios flexibles y generalmente implica una cantidad menor de participantes o sujetos debido a que su interés radica en la comprensión de los fenómenos, antes que en la generalización” (UNADM, 2016). De este modo, los participantes en el estudio aquí realizado fueron los 16 alumnos del grupo de tercero B, que van de los 12 a 16 años de edad; y el titular de la asignatura de Historia de México, quien en su papel de investigador asume un carácter participativo.

La investigación cualitativa implica también la utilización y recopilación de una diversidad de materiales, como entrevistas, cuestionarios, historias de vidas, bitácoras, observaciones, textos históricos, documentos, entre otros, que describen los significados y problemáticas (Rodríguez, 2011).

A continuación, se describen cada una de las acciones que se llevaron a cabo en la presente

intervención. En la primera fase se realizó una evaluación diagnóstica que permitió integrar los datos del perfil del alumno, a través de un cuestionario que abarcó sus datos personales, aspectos familiares, intereses personales, historial académico, etc., para dicha actividad se emplearon dos sesiones de clases que se desarrollaron sin contratiempo. En una tercera sesión se aplicó un test de estilos de aprendizaje (Ver anexo 8), al mismo tiempo que se llevaron a cabo las entrevistas a los padres de familia, que por sus horarios de trabajo, se realizaron a lo largo de una semana. En una cuarta sesión, los estudiantes escribieron una reflexión respecto al quehacer diario que llevan a cabo con el titular de la asignatura.

Para la elaboración de la intervención educativa se consideró la planificación de una secuencia didáctica adecuada al proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que fue necesario:

- a) Delimitar los contenidos, temas y subtemas de la lucha cívica de Madero, utilizando los siguientes libros de texto: *Comprometid@s con la Historia de México* de tercer grado de Paulina Latapí Escalante, editorial McGraw Hill e *Historia II* de Federico Navarrete de Ediciones Castillo, así como videos de Clío Tv.
- b) Definir objetivos didácticos basados en la taxonomía de Norman Webb que clasifica el aprendizaje “por niveles de profundidad de conocimiento considera lo que es capaz de hacer el estudiante con el conocimiento que aprende con profundidad y además integra los niveles de pensamiento de Bloom” (Niveles de pensamiento de Norman Webb, s.f, p. 8) Los niveles de profundidad del pensamiento que describe Webb son memorístico, de procesamiento básico de ideas, de estrategias cognoscitivas complejas y abstractas, y el extendido a contextos más amplios.
- c) Diseñar la metodología de enseñanza diferenciada que apoyara el aprendizaje de los alumnos, al brindarles una alternativa y solución para desarrollar las competencias disciplinares al momento de abordar el tema de la lucha cívica de Madero. Desde este enfoque se explica que diferenciar la enseñanza no es sólo diseñar actividades especiales para el alumno, tampoco es una reducción de tareas. “Diferenciación no es pensar que hacemos el aprendizaje más fácil para los estudiantes, sino proveer el apropiado desafío que los motive a seguir” (López, 2015b, p. 11). Considerando los espacios, el manejo del tiempo, el listado de los insumos y elaboración de los recursos

didácticos.

- d) Se utilizó el “Ecuador de Tomlinson”, instrumento útil para adaptar y graduar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los contenidos, tareas y materiales de aprendizaje de acuerdo a las características del aprendiz.
- e) Definir el proceso e instrumentos de evaluación continua para la verificación de lo aprendido por parte de los estudiantes, de acuerdo al contexto planeado.

La resolución de la problemática descrita implicaba todo un proceso sustentado en un enfoque que le brindara orden y formalidad a la intervención realizada, desde la elaboración de objetivos hasta la evaluación de dichos aprendizajes. Al ser entendida la problemática bajo una perspectiva biopsicosocial, se planteó para su solución un trabajo formal y sistemático que diera dirección a una serie de pasos hacia la atención de las necesidades detectadas dentro del aula y elevar con ello el rendimiento académico.

Mencionando, por último, que aunque el enfoque de la enseñanza diferenciada brinda la oportunidad de adecuar otros elementos del proceso pedagógico, por los objetivos planteados en esta intervención, la diferenciación en esta ocasión radicó en el diseño de estrategias y la presentación de actividades diversas.

Capítulo 1

La educación en la actualidad

En este capítulo se abordan los retos y desafíos que enfrenta actualmente la educación, ante la sociedad globalizada, ya que México no puede permanecer ajeno a los cambios de orden mundial, a los avances tecnológicos y a las demandas sociales. También se expone el propósito que tiene la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) los elementos que de ella emergen y la articulación en los distintos niveles. Se señalan además las generalidades del modelo educativo por competencias bajo el cual se delinea la RIEB. Por último, se hace referencia a los términos competencias y evaluación del desempeño.

1.1 Retos de la educación.

La educación es un concepto que obedece a una realidad compleja que se sustenta en la relación de ésta con la sociedad. Se hace necesario así, resaltar que la educación tiene una connotación bastante amplia y pudiera decirse que ambigua, debido a los diferentes cambios históricos que la han venido integrando. La educación es posible si el hombre puede transformar su mundo y relacionarse con otros. A lo largo del tiempo, la sociedad se ha caracterizado por su preocupación hacia el ámbito educativo, debido al fuerte impacto que éste genera en el escenario social, político, económico y cultural.

La educación “presupone una visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de una forma de pensar; una concepción de futuro y una manera de satisfacer las necesidades humanas” (León, 2007, p. 598). En este sentido, toda educación es de carácter individual, pero al entrar en relación directa o indirecta con los demás, e influyéndose mutuamente, toda educación va adquiriendo su carácter social.

Invariablemente del punto de vista, la educación implica un proceso humano donde intervienen una infinidad de elementos y cuyos protagonistas son el docente y los discentes, entre los cuales convergen diferentes tipos de paradigmas, ambientes, comunicación y construcción de conocimientos, esta diversidad es la que ha llevado a reformar el ámbito educativo. Al ser un proceso humano y cultural, la educación se encuentra expuesta a diferentes transformaciones, es decir, reformas que persiguen mejorar sus fines con base en

las corrientes teóricas en boga, retomando las concepciones pedagógicas puestas a la luz por teóricos como Ausubel, Piaget, Vigostky, entre otros, quienes hacen alusión a la construcción del aprendizaje tanto de forma individual como social. Así se va transitando de los enfoques tradicionales a otros más recientes como el cognitivista, constructivista y la enseñanza diferenciada.

Ante este mundo globalizado, y más allá del uso de las tecnologías, la educación vuelve sus ojos a un nuevo reto: brindar no solo una educación de calidad sino también inclusiva, removiendo todas las barreras de aprendizaje, “pretende asegurar el derecho a la educación de todas las alumnas y los alumnos cualesquiera que sean sus características y plasma las aspiraciones por consolidar una educación para todos y todas[...]implica ofrecer recursos didácticos, conceptuales y metodológicos diferentes” (Sánchez, 2012, p. 15). Gestionando las acciones pertinentes para el logro de tales fines, como el diseño de programas de estudio que tomen en cuenta todas las características del alumnado, generando experiencias de aprendizaje significativo.

A manera de resumen se enfatiza que, la educación en México enfrenta un gran reto que abarca diversos aspectos en las distintas dimensiones; en los estudiantes, tener que erradicar la deserción escolar y reducir los altos índices de reprobación; en los padres de familia, se debe incrementar su participación como actores educativos; en los docentes, facilitar la mejora del desempeño a través de la actualización y evaluación; en la sociedad, procurar brindar mayores oportunidades educativas con la finalidad de llegar a más espacios.

1.2 Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Las reformas aplicadas a la educación en México se plantean en el Plan Nacional de Educación y se expresan a través de los diferentes organismos de los niveles básico, medio superior y superior; con sus diferentes modalidades, la educación escolarizada y no escolarizada. La educación básica en el país se encuentra conformada por la educación preescolar, primaria y secundaria, las cuales han sufrido una serie de reformas que persiguen establecer una continuidad en los saberes.

La RIEB persigue una articulación entre los niveles mencionados en el párrafo anterior y que

“responde a una intención de política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente a esta administración federal” (Ruiz, 2012, p. 52). Esta reforma implica una serie de cambios: revisión y actualización de las metas curriculares que garanticen aprendizajes significativos, contextualizados y pertinentes que coadyuven al logro del perfil de egreso; formación y actualización de los docentes con respecto a la construcción de los conocimientos; promoción de una nueva postura teórica bajo la cual se dará directriz a la planeación y gestión educativa; y la ubicación del alumno como personaje central del proceso educativo.

Conviene subrayar que, la “Articulación de la Educación Básica impulsa una formación integral de alumnas y alumnos, orientada al desarrollo de competencias y aprendizajes esperados, referidos a un conjunto de estándares curriculares de desempeño, comparables a nivel nacional e internacional” (Sánchez, 2012, p.153).

Para ello establece en el Plan de Estudios el perfil de egreso, las competencias para la vida, el mapa curricular, los campos formativos, los aprendizajes esperados, los estándares curriculares y los principios pedagógicos, que de acuerdo a Sánchez (2012) son:

- Planificar para potenciar el aprendizaje.
- Generar ambientes de aprendizaje.
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- Evaluar para aprender.
- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
- Incorporar temas de relevancia social.
- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
- Reorientar el liderazgo.
- Tutoría y asesoría académica a la escuela.

Con estos principios pedagógicos se apuntala la educación inclusiva, haciendo hincapié en

la diversidad del alumnado, ya sea por los diferentes niveles de capacidades, actitudes diversas, incluyendo además otras barreras que enfrentan para construir su aprendizaje, como la ideología de su entorno inmediato.

Así mismo, el Plan de Estudios de la Educación Básica pone énfasis en el trabajo colaborativo y cooperativo, en los procesos de aprendizaje, en la planeación estratégica, en el desarrollo de la creatividad con el fin de generar un aprendizaje autónomo donde los estudiantes desarrollen las habilidades pertinentes para resolver problemas a través de la toma de decisiones, lo que implica el establecimiento de una directriz a través de un diseño curricular y modelo educativo.

Finalmente es indispensable mencionar que, “la educación básica del siglo XXI se apoya en dos grandes pilares: aprender a aprender y aprender a vivir juntos” (Tedesco, 2011, p. 31). Fomentando la metacognición, la reflexión, la concientización, en un marco de valores que fortalezcan la convivencia armónica. El docente adquiere con ello, la responsabilidad de ser promotor en la creación de ambientes indicados para el desarrollo integral del alumnado, atendiendo la manera en que los alumnos interactúan con adultos y con compañeros del aula y de la escuela.

1.3 Modelo educativo por competencias.

Ante los cambios y desafíos que enfrenta la educación se establecen modelos educativos que den respuesta o satisfagan las demandas de la sociedad globalizada. Entendiendo a éstos como “la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo” (Tünnerman, 2008, p.15). De ahí que, el modelo educativo debe ser acorde a la misión, visión, filosofía y valores de la institución para que éste sea efectivo y exitoso, ya que si se lleva a cabo sin realizar las adecuaciones no se verían resultados positivos. Cabe señalar que existen diferentes conceptualizaciones y tipos de modelos educativos que las instituciones adoptan de acuerdo a sus demandas e intereses.

Los avances tecnológicos han generado la adopción de un modelo educativo bajo el enfoque

de competencias, el cual busca el desarrollo de los procesos cognitivos, de las habilidades, destrezas y valores, viendo al alumno como un ser biopsicosocial al cual se le brindará una educación integral. Dicho modelo se encuentra sustentado en los “principios que la Constitución establece en su Artículo 3° y que la Ley General de Educación desarrolla en sus Artículos 7° y 8°, al igual que los Artículos 57°, 58° y 59° de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes” (SEP, 2017, p. 45)

El modelo educativo en el siglo XXI “deberá basarse en las características de la sociedad del conocimiento, lo que demanda integrar las TIC a la práctica docente para retomar los aportes de las ciencias, la tecnología y humanística, al conocimiento en general, valorando sus implicaciones y su inclusión; asimismo, debe reconocer, respetar y atender la diversidad en el aula [...]” (Alonso y Gallego, 2010 p. 3-4 citado por García, 2011).

Este nuevo enfoque “busca impulsar la planeación estratégica y la evaluación para la mejora continua, así como el uso efectivo del tiempo en las aulas y la creación de ambientes adecuados para el aprendizaje[...]fortalecer las prácticas docentes flexibles, la participación social responsable y la rendición de cuentas” (SEP, 2016, p. 22)

Considerando lo anterior, el CEA ha adoptado el modelo educativo basado en competencias con el fin de vincular los diferentes niveles educativos y dejar atrás la desarticulación de los mismos, busca atender además los aspectos socioemocionales del educando. Este último rasgo denota el enfoque humanista del nuevo modelo educativo.

En la intervención realizada se recurre al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), promoviendo la realización de interconexiones para compartir información y llegar a más destinatarios para promover una participación activa por parte de los alumnos dentro de esta era digital.

Se hace hincapié en que, “el modelo busca crear una escuela renovada y fortalecida que cuente con una organización, recursos, acompañamiento, infraestructura, docentes y servicios que conviertan las aulas en auténticos espacios de aprendizaje” (SEP, 2016, p. 20). Donde se desarrollen capacidades de pensamiento crítico, análisis, razonamiento lógico, comprensión y argumentación, aspectos indispensables para la generación del aprendizaje y

la aplicación del mismo en diferentes contextos, contribuyendo al desarrollo integral de los individuos y a su vez apoyo técnico-pedagógico que, en el caso del CEA lo proporciona la supervisión escolar, “respecto al aprovechamiento del material didáctico, así como sobre el establecimiento de ambientes de aprendizaje y de convivencia escolar” (SEP, 2016, p. 28)

Para ello se gestionó la creación de un Consejo Técnico Escolar al interior de cada uno de los planteles de educación básica en el país, a través del cual se diseña una ruta de mejora con el fin de atender, de manera más autónoma, las necesidades educativas que se les presentan. De acuerdo a estos esquemas se demanda la presencia de docentes capacitados, comprometidos en la construcción de interacciones significativas dentro del aula con creatividad e innovación, con el propósito de estimular a los estudiantes para el logro de los aprendizajes esperados.

Finalmente, en este contexto, es necesario abordar situaciones y problemas específicos que garanticen en los alumnos del CEA la pertinencia y utilidad de los aprendizajes escolares, en términos de su trascendencia personal, académica y social. Considerando entonces que las “competencias son más que el *saber*, el *saber hacer* o el *saber ser*; es decir, que se manifiestan en la acción de manera integrada y a través de la movilización de saberes (saber hacer, con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) y se evidencian tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas” (Sánchez, 2012, p. 156). Esta intervención educativa contempla a su vez el *aprender a convivir*, incluyendo los aspectos socioemocionales que permiten la convivencia sana y respetuosa entre los alumnos, fomentando el manejo de emociones, autocontrol, autoconciencia, habilidades para relacionarse con los demás y mantener relaciones colaborativas, así como la capacidad para la toma de decisiones y anticipación de consecuencias.

1.4 Competencias y evaluación del desempeño.

Algunas corrientes vanguardistas exponen que además de evaluar en los alumnos conocimientos y habilidades, se debe observar la capacidad adquirida para “afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, valores, utilizados eficazmente en situaciones reales” (Moreno, 2010). Al respecto, Ángel Pérez

Gómez afirma que las competencias son “habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Moreno, 2010). Para ampliar la explicación, se retoma la afirmación de Andrade (2008) donde expone que la competencia

[...] se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores)[...] abarca todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas)[...]. (p. 57)

A partir del 2004, la RIEB ha consolidado estos procesos aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes (SEP, 2011a, p.11). El programa de estudios de educación básica de la SEP señala que las competencias disciplinares que se desarrollan a través de la Historia son: la comprensión del tiempo y del espacio histórico; manejo de información histórica; y la formación de una conciencia histórica para la convivencia, las cuales se explicarán con detalle en el capítulo siguiente.

En el CEA existe un arraigado compromiso con cada una de las competencias, promoviendo que el docente atienda el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera procesual, con apertura a la revisión continua y permanente de su propia actuación y del proceso mismo; de esta manera, lo acompaña un proceso evaluativo implicado desde la planificación y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje del cual “obtiene información relevante para tomar decisiones sobre los diferentes procesos de aprendizaje” (SEP, 2011, p. 105), entre ellos, el replanteamiento y elaboración de estrategias.

La evaluación, además de ser una herramienta para la rendición de cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios, debe ser considerada como un proceso necesario para recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del docente como de la población estudiantil. (Mora, 2004, p. 3) Entre dichos procesos se encuentra “las evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, cada una con sus

particulares rasgos y características [...]” (SEP, 2011, p.105)

Este estudio contempla la evaluación diagnóstica que obtiene datos sobre el nivel de dominio alcanzado por los alumnos en unidades de estudio precedentes, se lleva a cabo “al inicio del curso o al comenzar un nuevo bloque o tema y difiere de la activación de conocimientos previos por la finalidad y la función que tiene en el proceso de aprendizaje” (SEP, 2011, p. 105). Esta evaluación no siempre refiere a una calificación, los datos que arroja apoyan al docente para determinar de dónde partir y los contenidos a reforzar en caso de ser necesario.

Esta intervención abarca además la evaluación formativa, “proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos son usados para identificar el nivel de aprendizaje real del alumno y adaptar la clase para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas”(Moreno, 2011, p.125). Por lo tanto es continua y tiene como punto de partida los aprendizajes esperados, permite al docente conocer las competencias que se necesitan en el grupo, así como la brecha que existe entre los aprendizajes esperados y los alcanzados, como la forma de trabajo que se debe llevar a cabo. Este tipo de evaluación brinda la oportunidad de informar al docente, a los padres de familia y al propio estudiante de los avances que se van alcanzado en clase y con ello establecer el apoyo que requieran.

Respecto a los indicadores para cada nivel de desempeño, la evaluación sumativa “permite ponderar y posicionar los desempeños individuales y colectivos, e integrar de forma acumulativa el avance de cada alumno, desde el inicio de su aprendizaje hasta su conclusión” (SEP, 2011, p. 106). Cabe mencionar que tiene como punto de referencia la valoración del grado de significatividad del aprendizaje, entendiendo a este como “una actividad progresiva que sólo puede valorarse cualitativamente” (Díaz-Barriga & Hernández, 2010, p. 360). Administrativamente, tiene como propósito arrojar información acerca de la acreditación o no de los alumnos en cada bloque de estudio y al concluir el ciclo escolar.

Al igual que en las demás instituciones educativas, en el CEA la evaluación de los aprendizajes juega un papel primordial, ya que representa “parte inherente de los procesos enseñanza y aprendizaje y en la fase final, es el producto con el que se manifiesta el logro del aprendizaje esperado” (Obaya & Ponce, 2010, p. 33).

Es sustancial mencionar que de acuerdo a Stiggins, (2007) citado por García, Aguilera, Pérez & Muñoz (2011), la evaluación de los aprendizajes tiene dos propósitos fundamentales:

El primero es la mejora del proceso educativo, conocido también como evaluación formativa. El segundo es informar a distintos actores sobre los logros obtenidos; la evaluación que se desprende de este propósito es conocida como evaluación sumativa, y comprende las funciones de acreditación, calificación y rendición de cuentas del desempeño del alumno. La evaluación formativa también se denomina evaluación para el aprendizaje y la sumativa, evaluación del aprendizaje.

Como complemento a la información proporcionada debe recalarse que la evaluación de los aprendizajes permite al docente valorar la eficacia de las estrategias, actividades y recursos utilizados en la enseñanza, para continuar con esa forma de trabajo o bien reestructurar lo que se requiera; se determina qué evaluar, a dónde se quiere llegar, cómo evaluar y las razones del por qué evaluar; se identifican las áreas de mejora o de oportunidad para establecer las acciones y estrategias didácticas pertinentes para el logro de los aprendizajes y la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el programa de Historia de secundaria las prácticas de memorización se complementan con otras estratégicas, así por ejemplo, recordar fechas y nombres, es indispensable, más no es la finalidad de la materia, ya que además se debe despertar el interés, la conciencia crítica y el análisis del pasado. Al mismo tiempo, busca favorecer el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que se manifiestan en su vida cotidiana, “aprender a pensar, a cuestionarse acerca de los diversos fenómenos, sus causas y consecuencias, a controlar los procesos personales de aprendizaje [...]” (SEP, 2016, p. 46).

Concluyendo, la competencia ha sido definida como “un saber hacer que se da en contexto y que se puede expresar a través de ciertos desempeños, [...] se construye. Si nuestra mirada de la competencia es transmitir la competencia en la lógica en la que transmitimos el conocimiento a través de una lección, o de solicitar una lectura y hacer un examen no vamos a lograr formar al alumno en competencias” (Díaz Barriga, 2014)

Capítulo 2

Enseñar Historia en México a través del enfoque diferenciado

En este capítulo, se aborda la importancia de la enseñanza de la historia, sus implicaciones en la actualidad y los riesgos que se corren en su dinámica cotidiana con los alumnos.

Se enfatizan, además, las aportaciones de la historia al desarrollo de las tres competencias disciplinares: la comprensión del tiempo y el espacio histórico, el manejo de información histórica, y la formación de una conciencia histórica para la convivencia. Se expone la manera en que estas competencias se ven favorecidas a través de temas como el de la lucha cívica.

Se aprecia la descripción de los aspectos que distinguen al enfoque de la enseñanza diferenciada, resaltando los beneficios que aporta a la planificación de la secuencia didáctica.

Por último, se mencionan las estrategias que se proponen desde dicho enfoque para favorecer los conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes protagonistas de esta intervención.

2.1 Importancia de atender el cómo en la enseñanza de la historia.

Para abordar el tema de la enseñanza de la historia, se partió de la concepción misma de la historia, para la cual las definiciones proporcionadas coinciden “en que se trata de un tipo de inquisición o de investigación sobre hechos acaecidos en el pasado, es el registro de las acciones realizadas por los hombres” (Schaff, citado por Sánchez 2005, p. 55).

La manera en que ahora se escribe y se enseña la historia es muy distinta a la adoptada en cada etapa del devenir histórico; las circunstancias de la época y las instituciones dominantes han definido las funciones que se le han encomendado. Por ejemplo, en los últimos años del siglo XIX, una vez impuesto el proyecto político y jurídico liberal, era imperiosa la necesidad de lograr entre la población un sentido de identidad nacional. Para Justo Sierra esta necesidad era evidente y apremiante por lo que buscó “[...] sentar las bases de una buena educación histórica como parte sustancial de la instrucción impartida en las escuelas primaria y secundaria” (Florescano & Pérez, 1995, p. 29).

Existe una visión actualizada que nos habla de la historia como una actividad encaminada a recuperar el pasado y describir los hechos y sucesos históricos que sucedieron en los diferentes ámbitos (político, social, económico, cultural) en los niveles local, regional y nacional. La historia representa la memoria de los pueblos, lo que une a su gente; como lo expresa el escritor Carlos Montemayor “es una forma de mantener nuestra identidad” (SupEsc019, 2012, min. 04:54). Tener una idea clara de nuestro contexto histórico nos da una clara idea del rumbo que debemos tomar. María del Carmen Collado afirma al respecto que nos permite “estar en el presente con mayor consciencia y caminar hacia el futuro con mayor certeza” (SupEsc019, 2012, min. 5:56).

Enseñar historia en la secundaria implica el uso de estrategias y recursos diversos para que se enseñe de manera significativa y con ello los alumnos se interesen por el conocimiento histórico y logren desarrollar y potencializar las competencias que enmarca la disciplina. Es ir más allá “del *qué enseñar*, sino del *cómo* enfocar los procesos del acontecer histórico para llevarlo a la comprensión de quienes habrán de aprenderlos y aprehenderlos” (Sánchez, 2007 p. 23). Se espera que el historiador y el profesor de historia adopten una postura objetiva, imparcial, que brinden explicaciones sustentadas en fuentes confiables. Se requiere alcanzar un grado de comprensión sin llegar al juicio de valor, ya que al comprender se alcanza un entendimiento de los sucesos, es poder explicar por qué los eventos se desarrollaron de esa manera y no de otra. De acuerdo a esta perspectiva de la comprensión, si la enseñanza de la historia “resultara exclusivamente memorística, tanto la disciplina misma como los docentes que la imparten desaprovecharían uno de los factores educativos más importantes que tienen a su alcance” (SEP, 2011b, p. 43).

En esta tarea se corre el riesgo de juzgar y dificultar con ello la comprensión, “por desgracia a fuerza de juzgar, se acaba casi fatalmente por perder hasta el gusto de explicar” (Bloch, 1949, p. 110). El análisis de las respectivas causas y consecuencias de cada hecho histórico debe ser dirigido al entendimiento y a la explicación, sin emitir juicios tendenciosos acerca de la veracidad que arrojen las fuentes consultadas acerca de las acciones de los sujetos históricos. Con mucha similitud, Salvador Rueda menciona enfáticamente que la historia “se hizo para saber, entender, comprender por qué pasaron las cosas que pasaron y no para estar juzgando a los personajes de la historia” (SupEsc019, 2012, min. 03:55).

La perspectiva de la enseñanza de la historia ha evolucionado hasta llegar a una enseñanza más didáctica que implica la inserción o participación activa del alumnado en el análisis e investigación de la misma a través de una serie de planteamientos, como son:

- Formular preguntas reflexivas sobre el presente y sobre el pasado.
- Deducir hechos, causas o consecuencias elementales.
- Extrapolar situaciones históricas.
- Evaluar las informaciones disponibles.
- Interpretar hechos.
- Clasificar y contrastar fuentes.
- Cuestionar situaciones o explicaciones sobre los hechos.
- Proponer hipótesis.
- Diferenciar entre fuentes primarias y secundarias, fuentes auténticas y copias.
- Diferenciar hechos de acciones y de opiniones.
- Detectar prejuicios. (SEP, 2011, p. 52)

2.2 Aportaciones de la historia al desarrollo de las competencias.

En el marco de la RIEB, la asignatura de Historia en secundaria tiene como función dar continuidad a los contenidos abordados en los últimos tres grados de la primaria, donde está presente el estudio de la historia nacional. La profundidad y complejidad con que son abordados dichos contenidos en el nivel de secundaria atiende el nivel del desarrollo cognitivo de los alumnos, considerando sus alcances y metas a lograr. En secundaria queda distribuido en los cursos de Historia 1 (segundo grado) e Historia 2 (tercer grado), con contenidos temáticos de la historia universal y la historia nacional, respectivamente.

Centrando la atención en los alumnos que cursan primero y segundo de secundaria, se tiene presente que ya en la etapa adolescente la mayoría de ellos ha cursado por las etapas que lo prepararon para acceder a un pensamiento formal, es decir, un pensamiento donde “puede construir teorías y sistemas complejos o bien concebir operaciones mentales sin necesidad de pasar por los aspectos concretos” (Trepát y Comes, 2007, p. 31). Dicho sea de paso “entran en lo que Piaget denominó el nivel más alto, las operaciones formales, cuando perfeccionan

la capacidad de pensamiento abstracto” (Papalia, 2012, p. 374).

El desarrollo del pensamiento hipotético deductivo, es otra de las valiosas aportaciones que brinda la historia. En la adolescencia, este pensamiento tiene su mayor despliegue, provee al alumno de herramientas para aplicar diferentes alternativas de solución ante problemas cada vez más complejos, “en la deducción y el análisis de las causas y de las consecuencias de los hechos la formulación de hipótesis es inevitable, ya que el conocimiento histórico es, sobre todo, de carácter hipotético” (Prats & Santacana, 2011, p. 43)

No obstante, por ser una cuestión que además de influencias culturales tiene una disposición biológica, ya sea genética o de maduración, se debe observar que se accede a estos procesos en diferentes momentos y diversas formas. Mientras algunos son capaces de entender cuestiones abstractas como ir y venir en un tiempo histórico, imaginar características de los espacios geográficos, reflexionar en la causalidad de los acontecimientos; para otros alumnos estas cuestiones quedan muy lejanas de su comprensión, ya que por su maduración cognitiva requieren todavía la presencia de estímulos concretos.

Considerando lo anterior, se destaca el papel que tiene al respecto el estudio de la historia que, como intérprete del pasado y a través de la planeación y gestión que realiza el docente, genera oportunidades para favorecer el desarrollo de estas capacidades y habilidades cognitivas.

A lo largo del estudio en esta asignatura, se identifica que “el tiempo, entendido como tridimensión vivencial (pasado, presente y futuro) está en conflicto con el adolescente” (Trepát y Comes, 2007, p. 31). Enfrentándose así a un presente que no aprende a controlar, a un pasado infantil que debe dejar atrás aunque el futuro aún le parezca incierto. Así como el síndrome de desestructuración temporal al que se refiere Cavalli “caracterizado por la confusión entre tiempo personal y el social, la pérdida de horizonte histórico, la renuncia al futuro y una opción sobre un presente continuo” (Trepát y Comes, 2007, p. 32)

Los programas de la asignatura:

[...] responden a demandas actuales para la formación de los alumnos: conocer el pasado para entender el presente, fortalecer la conciencia histórica y la identidad nacional y

entender la historia, no como una secuencia de hechos y nombres relevantes, sino como procesos de continuidad, ruptura y cambio social. Los dos cursos de historia planteados en el currículo están contruidos con esta orientación, con una visión articulada entre sí y con los contenidos precedentes del nivel educativo anterior. Se incluyen todos aquellos contenidos que son fundamentales para que los alumnos valoren sus raíces, analicen críticamente la cultura, la sociedad y la política de nuestro país, en sus diferentes periodos y en contraste con la evolución de otros países del mundo. (SEP, 2006, p.10)

Para orientar la planificación de la enseñanza dirigida al logro de los aprendizajes, es necesario que el docente de Historia en el nivel secundaria, conozca las competencias que deberá promover y fortalecer a través de los trabajos en esta materia:

- a) **Comprensión del tiempo y del espacio histórico.** Favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas en un tiempo y un espacio determinados con el fin de comprender el contexto en que se dio un acontecimiento o proceso histórico. Esta competencia implica el desarrollo de las nociones de tiempo y de espacio históricos.

La primera hace referencia a la concepción que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado, el presente y el futuro de las sociedades están estrechamente relacionados con nuestra vida y el mundo que nos rodea. Esta noción se va desarrollando a lo largo de la educación básica e implica la apropiación de los sistemas de medición del tiempo, el desarrollo de habilidades de pensamiento para establecer relaciones entre los hechos históricos y la construcción de un esquema de ordenamiento cronológico que permite dimensionar un suceso o proceso histórico. Permite a los alumnos establecer relaciones de cambio-permanencia, multicausalidad, simultaneidad y pasado-presente- futuro. (SEP, 2011b, p.23).

Para potenciar en los alumnos el desarrollo de las habilidades respecto a la noción de tiempo histórico y alcanzar el logro de los aprendizajes esperados, se eligió para la presente intervención educativa el tema de la lucha cívica de Madero, concepto desarrollado por Ávila & Salmerón, para describir el movimiento de carácter civil y social que se llevó a cabo en el territorio mexicano a principios del siglo XX, con el objetivo de crear un sistema político democrático y participativo, alejado del régimen porfirista.

A través de la implementación de dicha intervención, se esperaba que los alumnos pudieran

hacer uso de los convencionalismos para expresar el paso del tiempo, ubicar acontecimientos y procesos de época y establecer su secuencia, duración y simultaneidad.

La aplicación de este tipo de actividades brinda la oportunidad para que los alumnos identifiquen relaciones de causalidad, y destaquen los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales que han permanecido o que se han ido transformando a lo largo de la historia nacional. Así como la manera en que lo ocurrido en el pasado ha tenido repercusiones en el presente y cómo puede seguir influyendo en el futuro.

La segunda noción, el espacio histórico, se trabaja simultáneamente con Geografía e implica el uso de conocimientos cartográficos y el desarrollo de habilidades de localización y de interrelación de los elementos naturales y humanos. El desarrollo de esta noción a lo largo de la escuela primaria permite comprender por qué un acontecimiento o proceso histórico se desarrolló en un lugar determinado y el papel que jugaron los distintos componentes geográficos. (SEP, 2011b, p.23).

Este tipo de estrategias se dejó ver en el tema de la lucha cívica de Madero, específicamente cuando localizan las zonas donde surgieron los grupos rebeldes y cuando se sigue el recorrido que realizó Francisco I. Madero en su campaña proselitista por las diferentes regiones del país.

b) Manejo de información histórica. El desarrollo de esta competencia moviliza conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información y para expresar de manera fundamentada su visión sobre el pasado. (SEP, 2011b, p.24).

De ahí que para la elaboración de materiales didácticos (una cronología, una línea del tiempo y un guion teatral) empleados en esta intervención educativa se recurriera al empleo de fuentes de primera y segunda mano, como la lectura del Plan de San Luis elaborado por Madero, algunos artículos como el titulado La lucha cívica de Ávila & Salmerón, galería de imágenes de la época del Archivo Histórico Nacional, y otros documentos proporcionados y obtenidos a través de la biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM).

c) Formación de una conciencia histórica para la convivencia. A través de esta competencia se desarrollan habilidades y actitudes para comprender cómo las

acciones, valores y decisiones del pasado influyen en el presente y en el futuro de las sociedades y de la naturaleza. Fomenta el aprecio por la diversidad y el reconocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo. (SEP, 2011b, p. 24-25).

Al igual que las dos primeras competencias, esta intervención buscó desarrollar la conciencia histórica a través de las actividades que se incluyen en la secuencia didáctica planificada para ello. Así, se planeó encaminar a los alumnos al análisis y discusión acerca de la diversidad cultural e ideológica de los líderes de los grupos liberales entre ellos, los hermanos Flores Magón, Bernardo Reyes y Francisco I. Madero. Se dirigieron también al análisis de la sociedad de la época, enfatizando que tanto líderes como la población en general coexistieron en este proceso que daría paso a uno de los capítulos más emblemáticos de la historia nacional. Reflexionando acerca de cómo cada acontecimiento se fue entretejiendo con otros para dar forma al proceso histórico reconocido como la lucha cívica de Madero.

De acuerdo a Reyes, Jevey, Guerra, Palomo y Romero (2009) en el proceso de aprendizaje la historia busca favorecer:

[...] la indagación, la investigación histórica, que permite el desarrollo del pensamiento histórico. Se promueve el pensar en los escolares, los adolescentes y los jóvenes, a partir de la búsqueda de datos facticos y explicaciones que revelan la complejidad de la realidad histórico-social. No es aprender una historia para repetirla, sino investigar sobre la historia para apropiarse de un contenido que permite a los aprendices tener puntos de vistas sobre el pasado, el presente y el futuro de la humanidad. (p. 3).

La conciencia histórica “condensa conceptos, representaciones, interpretaciones, comprensiones, perspectivas, valoraciones, experiencias y expectativas que una sociedad tiene de ella (y de los otros) y que se expresan en narrativas estructuradas del pasado” (González, 2006, p. 5). El desarrollo de la conciencia histórica permite al alumno sentirse parte de su entorno, valorando el legado cultural de su comunidad, región, país y del mundo; desarrolla a su vez, la comprensión del impacto que tuvieron acciones, decisiones e ideologías del pasado en las sociedades de su época y en las actuales.

Durante el desarrollo de las actividades diferenciadas de la presente intervención se favorece el desarrollo de esta conciencia histórica, específicamente cuando el alumno analiza las

diversas posturas ideológicas que buscaban tener eco en la sociedad de la época y las contrasta con las actuales, mediante cuadros comparativos que abarcan los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales; cuando el alumno investiga los datos biográficos más relevantes de los líderes liberales, logrando identificar a las razones y motivaciones que tuvieron para tomar las decisiones que guiaron sus acciones; descubre que tras el papel del protagonista, existió un ser humano con aciertos y errores, una persona como él y como los que le rodean.

Los discentes identifican actitudes, intereses y valores que formaron parte del ideario de la época pre y postrevolucionaria, reflexionando respecto a cómo fueron evolucionando y cuáles de ellos sobreviven en la actualidad. El estudio, investigación y análisis de la historia nacional y local persiguió que los alumnos conocieran los diferentes periodos en los que se ha dividido la narrativa, cuáles eran las características territoriales donde detonaron estos grupos de liberales, qué idearios imperaban en cada región, quiénes fueron los actores centrales, cómo se fueron entretejiendo los hechos hasta el maderismo y el inicio de la lucha armada, cómo le han beneficiado estas decisiones a él y a su entorno.

El desarrollo y apertura de nuevos enfoques ha permitido a los historiadores y docentes el empleo de nuevas fuentes historiográficas que en otros tiempos no se habían considerado, tales como versiones de la historia regional o local que no necesariamente coinciden en el tiempo histórico de los sucesos a nivel nacional. Se cuenta también en estos tiempos con la particular perspectiva que tienen los grupos étnicos, los trabajadores y las mujeres para revivir el proceso histórico y dar a conocer posturas ideológicas distintas a las ya reconocidas. Enriqueciéndose de esta manera el quehacer de quienes reconstruyen y enseñan la historia haciéndola una labor “más democrática y más abierta” (Florescano, 2012), donde el historiador y docente han perdido el papel de protagonista al retroalimentarse de los nuevos enfoques.

2.3 Aspectos generales del enfoque de la enseñanza diferenciada.

De acuerdo a los tiempos que se viven, se requiere una enseñanza de la historia más explicativa, que vaya más allá de describir hechos aislados, que adopte el paradigma donde se afirma que el docente “enseña a investigar y que enseña investigando” (UNADM, 2017a).

Esta visión actual y apegada al desarrollo de los medios de información y de comunicación, ofrece a los docentes una manera diferente de trabajar con los alumnos, ya que cumpliendo los propósitos de estudios se “facilita el desarrollo de las nociones temporales, espaciales y sociohistóricas fundamentales para comprender el devenir de los acontecimientos y procesos del pasado que han conformado las sociedades del presente” (SEP, 2011a, p. 97). Así como esta visión actualizada, van surgiendo nuevas teorías y enfoques que generan un cambio en la opinión que se tiene de la historia; el trabajo sistemático de las nuevas generaciones de historiadores, nos llevan a su vez a la generación de diversas opiniones, llegando incluso a contraponerse unas y otras. A través del paso del tiempo, ha cambiado la forma de abordar, escribir y enseñar la historia, así los historiadores y docentes van evolucionando y se van enriqueciendo con ello.

Entre las diversas posturas teóricas que han surgido se encuentra el enfoque de la enseñanza diferenciada, donde el docente ve la enseñanza diferenciada no como una actividad de individualización y separación en equipos, sino como un modelo centrado en el aprendizaje significativo del alumno, en el dónde y en el cómo se enseña y se aprende. La enseñanza debe brindar la oportunidad de una formación integral atendiendo las necesidades de los educandos en los ámbitos físico, cognitivo y psicosocial, ya que les provee “diversos caminos para adquirir contenidos, procesar o comprender ideas y elaborar productos, para que cada alumno pueda aprender de manera eficaz” (Tomlinson, 2005b, p. 2).

Por ello la propuesta de diseñar una planificación flexible, dinámica y diferenciada que incluya diversas estrategias y actividades, que atiendan los intereses y necesidades de los estudiantes, para el logro de aprendizajes significativos. El diseño de esta planeación tiene muchos paralelismos con mover los controles de un ecualizador en un equipo de música buscando la mejor combinación para una pieza o estilo musical determinado.

Lo anterior se explica con el ecualizador de Tomlinson que representa un apoyo invaluable al ser un instrumento que simula una serie de controles dispuestos “para adaptar los contenidos, las tareas, los materiales y las propuestas a las necesidades de estudiantes distintos, sin que por ello debamos renunciar a que trabajen juntos” (Tomlinson citado por Otero, 2006, p. 1). Ajustar estos controles supone “ecualizar” las oportunidades de encontrar un estímulo adecuado en los contenidos, materiales, actividades y productos de la clase”

(Tomlinson citado por Otero, 2006, p. 2). Para lograr tales fines se debe favorecer diversos aspectos: el papel que desempeña el docente, la generación de ambientes de aprendizaje, la integración de equipos de trabajo, la adecuación del mobiliario y los recursos tecnológicos, mismos que son abordados en la intervención aquí implementada.

En este contexto, la enseñanza diferenciada exige un docente proactivo y creativo en cada una de las actividades que lleva a cabo, debe mostrarse como un líder que motiva, involucra y hace corresponsable al alumno de su aprendizaje. Debe ser también un investigador permanente de las novedades que le permiten mejorar su labor docente; poseedor de una mentalidad abierta que le permite escuchar a sus alumnos con la resignificación que éstos dan a lo que aprenden; ser el guía que monitorea las actividades que lleva a cabo el alumno y lo retroalimenta durante su desarrollo y no sólo al final de la actividad; ser facilitador de la autorregulación en el alumno, señalando los límites conductuales para establecer ambientes de respeto y cordialidad; debe, pensar en la clase e institución “como un lugar diverso, heterogéneo e inclusivo” (Vizcaíno, 2015, p. 30).

La enseñanza diferenciada ofrece, así, grandes beneficios al implementarse en el trabajo cotidiano con los alumnos en cada una de las asignaturas, incluyendo la Historia, debido a las múltiples ventajas que ofrece para abordar en el aula temas como la lucha cívica de Madero que no gozan del interés natural de la mayoría de los alumnos de secundaria. En este proceso histórico, antecedente al movimiento revolucionario de principio del siglo XX, resulta pertinente hacer uso de las estrategias que se proponen en el enfoque de la enseñanza diferenciada para que los docentes puedan diversificar las tareas de acuerdo a los tres estilos de aprendizaje que predominan en el grupo y garantizar en mayor medida las oportunidades para lograr en ellos la comprensión de relaciones de causalidad y analizar el choque de ideologías entre las principales facciones liberales.

Cuando se procede a la diferenciación de los contenidos se determina cuáles de ellos son centrales, así como su nivel de profundidad y complejidad, para desarrollar las secuencias didácticas, por medio de la definición de objetivos alcanzables y graduados en la metáfora de la “ecualización del aprendizaje” (UNADM, 2017b). Una adecuada diferenciación de contenidos permite “situar los acontecimientos y procesos históricos, así como relacionar el tiempo en sus tres dimensiones: pasado, presente y futuro” (SEP, 2011a, p.19).

Es importante señalar que esta intervención atiende los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos pero deja, como es debido, que los objetivos de aprendizaje permanezcan sin cambio para todos los alumnos del grupo, ya que el logro de éstos es lo que permite el desarrollo de las competencias correspondientes, “son las aptitudes las que serán adaptadas y no las competencias a las aptitudes” (UNADM, 2017b).

Al respecto de los estilos de aprendizaje, sobresale que hacen referencia a “la manera como cada individuo desarrolla su propio método a la hora de aprender, a las preferencias o tendencias globales que definen su modo particular de adquisición del conocimiento, utilizando para ello diferentes canales de recepción, formas de procesamiento de la información, ritmos y velocidades variadas” (Del Guercio y Ortíz, 2014, p. 41).

Así es como se ha considerado necesaria la creación de ambientes de aprendizaje en las aulas del CEA con planeaciones flexibles y dinámicas, apegadas a elementos lúdicos y recursos tecnológicos actualizados; donde se definan metas curriculares claras y objetivos grupales e individuales que favorezcan el desarrollo de las aptitudes y competencias. Una planeación que haga uso de diversas estrategias que atiendan los intereses y necesidades de los estudiantes. También es necesaria la elaboración de instrumentos que evalúen los procesos cognitivos y no se enfoque sólo a evaluar los productos.

Un aspecto más a considerar en la creación de un ambiente de aprendizaje es que los alumnos se sientan seguros, incluidos y libres en un marco de respeto y cordialidad, con la oportunidad que tienen para trabajar de manera individual y en diferentes equipos de trabajo, de acuerdo al nivel de desarrollo, a las necesidades e intereses. Este agrupamiento flexible atiende la heterogeneidad, cuando “contempla a estudiantes con buen desempeño en algunas áreas y no tan bueno en otras” (Tomlinson, 2005b, p. 4).

El docente elige estratégicamente “múltiples opciones para captar información, comprender ideas y expresar lo que aprenden” (Tomlinson, 2005b, p. 2). Prepara las actividades que presentará como un reto y los alumnos eligen aquella que se adecuen a sus intereses, necesidades y comprensión del tema, con la cual se comprometerá hasta el final. Durante el desarrollo de las mismas el docente retroalimenta y brinda apoyo emocional buscando

siempre el beneficio de cada uno de ellos y del grupo. “Es así como el docente controla forma en que un estudiante puede demostrar el conocimiento” (González, 2012, p. 18). La propuesta de retroalimentar el proceso que lleva a cabo el alumno permite la realización de registros donde queda evidencia de su ritmo de trabajo. Esta información es útil para la formulación de adecuaciones curriculares y para la forma de evaluar cada etapa del curso.

En este caso, la implementación de estos ambientes de aprendizaje es factible debido a la infraestructura que posee el CEA. Sus espacios físicos cubren especificaciones que todo salón de clase requiere: adecuada iluminación y ventilación; un espacio exclusivo para la exhibición de proyectos y otros productos de su aprendizaje. “Un salón de clase colmado de trabajos y objetos que han sido realizados por los alumnos y son interesantes de observar resultará especialmente acogedor” (Tomlinson, 2005a, p. 2). Aunque las mesas de trabajo no son aptas para el trabajo individual, se gestionan ya las acciones para que se provean en futuros ciclos escolares, por lo pronto las que se tienen se pueden adaptar para la situación.

Con este tipo de enseñanza, se propicia una educación integral donde se reconoce que el desarrollo del estudiante no se presenta de manera homogénea, por el contrario, se proyecta en diferentes destrezas y habilidades psicomotrices, cognitivas y psicosociales. Es una opción directa donde estratégicamente se adaptan los estímulos para comprender contenidos, procesar ideas y elaborar productos en una progresión de tiempo. Es potencializar las habilidades de los estudiantes, para que aprendan de manera eficaz y demuestren avances en el nivel de madurez cognitiva.

En cuanto al desarrollo psicosocial, este se ve favorecido con la creación de un ambiente seguro e inclusivo. Dentro de un ambiente diferenciado se establece el diálogo respetuoso con los estudiantes, haciéndolos responsables de su aprendizaje, favoreciendo en cada uno de ellos un aprendizaje autónomo e independiente.

2.4 Estrategias de enseñanza-aprendizaje en el enfoque diferenciado.

A lo largo de esta intervención, el enfoque de la enseñanza diferenciada permite al docente definir la manera en la cual se proyectan la planeación y ejecución de estrategias de enseñanza y de aprendizaje dando pauta a que puedan implementarse tres distintas

actividades en la misma sesión, enfatizando en cada una de ellas el trabajo colaborativo. De ahí que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, las estrategias empleadas bajo este enfoque deben contribuir a que el alumno encuentre el sentido a lo realizado, que sea capaz de comprender y explicar la razón por la cual está estudiando temas como el de la lucha cívica de Madero y para qué está realizando determinadas acciones durante su estudio. Considerando en un sentido amplio, dichas estrategias se entienden como “el conjunto de decisiones programadas para que los niños y jóvenes adquieran determinados conocimientos o bien desarrollen habilidades y actitudes” (Prats, 2011, p. 119).

Bajo la perspectiva de la enseñanza diferenciada, “antes de empezar la instrucción en el aula, todo docente debe tomar en cuenta la diversidad de aptitudes con la que se encontrará” (González, 2012, p. 17). Para ello se cuenta con un trabajo sistemático que incluya acciones para identificar las modalidades de aprendizaje de los alumnos:

- Realizar al inicio del curso una evaluación diagnóstica que incluya la aplicación una serie de instrumentos, como de Programación Neurolingüística para identificar el estilo de aprendizaje, si es visual, auditivo o kinestésico.
- Evaluar el nivel de la comprensión lectora mediante una prueba de lectura y encuestas que permitan conocer los temas sobre los cuales tienen mayor interés. Esto facilita una panorámica más amplia acerca de qué temas le causan mayor curiosidad al alumno.
- Entrevistar al estudiante y la familia para conocer datos significativos de sus gustos y la manera que interactúa en su entorno sociocultural.
- Hacer registros sistemáticos de la evolución que los alumnos vayan presentando en la realización de sus productos, de la manera en que interactúa con compañeros y adultos del colegio, etc.

En el trabajo realizado directamente con los alumnos, las estrategias favorecen conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes:

- Al incluir organizadores gráficos para desarrollar la noción del tiempo histórico, se “establecen secuencias cronológicas para identificar relaciones pasado-presente e

interrelaciones entre distintos sucesos en el tiempo y el espacio” (Arista, 2011, p. 120). Este trabajo de intervención incluye organizadores gráficos como líneas del tiempo, cronologías, mapas conceptuales y diagramas de llaves.

- El trabajo en equipo heterogéneo y flexible permite atender la diversidad; aunque en este trabajo de intervención se optó por integrarlos de acuerdo a su estilo de aprendizaje, debe tenerse en cuenta que existen otros criterios para la integración de equipo de trabajo, por ejemplo para realizar actividades que favorezcan el análisis de algún suceso en el tiempo histórico se parte de la cantidad de estímulos concretos que los alumnos requieran para representar e imaginar los elementos a analizar. El conocimiento previo que poseen de los héroes y villanos que protagonizaron alguna época determinada, es otro criterio del cual se puede partir para la conformación de los equipos. Para favorecer la pertenencia cada equipo se asigna su nombre.
- Acercar a los alumnos a visitas presenciales y recorridos virtuales a sitios arqueológicos, edificios históricos, museos, galerías y archivos históricos favorece los conocimientos y habilidades que desarrollarán las competencias, como lo expresa el investigador Alberto del Castillo, que se pueda “entender por qué las cosas ocurrieron así y no de otra manera”. (SupEsc019, 2012, min. 04:10). Contrario a la tradicional, esta estrategia va dirigida a que el alumno sea quien investigue de manera directa en documentos y archivos para que desarrolle las competencias de comprensión del tiempo y espacio históricos y el manejo de información histórica, teniendo la oportunidad de “hacer preguntas; formular, ratificar o desechar hipótesis; manejar y analizar fuentes históricas, clasificarlas, aprender a analizar su credibilidad y contrastarlas; iniciarse en la explicación histórica” (UNADM, 2017b).
- Generar un ambiente de aprendizaje donde se simule el trabajo del historiador es una propuesta que puede resultar atractiva e interesante para los alumnos, ya que dejaría de lado la concepción tradicional de que el alumno sólo debe recibir el cuerpo de conocimientos ya directo, analizado e interpretado, sin oportunidad de rehacer los hechos basados en el análisis historiográfico.
- La perspectiva y amplitud con la que se abordan los temas en la actualidad ha ido transformando la narración que, en otros tiempos, era invariablemente escrita. Nuevas maneras de narrar y contar el pasado surgen como manifestación de los avances en la

tecnología de la comunicación.

- La estrategia exige una variedad de técnicas, como el resumen y el cuestionario, las cuales deben comunicar las ideas de manera clara, precisa y ágil, “[...] pueden incluirse al inicio (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o al término (posinstruccionales) de una sesión, episodio o secuencia de enseñanza-aprendizaje o dentro de un texto instruccional” (Díaz & Hernández, 2006, p. 143).

El enfoque diferenciado también considera en su adecuación al proceso de evaluación, que busca apoyo en técnicas e instrumentos para conocer si los resultados de aprendizaje fueron alcanzados o falta retomar algún aspecto en dicho proceso. Considera la autoevaluación, la coevaluación, además de la heteroevaluación en los diferentes momentos del curso. A través de instrumentos como rúbricas y listas de cotejo.

Es a través de estos tipos de evaluación que el estudiante puede realizar un análisis de sus logros y sus áreas de crecimiento, y contrastarlas con las que poseen sus compañeros de trabajo. Independientemente de las observaciones que realice su profesor al momento de evaluarlos, los alumnos asignan un valor considerable a los comentarios de sus pares.

Concluyendo, el proceso de evaluación se presenta como una oportunidad de reconsiderar la dirección de las acciones implementadas con la finalidad de mejorar el proceso de aprendizaje y que éste se vuelva significativo para el alumno.

Capítulo 3

La Intervención Educativa

Al inicio de este capítulo se fundamenta la intervención educativa de manera didáctico-pedagógica, se describe el contexto a nivel institucional y de manera específica la situación en el aula; señalando, además, los aspectos académicos más relevantes. Posteriormente, se presenta la secuencia didáctica con toda su estructura: competencias, objetivos, contenidos y actividades diferenciadas. Por último, se describen los recursos didácticos empleados en la secuencia didáctica y se explican elementos del plan de evaluación.

3.1 Fundamentación de la estrategia.

Fundamento didáctico-pedagógico.

En el enfoque diferenciado, la enseñanza fue guiada por la adaptación curricular, proceso sistemático que ha sido definido como el conjunto de “modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales y los estilos de aprendizaje de los alumnos” (López, 2015a, p. 2). La planificación de las clases se apejó al enfoque de la enseñanza diferenciada para ajustar sistemáticamente las actividades y materiales, que *ecualizaron* “las oportunidades de encontrar un estímulo adecuado en los contenidos, materiales, actividades y productos de la clase” (UNADM, 2017b).

Se recurrió al uso de estrategias de aprendizaje, las cuales implicaron un plan de acción o procedimientos que se eligieron para que cada estudiante pudiera establecer relaciones significativas a partir de las experiencias de aprendizaje presentadas.

En este contexto, las estrategias de trabajo se conciben como “el conjunto de decisiones programadas para que los niños y jóvenes adquieran determinados conocimientos o bien desarrollen habilidades y actitudes” (Prats, 2011, p. 119). Para la planeación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje se tomó como fundamento la descripción de las competencias que se deben alcanzar en la materia; los indicadores de desempeño categorizados en conocimientos, habilidades, actitudes y valores; y la evaluación mediante técnicas e

instrumentos que apoyaron al docente a conocer si los resultados de aprendizajes fueron alcanzados o faltó retomar algún aspecto en dicho proceso. Así se entiende que, las estrategias diseñadas estuvieron dirigidas a alcanzar los resultados deseados y con ello, lograr el dominio de las competencias.

Las estrategias propuestas ambicionaban favorecer estas habilidades en los estudiantes al incluir organizadores gráficos para desarrollar la noción del tiempo histórico, estableciendo “secuencias cronológicas para identificar relaciones pasado- presente e interrelaciones entre distintos sucesos en el tiempo y el espacio” (Arista, 2011, p. 120). Ejemplos de tales organizadores gráficos fueron las líneas del tiempo, los mapas conceptuales, diagramas de llaves, etc.

Debido a los avances tecnológicos y a las necesidades que presenta la sociedad y por ende los estudiantes, se han llevado a cabo una serie de modificaciones que implican una transformación a nivel social y educativo, así como en los roles que desempeñaran cada uno de los actores educativos. Ante tales cambios la Educación Básica puso en marcha la RIEB, la cual involucra a la comunidad estudiantil para una mejora continua, siendo una “propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes” (SEP, 2011a, p. 11).

El programa de Historia marca una serie de elementos que conllevan a una visión de la historia formativa en la cual se persigue, más allá de la memorización de fechas y nombres, “dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos” (SEP, 2011a, p.15) ya que implica el hecho del desarrollo cognitivo a través del cumplimiento de tres competencias: “comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de información histórica, y formación de una conciencia histórica para la convivencia” (SEP, 2011a, p. 22).

Cabe señalar que el programa de Historia II abarca desde las culturas prehispánicas al México de nuestros días y se encuentra estructurado en cinco bloques de estudio, de los cuales, se retomó el tercero para el desarrollo de la intervención.

El bloque I, inicia con una reflexión sobre el mundo prehispánico para comprender que éste y la conformación de nueva España constituyen un periodo fundacional.

El bloque II explica la consolidación de la Nueva España, su proceso de integración territorial, política, cultura, economía, hasta la crisis de la monarquía española.

En el bloque III se abarcan los procesos desde la consumación de la Independencia hasta el inicio de la revolución. Explica los movimientos sociales y políticos que buscaban consolidar a la nación, su sistema político y su identidad cultural.

En el bloque IV, se consideran los años del siglo XX en los que se crearon las instituciones del Estado contemporáneo.

El último bloque, abarca las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI. (SEP, 2011, p. 28-29)

3.2 Diagnóstico sociopedagógico.

Contexto institucional.

El presente trabajo de intervención se aplicó durante el ciclo escolar 2016-2017 entre los meses de diciembre-enero, en el Centro de Estudios del Atlántico (CEA), institución educativa ubicada en el edificio señalado con el número 646 de la avenida Guadalupe Victoria, entre las calles de Murillo y J.F. Molina, del fraccionamiento Los Pinos de la ciudad y puerto de Veracruz. Institución perteneciente al sector privado, representado legalmente por empresarios veracruzanos, bajo la dirección académica de dos catedráticos de la Facultad de Contaduría de la Universidad Veracruzana retirados por sus años de servicio.

En el ciclo escolar 2005-2006, se da apertura a los niveles de secundaria con modalidad escolarizada con tres grupos, uno por grado; y bachillerato, con primer, tercer y quinto semestre. También se inician los cuatrimestres en el nivel de Educación Superior con tres carreras, las licenciaturas en Derecho, Administración y Contaduría, y las maestrías en Administración Fiscal y Derecho Fiscal, en la modalidad sabatina.

La filosofía de la institución está sustentada en principios y valores éticos de solidaridad, respeto, diálogo, generosidad, bondad, honestidad, amistad, compromiso, disposición de servicio, liderazgo y sabiduría. En su propuesta educativa afirman que los valores definen y

acompañan la conducta de los alumnos, por lo cual ofrecen experiencias educativas donde los alumnos conviven y participan en construir y fortalecer sus aprendizajes y desarrollar competencias resaltando el lema que lo caracteriza: Educación con valores. (CEA, 2017).

Tiene como misión brindar formación integral actualizada y de calidad a los educandos en los niveles básicos, medio-superior y superior buscando desarrollar armónicamente sus habilidades, potencialidades y valores humanos, mejorando su nivel de vida, respondiendo a las necesidades personales, sociales y económicas del entorno.

Se vislumbra como una institución educativa sólida, competitiva, de calidad y vanguardista, reconocida como espacio promotor y generador de desarrollo integral de la persona, a través del conocimiento y actualización continua, formando ciudadanos comprometidos y protagonistas de los cambios sociales.

Acerca de la secundaria del CEA:

- El edificio escolar cuenta con servicios públicos de agua y alcantarillado.
- Consta de cuatro niveles que albergan la dirección, los departamentos de psicopedagogía, mercadotecnia y control escolar, además cuenta con sala de cómputo, biblioteca, auditorio, cafetería, enfermería, laboratorio, una cancha de básquetbol que se utiliza también para los actos cívicos, baños para varones y mujeres, 7 aulas de secundaria, 7 aulas de bachillerato, estas últimas equipadas con mesas individuales, pizarrón y una pantalla con conexión a Internet.
- En sus alrededores se encuentra casas-habitación que denotan un nivel socioeconómico medio. Además, diversos locales comerciales, dos tiendas de autoservicio, dos parques recreativos, una delegación de la Cruz Roja y una Planta de Agua y Saneamiento.
- Las calles están pavimentadas y con señalamientos viales, resguardada intermitentemente por elementos de la policía y agentes de tránsito.

Datos generales de los alumnos:

- En el grupo se distinguió una actitud favorable para el trabajo colaborativo en proyectos grupales como murales, dramatizaciones, debates, exposiciones, visitas de

estudio, etc.

- Mostraron tolerancia en sus relaciones interpersonales, respetando en su mayoría los comentarios que hacían los compañeros. Sin ser efusivos ni afectivos.
- Entre algunos compañeros se dan los juegos bruscos, por lo cual se ha dialogado y establecido acuerdos con ellos.
- Prestaron atención a la biografía de los protagonistas de la época prerevolucionaria.
- Se dirigen con seguridad cuando se les enfrentó a un reto académico o deportivo con el otro grupo de tercero de secundaria. Salvo una compañera, el resto hablaba abiertamente de la forma en cada uno se comporta y piensa, de sus trabajos y hábitos de estudio, aceptando sus aciertos y errores sin denotar una afectación emocional.
- Los alumnos muestran una relación de respeto hacia el docente de la asignatura, estableciendo un diálogo constante para esclarecer y expresar dudas sobre temas históricos actuales.

Contexto familiar de los alumnos:

- Se observó en promedio un estatus económico medio, por lo menos uno de los padres es profesionista, más no en todos los casos ambos ejercen su profesión.
- La mayoría de los padres expresaron cubrir necesidades de alimentación y cuidado de sus hijos, agregando que no se involucran en sus tareas escolares. También se observó la baja asistencia a juntas grupales promovidas por la institución; rara vez asistieron por iniciativa propia, salvo que se les convocara de manera individual para tratar asuntos directos de sus hijos.

Aspectos académicos relevantes:

- Los estilos de aprendizaje identificados en los alumnos reflejó que 50% eran visuales, 40% kinestésicos y el 10% restante eran auditivos. De igual manera, los ritmos de aprendizaje observados fueron diversos.
- Un problema al que se enfrentaron los alumnos, fue la falta de capacidad para entender cuestiones abstractas como el análisis del tiempo histórico y los conceptos cronológicos, además de la dificultad de no poder ubicar los acontecimientos en el tiempo, para acceder a estos contenidos demandaban todavía la presencia de

estímulos concretos para representar e imaginar características de los espacios.

- Los alumnos suelen prestar atención a los relatos orales pero al no tener dominada la técnica de toma de apuntes, no registran los datos más relevantes, por ello sólo recuerdan los datos generales sin profundizar.
- Un sector reducido del grupo trabajaba con autonomía y requería poca supervisión, presentando un alto grado de regulación e interés por alcanzar los aprendizajes. Otros trabajaban todavía con supervisión intermitente pero a un ritmo lento. Por su parte, la mayoría requería explicaciones detalladas para reforzar conceptos abstractos, sólo bajo supervisión permanente y retroalimentación continua, con frecuencia no respondían favorablemente a las estrategias y actividades diseñadas para todo el grupo y su rendimiento académico no alcanzaba el nivel esperado.

3.3 Secuencia didáctica.

La secuencia didáctica presentada a continuación parte del conocimiento que se recuperó acerca de las características de los alumnos, tanto a nivel grupal como individual, incluyendo su contexto socioeducativo. También toma como fundamento la descripción de las competencias que se deben alcanzar en la materia y los aprendizajes esperados en el tema de la lucha cívica de Madero.

Las actividades aquí incluidas se presentan a los alumnos ordenadas estratégicamente, de lo sencillo a lo complejo para que mediante andamiajes vaya alcanzando un mayor nivel de abstracción, construcción y recuperación de los saberes; mediante el empleo de materiales didácticos que para este caso fueron la línea del tiempo y el guion teatral. Dichas actividades se asignaron de acuerdo al estilo de aprendizaje de los alumnos.

Se señalan también los tipos de evaluación que se planearon para la retroalimentación del proceso, así como las herramientas empleadas para ello durante el inicio, desarrollo y cierre.

Para una mejor apreciación de los momentos didácticos que conforman la secuencia, se ha concentrado la información en el cuadro 1.

Título de la secuencia: La lucha cívica encabezada por Francisco I. Madero de principios del siglo XX, a partir de diferentes estilos de aprendizaje.

Cuadro 1.

Escuela:	Centro de Estudios del Atlántico de la ciudad de Veracruz, Ver.
Grado/Grupo:	Tercero B.
Objetivo:	Diferenciar las estrategias, técnicas y actividades atendiendo los diferentes estilos de aprendizaje, para que los alumnos logren explicar en términos abstractos la relación causal entre los acontecimientos que integraron el proceso de la Lucha cívica de Madero.
Conocimientos temáticos:	Antesala de la Revolución. Costos sociales y políticos del desarrollo económico porfirista. La desigualdad social, económica política y cultural. La ideología propuesta por Francisco I. Madero.

Desarrollo de la secuencia			
Inicio			Tiempo: 40 min.
Competencias	Formación de una conciencia histórica para la convivencia.		
Objetivo	“Identificar la realidad de los alumnos comparando con la realidad pretendida en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda”. (Rosales, 2014, p.8)		
Contenidos	Causas del movimiento revolucionario de 1910.		
Actividades		Evaluación	Instrumento de Evaluación
Enseñanza	Aprendizaje		
Encuadre: presentación del tema, lineamientos y normas para el trabajo, los aprendizajes esperados, los criterios de evaluación.	Realización en papel bond de las normas y acuerdos para la convivencia grupal. Exhibición del material elaborado.		
Aplicación de la prueba.	Resolución individual de la prueba.	Diagnóstica.	Una prueba escrita (Ver anexo 1)
Introducción del tema con apoyo de una línea del tiempo ilustrada. (Ver anexo 2)	Responde preguntas como <i>quiénes, cuándo, dónde, por qué y cómo.</i>	Heteroevaluación.	Rúbricas.
Desarrollo			Tiempo: 90 min.
Competencias	Comprensión del tiempo y espacio histórico, para aplicar “sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas, en un tiempo y un espacio determinados, para que		

	comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico” (SEP, 2011, p. 23). Además, el manejo de información histórica que “permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado” (SEP, 2011, p. 23).		
Objetivo	<p>Determinar cronológicamente al menos 10 acontecimientos que hayan influido para que diera inicio la lucha armada de principios del siglo XX en nuestro país, a partir de las actividades correspondientes a la modalidad de aprendizaje visual, kinestésica o auditiva.</p> <p>Identificar los intereses y valores que llevaron a los sujetos históricos a actuar de determinada manera y sus consecuencias.</p>		
Contenidos	Eventos de la Lucha cívica encabezada por Francisco I. Madero. La ideología propuesta por este personaje y la influencia que tuvo para que se terminara de gestar la lucha armada en diferentes puntos del suelo mexicano.		
Actividades		Evaluación	Instrumento de Evaluación
Enseñanza	Aprendizaje		
Organización de los equipos de trabajo (de acuerdo a los datos arrojados en el diagnóstico psicopedagógico realizado al inicio del ciclo escolar: visual, auditivo o kinestésico).	Integración de equipos. Redacción en hojas de los compromisos para realizar un trabajo colaborativo.	Heteroevaluación.	Rúbricas.
Indicación de actividades diferenciadas para cada equipo. Retroalimentación de las tareas para perfeccionar. Supervisión de la veracidad de la información integrada en sus evidencias.	De acuerdo a la diferenciación señalada en la parte inferior.	Heteroevaluación. Autoevaluación Coevaluación (Ver anexo 6)	Lista de cotejo para evaluar la participación y colaboración del equipo (Ver anexo 5)
ACTIVIDADES DIFERENCIADAS POR EQUIPOS			
VISUAL		AUDITIVO	KINESTÉSICO
Lectura de la cronología titulada <i>La lucha cívica</i> . (Ver anexo 3) Para		Elaboración de un análisis de la narración <i>Revolución Mexicana-Resumen</i> .	Representación del guion teatral titulado <i>La Revolución Mexicana</i> . (Ver

posteriormente realizar un bosquejo del organizador gráfico (mapas conceptuales o mentales, redes semánticas, etc.) incluyendo los conceptos claves y las ideas centrales del tema; mediante el uso de plantillas electrónicas para elaborar y presentar su organizador gráfico.	Realización de una canción con los datos recuperados del video utilizando cualquier software para la realización del audio con duración de 5 minutos.	anexo 4) La evidencia de esta representación es un video de la misma. Uso de las TIC mediante algún software para la grabación y edición del video de duración mínima de 5 minutos y máxima de 10 minutos.
Cierre		Tiempo: 60 min.
Competencias	Formación de una conciencia histórica para la convivencia, donde el alumno “desarrolle empatía con seres humanos que vivieron en otros tiempos y bajo distintas condiciones sociales” (SEP, 2011, p. 24).	
Objetivo	Identificar las acciones que en el pasado y el presente favorecen el desarrollo de la democracia, la igualdad, la justicia, el respeto y el cuidado del ambiente.	
Contenidos	Consecuencias que trajo consigo la lucha cívica de Madero.	
Actividades		
Enseñanza	Aprendizaje	Evaluación
Promoción de la participación grupal durante las exposiciones.	Presentación ante el grupo de los productos elaborados, explicando la información contenida en los mismos.	Heteroevaluación.
		Instrumento de Evaluación
		Rúbricas (Ver anexo 7)
Elaborado por Ivonne del Carmen Muñoz Mixtega.		

En el cuadro se pueden apreciar las actividades diferenciadas para cada equipo de trabajo, quedando señalado que los objetivos, las competencias, los contenidos y el proceso de evaluación no se diferenciaron.

3.4 Recursos didácticos.

Los recursos que se planearon fueron escogidos de manera minuciosa con el propósito de permitir el desarrollo de la estrategia, contemplando en todo momento el uso de las tecnologías inmersas dentro de la sociedad del conocimiento, ya que es una competencia fundamental que todo estudiante debe desarrollar e integrar en su actuar diario para participar de manera activa en su contexto sociocultural. Entre los recursos elaborados para esta intervención se encuentra la cronología de *La lucha cívica* y la línea del tiempo de la lucha

cívica Antecedente de la Revolución Mexicana, las cuales fueron diseñadas por el titular de la materia en diapositivas para capturar la atención de los estudiantes que poseen el estilo de aprendizaje visual. Este equipo, a su vez, empleó diferentes *softwares* para la creación de organizadores gráficos como *mind map*, *edraw*, *mindmeister*, *cmap tools*, etc.

Para el equipo de estilo auditivo, se tomó un video del programa de Telesecundarias, mediante el cual los estudiantes hicieron uso de sus habilidades digitales para la creación y edición de un audio a través de software *audacity*, *recording studio*, *sound editor*, *nero waver editor*, etc.

Finalmente, se diseñó para los kinestésicos un guion teatral para llevar a cabo la representación; en la didáctica, este recurso se “convierte en una herramienta terapéutica y socializadora, donde el niño juega a crear, inventar, aprende a participar, a colaborar con el grupo; ayuda a desarrollar las habilidades en la expresión verbal, corporal, capacidad de memoria, concentración, aumento de autoestima, entre otras [...]” (Orozco, 2012, p.70).

3.5 Plan de evaluación.

Es fundamental entender que “la evaluación regula el aprendizaje cuando se realiza con la clara convicción de orientar a los estudiantes para ayudarlos a desarrollar su pensamiento estratégico necesario para alcanzar el aprendizaje autónomo” (Serrano, 2002, p.11).

Por consiguiente se debe tener en cuenta que para llevar a cabo la evaluación del desarrollo de la competencia se debe primero tener presente y clara la concepción de evaluación considerando los aspectos cuantitativos y cualitativos, viendo a ésta como un proceso en donde el principal actor son los propios estudiantes, quienes son capaces de llevar a cabo los procesos evaluativos. Por consiguiente, es necesario definir específicamente los instrumentos, métodos y técnicas a utilizar, así como los productos o evidencias que se obtendrán, y que deberán estar implícitos con los objetivos didácticos estableciendo la ponderación que conllevan y criterios a utilizar y los momentos en que serán presentados.

El proceso de evaluación cumplió diversas funciones, entre las cuales se mencionan las siguientes:

- Retroalimentar grupal e individualmente para permitir la toma de decisiones o acciones pertinentes para el logro del aprendizaje significativo.
- Obtener datos suficientes sobre el aprendizaje construido por los estudiantes.
- Visualizar el desarrollo de ciertas habilidades orales, escritas y tecnológicas.
- Identificar las áreas cognitivas, procedimentales o actitudinales a fortalecer.
- Fomentar el aprendizaje significativo y la construcción del mismo.
- Favorecer el desarrollo de las competencias.
- Evaluar las estrategias, recursos, técnicas e instrumentos empleados.

Con esta forma de evaluación se pretendió proporcionar información sobre el aprendizaje que los alumnos van adquiriendo durante su proceso; realizar adecuaciones o tomar decisiones pertinentes que favorecieran el aprendizaje de los educandos; visualizar cuáles eran las áreas a fortalecer de los estudiantes: conocer el logro de las competencias a desarrollar, etc., contemplando en todo momento una evaluación flexible y diferenciada.

Se llevó a cabo una evaluación diagnóstica, la cual permitió reconocer en los alumnos: los conocimientos, habilidades y actitudes, que poseen hasta el momento respecto a la materia. Además, es de gran utilidad para “tomar decisiones sobre la orientación del proceso” (UNADM, 2016).

Es importante mencionar que dentro de los momentos didácticos, se realizó la hetero, auto y coevaluación, siendo esta última la que nos aporta un equilibrio en el proceso de evaluación ya que “desarrolla la emisión de juicios, orienta a criticar las posturas de otros” (UNADM, 2016). Estos tipos de evaluación fueron posibles debido a que se elaboraron rúbricas y lista de cotejo para que se aplicaran en los momentos de desarrollo y cierre de la secuencia didáctica.

Así como una evaluación formativa que se concibió como un “proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos son usados para identificar el nivel de aprendizaje real del alumno y adaptar la clase para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas” (Moreno, 2011, p.11).

Por otro lado, se empleó una evaluación sumativa o final la cual “implica un proceso de

reflexión en torno al cumplimiento de los propósitos del programa [...]” (UNADM, 2016). Proporciona una puntuación en escala según el criterio establecido.

Finalmente se hizo hincapié que no se pretendió aplicar una evaluación tradicional, sino evaluación autentica debido a que aporta indicadores acerca “[...] de lo que realmente sabe un estudiante o un candidato para desempeñar un trabajo” (Bravo & Fernández, 2000, p.97). Esto se hizo visible a través del uso de rúbrica de evaluación (Ver anexo 7).

Resultados y conclusiones.

En los primeros momentos de la intervención, en su etapa diagnóstica, se logró identificar las estrategias que los docentes de Historia del CEA utilizaban en su quehacer diario, tanto para la planificación de las secuencias como para la explicación de los temas planteados.

Se detectaron, a la vez, los conocimientos que tenían los alumnos acerca de la lucha revolucionaria de 1910, y cómo relacionaban la situación general que se viven en el país con este movimiento armado. Se pudo identificar que los alumnos eran capaces de mencionar a los sujetos históricos protagonistas de este suceso, sin poder relacionarlos entre sí, ni explicar los hechos en que participaron. Lo anterior y las características grupales e individuales fueron el punto de partida para impulsar las acciones emprendidas en la intervención.

En la secuencia didáctica el Ecuilizador de Tomlinson, permitió la diversificaron de las estrategias y, con ello, se ampliaron las oportunidades de trabajo, atendiendo las particularidades de los alumnos para que pudieran comprometerse con aquellas tareas que se les presentaron como un reto de acuerdo a sus intereses y aptitudes. La intervención representó, además, un acercamiento al aprendizaje significativo de los alumnos al buscar la generación de aprendizajes autónomos, mediante estrategias finamente planeadas donde se atendieron los conocimientos, las habilidades y los valores, considerando al educando como un ser biopsicosocial.

No obstante, al momento de la organización en equipos, los estudiantes se mostraron renuentes ante la desintegración de los que ya tenían formados con sus compañeros más afines, a los cuales ya estaban acostumbrados; solían conformar equipos donde el trabajo no era colaborativo ni equitativo, ya que las responsabilidades eran absorbidas por uno o dos

integrantes mientras el resto permanecía ajeno a las tareas; sólo un sector del equipo trabajaba, mientras los demás esperaban para copiar las actividades sin encontrar significatividad en las mismas. Lo anterior se resolvió de manera favorable para el proceso educativo, al estar integrados con compañeros que poseen rasgos y estilos de aprendizaje similares se lograron comunicar con mayor asertividad, ya que la asignación de las tareas exigía dialogar y llegar a acuerdos para que el equipo diera cumplimiento a lo solicitado.

Durante su gestión, la intervención educativa mantuvo presente el objetivo de la secuencia: lograr que los alumnos del grupo de tercero de secundaria del CEA pudieran explicar en términos abstractos, los conceptos principales del proceso de la lucha cívica de Madero, como la relación causal entre los acontecimientos que conforman dicho proceso.

Para la explicación de este tema se utilizaban estrategias tradicionales como la repetición y memorización, con las cuales los alumnos realizaban tareas de manera mecánica, sin lograr una comprensión y relación de los acontecimientos ocurridos en esa etapa. Lo cual dificultaba desarrollar el pensamiento reflexivo entre los alumnos. Ante ello la necesidad de recurrir a la implementación de estrategias que permitieran innovar la forma de trabajar en el salón de clases involucrando y atendiendo a todos los estudiantes con sus diferentes rasgos de personalidad y sus diferentes formas de aprender.

La innovación de la labor docente en clases incluyó el diseño de estrategias, técnicas y actividades diversificadas y adecuadas para cada uno de los tres equipos que se integraron de acuerdo a las tres modalidades de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico) atendiendo los lineamientos del enfoque de la enseñanza diferenciada donde se propone el uso del ecualizador de Tomlinson que alude a aquellos medios facilitadores de la recepción, procesamiento y expresión de la información transformándola en aprendizajes.

La diferenciación de actividades permitió incrementar la participación de los alumnos en cada uno de los momentos didácticos, con comentarios acerca del tema, proponiendo ideas y ajustes en la realización de las tareas. De manera natural y sin intervención del docente, los equipos partieron de las fortalezas de cada integrante para la división y asignación de las tareas, cumpliendo en tiempo y forma con lo asignado.

Por otro lado, durante las actividades se observó entre los alumnos un mayor interés y motivación al que venían mostrando en lo cotidiano, cuando las actividades eran las mismas para todo el grupo. Además denotaban una mayor preocupación por el trabajo realizado por sus compañeros, se mantuvieron al pendiente y se apoyaron mutuamente.

Se observó que brindar explicaciones a los alumnos acerca de lo que se esperaba de ellos, de cómo lo iban a lograr y para qué se va a realizar cada tarea, permitió que adquirieran compromisos y se involucraran en el proceso de construcción de su propio aprendizaje. Se logró contribuir al enriquecimiento de los aspectos cognitivos y procedimentales al mismo tiempo que se desarrolló la esfera actitudinal, considerando en todo momento las competencias que enmarcan directamente a la asignatura de Historia y que se hicieron evidentes durante la socialización de sus productos, demostrando dominio del tema.

La dirección que brindó la teoría propuesta en la planificación de la intervención fue básica ya que permitió entender y atender el papel que adquiere el aprendizaje en el marco de la RIEB, así como dar un nuevo enfoque a la secuencia didáctica, explorando más de una actividad para la enseñanza del tema abordado.

No obstante el cuidado otorgado a los detalles de la intervención, existieron dificultades durante el desarrollo de las mismas, ya que se pudo observar que los kinéstesicos son más rápidos y no se fijan tanto en los detalles, por lo que el tiempo para la elaboración de su producto es menor del que requirieron los visuales y auditivos, estos dos grupos de alumnos fueron muy minuciosos en la elaboración de su producto, situación que en la práctica generó un movimiento en los tiempos establecidos en la secuencia didáctica.

Cabe mencionar que a través de este trabajo se pretendió proporcionar una nueva visión acerca de implementar, de manera alterna, diferentes actividades para los alumnos en función de sus características, haciendo hincapié que todos los alumnos tienen el derecho de aprender de acuerdo a su nivel cognitivo. Pretende ser el inicio de una nueva forma de trabajo en el CEA, quedando por delante la tarea de explorar otras teorías que continúen brindando mayor información acerca de los estilos de aprendizajes y promover en otras asignaturas el uso de herramientas como la propuesta por Tomlinson.

Por último, se debe tener presente que las instituciones escolares se ven inmiscuidas, al igual que la misma sociedad, en un cambio de paradigma donde la educación requiere un modelo inclusivo que la impulse. En este panorama se plantea la realización de secuencias didácticas que promuevan una mayor conciencia crítica, reflexiva y un aprendizaje autónomo, para que el alumno asuma un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje y comprenda la importancia de esta asignatura en su vida cotidiana.

Referencias

Fuentes

Fototeca Nacional. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Recuperado de <http://www.fototeca.inah.gob.mx/fototeca/>

Madero, F. I. (1908). *La Sucesión Presidencial 1910. El Partido Nacional Democrático.* San Pedro Coahuila. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Madero, F. I. (1910). *Plan de San Luis. Documento Facsimilares.* Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/virtual/dip/plasan/Plan_San_Luis.pdf

Libros

Alonso, G. C. M. y Gallegos, G. D.J (s/f). *Los estilos de Aprendizaje: Una propuesta pedagógica.* Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Estilos%20de%20aprendizajes%20y%20Estrategias.pdf>

Andrade, C. Rocío A. (2008). *El enfoque por competencias en educación.* Año 3. Núm. 39. 8 Sept. Recuperado de http://www.semanaciencia.guanajuato.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf

Arista, T. V. (2011). *Cómo se enseña la historia en la educación básica.* En **UPN- SEP** Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica.

Ávila, E., F. A. y Salmerón S., P. (2015). *La lucha cívica,* En: *La Revolución Mexicana: Una nueva interpretación.* México: Siglo XXI/INERHM, Págs. 19-26.

Bravo, A. A. y Fernández, J. (2000) *La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica.* Recuperado de http://posgrado.unadmexico.mx/posgrado/pluginfile.php/4335/mod_resource/content/8/Unidad_2/docs/02LaEvaluacionConvencionalFrenteALosNuevosModelosD

Bloch, M. (1949). *Análisis Histórico*. Introducción a la Historia, en Introducción a la Historia. Fondo de Cultura Económica. México- Madrid- Buenos Aires.

Cebreros, J. A., Rivera, A. D. y Tapia R., et al. (2012). *Cómo se enseña historia en la escuela secundaria en México* (caso escuelas urbanas de Culiacán Sinaloa). I Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia. México.

Cornblit, O. (2006) *Karl Popper, EL Historicismo y la Narración*. Escuela de los Annales.

Recuperado de: http://www.martinmaglio.com.ar/0_Ter_4_EDI/Material/130-anales.pdf

Del Guercio, J. G., y Ortiz V., K. (2014). *Los estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico: un enfoque centrado en estudiantes universitarios*.

Recuperado de

http://www.academia.edu/7364588/Los_estilos_de_aprendizaje_y_su_relación_con_el_rendimiento_académico_un_enfoque_centrado_en_estudiantes_universitarios

Díaz, B. F. A. & Hernández, R. G. F. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2^a ed.) Edit. McGrawHill.

Díaz Barriga, A. F. & Hernández, R. G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3^a Ed.)

Florescano, E. y Pérez M., R. (1995). En: *Historiadores de México en el siglo XX*. Fondo de Cultura Económica.

Florescano, Enrique. (2012). *El historiador ante los retos de la globalización*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wdw0jjoLIV4>

- García, A. C. y Gallego, G. D. (2010). Los estilos de aprendizaje una propuesta pedagógica. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Estilos%20de%20aprendizajes%20y%20Estrategias.pdf>
- González, Glez. L. (1995). El Oficio del historiador México, Clío. Citado por Rico Ernesto Diener, Amapola Sánchez Suárez del Real, et al., en Historia de México 1. Macmillan. (20015)
- González, M. P. (2006). Conciencia Histórica y Enseñanza de la Historia: Una mirada desde los libros de Texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 5 pp. 21-30 Universitat de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3241/324127625003.pdf>
- Distancia. Estilos de Aprendizaje*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/BV/Docentes/pdf/Tema2_estilos_aprendizaje.pdf
- Lima, L., Bonilla F. & Arista V. (2010). *La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana*. Proyecto Clío 36. ISSN 1139-6237. Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- López, E. (2015a). *La adaptación curricular en la enseñanza diferenciada*. Recuperado de http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/576/mod_resource/content/5/Unidad_2/docs/01AdaptacionCurricularEnLaEnsenanzaDiferenciada.pdf
- López, E. (2015b). *Modalidades de aprendizaje en la enseñanza diferenciada*. Recuperado de http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/568/mod_resource/content/4/Unidad_1/docs/06ModalidadesAprendizajeEnsenanzaDiferenciada.pdf
- Marx C. y Engels F. (1980). Obras escogidas Tomo I Ed. Progreso, Moscú. Lengua: Castellano. Digitalización: Koba. Distribución: <http://bolchetvo.blogspot.com/>

- Obaya, V. A. & Ponce, P. R. G.(2010). *Evaluación del aprendizaje basado en el desarrollo de competencia.*
- Otero, J. (2006). *El Ecuilizador de Tomlinson.* Tomado de: Tomlinson, C. A. (2005). Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Buenos Aires. Paídos. Recuperado de http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/582/mod_resource/content/5/Unidad_3/docs/05EcuilizandoLaEnseñanza.pdf
- Papalia, E. Diana. (2012). *Desarrollo Humano.* Edit.MC Graw Hill. ISBN: 978-607-15-0933-8.
- Prats, J., Santacana J., Lima L., Acevedo Mc., Carretero M., & Miralles P. et al. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica.* México D.F. Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México.
- Pimienta, J. (2007) *Metodología Constructivista. Guía para la planeación Docente.* (2ªed.) Edit. Pearson. ISBN: 970-26-1040-0.
- Prieto, R. M. A. y March, J. C. (2010). *Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales.* Granada. Artículo 45.841.
- Reyes, G. J. I. , Jevey, V. A. F., Guerra, G. et al. (2009) *Historia de Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la Escuela.* Recuperado de <http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/4773.pdf> ISBN 978-959-18-0450-1
- Rodríguez, G. G., Gil, F. J. y García, J.E. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga.

- Rosales, M. (12, 13 y 14 Noviembre 2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual*. Buenos Aires, Argentina. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/662.pdf>
- Sánchez, Q. A. (2007). *Reflexiones sobre la historia que se enseña*. Antología Historia I. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria.
- Serrano, P. (2011). *Cronología de la Revolución: 1906-1917*. **INEHRM**. México. Recuperado de http://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/437/1/images/crono_revolucion.pdf
- Serrano, P. (2012). *Porfirio Díaz y el Porfiriato. Cronología: 1830-1915*. **INEHRM**. México. Recuperado de http://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/437/1/images/porfirio_porfiriato.pdf
- Tinajero, G. E. G. y Alvarado, N. M. (s/f). *Las estrategias de Aprendizaje utilizadas por los alumnos de Segundo de Secundaria en la Asignatura de Historia*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/2524.pdf
- Tomlinson, C. A. (2005 a). *El ambiente de aprendizaje en un aula diferenciada*. En Estrategias para trabajar en la diversidad en el aula. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós. Recuperado de http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/568/mod_resource/content/4/Unidad_1/docs/01QueEsLaEnsenanzaDiferenciada.pdf

Tomlinson, C. A. (2005 b). *Qué es –y qué no es –la enseñanza diferenciada*. En Estrategias para trabajar en la diversidad en el aula. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós. Recuperado de http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/568/mod_resource/content/4/Unidad_1/docs/01QueEsLaEnsenanzaDiferenciada.pdf

Tünnermann, B. C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Edit. Hispamer. Nicaragua. ISBN: 978-99924-79-35-3.

Trepat, C. A. y Comes, P. (2007). *El tiempo en la educación secundaria obligatoria (12/16)* En: Historia I. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria. Recuperado de http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/748/mod_resource/content/8/Unidad_2/docs/02ElTiempoEnLaEducacionSecundariaObligatoria.pdf

Vizcaíno, C. D. (2015). *Diversidad: un reto educativo*. Recuperado de http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/568/mod_resource/content/4/Unidad_1/docs/03DiversidadRetoEducativo.pdf

Revistas

García, R. J. A. (2011 septiembre-diciembre). Modelo Educativo basado en Competencias: importancia y necesidad. *La revista electrónica Actualidades investigativas en Educación*, vol. 11, núm. 3, pp. 1-24. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>

León, A. (2007 octubre-diciembre). Qué es la educación. *Educere*, vol. 11, núm. 39, pp. 595-604. Universidad de los Andes, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>

Lerner, S. V. (1995). Propuestas para el desarrollo de la didáctica en la historia de México. *En Perfiles Educativos*, núm. 67. México: Instituto de investigaciones sobre

la Universidad y la Educación. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206703>

Mora, V. A. I. (2004). La evaluación educativa: Conceptos periodos y modelos. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 4 no. 2. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>

Moreno, O. T. (2010). Reseña Competencias en educación. Una mirada crítica. *Revista mexicana de RMIE Vol.15 no.44 México ene./mar.*
Recuperada de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100017

Moreno, O. T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos, vol. XXXIII, núm. 13*. pp. 116-130. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

Orozco, P. Z. (2012 Enero-Junio). El teatro como estrategia didáctica para mejorar la autorregulación de la conducta en niños con TDAH. *Revista Escenarios Vol. 10, No. 1,* págs. 69-82. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4496072.pdf>

Prats, J. (2000). Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. Reflexiones ante la situación Española. *Revista de Teoría y didáctica en las Ciencias Sociales. No. 5*. pp. 71-98. ISSN: 13169505.

Ruiz, C. G. (2012). *La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. REIFOP, 15 (1)*, 51-60. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398629.pdf

Sánchez, J. L. F. (2005 julio-diciembre). La historia como ciencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 1, núm 1*, pp. 54-82. Universidad de

Caldas. Manizales, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845005.pdf>

Sánchez, R. N. P. (2012). El Currículo de la Educación Básica México: Un Proyecto Educativo Flexible para la Atención a la Diversidad y el Fortalecimiento de la Sociedad Democrática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 4, pp. 149-163. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55124841011.pdf>

Serrano de Moreno, S. (2002 octubre-diciembre). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Revista Educere*, vol. 6, núm. 19, pp. 247-257. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la Educación Básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 55. Pp.31-47. Recuperado de <http://rieoei.org/rie55a01.pdf>

Tesis

Gourrier, P. R. E. (2016). *Uso de estrategias Diferencias en el Aprendizaje de las Matemáticas de los alumnos de segundo básico*. (Tesis de Grado de Licenciada en la Enseñanza de Matemáticas y Física). Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2016/05/86/Gourrier-Rosario.pdf>.

González, C., M. (2012). *El Modelo de la Enseñanza Diferenciada*. En El Modelo de la Enseñanza Diferenciada y su eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma español como lengua extranjera. (Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de Magister en Psicopedagogía). Recuperado de http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/568/mod_resource/content/4/Unidad_1/docs/07ModeloEnsenanzaDiferenciada.pdf

Segarra, M. A. (2010). *Estrategias de aprendizaje en segundo, tercero y cuarto año de Educación Básica*. (Tesis previa a la obtención del título de Magister en Educación y Desarrollo del Pensamiento). Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2774/1/tm4413.pdf>

Documentos

DGB. (2004). Manual de Estilos de Aprendizaje.

SEP (2011a). *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México. ISBN: 978-607-467-051-6

SEP (2011b). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro*. Educación Básica Secundaria. Historia. ISBN: 978-607-467-218-3.

SEP (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México.

SEP (2016). *El Modelo Educativo 2016*. México. ISBN: 978-607-623-741-0

SEP (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_n_Obligatoria.pdf

Materiales Audiovisuales

Ávila, E. A. (2013). *Revolución Mexicana: principales acontecimientos y protagonistas*. Curso de verano. Video Conferencia. **INERHM**. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?list=UUqhrVgL7_SumSLwmStIFQhw&v=xoAd3KGDk-E

Díaz Barriga, A. F. (2014). Conferencia: *Estrategias para el desarrollo de competencias*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=HY-__WomKTNKY. Consultado 3-12-16.

Video de SupEsc019 (2012). *Para qué sirve estudiar historia*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=rLWq_kVP0-E

Webliográfica

Centro de Estudios del Atlántico. (2017). Recuperado en <http://ceatlantico.edu.mx>

Niveles de pensamiento de Norman Webb. (s.f.) Recuperado de http://mathpr.weebly.com/uploads/8/3/6/3/8363293/niveles_de_pensamiento_de_norman_webb.pdf.

Universidad a Distancia de México. (2017a). *La historia como ciencia o disciplina y su quehacer*. Recuperado de http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/741/mod_resource/content/17/Unidad_1/index.html

Universidad Nacional A Distancia de México. (2016). *Funciones y tipos de Evaluación*. Recuperado de http://posgrado.unadmexico.mx/posgrado/pluginfile.php/4335/mod_resource/content/8/Unidad_2/index.html

Universidad Abierta y a Distancia de México. (2017b). *Planificando clases diferenciadas*. Recuperado de : http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/582/mod_resource/content/5/Unidad_3/index.html

ANEXO 1

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

INSTRUCCIÓN: Lee las preguntas y después de reflexionar acerca de la respuesta, escríbela con letra clara y legible.

1.- ¿Cuándo se llevó a cabo la Revolución Mexicana?

2.- ¿Cuáles las causas que suscitaron el movimiento de la Revolución Mexicana?

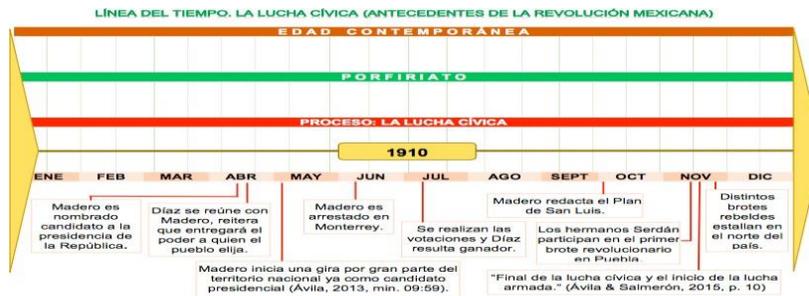
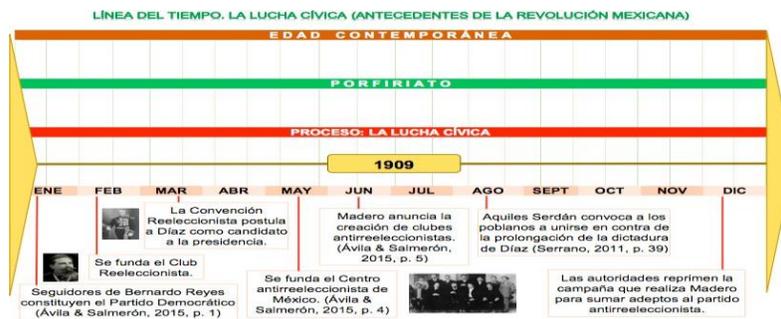
3.- ¿Quiénes son los personajes involucrados en el movimiento armado?

4.- ¿Cuáles fueron los hechos que originaron el proceso histórico denominado Revolución Mexicana?

Elaborado: Ivonne del Carmen Muñoz Mixtega

ANEXO 2

LÍNEA DEL TIEMPO



Elaborado: Ivonne del Carmen Muñoz Mixtega

ANEXO 3

CRONOLOGÍA



CRONOLOGÍA LA LUCHA CÍVICA ANTECEDENTE DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA (1908-1910)

INTRODUCCIÓN

El sistema político porfirista al paso de los años se había cerrado cada vez más sin la presencia de los sectores populares, evitaba la participación de las nuevas generaciones, la nueva clase social que había surgido con el desarrollo económico y urbano no había asegurado un lugar de importancia en los escenarios político y económico. A pesar de esta situación, que se manifestaba en inconformidades, "el régimen logró mantener el control político". (Ávila & Salmerón, 2015, p. 1)

Al iniciar el año de 1908, ante la postura de Díaz de dar paso a la democracia, "resurgen grupos liberales y la gran efervescencia que encabezaron los reyista fueron las primeras señales de una insurgencia cívica que se expresó con fuerza inusitada en 1908-1910 y culminó en el maderismo." (Ávila & Salmerón, 2015, p. 2) Se comenzó a vivir en el país la preparación para la sucesión presidencial que se llevaría a cabo dos años más tarde.

Figuras como la de Bernardo Reyes y Francisco I. Madero surgieron en este agitado escenario político representando al Partido Democrático y al Partido Antireeleccionista, respectivamente, con proyectos definidos que fueron ganando seguidores por todo el país. Un ánimo que "reapareció en escena con una intensidad y amplitud inéditas hasta entonces." (Ávila & Salmerón, 2015, p. 1)



Comité Antireeleccionista de Puebla

El gobierno de Díaz consideró lo anterior como una amenaza al régimen, reprimió abiertamente a los sectores populares logrando neutralizar varios de estos movimientos, que ofrecían un cambio en la forma de gobernar al país, desplazando al viejo sistema porfirista. Esta lucha de carácter cívico, de la cual se destacan los eventos más significativos, es la que ha sido considerada como antecedente de la lucha armada de 1910.

1908



"A principios de año, el presidente Porfirio Díaz concede una entrevista en el Castillo de Chapultepec al periodista norteamericano James Creelman, de *Pearsons Magazine*." (Serrano, 2012, p. 235)



"El periódico oficial *El Imparcial* publica una traducción al español de la entrevista Díaz-Creelman incompleta." (Serrano, 2012, p. 235) En ella, el primer mandatario expresó que "México estaba listo para la democracia, que no se presentaría como candidato a las elecciones de 1910 y que saldaría con gusto la organización de partidos políticos." (Ávila & Salmerón, 2015, p. 1)



A pesar de lo mencionado a Creelman y a las duras críticas que envolvían sus ya casi treinta años en el poder, "Díaz anuncia su reelección..." (Serrano, 2012, p. 236) ante el beneplácito de su círculo de colaboradores.



Los magonistas habían preparado una insurrección, son descubiertos por el gobierno y el día 24 se dan varias detenciones y asesinatos. Sin embargo, en las Viescas, Viesca, Valladolid y Palomas, hay varias acciones levantiscas que dan un saldo de decenas de muertos, heridos y encarcelados. (Serrano, 2011, p. 22)



Desde San Pedro de las Colonias, Coahuila, Francisco I. Madero informa a Victoriano Agüeros que está formando un núcleo del Partido Nacional Democrático." (Serrano, 2011, p. 23)



Francisco I. Madero publica su libro *La Sucesión Presidencial de 1910*, "en él, Madero expresa la necesidad de provocar una profunda transformación política en México para poner fin al poder absoluto de Díaz, mediante la creación de partidos políticos, cuyos candidatos contendían en las elecciones de 1910." (Serrano, 2011, pp. 23, 24)



Aparece La sucesión presidencial en 1910, de Francisco I. Madero.

1909



Seguidores de Bernardo Reyes constituyen el Partido Democrático "se formaron clubes seguidores del general en varias de las principales ciudades del país en los que se incorporaron sectores de clases medias, profesionistas, empleados, estudiantes, obreros y artesanos en lo que fue el despertar amplio de la política ciudadana como hacía mucho tiempo no se veía." (Ávila & Salmerón, 2015, p. 1)



"Se funda el Partido Democrático que postula al general Bernardo Reyes a la vicepresidencia de la República." (Serrano, 2011, p. 24)



A pesar de la oposición de los colaboradores de Díaz, "comienza a circular para el público el libro de Francisco I. Madero, La sucesión presidencial en 1910, que propone la alternancia en el poder político y la formación de un gran partido nacional." (Serrano, 2011, p. 25)



"Se reúnen los llamados Científicos (José Yves Limantour, Justo Sierra, los hermanos Pablo y Miguel Macedo, entre otros) en casa de Pedro Rincón Gallardo para hablar sobre la reelección de Porfirio Díaz." (Serrano, 2012, p. 240)



"Se funda el Club Reeleccionista, que nombrará a Porfirio Díaz como su candidato a la presidencia." (Serrano, 2012, p. 240)



Se funda en la Ciudad de México el Centro (Partido) Nacional Antirreeleccionista, que tiene como antecedente el Club Antirreeleccionista de México. Su programa se basa en el «Sufragio Efectivo. No Reelección». (Serrano, 2012, p. 242)



Madero inicia "una serie de giras por buena parte del país fomentando la creación de clubes antirreeleccionistas" (Ávila & Salmerón, 2015, p. 5), dando inicio a la política moderna en el país.



Aquiles Serdán convoca a los poblanos a unirse y manifestarse en contra de la pretensión de Díaz de continuar en el poder. (Serrano, 2011, p. 39). Mientras Madero realiza campaña para sumar adeptos al partido antirreeleccionista, nuevamente las autoridades recurren a la represión y amenazas para neutralizar estas reuniones y manifestaciones.

1910



Después de su campaña para la creación de centros antirreeleccionistas y de ganar miles de simpatizantes por todo el país, Madero aspira a ser el candidato de su partido para contender por la presidencia de la República.



"Se efectúa la Convención Nacional Antirreeleccionista. Participan el Partido Nacional Antirreeleccionista y el Partido Nacional Democrático para designar candidatos a la presidencia y vicepresidencia de la República." (Serrano, 2011, p. 25) Madero es, oficialmente, candidato a la presidencia.



Madero inicia una gira por gran parte del territorio nacional ya como candidato presidencial, logrando "despertar y movilizar conciencia" (Ávila, 2013, min. 09:59) Continuando con su forma particular de hacer campaña: viajando por gran parte del territorio nacional para estar en contacto directo con la población.



Después de ser aprehendido en Monterrey, Madero es conducido a la penitenciaría de San Luis Potosí "en la que fue encerrado cinco días antes de la primera ronda electoral" (Ávila & Salmerón, 2015, p. 7)



Se realizan elecciones para designar al primer mandatario de la nación mexicana, realizadas "según los antirreeleccionistas, en medio de omisiones, comisiones y abusos de toda especie." (Ávila & Salmerón, 2015, p. 7)



Se realizan las votaciones secundarias y Díaz resulta ganador, pues desde la primera ronda se había asegurado el triunfo.



Por indicaciones de Madero, Francisco González Garza presenta a la Cámara de Diputados la inconfidencia ante los resultados electorales de manera detallada presenta un "documento que explica y documenta las formas del fraude". (Ávila & Salmerón, 2015, p. 8)



Se redacta el Plan de San Luis, el cual es un plan político, no social ni económico, tampoco es un cuerpo de leyes, sino un llamado a las armas, en el cual "se declaraba burlada la soberanía nacional, ... se llamaba a la rebelión contra el gobierno a partir del 20 de noviembre de 1910". (Ávila & Salmerón, 2015, p. 9)



Madero se fuga de la ciudad de San Luis Potosí con rumbo a Estados Unidos. En San Antonio, Texas, se encuentra el núcleo principal de exiliados maderistas, con los cuales se reúne. (Serrano, 2011, p. 40)



Aquiles Serdán regresa de incógnito a Puebla, listo para encabezar el movimiento revolucionario en el estado.



Los inconformes con el régimen "han tratado de celebrar reuniones públicas en dos ocasiones; la policía los dispersa y se prohíbe que en la calle se reúnan más de cinco personas" (Serrano, 2012, p. 260)



"La prensa capitalina da a conocer la noticia de que se ha descubierto un plan de rebelión en contra de las autoridades y que los conspiradores han comprado armas. A muchos se les aprehende." (Serrano, 2011, p. 75)



El ataque que vivieron los maderistas marca "el final de la lucha cívica y el inicio de la lucha armada." (Ávila & Salmerón, 2015, p. 10) Distintos brotes rebeldes estallan en el norte del país.

Elaborado: Ivonne del Carmen Muñoz Mixtega

ANEXO 4

GUION TEATRAL REVOLUCIÓN MEXICANA

EN 1908, EL PRESIDENTE PORFIRIO DÍAZ, TENÍA EL CONTROL TOTAL DE TODOS LOS ESTADOS DE LA REPÚBLICA.

DÍAZ: Cada vez es más difícil controlar a la gente, pero se disciplinan o ¡me los matan en caliente!

AMIGO: Si mi general, pero la gente cada vez está más rebelde, se quejan de todo.

DÍAZ: De qué se quejan, si durante estos años el país ha progresado económicamente.

AMIGO: También la cultura y la ciencia se han desarrollado, pero son una bola de ingratos mi general.

DÍAZ: Ya saben cómo aplacarlos, no me detendré y menos ahora que el país se está modernizando.

ADELITA 2: Y de qué sirve que tengamos trenes y telégrafos si nos estamos muriendo de hambre.

ADELITA 3: El general Díaz ya debería abandonar el poder.

MADERO: Si, aunque ha traído progreso al país, también ha crecido la desigualdad.

ADELITA 4: Ay, joven Madero, los *probes semos* más *probes*, y los riquillos más ricos.

VILLA: No nos deja opinar sobre los problemas del país.

ZAPATA: Tiene razón general Villa, además la gente no puede elegir a sus gobernantes.

MADERO: Yo quiero participar en la política del país y no me dejan.

VILLA: *Pos* cómo, si todos los cargos los ocupan hombres mucho más viejos que tú.

ZAPATA: Esa gente no dejará el poder tan fácilmente.

PORFIRIO DÍAZ CONCEDIÓ UNA ENTREVISTA A JAMES CREELMAN, CONOCIDO PERIODISTA, PARA ANUNCIAR AL PUEBLO QUE PRONTO DEJARÍA EL PODER.

CREELMAN: ¿Cree que el país ya esté preparado para su retiro?

DÍAZ: Sí, ya tengo casi 80 años, es momento que deje la presidencia a alguien joven y preparado.

CREELMAN: ¿Usted cree que el pueblo ha madurado y que está listo para tener elecciones libres?

DÍAZ: Yo considero que ya está listo.

LA NOTICIA LLENÓ DE OPTIMISMO A MUCHA GENTE, QUE DE INMEDIATO SE ORGANIZÓ PARA PARTICIPAR EN LAS ELECCIONES DE 1910, UNO DE ESOS HOMBRES FUE FRANCISCO I. MADERO QUIEN, A PESAR DE PROVENIR DE UNA FAMILIA DE HACENDADOS, SE PREOCUPABA POR LA POBREZA EXTREMA QUE IMPERABA EN EL PAÍS.

MADERO: Formaremos el partido anti-reeleccionista y estoy seguro que venceremos.

ZAPATA: Juntos formaremos un país más justo para todos los mexicanos.

PUEBLO: Si. ¡Viva Madero!

ADELITA 4: Cuento con nuestro voto, *nomás* no se nos eche *pa' atrás*.

DÍAZ SENTIÓ QUE EL ÉXITO DE LA CAMPAÑA DE MADERO ERA UN PELIGRO PARA SU GOBIERNO.

DÍAZ: Pero qué se ha creído ese *catrincito*, quiero que lo encierren. ¡Pero ya!

POCO ANTES DE LAS ELECCIONES, MADERO FUE ENCARCELADO EN SAN LUIS POTOSÍ.

POLICIA: Señor Madero, me acaban de informar que el general Díaz acaba de reelegirse. ¡Oh, no! ha sido nombrado presidente otra vez.

AUNQUE DÍAZ HABÍA RECONSIDERADO SU OPINIÓN, ERA IMPOSIBLE YA DETENER EL DESEO DE CAMBIO EN EL PAÍS.

MADERO: No se saldrá con la suya. Escribiré este documento y en cuanto salga lo haré público.

ADELITA 1: Desconoces a Díaz como presidente.

MADERO: Así es, todos sabemos que es un fraude.

POLICIA: Ya pagaron la fianza, puede salir pero debe cuidarse por favor.

MADERO: No se preocupen, haré lo correcto.

MADERO SE NOMBRÓ PRESIDENTE PROVISIONAL, HASTA QUE SE REALIZARAN NUEVAS ELECCIONES.

ZAPATA: Debes devolverle la tierra a la gente que fue despojada.

VILLA: No se debe permitir la reelección.

CARRANZA: Se deberán formular nuevas leyes más justas.

MADERO: Levantemos justos nuestras voces.

ZAPATA: Recordemos que este año se cumplen 117 años de nuestra independencia.

VILLA: ¡Uniremos los ejércitos para sacar a Díaz del poder!

PUEBLO: ¡Fuera Díaz y viva Madero!

ZAPATA: ¡Tierra y Libertad para el pueblo!

PUEBLO: ¡Si luchemos por un país más justo!

EL EJÉRCITO DE PORFIRIO DÍAZ, QUE HABÍA MANTENIDO LA PAZ DURANTE 30 AÑOS, PARECÍA MUY FUERTE, PERO EN REALIDAD ERA DÉBIL FRENTE AL DESCONTENTO GENERAL. EN SÓLO SEIS MESES LAS FUERZAS MADERISTAS TRIUNFARON SOBRE LAS DEL VIEJO DICTADOR.

DÍAZ: Que ingratitud de esta gente, ahora tendré que abandonar mi país, mi patria... mi vida.

EL PUEBLO DE MÉXICO ESCRIBIÓ UN EPISODIO MUY IMPORTANTE EN SU HISTORIA... LA REVOLUCIÓN MEXICANA. EPISODIO ESCRITO POR HOMBRES HEROICOS.

Elaborado: Ivonne del Carmen Muñoz Mixtega

ANEXO 5

LISTA DE COTEJO DE ACTITUDES Y VALORES

NOMBRE:	GRUPO:
---------	--------

CRITERIOS	SI	NO
Participó de manera activa respetando turnos.		
Trabajó de manera ordenada y limpia.		
Trabajo de manera colaborativa con el equipo.		
Enriqueció los comentarios de los compañeros.		
Elabora sus trabajos con limpieza y creatividad.		
Escucha con atención los comentarios de los demás.		
Valora las diferencias y habilidades de los compañeros.		
Retroalimenta de manera positiva la imagen que los compañeros tienen de sí.		
Realiza críticas constructivas.		

Elaborado: Ivonne del Carmen Muñoz Mixtega

ANEXO 6

RÚBRICA PARA COEVALUACIÓN

Alumno: _____

Elementos	Excelente (10)	Bueno (9-8)	Satisfactorio (7-6)	Deficiente (5 ó menos)	Puntaje
Contribución	Siempre aportó al logro de los objetivos. Buscó y sugirió soluciones a los problemas	Casi siempre aportó al logro de los objetivos, Casi siempre buscó y sugirió soluciones a los problemas	Pocas veces aportó al logro de los objetivos. Pocas veces buscó y sugirió soluciones a los problemas	No aportó al logro de los objetivos. Muy pocas veces o ninguna buscó y sugirió soluciones a los problemas	
Integración al grupo	Siempre trabajó para lograr las metas, cumplió con las normas y se adaptó a los cambios del equipo.	Casi siempre trabajó para lograr las metas, cumplir con las normas y adaptarse a los cambios del equipo.	Pocas veces trabajó para lograr las metas, cumplir con las normas y adaptarse a los cambios del equipo, y necesitó ser alentado.	Nunca trabajó para lograr las metas, muy pocas veces o nunca cumplió con las normas y se adaptó a los cambios del equipo.	
Destrezas sociales	Siempre demostró tener habilidad para manejar las relaciones entre los miembros del grupo y estableció lazos de comunicación. Trató con respeto y amabilidad a sus compañeros.	Casi siempre demostró tener habilidad para manejar las relaciones entre los miembros del grupo y estableció lazos de comunicación. Casi siempre trató con respeto y amabilidad a sus compañeros.	Pocas veces demostró tener habilidad para manejar las relaciones entre los miembros del grupo y estableció lazos de comunicación. Pocas veces trató con respeto y amabilidad a los miembros del equipo.	Nunca demostró tener habilidad para manejar las relaciones entre los miembros del grupo. Muy pocas veces o nunca estableció lazos de comunicación y trató con respeto y amabilidad a sus compañeros.	
Actitud ante la crítica	Siempre estuvo receptivo a aceptar críticas y sugerencias de los miembros del equipo.	Casi siempre estuvo receptivo a aceptar críticas y sugerencias de los miembros del equipo.	Pocas veces estuvo receptivo a aceptar críticas y sugerencias de los miembros del equipo.	Muy pocas veces o nunca estuvo receptivo a aceptar críticas y sugerencias de los integrantes.	
Actitud al comunicar	Siempre dispuesto a escuchar las opiniones de sus compañeros de equipo. Escuchó y habló equitativamente.	En la mayoría de las ocasiones escuchó y en pocas ocasiones habló.	En la mayoría de las ocasiones habló y en muy pocas ocasiones escuchó.	Siempre habló y muy pocas veces o nunca escuchó a otros miembros del equipo	
Motivación	Promueve la cooperación, participación e integración entre los miembros de equipo.	Casi siempre promueve la cooperación, participación e integración entre los miembros de equipo.	Pocas veces promueve la cooperación, participación e integración entre los miembros de equipo.	Muy pocas veces o nunca promovió la cooperación, participación e integración entre los miembros de equipo.	
TOTAL					

Elaborado: Ivonne del Carmen Muñoz Mixtega

ANEXO 7

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

ALUMNO: _____

TEMA: _____

Aspectos	5	4	3	1
Calidad del contenido	Para documentar su tema empleó fuentes de información serias y confiables. Y contribuyeron al desarrollo del tema. La información que recopiló tenía relación con el tema, era relevante y actualizada.	La información que recopiló era actualizada pero incluyó algunos datos que no son relevantes o no tienen relación con el tema. Empleó fuentes serias y confiables y contribuyo al desarrollo del tema.	El contenido es pobre y limitado, Utiliza fuentes poco confiables. La información recopilada tenía relación con el tema pero algunas no estaban al día o no eran relevantes.	Las fuentes de información eran muy pocas o ninguna. Si utilizó fuentes, éstas no eran confiables ni contribuyen al tema. La información tiene poca o ninguna relación con el tema principal
Puntualidad.	Entregó el día señalado para su entrega, la información completa del tema.	Entregó el día señalado para su entrega, la Información incompleta del tema.	Entregó posterior a la fecha de entrega, la información recopilada del tema.	Entregó posterior a la fecha de entrega, la Información incompleta del tema.
Comprensión del tema.	Durante el desarrollo de la exposición, explicó las ideas centrales de manera clara y coherente.	Durante el desarrollo de la exposición, explicó las ideas centrales de manera coherente y con poca claridad.	Durante el desarrollo de la exposición, explicó las ideas centrales de manera confusa y con poca claridad.	Durante el desarrollo de la exposición, expuso las ideas sin un orden, Volviéndolas confusas y sin claridad.
Volumen	Su volumen es adecuado, habla pausadamente, se escucha con claridad y utiliza un vocabulario acorde al tema.	Su volumen no es modulado, por momentos se escucha con dificultad. La información que brinda utiliza un Vocabulario adecuado.	Su volumen no es modulado, se escucha con dificultad durante toda la exposición. La información que brinda utiliza un vocabulario inadecuado.	No se escucha la información que brinda y utiliza un vocabulario inadecuado.
Disposición para trabajar en equipo	Escuchó con atención las ideas de sus compañeros y aportó ideas nuevas.	Escuchó con atención las ideas de sus compañeros sin aportar ideas nuevas.	Aportó ideas nuevas, sólo escuchó sugerencias de la maestra.	No escuchó sugerencias de compañeros ni maestra. No aportó ideas nuevas.
Total	50			
Calificación global				

Elaborado: Ivonne del Carmen Muñoz Mixtega

ANEXO 8

CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR EL TIPO DE INTELIGENCIA DE PERCEPCIÓN DOMINANTE (MODELO PNL)

Elige una opción con la que más te identifiques de cada una de las preguntas:

1. ¿Cuál de las siguientes actividades disfrutas más?
 - a) Escuchar música
 - b) Ver películas
 - c) Bailar con buena música

2. ¿Qué programa de televisión prefieres?
 - a) Reportajes de descubrimientos y lugares
 - b) Cómic y de entretenimiento
 - c) Noticias del mundo

3. Cuando conversas con otra persona, tú:
 - a) La escuchas atentamente
 - b) La observas
 - c) Tiendes a tocarla

4. Si pudieras adquirir uno de los siguientes artículos, ¿cuál elegirías?
 - a) Un jacuzzi
 - b) Un estéreo
 - c) Un televisor

5. ¿Qué prefieres hacer un sábado por la tarde?
 - a) Quedarte en casa
 - b) Ir a un concierto
 - c) Ir al cine

6. ¿Qué tipo de exámenes se te facilitan más?
 - a) Examen oral
 - b) Examen escrito
 - c) Examen de opción múltiple

7. ¿Cómo te orientas más fácilmente?
 - a) Mediante el uso de un mapa
 - b) Pidiendo indicaciones
 - c) A través de la intuición

8. ¿En qué prefieres ocupar tu tiempo en un lugar de descanso?

- a) Pensar
- b) Caminar por los alrededores
- c) Descansar

9. ¿Qué te halaga más?

- a) Que te digan que tienes buen aspecto
- b) Que te digan que tienes un trato muy agradable
- c) Que te digan que tienes una conversación interesante

10. ¿Cuál de estos ambientes te atrae más?

- a) Uno en el que se sienta un clima agradable
- b) Uno en el que se escuchen las olas del mar
- c) Uno con una hermosa vista al océano

11. ¿De qué manera se te facilita aprender algo?

- a) Repitiendo en voz alta
- b) Escribiéndolo varias veces
- c) Relacionándolo con algo divertido

12. ¿A qué evento preferirías asistir?

- a) A una reunión social
- b) A una exposición de arte
- c) A una conferencia

13. ¿De qué manera te formas una opinión de otras personas?

- a) Por la sinceridad en su voz
- b) Por la forma de estrecharte la mano
- c) Por su aspecto

14. ¿Cómo te consideras?

- a) Atlético
- b) Intelectual
- c) Sociable

15. ¿Qué tipo de películas te gustan más?

- a) Clásicas
- b) De acción
- c) De amor

16. ¿Cómo prefieres mantenerte en contacto con otra persona?

- a) por correo electrónico
- b) Tomando un café juntos
- c) Por teléfono

17. ¿Cuál de las siguientes frases se identifican más contigo?
- a) Me gusta que mi coche se sienta bien al conducirlo
 - b) Percibo hasta el más ligero ruido que hace mi coche
 - c) Es importante que mi coche esté limpio por fuera y por dentro
18. ¿Cómo prefieres pasar el tiempo con tu pareja?
- a) Conversando
 - b) Acariciándose
 - c) Mirando algo juntos
19. Si no encuentras las llaves en una bolsa
- a) La buscas mirando
 - b) Sacudes la bolsa para oír el ruido
 - c) Bucas al tacto
20. Cuando tratas de recordar algo, ¿cómo lo haces?
- a) A través de imágenes
 - b) A través de emociones
 - c) A través de sonidos
21. Si tuvieras dinero, ¿qué harías?
- a) Comprar una casa
 - b) Viajar y conocer el mundo
 - c) Adquirir un estudio de grabación
22. ¿Con qué frase te identificas más?
- a) Reconozco a las personas por su voz
 - b) No recuerdo el aspecto de la gente
 - c) Recuerdo el aspecto de alguien, pero no su nombre
23. Si tuvieras que quedarte en una isla desierta, ¿qué preferirías llevar contigo?
- a) Algunos buenos libros
 - b) Un radio portátil de alta frecuencia
 - c) Golosinas y comida enlatada
24. ¿Cuál de los siguientes entretenimientos prefieres?
- a) Tocar un instrumento musical
 - b) Sacar fotografías
 - c) Actividades manuales
25. ¿Cómo es tu forma de vestir?
- a) Impecable
 - b) Informal
 - c) Muy informal

26. ¿Qué es lo que más te gusta de una fogata nocturna?
- a) El calor del fuego y los bombones asados
 - b) El sonido del fuego quemando la leña
 - c) Mirar el fuego y las estrellas
27. ¿Cómo se te facilita entender algo?
- a) Cuando te lo explican verbalmente
 - b) Cuando utilizan medios visuales
 - c) Cuando se realiza a través de alguna actividad
28. ¿Por qué te distingues?
- a) Por tener una gran intuición
 - b) Por ser un buen conversador
 - c) Por ser un buen observador
29. ¿Qué es lo que más disfrutas de un amanecer?
- a) La emoción de vivir un nuevo día
 - b) Las tonalidades del cielo
 - c) El canto de las aves
30. Si pudieras elegir ¿qué preferirías ser?
- a) Un gran médico
 - b) Un gran músico
 - c) Un gran pintor
31. Cuando eliges tu ropa, ¿qué es lo más importante para ti?
- a) Que sea adecuada
 - b) Que luzca bien
 - c) Que sea cómoda
32. ¿Qué es lo que más disfrutas de una habitación?
- a) Que sea silenciosa
 - b) Que sea confortable
 - c) Que esté limpia y ordenada
33. ¿Qué es más sexy para ti?
- a) Una iluminación tenue
 - b) El perfume
 - c) Cierta tipo de música
34. ¿A qué tipo de espectáculo preferirías asistir?
- a) A un concierto de música
 - b) A un espectáculo de magia
 - c) A una muestra gastronómica

35. ¿Qué te atrae más de una persona?
- a) Su trato y forma de ser
 - b) Su aspecto físico
 - c) Su conversación
36. Cuando vas de compras, ¿en dónde pasas mucho tiempo?
- a) En una librería
 - b) En una perfumería
 - c) En una tienda de discos
37. ¿Cuáles tu idea de una noche romántica?
- a) A la luz de las velas
 - b) Con música romántica
 - c) Bailando tranquilamente
38. ¿Qué es lo que más disfrutas de viajar?
- a) Conocer personas y hacer nuevos amigos
 - b) Conocer lugares nuevos
 - c) Aprender sobre otras costumbres
39. Cuando estás en la ciudad, ¿qué es lo que más echas de menos del campo?
- a) El aire limpio y refrescante
 - b) Los paisajes
 - c) La tranquilidad
40. Si te ofrecieran uno de los siguientes empleos, ¿cuál elegirías?
- a) Director de una estación de radio
 - b) Director de un club deportiva
 - c) Director de una revista

Autor: De la Parra Paz, Eric, Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL, Ed. Grijalbo, México, 2004, págs. 88-95. Recuperado en http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf

Glosario de Siglas

CEA. Centros de Estudios del Atlántico

DGB. Dirección General de Bachillerato

INEHRM. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México

RIEB. Reforma Integral de Educación Básica

SEP. Secretaría de Educación Pública

TIC. Tecnología de la Información y de la Comunicación.

UnADM. Universidad Abierta y a Distancia de México