



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



II Especialidad en
Enseñanza de la
Historia de México

UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA DE MÉXICO

DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

ENSEÑANZA DIFERENCIADA PARA ATENDER LA DIVERSIDAD EN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE MÉXICO II EN BACHILLERATO

PARA OBTENER EL GRADO DE ESPECIALISTA
EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO

PRESENTA:
MOISÉS MEZA DÍAZ

ASESOR:
DRA. MARÍA CARMEN ALONSO NUÑEZ

Ciudad de México, a 04 de diciembre de 2019

ABSTRACT

The implementation of technology in the educational system at various educational levels has led teachers to see the need to transform the teaching practice that they had been developing in a traditional way at the Baccalaureate level, within the Subsystem of the Baccalaureate School of Jalisco State (COBAEJ), in the subject of History of Mexico II, which works with 2 groups of the Third Semester in the Center for Higher and Distance Education (EMSaD) number 50 of El Cabezón, Municipality of Ameca, Jalisco, where the themes of liberal and conservative projects in Independent Mexico, the War of Reform and the Restored Republic are addressed. For this, the practice was intervened through the Strategy of Differentiated Practices (Tomlinson, 2015), in which a previous diagnosis of the context was made (Fierro, Fortoul and Rosas, 1994), multiple intelligences tests were developed and applied (Gardner, 1997) to discover the styles and characteristics of the apprentices (Piaget, 1998; Vigotsky, 1979 and Siemens, 2010), in order to group the students according to their level of aptitude, interest and profile, and not under subjective criteria, to the completion of homework.

RESUMEN

La implementación de la tecnología en el sistema educativo en los diversos niveles educativos ha propiciado que los docentes se vean en la necesidad de transformar la práctica docente que venían desarrollando de una forma tradicional en el nivel de Bachillerato, dentro del Subsistema del Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ), en la asignatura de Historia de México II, misma que se trabaja con 2 grupos de Tercer Semestre en el Centro de Educación Media Superior y a Distancia (EMSaD) número 50 de El Cabezón, Municipio de Ameca, Jalisco, donde se abordan las temáticas de los proyectos liberal y conservador en el México Independiente, la Guerra de Reforma y la República Restaurada. Para ello, se intervino la práctica mediante la Estrategia de Prácticas Diferenciadas (Tomlinson, 2015), en la cual se realizó un diagnóstico previo del contexto (Fierro, Fortoul y Rosas, 1994), se elaboraron y aplicaron test de inteligencias múltiples (Gardner, 1997) para descubrir los estilos y características de los aprendices (Piaget, 1998; Vigotsky, 1979 y Siemens, 2010), a fin de agrupar a los estudiantes conforme a su nivel de aptitud, interés y perfil, y no bajo criterios subjetivos, para la realización de las tareas escolares.

PALABRAS CLAVE: *práctica educativa, aprendizaje, investigación, historia.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
Objetivo general	10
Objetivos específicos	11
Justificación	11
1. DIAGNÓSTICO	
1.1 Diagnóstico socioeconómico	13
1.2 Estilos de aprendizaje	15
2. MARCO TEÓRICO	
2.1 Constructivismo	20
2.2 Enseñanza diferenciada	24
2.3. Teoría del Conectivismo	29
2.4 Fundamento didáctico pedagógico	31
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	
3.1 Metodología	33
3.2 Explicación de la intervención	34
CONCLUSIONES	45
ANEXOS	49
BIBLIOGRAFÍA	57

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Historia en las aulas de educación media superior regularmente se basa en métodos y estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje de carácter tradicionalista, donde impera la exposición de contenidos por parte del profesor, la repetición, la memorización de fechas, personajes y acontecimientos, la contestación de cuestionarios estandarizados, la carga a veces excesiva de tareas extraescolares, no obstante que desde el año 2008 se aprobó en México la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual tiene como objetivo central brindar “una educación efectiva, objetiva, significativa y competitiva a los estudiantes, dotándoles de las competencias que les permitirán relacionar el estudio, la asignatura y la institución educativa con el entorno en el que viven” (Flores, 2010, p. XVII).

Desafortunadamente, con el tipo de enseñanza que se está proporcionando a los alumnos, no se está favoreciendo esta relación significativa de los temas que se estudian en clase con su realidad inmediata, ya que sólo se revisan los tópicos como simples fechas, acontecimientos sin sentido que sólo ocurrieron en un lugar determinado. Es un aprendizaje que se podría denominar como tradicional, acrítico, excesivamente culturalista (García, 1996). Por ello es fundamental, la renovación no sólo de los contenidos, sino de las metodologías, a efecto de que el alumnado tenga un mayor protagonismo (Prats, 2011).

Por ello, es indispensable que la práctica educativa se oriente a los principios básicos de la RIEMS impulsada por la Dirección General de Bachillerato (DGB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a fin de que se logre una educación idónea que establezca una relación entre el centro de estudios y el contexto social, histórico, cultural y globalizado de los alumnos (DGB, 2014).

Lo anterior es posible si en la materia de Historia de México II se busca desarrollar el interés en los educandos por los sucesos del pasado como génesis de lo que ocurre actualmente, proporcionándole las herramientas necesarias para la investigación histórica. Es fundamental que el estudiante situe los hechos del país y relacionarlos con el presente e interpretando su realidad (DGB, 2014).

La propuesta de intervención está orientada a transformar el proceso de enseñanza aprendizaje a través del cambio en la metodología que se utiliza en la planeación e impartición de las clases. La introducción de teorías pedagógicas posibilitará reflexionar y transformar la práctica docente, y sobre todo tomar conciencia del cambio de rol del docente, así como del posicionamiento del estudiante como gestor de su propio conocimiento, lo cual debe llevar a percibir las diferencias de nuestros estudiantes, y a plantear la necesidad de conocer los estilos de aprendizaje con la finalidad de implementar la educación diferenciada que posibilite transformar la forma tradicional en que todavía se enseña la asignatura de historia en la educación media superior.

Esta forma tradicional de enseñar los contenidos históricos, donde abunda la repetición, la memorización y la narración de acontecimientos, haciendo énfasis en lo político y socioeconómico, impacta directamente en el aprendizaje y en los resultados de los alumnos, ya que aparte de sacar bajas calificaciones, muestran apatía, aburrimiento e indiferencia a las actividades dentro del aula, así como a la investigación en clase o extra clase de las propias temáticas que se abordan durante el curso.

La dificultad que se presenta no es resultado propiamente de la RIEMS, sino que se atribuye directamente a la práctica docente; puesto que se reconoce que no se sigue directamente el espíritu de la reforma en clase, sino que se actúa bajo criterios personales tanto en la planeación como ejecución de las actividades didácticas.

De acuerdo con el programa de estudios de la asignatura de Historia de México II, aprobado por la DGB (2016), que se imparte a los estudiantes de tercer semestre en la Escuela Media Superior y a Distancia (EMSaD) número 50 del Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ), con sede en la comunidad de El Cabezón, Municipio de Ameca, Jalisco, la materia se ubica en el campo de las Ciencias Sociales y es un componente básico, con un tiempo asignado de 48 horas. El programa se compone de siete bloques o unidades de aprendizaje, siendo el primero denominado “Describe las ideologías que formaron a México como nación”, donde se promueve que los estudiantes identifiquen los proyectos liberal y conservador que surgieron a partir del México Independiente.

El segundo de los bloques se llama “Define las dificultades internas para consolidar a México como país”, en el cual se potencia que los estudiantes identifiquen los primeros

gobiernos que surgieron en la nación y las leyes que los rigieron, así como los conflictos internos y externos que caracterizaron a los años iniciales de nuestro país como independiente.

El tercero de los Bloques corresponde a “Explicas las características del Régimen Porfirista y las causas de su decadencia”, en el cual se pretende que los alumnos reconozcan las características políticas, sociales y económicas del régimen de Porfirio Díaz. En el cuarto bloque llamado “Analizas las diferentes etapas de la Revolución Mexicana y las pugnas entre las diferentes facciones”, se propone que el alumno comprenda las fases por las que atravesó el movimiento armado de 1910 hasta 1917 y los personajes que lo encabezaron.

El quinto de los Bloques se llama “Reconoces la importancia de la institucionalización de México en la época posrevolucionaria y su impacto en la actualidad”, el objetivo principal es que los alumnos reconozcan la trascendencia de la época posrevolucionaria y los hechos que marcaron el nacimiento de las instituciones gubernamentales del país.

El sexto de los Bloques denominado “Examina la consolidación del Estado moderno mexicano, el estudiante explora las acciones de gobierno de los presidentes que dirigieron a México de 1940 a 1970 y su impacto en el presente”. El último de los Bloques se denomina “Analizas los problemas del México contemporáneo, aportando posibles soluciones”, se propone que los alumnos entiendan los conflictos actuales de nuestra nación, los hechos que los provocaron, las acciones que emprendieron los gobernantes de la época y, de esta manera, contribuir a la mejora del país.

Para ello es fundamental que el estudiante fortalezca competencias que el propio programa de estudios de la asignatura Historia de México II contempla, tales como la resolución de problemas, toma de decisiones de manera crítica, comunica sus ideas con interrelación a la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente en contextos históricos y sociales específicos; analiza las relaciones entre dos o más variables en un proceso social para determinar o estimar su comportamiento y valorar las preconcepciones personales o comunes sobre diversos fenómenos a partir de evidencias científicas; evalúa argumentos o elige fuentes de información al analizar situaciones o resolver problemas de su entorno; aprende de forma autónoma y revisa sus procesos de construcción del conocimiento social (metacognición) para relacionarlos con su vida cotidiana; mantiene una actitud proclive a la interculturalidad

y respetuosa de la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales y, finalmente, trabaja de forma colaborativa al aportar puntos de vista distintos o propone alternativas de solución a los problemas de su localidad, de su región o país (DGB, 2016).

Tristemente se debe reconocer que con la actual práctica pedagógica tradicional no se están logrando ni fortaleciendo dichas competencias, ya que en este caso los estudiantes no son capaces de resolver los problemas que se les presentan de forma mecánica y repetitiva, ya que no comprenden los procesos sociales, políticos y económicos que dieron origen a los diferentes hechos históricos.

Así mismo, no toman decisiones de manera crítica, ni comunican sus ideas con interrelación a la ciencia, tecnología, sociedad y ambiente en contextos históricos y sociales específicos, ya que sólo se limitan a repetir lo que el profesor expone o transcribir lo que los libros de texto o los documentos físicos y electrónicos les proponen y consultan, para efectos de desarrollar las actividades de la materia.

De la misma forma, el alumnado no está analizando las relaciones entre dos o más variables en los procesos sociales para determinar su comportamiento ni valora las preconcepciones personales o comunes sobre diversos fenómenos históricos a partir de evidencias científicas, esto en virtud de que no se está promoviendo que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico, al sólo exponerles los contenidos sin que se busquen estrategias que involucren a los estudiantes más en los temas que los lleven a indagar y a comprender de mejor forma los contenidos, promoviendo así la investigación y análisis de la información.

Para incentivar y promover el pensamiento crítico en los estudiantes de bachillerato se requiere, de que el docente le brinde las herramientas sobre la forma de apropiarse del conocimiento, y orientarlo en la búsqueda de información en fuentes impresas y en internet, de tal suerte que desarrolle competencias en la búsqueda, discriminación y organización de la información. Ya que se ha observado que el estudiante no está desarrollando el pensamiento crítico, tampoco está eligiendo fuentes de información confiables ni analiza situaciones o resuelve problemas de su entorno, esto porque no discrimina las diferentes fuentes que consulta, se va directamente al libro o link que encuentra, sin cerciorarse si la información es verídica o si proviene de una fuente primaria, secundaria, o de una revista o documento electrónico debidamente arbitrado. El docente debe orientarlo sobre la forma más

segura de navegar en la red en los diferentes espacios académicos, de tal manera que el estudiante se familiarice con los buscadores académicos en donde puede buscar información confiable de revistas electrónicas o sitios educativos. El docente en su función de facilitador por ende debe promover en el estudiante que desarrolle habilidades para que gestione el aprendizaje de forma autónoma y construyan su propio conocimiento, apropiándose de aquello que les resulte verdaderamente significativo. Para ello, es indispensable trabajar con los estudiantes de acuerdo con sus características y estilos de aprendizaje, dándoles la libertad de proponer y utilizar los medios que les facilite construir el conocimiento.

Es prioritario también generar un ambiente de aprendizaje, donde el estudiantado sea proclive a la inclusión y al respeto de la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales, donde se sienta libre a opinar, a tener una escucha activa y mantener una organización dentro de la clase, trabajando de forma colaborativa, apoyando a sus compañeros, proponiendo alternativas para la solución de los problemas de su entorno, investigar y vincular los acontecimientos históricos con su entorno inmediato.

Cabe hacer mención que la RIEMS (Flores, 2010) propugna por un proceso educativo donde el estudiante sea el centro, en el cual se tomen en cuenta sus estilos de aprendizaje, sus intereses, necesidades y expectativas, asimismo que se le permita elaborar los contenidos educativos a través de presentaciones multimedia, que se le facilite el construir el conocimiento, lo cual no se está logrando con la práctica pedagógica al girar ésta en torno a las necesidades y expectativas del propio docente, es por ello de la necesidad imperiosa de implementar una innovación pedagógica, con el uso de la tecnología que promueve el desarrollo del conocimiento autogestivo en los estudiantes.

La presente propuesta se centra en el desarrollo de la estrategia didáctica basada en la educación diferenciada de los estudiantes para la asignatura de Historia de México II en Bachillerato. Se consideró adecuado la integración de la enseñanza diferenciada y el constructivismo con el propósito de tomar en consideración los diferentes intereses y necesidades de los estudiantes, pero sobre todo de considerar las diferencias de los estudiantes como un factor de inclusión en el proceso de enseñanza. Consideramos que este enfoque es el más adecuado para motivar e integrar a los estudiantes debido a que se trabaja en una comunidad rural, la ex Hacienda de El Cabezón, Municipio de Ameca, Jalisco, en

Educación Media Superior, con alumnos que oscilan entre los 15 y los 18 años de edad, por lo que se encuentran en la etapa de la adolescencia, en la Escuela Media Superior y a Distancia (EMSaD) número 50, dependiente del Subsistema Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ). Los principales intereses de los estudiantes se enfocan a socializar a través de las redes sociales, por medio del uso de su celular y, por ende, no les gusta leer y se muestran reacios a investigar, principalmente temas históricos.

Derivado de las características de los estudiantes con este proyecto de intervención sobre los temas de los proyectos liberal y conservador, la Guerra de Reforma y la República Restaurada que se estudian en la asignatura de Historia de México II en Bachillerato, se pretende despertar el interés por la asignatura en los estudiantes de tercer semestre, los cuales son 60 en su totalidad, 36 mujeres y 24 hombres, dentro del componente básico de Ciencias Sociales y Humanidades, basándose en el programa de estudios que propone la Dirección General de Bachillerato (DGB) de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Como apunta Mendoza (2009), los factores socioeconómicos de las familias condicionan en gran medida la posibilidad de que un estudiante siga o no preparándose en una institución educativa, ya que si el nivel es bajo, imposibilita de manera significativa que el alumno concluya satisfactoriamente sus estudios. Sin embargo, los educandos no sólo tienen la problemática de que su nivel socioeconómico es bajo, sino que también confluyen en una tradición arraigada de tomar alcohol, a lo que se debe agregar que los estudiantes tienen la necesidad imperiosa de trabajar y estudiar, no sólo para sostener sus estudios, sino su hogar.

En este sentido, la investigación es trascendente pues busca despertar el interés por el aprendizaje de la Historia en los estudiantes de Educación Media Superior, tratar de motivarlos para que por su cuenta indaguen sobre los diferentes contenidos históricos, su génesis y su explicación en el presente.

En el desarrollo e implementación de la intervención, se consideró de suma importancia la integración y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), tales como el uso de los dispositivos móviles, que constituyen herramientas de aprendizaje que mejoran el proceso de enseñanza aprendizaje, al propiciar el uso de recursos que hagan más interesante y novedoso el desarrollo de los contenidos temáticos de la la asignatura de

Historia de México. Según Sánchez (2004), estas tecnologías se usan con propósitos educativos y su integración curricular responde a un modelo pedagógico activo donde el estudiante aprende bajo la mediación de las TIC, estableciendo “una sociedad cognitiva aprendiz-tecnología” (p. 75). La integración de la tecnología, sin duda se constituye en un eficiente medio para promover el interés y el desarrollo del conocimiento autogestivo del estudiante.

Ahora bien, frente a la enseñanza de la Historia en Bachillerato, Villatoro (2011) plantea que ya no debe enseñarse como una repetición de los temas ya estudiados o una profundización de los mismos, sino buscar que se genere en el estudiante una comprensión de los hechos históricos que lleve al alumno a fortalecer su facultad de pensamiento crítico.

No se debe perder de vista que la tendencia de los modelos educativos se encuentran centrados en la autonomía del estudiantes, Lamonedá (2008), en concordancia con el paradigma constructivista, señala que no es necesario que los alumnos *descubran* los hechos históricos, sino que desarrollen un *pensamiento creativo*, en el cual cuestionen, establezcan problemas o contradicciones que busquen soluciones, interroguen, diseñen posibles estrategias, vean alternativas y tengan conclusiones más certeras después de los debates o las consultas de documentos o informaciones de carácter histórico.

Objetivo general

Diseñar una estrategia didáctica que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México II con estudiantes de Bachillerato a través de los postulados del Modelo de Enseñanza Diferenciada para promover el aprendizaje significativo en la asignatura.

Objetivos específicos

1. Realizar un diagnóstico del problema, partiendo del contexto, intereses, necesidades, expectativas, estilos de aprendizaje y tipo de inteligencia de los estudiantes con los que se trabaja, como marco de referencia para la construcción del proyecto de intervención.
2. Revisar el estado de conocimiento sobre metodologías didácticas para enseñar la materia de Historia de México II.
3. Implementar las Tecnologías de la Información y la Comunicación como apoyo pedagógico de los estudiantes para la construcción de sus productos dentro de las clases de Historia de México II.
4. Desarrollar una estrategia de enseñanza aprendizaje basada en la enseñanza diferenciada que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, y a generar competencias para el análisis y manejo de la información histórica.

Justificación

La presente propuesta de intervención gira en torno a los temas de los proyectos liberal y conservador, Guerra de Reforma y República Restaurada que se estudian en la asignatura de Historia de México II en Bachillerato. Se eligieron dichos tópicos, porque son los que se analizan en los tres primeros bloques o unidades de aprendizaje, por lo que es necesario desde un inicio no sólo hacer un diagnóstico de los estilos, intereses y necesidades de los educandos, sino también ir organizando el grupo y los subgrupos de trabajo bajo el esquema de una práctica diferenciada, donde se tomen en cuenta sus expectativas sobre la materia, sus talentos, las áreas de oportunidad y fortalezas.

En este sentido, enseñar la historia con fundamento en los planteamientos teóricos y metodológicos que establece la enseñanza diferenciada tomando en consideración las diferencias e intereses de los estudiantes, posibilitará que se genere un cambio en la concepción que tienen de la historia como una asignatura memorística, mecánica, como la acumulación de hechos y fechas, sin relacionar los mismos con la vida o práctica cotidiana, lo cual produce que la enseñanza de la Historia se vea como una práctica aburrida, cansada y se torne indiferente para los estudiantes, quienes regularmente poco o nulamente participan

en los diálogos que se abren en clase una vez abordados los sucesos revisados en el aula, no obstante de que se emplean las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y además se interactúa con jóvenes que ya se encuentran en la etapa de que están desarrollando su pensamiento crítico y de orden superior, efectuando operaciones complejas (Piaget, 1991). Sin duda el reto del docente es orientar a los jóvenes sobre la forma en que pueden aprovechar de mejor manera los recursos tecnológicos con los que cuentan y sacar el mayor beneficio con el uso de aplicaciones, páginas web y libros electrónicos para la búsqueda de información que ayude a promover un mayor interés por la asignatura. Los dispositivos móviles (teléfonos, tablets, ipods) que de forma cotidianamente usan los estudiantes en el aula pueden constituir una eficaz herramienta que se integra de forma eficiente en el proceso de enseñanza aprendizaje por tanto se debe de promover su uso en el aula más que limitarlo.

No obstante, lo anterior, a los educandos no les parecen atractivas las clases de Historia, más cuando se están tratando temáticas concernientes a su país y, aun cuando son críticos, no emplean esta facultad cognoscitiva: se enfocan solamente en escuchar, asentir con la cabeza, dormirse (pues hay quienes muestran signos de aburrimiento o bostezan) y miran los videos al parecer con atención, pero sin emitir opinión al respecto.

Por lo cual, se espera que con el desarrollo de la presente propuesta, se pueda contribuir al estado del conocimiento sobre la pedagogía de la asignatura a efecto de que otros docentes que presenten la misma problemática, puedan abatir la indiferencia y aburrimiento que los alumnos presentan en las clases. Así mismo se pretende contribuir a la disminución de los índices de deserción, pues el hecho de no interesarse en las clases puede ser un detonante para que los adolescentes del centro escolar, se decidan a abandonar sus estudios.

La relevancia de esta temática seleccionada es que con la implementación del Nuevo Modelo Educativo para la Educación Media Superior en el año de 2017 por parte del Gobierno Federal, hoy la escuela ocupa el centro, así como el aprendizaje de los estudiantes, por lo que de continuar con el actual modelo didáctico memorístico implementado por el docente es difícil que se cumpla con dichos parámetros. Por lo tanto, su pertinencia estriba en que no sólo se conseguirán los objetivos institucionales que se propone el sistema educativo

mexicano, sino que el profesor innovará en su práctica educativa a fin de tomar en cuenta los intereses, necesidades y expectativas de los alumnos.

1. DIAGNÓSTICO

1.1. Diagnóstico socioeconómico

Con base en las preguntas detonadoras que proponen Fierro et. al. (1994), en este caso, ¿qué está pasando?, ¿de qué manera estoy pretendiendo educar a otros?, ¿qué resultados he conseguido realmente?, ¿cuál sería la forma más conveniente de hacerlo? Además de comprender la forma en que aprenden los estudiantes, resulta de suma relevancia analizar el contexto escolar y social en el que se desenvuelven. El Centro de Educación Media Superior y a Distancia (EMSaD), dependiente del Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco, se ubica en una comunidad rural, en la delegación municipal de la ex Hacienda de El Cabezón, donde las principales actividades son la ganadería, la siembra y cosecha de hortalizas; está ubicada a 10 kilómetros de la cabecera municipal, Ameca, Jalisco y por el número de habitantes, alrededor de 4,000, es la más importante de la demarcación.

Dicha comunidad cuenta con los servicios de una Delegación, una biblioteca, registro civil, pago de catastro, así mismo una oficina para recibir pagos de contribuciones como el agua potable y la luz eléctrica. Aparte del EMSAD, se cuenta con la Escuela Secundaria Técnica 104 de nivel federal, dos primarias, un jardín de niños y transporte público subsidiado por el Gobierno para el traslado de estudiantes a los centros de educación superior más cercanos, como lo son el Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara en la cabecera municipal y la Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute, en la vecina delegación de San Antonio Matute, del mismo municipio.

El EMSaD no cuenta con plantel propio, por lo que se tienen en comodato las instalaciones de la Escuela Secundaria Técnica número 104; brindándose el servicio educativo en el turno vespertino. Debido a que no se cuenta con un espacio exprofeso para cumplir con las funciones del EMSaD, la operación del programa educativo no se realiza en las condiciones óptimas, pues pese a que la oferta educativa es Media Superior y a Distancia se carece de la

infraestructura básica que posibilite ofertar los servicios educativos en línea. Actualmente no contamos con uno de los servicios básicos que es el internet, ya que éste se utiliza únicamente para labores administrativas y no académicas. El acceso al equipo de cómputo también es otra de las problemáticas ya que, de las 45 computadoras disponibles, sólo 7 funcionan. Estas circunstancias, sin duda, afectan las actividades de los docentes y estudiantes, que se ven limitados a utilizar el internet y las computadoras, y no todos cuentan con equipos personales, lap top, para que los puedan llevar a la escuela y realizar sus actividades, pero sí portan sus celulares, los cuales utilizan para sus actividades escolares, pero también para socializar entre ellos.

Las principales actividades económicas que se realizan son la ganadería y la agricultura, especialmente se dedican al cultivo y cosecha de hortalizas. Por lo tanto, se trata de una comunidad rural y de escasos recursos económicos, lo que orilla a que la mayoría de los estudiantes estudien y trabajen. En cuanto a las relaciones familiares de los alumnos, se desconocen, ya que los padres muy poco se involucran en la educación de sus hijos y no asisten regularmente a las reuniones convocadas por la dirección de la escuela.

La educación de los hijos por tanto no es un tema prioritario para los padres de familia, ya que están más preocupados por las actividades del día a día. Ese entorno social de los estudiantes directamente influye en la actitud, en el desempeño académico y en las acciones hacia afuera de la escuela. Entre los jóvenes bachilleres se han detectado como principales problemáticas el embarazo de adolescente y el alcoholismo, aunque ya se está empezando a tener presencia de bachilleres que consumen estupefacientes. Aunado a los problemas familiares, se puede hacer mención de otros factores que influyen directamente en el desempeño o poco interés que muestran los estudiantes en el estudio, conforme a lo que relatan los propios alumnos, como su temprana inserción en el mercado laboral, combinando estudios y trabajo, además de que algunos de ellos ejercen la paternidad a edades tempranas. Así mismo, se puede hacer mención como principales problemas culturales y laborales, que los estudiantes acuden a la escuela, en su gran mayoría, no por convicción sino porque los envían, ya que así lo manifiestan, y así evitar apoyar a sus padres en las labores de casa o del campo; por lo tanto, son continuas las conductas disruptivas en clase.

En cuanto a las características de los estudiantes se puede señalar que poco les gusta leer e investigar, sólo se les denota en el celular todo el tiempo. En cuanto a las relaciones interpersonales y grupales que se mantienen con los educandos, se puede decir que son buenas, pues hay un clima de respeto y confianza hacia el profesor; acuden con él cuando tienen alguna duda.

1.2. Estilos de aprendizaje

De acuerdo con la Teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por Howard Gardner (1997), la inteligencia no debe ser vista como algo unitario o que agrupa diversas capacidades particulares cada una con su generalidad, sino que constituye un conjunto de inteligencias cuyas características principales es que son múltiples, distintas e independientes unas de otras. Se considera a la inteligencia como una potencialidad combinada que puede desarrollarse y crecer (o decrecer) a lo largo de la vida del sujeto, es “la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas” (p. 16).

A diferencia de la educación tradicional, donde sólo se consideran dos inteligencias para la validación de los resultados académicos, en este caso la lingüística y la lógico-matemática, Gardner (1997) propone 8 tipos: a) lingüístico-verbal, que consiste en el empleo eficaz de las palabras; b) lógico-matemática, capacidad para la resolución de problemas, calcular, formular y verificar hipótesis; c) espacial, habilidad para apreciar con certeza la imagen visual y espacial; d) musical, facilidad para distinguir, transformar y expresar el ritmo, timbre y tono de los instrumentos musicales; e) interpersonal, empatía para percibir el estado de ánimo de los demás y responder de forma efectiva; f) intrapersonal, imagen acertada de uno mismo, autodisciplina, introspección y amor propio; g) naturalista, capacidad para distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente y, h) corporal-cinestésica, habilidad para las actividades que requieren rapidez, precisión, flexibilidad y coordinación.

También en contraste con la visión tradicionalista de la inteligencia y en concordancia con la propuesta de Howard Gardner en el sentido de que no existen dos formas para aprender y adquirir el conocimiento, Blander y Grinder (citados en Aragón y Jiménez, 2009) señalan

que la vía de ingreso de la información al cerebro se da por el ojo, el oído o el cuerpo, según las preferencias de quien aprende o quien enseña. Por eso, proponen tres grandes sistemas para representar mentalmente la información: visual, auditivo y kinestésico (VAK).

Al igual que Gardner, Blander y Grinder (citados en Aragón et. al., 2009) señalan que de los tres sistemas de representación mental siempre existe uno que se impone sobre los demás, lo que no significa propiamente que al individuo se le debe de clasificar o ubicar en un estilo de aprendizaje, sino que muestra que tiene desarrollado un estilo más que los otros dos; por ende, éstos también puede potencializarlos mediante las estrategias del profesor.

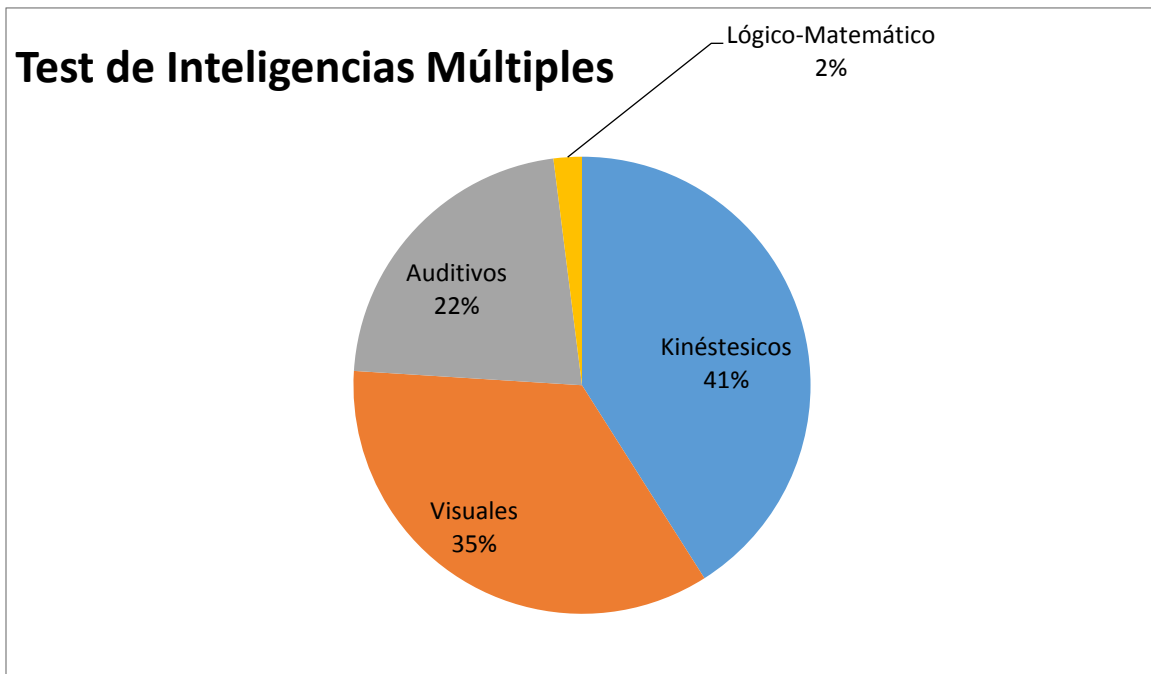
Por eso es necesario que los docentes consideren la evaluación de los estilos de aprendizaje en el aula y, de acuerdo al resultado que arroje la misma, planifique los temas pero de diversas formas para que la información sea asimilada por todos los estudiantes. Esto es importante también para el diseño de una clase diferenciada, donde un mismo tema se aborde desde diferentes perspectivas, capacidades o talentos que muestran los alumnos.

Con respecto a los estilos y necesidades de aprendizaje de los alumnos, una vez aplicado el test de inteligencias múltiples propuesto por Gardner (1997) para identificar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes (*Anexos 1 y 2*), el principal interés de los mismos es la socialización a través de las redes sociales por medio del celular. En este caso, durante el desarrollo de la intervención, el interés por este dispositivo móvil se aprovechó principalmente para la búsqueda de información y de contenidos esenciales para la investigación de los diferentes tópicos vistos en clase.

El test psicológico arrojó como resultados que el 41% de los estudiantes son kinestésicos, el 35% visuales con énfasis en el aprendizaje asistido por computadoras o con búsqueda de información por celular, el 22% son auditivos y sólo un 2% tienen desarrollado su pensamiento lógico-matemático.

Tabla 1

Esquema de resultados del Test de Inteligencias Múltiples aplicado a los estudiantes



En conclusión, las principales problemáticas detectadas, relacionadas con el aprendizaje de la Historia, se puede decir que es la falta de interés de los educandos por aprender nuevos contenidos históricos, lo que hace necesaria una intervención del propio trabajo docente. Esto se debe también a la enseñanza uniforme, no diferenciada o tradicionalista del profesor (Tomlinson, 2005), quien ve a sus aprendices con las mismas capacidades, aptitudes e intereses, aunque en la práctica es lo contrario, pues las personas tienen diferentes formas de pensar, comportarse y actuar. Ante esta panorámica, se buscó una forma diferente de trabajar, en este caso involucrando a todo el colectivo de estudiantes, pese a sus diferencias, por lo que se propone como nueva forma de trabajo las prácticas diferenciadas de aprendizaje para abordar los temas de los proyectos liberal y conservador en el México Independiente, Guerra de Reforma y República Restaurada en la clase de Historia de México II en Bachillerato (*Anexo 2*), mismas que se expondrán a lo largo del presente trabajo.

Si se concibe el aprendizaje, desde el punto de vista neurobiológico, como un proceso de adaptación progresivo y constante del ser humano en constante proceso de mutación y transformación; por su parte, los estilos de aprendizaje, son los estilos de adaptación que tiene la persona al medio en que se desenvuelve a través de sus canales sensoriales, ya que

cada uno de los cinco sentidos afecta de manera diferente a cada una de las partes del cerebro (Salas, 2008).

Los estilos de aprendizaje están ampliamente relacionados con los hemisferios derecho e izquierdo; sin embargo el campo de la Neurociencia dice que cada quien nace con un cerebro diferente, único, ya que es nuestra experiencia la que lo moldea, no obstante que la arquitectura sea la misma, puesto que las redes neuronales son únicas en cada persona como las líneas de las manos (Barbado et. al., citados en Salas, 2008).

Es esta unicidad la que constituye esencialmente la base neurobiológica del estilo de aprendizaje de los sujetos, entendiéndose el aprendizaje, como ya se mencionó, el proceso continuo, mutable y progresivo mediante el cual el individuo se adapta a su medio; empero, el sujeto no sólo se adapta al entorno, a través de su cerebro, sino por medio de sus sentidos y es este proceso de interacción del sentido con el medio, lo que se conoce como modalidad sensorial (Salas, 2008).

Por estilo de aprendizaje se puede entender los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores para identificar cómo los alumnos perciben las interacciones y responden a los ambientes de aprendizaje (Keefe, citado en Navarro, 2008, p. 21). Los rasgos cognitivos es la manera cómo los estudiantes estructuran los contenidos, generan y aplican conceptos, interpretan la información, resuelven problemas y eligen medios para representar ésta, ya sea visual, auditiva o kinestésica; en tanto, los rasgos afectivos se vinculan con los motivos y expectativas que influyen al momento de aprender; por otro lado, los rasgos fisiológicos se relacionan con el biotipo y el biorritmo de aprendizaje (Cazau, 2005).

Asimismo, el estilo de aprendizaje se puede concebir como la manera en que un aprendiz se concentra sobre una información nueva, de cómo la usa y cómo la retiene (Dunn et Dunn, citados en Navarro, 2008). En una palabra, el estilo de aprendizaje es la forma de cómo una persona utiliza métodos y estrategias para aprender, las cuales varían conforme al individuo, pero siempre hay una tendencia, pues aunque un alumno puede presentar estilos auditivos, visuales y kinestésicos, presenta invariablemente una tendencia más dominante.

Los estilos de aprendizaje que reconoce Navarro (2008) son, conforme a la recogida de la información, auditivo, visual, kinestésico (aprende mediante el movimiento), hemisferio lógico (no tiene problemas para comprender conceptos abstractos y verbaliza la

información), hemisferio holístico (es bueno para visualizar objetos). Por su parte, los estilos, dependiendo del análisis de la información, son activos (de mente abierta y son entusiastas en la realización de las actividades), reflexivos (son prudentes al momento de tomar decisiones, recogen y analizan los datos antes de llegar a conclusiones), teóricos (integran la observación de hechos dentro de teorías coherentes, solucionan los problemas mediante una serie secuenciada de pasos) y pragmáticos (aplican prácticamente las ideas) (Navarro, 2008, p. 65).

2. MARCO TEÓRICO

El proyecto de intervención se sustenta principalmente en los postulados teóricos y pedagógicos de la enseñanza diferenciada, que plantea la necesidad de considerar las diferencias de cómo aprenden los estudiantes y el no perder de vista sus intereses, necesidades y motivaciones. El constructivismo se constituye en el segundo pilar ya que se centra en el estudiante como gestor y constructor de su propio conocimiento, y enfatiza sobre el cambio de rol del docente como guía y asesor, dejando de lado el papel de transmisor del conocimiento, por lo que el estudiante toma un papel más activo y autónomo en la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje.

Asimismo, se fundamenta en la Teoría del Conectivismo o teoría del aprendizaje en la era digital, la cual reconoce que las personas aprenden en todo momento y en cualquier lugar y no solamente en el salón de clases. Tiene 4 características principales: diversidad, autonomía, interactividad y apertura.

2.1 Constructivismo

En este apartado se abordarán las principales teorías pedagógicas constructivistas que le dan sustento a la Enseñanza Diferenciada como propuesta de intervención de la propia práctica pedagógica, en la cual se ofrece a los alumnos actividades de aprendizaje apropiadas a sus necesidades de aprendizaje y no sólo al grado o materia que se enseña.

La enseñanza o aprendizaje diferenciado se define como un “proceso de enseñanza y aprendizaje diseñado para apoyar a los estudiantes de diferentes niveles de habilidad en una misma aula” (Hernández y Olmos, 2011, p. 159). Conlleva crear varias rutas de acceso al aprendizaje, para que los estudiantes con diferentes capacidades, intereses o necesidades experimenten diversas maneras pero apropiadas de absorber, utilizar, presentar y desarrollar conceptos como parte de su proceso diario de aprendizaje.

Dicha propuesta pedagógica tiene sus simientes en el constructivismo, corriente pedagógica que tiene a su vez tres acepciones: la radical, la piagetiana y la ecléctica. La radical considera que el sujeto “no registra las experiencias de forma pasiva, sino que interpreta la información nueva con la ayuda de los conocimientos y la experiencia previa” (Anderson, citado en Villarruel, 2012, p. 21), lo cual hace sin la ayuda mediadora, es decir, sin la intervención docente.

En el constructivismo piagetiano, el individuo construye su propio conocimiento con base en su experiencia, misma que le ayuda a la formación de esquemas, los cuales son modelos que se almacenan en su mente. Dichos esquemas van creciendo, agradándose, conforme el individuo va aprendiendo (Piaget, citado en Villarruel, 2012).

Finalmente, en el constructivismo ecléctico, se plantea que sólo la actividad auto constructivista del sujeto posibilita que se logre un aprendizaje significativo mediante la creación de situaciones de aprendizaje diseñadas por el maestro. Por tanto, la construcción

del conocimiento no sólo es un proceso individual sino social dentro de un contexto cultural determinado (Ferreiro, García y Cano, citados por Villarruel, 2012).

No obstante el carácter polisémico del término, Villarruel (2012) concluye en que no importa qué tipo de constructivismo asuma el profesor, sino que es necesario que éste asuma una actitud reflexiva y de cambio, pues sólo a través de esta postura pedagógica y epistemológica es como logrará transformaciones profundas en su quehacer. En lo cual se coincide, pues si la práctica que actualmente se está realizando es caduca por no corresponder a las nuevas exigencias, una buena alternativa para innovar es sin duda esta concepción didáctica.

Ahora bien, el constructivismo es un planteamiento teórico que analiza la posición de cada uno de los actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo afirma Serrano y Pons (2008), lo cual es fundamental no sólo para el diseño instruccional sino para la reflexión de la propia práctica docente. Si la acción pedagógica se centra esencialmente en los contenidos, se dice que se asume una labor logocéntrica, con base en las concepciones de estos dos autores. Si se asume una posición donde se diseñan actividades didácticas con base en los objetivos del programa, se dice que es teleocéntrico; pero, finalmente, si se considera a los alumnos, se es psicocéntrico.

En el caso de las nuevas exigencias de la educación del siglo XXI y con base en el Nuevo Modelo Educativo, esta última posición es la más adecuada para desarrollar la propuesta de intervención al centrar la atención en el estudiante, y al ser el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. El estudiante se constituye sin duda en el gestor de su propio conocimiento al desarrollar capacidades y competencias para discernir la información y con ello asumir un pensamiento crítico.

Silva (2005) propone para el desarrollo de este tipo de metodologías constructivistas como lo es la enseñanza diferenciada, a efecto de lograr el aprendizaje de los estudiantes a través de su interiorización y la formación de conceptos con base en sus procesos, se debe recurrir a la Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo que propone Lev S. Vigotsky.

La dificultad, -como ya se apuntó-, es la falta de interés de los estudiantes en las clases de Historia de México II en Bachillerato, por lo que la idea es diseñar una serie de actividades, sustentadas en la enseñanza diferenciada y apoyada en el constructivismo, que logren motivar

a los estudiantes e involucrarlos de forma activa en el desarrollo de los temas a través del uso de herramientas tecnológicas, material didáctico y de investigación.

Ahora bien, la metodología que se va a implementar está dirigida esencialmente al aprendizaje, es decir, se implementará por el docente para mediar en la construcción de los aprendizajes de los alumnos (Silva, 2005, p. 184), por lo tanto se asumirá un constructivismo desde el enfoque socioconstructivista de Vigotsky, que parte de la idea de que el individuo aprende más por la construcción que por el descubrimiento (Chaves, 2001).

En este sentido, el docente es un mediador constructivista, ya que partiendo de las ideas previas de los estudiantes, plantea una serie de interrogantes o situaciones imposibles de resolver, para inspirarlos a construir nuevos conceptos, es decir, desde los términos vigotskianos, llevarlos a su zona de desarrollo próximo, un nivel más avanzado de entendimiento.

La ciencia histórica, en su mayoría, se enseña como un aprendizaje mecánico, es decir, aquél que una vez que es aprendido se reproduce literalmente, lo cual impide que se pueda aplicar más allá del contexto donde fue adquirido. También es conocido como repetitivo (Díaz Alcaraz, 2002), mismo que se concibe como “aquel que se produce cuando los contenidos no son adaptados y reorganizados en los conocimientos previos del alumno, los asimila literalmente sin hacerlos suyos” (Gallardo y Camacho, 2008, p. 23).

Una respuesta a este tipo de enseñanza autoritaria de la Historia, es el constructivismo, el cual se separa del conductismo y del positivismo en cuanto a que el docente y el texto se imponen de manera prescriptiva sobre la creatividad del alumno. En esta nueva corriente pedagógica, el alumno construye la solución de los problemas, la actividad tiene significado y produce mayor satisfacción (Gruender, citado por Soler, 2006).

Los presupuestos principales del constructivismo es que el aprendizaje se vuelve un proceso cognoscitivo mediante el cual el aprendiz construye una representación o modelo de la realidad; la interpretación, por tanto, es personal y constituye una perspectiva sobre el mundo externo. De la misma forma, el aprendizaje es un proceso cooperativo ya que las experiencias se comparten con otros aprendices sobre un problema en particular. De la misma forma, es un proceso activo, ya que se construye el significado de lo que se está conociendo.

No obstante, lo anterior el conocimiento siempre se sitúa en un contexto variado, nunca uniforme, el cual es reflejo del ambiente sociocultural dentro de una comunidad de aprendizaje. La evaluación del aprendizaje se integra con las mismas tareas, no se mide el resultado propiamente; la manera de evaluar es verificar si los resultados concuerdan con el aporte que hace cada estudiante. El resultado del aprendizaje son las diferentes interpretaciones de los estudiantes sobre el objeto de conocimiento, quienes comparan y contrastan sus aportes con los demás. Se intenta llegar a un consenso sobre los nuevos conceptos o constructos, así como los modelos y formas de aprender (Merril, citado por Soler, 2006, p. 68).

Ahora bien, como ya se observó, al momento de abordar los estilos de aprendizaje, estos modos de actuar y aprender y de adaptarse al medio se tornan diferentes; lo mismo sucede con las formas de interactuar con los demás y de construir el aprendizaje, de interpretar la información y de representar la realidad.

Ante este panorama, una buena forma de enseñar la Historia, sin duda es la enseñanza diferenciada, la cual responde a la diversidad de niños y niñas, adolescentes e incluso adultos con los que se interactúa cotidianamente en la escuela (Aguiló, 2015). La enseñanza diferenciada facilita que el profesor tome en consideración esta diversidad al momento de decidir y concretar sobre las diferentes actividades para que los educandos se apropien del contenido, asimismo promueve una educación basada en la igualdad.

Un sistema educativo que apueste sobre una educación mixta y diferenciada atenderá mejor las demandas de cada educando, además de que es una opción pedagógica que busca atender específicamente la diversidad de capacidades, no importando el género o la edad, ya que apuesta por una atención especializada conforme a las características propias de cada sexo (Aguiló, 2015).

2.2. Enseñanza diferenciada

En el diagnóstico, se encontró que efectivamente el profesor utiliza una práctica no diferenciada o uniforme al momento de impartir sus clases de Historia de México II con los estudiantes, ya que no toma en consideración precisamente su entorno, su forma de trabajo, su estilo para aprender, a todos los considera igual, trabaja a un mismo ritmo, sólo revisando

contenidos, sin vincularlos con la realidad que están presenciando los alumnos. Esto se debe a que el profesor considera que sólo él es quien tiene la razón, y en su rol de transmisor es la única fuente de conocimiento, por lo que los estudiantes deben adoptar un papel pasivo, escuchando, memorizando y repitiendo los contenidos que se ven en clase. Por ende, a los aprendices se les observa aburridos, limitándose a escuchar, indiferentes y desinteresados tanto en la indagación como en la profundización de los temas históricos.

La enseñanza diferenciada (Tomlinson, 2005) surge justamente como alternativa para transformar la educación tradicional, en la cual se sostiene que los alumnos son los protagonistas de su aprendizaje, quienes construyan e investiguen para apropiarse del nuevo conocimiento. Este tipo de enseñanza considera de suma importancia los estilos de aprendizaje, el ritmo, sus intereses y las características individuales.

La enseñanza diferenciada “se centra en el aprendizaje significativo o en las ideas motivadoras para todos los alumnos (...) Este modelo de enseñanza propone que el docente debe trabajar a veces con toda la clase, a veces con grupos pequeños y a veces con individuos” (Tomlinson, 2005, p. 15), según las necesidades del grupo.

En la clase diferenciada, se comprende que todos los estudiantes tienen necesidades diferentes, por lo tanto, se asignan tareas según el nivel de desempeño mostrado por los aprendices; por ejemplo, quienes tienen más facilidad para la redacción se encargarán de los comentarios en torno a un tema, contrario a quienes no la tienen, se dedicarán a preparar la exposición. Por ejemplo, en Matemáticas, los estudiantes que presentan mayores dificultades solo se centrarán en resolver operaciones matemáticas; mientras que quienes no las presentan, resuelven problemas (Tomlinson, 2005).

Para realizar una efectiva planeación didáctica en la enseñanza diferenciada, se requiere que el docente tenga un amplio conocimiento del grupo, por lo que es fundamental identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, para ello se recurre a un test o cuestionario, principalmente de inteligencias múltiples, que es un diagnóstico que da cuenta del tipo de inteligencia o habilidad que presentan los estudiantes, de la misma forma se hace una revisión inicial de los conocimientos previos que sobre la asignatura poseen los estudiantes al inicio de su abordaje, es decir, qué tanto saben sobre los personajes o hechos históricos que se van

a estudiar durante un curso, todo eso se logra mediante una evaluación diagnóstica o inicial (Casanova, 1994).

Caso contrario, en la enseñanza no diferenciada o uniforme se parte de la idea de que todos los estudiantes aprenden igual, tienen las mismas características, el mismo ritmo de aprendizaje, guardan los mismos conocimientos iniciales que maneja el programa; por lo que sólo se planea y se ejecuta una clase conforme a las preconcepciones del profesor con respecto al grupo; no bajo un diagnóstico previo. En una palabra, se improvisa.

En cuanto al aprendizaje significativo (Rodríguez, 2010), el psicólogo norteamericano David Ausubel señala que para que éste se pueda dar, es necesario que el material de aprendizaje sea potencialmente significativo para el aprendiz, es decir, que éste lo pueda relacionar e incorporar fácilmente a su estructura cognitiva a través de un significado lógico. Sin embargo, para que se pueda dar esta relación e incorporación, también es prioritario que el alumno cuente con conocimientos previos del nuevo tema a estudiar. Igualmente, el educando debe contar con la disposición para aprender, en una palabra, estar motivado. “El aprendizaje significativo se produce cuando se relaciona –o asimila- información nueva con algún concepto incluso ya existente en la estructura cognitiva del individuo que resulte relevante para el nuevo material que se intenta aprender” (Pozo, 2006, p. 215). La motivación, por su parte, se concibe como los procesos “que dan cuenta de la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo del individuo por conseguir una meta” (Robbins, 2004, p. 155).

Como ya se vio, el estilo de aprendizaje tiene mucho que ver con las redes neuronales presentes en el alambraje del cerebro, así como el ambiente sociocultural donde crece el individuo; por lo tanto, al momento de enseñar, para que el aprendizaje sea significativo, debe considerarse la información con la que cuenta el aprendiz, así como su forma de aprender o estilo de aprendizaje, la manera cómo se adapta al entorno. Hay que relacionar esta información con los datos nuevos a aprender, para que tenga un real significado al estudiante; de esta forma, se va a motivar e interesarse en los temas históricos.

El aprendizaje de la Historia no sólo conlleva la memorización de fechas y de acontecimientos. Moradiellos (citado en Prats y Santacana, 2011) menciona que además supone la reflexión sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados a fin de comprender

cuáles son las claves que residen detrás de los hechos, los procesos que explican lo ocurrido y, ante todo, develar las causas.

Para poder lograr lo anterior, es indispensable que el docente se plantee intenciones al momento de enseñar, objetivos diferentes a los que tenía. Al narrar su experiencia como docente de grupo, Sánchez (2014) expresa que el profesional de la educación no sólo debe plantearse objetivos educativos, sino también tener bien claro su papel frente al grupo para el que trabaja y asumir su responsabilidad con plenitud.

Plá (2012) distingue entre los conceptos Docente de la Historia y Educación Histórica. En la primera hace referencia al profesor como centro del proceso educativo, dentro de una enseñanza donde se prima la acumulación de saberes y el docente es el protagonista. Sin embargo, ahora con el cambio de paradigma a una enseñanza diferenciada, el alumno es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual debe desarrollar habilidades cognitivas con los métodos científicos aportados por las diferentes corrientes históricas, pero trabajando bajo su propio ritmo y estilo.

La educación histórica, por su parte, es “el conjunto de habilidades cognitivas que pueden desarrollarse a través del método científico del historiador” (Plá, 2012, p. 169); éstas habilidades incluyen, la ubicación espacial y temporal de la fuente, la contextualización del documento y el significado que se tiene sobre el pasado, competencias esenciales que debe tener el estudiante dentro de la enseñanza diferenciada para aprender los contenidos históricos e interpretarlos, y desarrollar un pensamiento crítico.

Las características que debe reunir un ambiente de aprendizaje en la enseñanza diferenciada son la disposición del espacio, la integración de equipos, el uso del mobiliario, empleo de música, entre otros. La disposición en el espacio es fundamental, ya que en este caso el aula debe ser dinámica e interactiva, los estudiantes deben moverse de lugar según lo requiera la forma de trabajo, ya sea en binas, trinas o trabajo en equipo. Así mismo, debe primarse la mesa redonda, foros y debates, abrir el diálogo, por lo que el acomodo es fundamental (Tomlinson, 2005).

El uso de mobiliario y el empleo de la música son esenciales para que el ambiente sea relajado, flexible, pero siempre sujeto a normas preestablecidas por las partes. También deben incorporarse los materiales de enseñanza, diversos al libro de texto; el empleo de las

nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pero siempre al servicio del aprendizaje. El contenido temático de una unidad debe presentarse por temas o tópicos, ya sea durante la unidad de competencia o unidad de aprendizaje, así mismo a través de objetos de aprendizaje.

Para identificar los contenidos de aprendizaje, se revisa el perfil de egreso, las competencias, los aprendizajes esperados, las competencias genéricas, disciplinares y básicas de la propia unidad de aprendizaje o unidad de competencia, también denominada bloque; en este caso, se deben identificar cuáles conocimientos, aptitudes, valores y habilidades debe lograr el alumno al finalizar la temática en estudio.

Los contenidos se desarrollan vinculándolos con las competencias genéricas, disciplinares y básicas de la unidad de competencia, unidad de aprendizaje o bloque, así como con los objetos de aprendizaje y propósitos educativos, de la misma se busca favorecer los rasgos del perfil de egreso del estudiante de educación media superior.

El rol del profesor en la enseñanza diferenciada es de guía, supervisor, facilitador del aprendizaje, además de que motiva, dirige, coordina, diseña actividades dirigidas al aprendizaje más que a la enseñanza, se circunscribe a dar indicaciones claras, retroalimentar, formar grupos de trabajo diversos, a dirigir la exposición de ideas por parte de los estudiantes.

El ambiente de aprendizaje, por su parte, debe ser flexible, dinámico, interactivo, no se concibe el espacio únicamente como el aula, por lo que se promueven visitas extra- escolares, como la visita a museos o sitios históricos. Se emplea mobiliario diverso y música, se modifica el acomodo de los alumnos según la actividad, por ejemplo, en un debate mediante mesa redonda.

Las modalidades de aprendizaje, bajo este esquema, no sólo considera el aprendizaje presencial, sino también en línea. En este sentido, la enseñanza no sólo es directa, sino también mediante trabajo en equipo y el uso de la computadora o de aplicaciones móviles (González, 2012).

Uno de los elementos claves en la enseñanza diferenciada son las adaptaciones curriculares, las cuales consisten, según López (2015), en adaptar los contenidos a revisar, durante una

unidad de enseñanza, a los intereses, expectativas, necesidades, requerimientos, estilos de aprendizaje y tipo de inteligencias de los alumnos.

Para poner en práctica la educación diferenciada se realizará la adaptación curricular del tema de la Segunda Intervención Francesa en México y la Restauración de la República, en el Bloque III, Tema 2, de la asignatura de Historia de México II de tercer semestre del Bachillerato. El programa de la asignatura para desarrollar el tema contempla únicamente la elaboración de un ensayo a partir del análisis de una lectura previa que el docente le provee al estudiante. La adaptación curricular consiste en que se integren los videos relacionados con la temática, analizados por los mismos estudiantes, para que complementen la información y la integren a su ensayo. Asimismo, se complementa la actividad con la elaboración de una línea del tiempo con los hechos más sobresalientes que se hayan gestado durante los períodos revisados, así como con organizadores gráficos para sintetizar la información tales como mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros de doble entrada o tablas comparativas (Pimienta, 2007).

2.3. Teoría del Conectivismo

El Conectivismo es una teoría desarrollada por George Siemens, la cual parte de las limitaciones del Constructivismo para explicar el efecto que tiene la tecnología en la actual forma de vivir, interactuar y aprender. Siemens (2010) señala que la inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones como actividades de aprendizaje, traslada a las teorías del aprendizaje hacia la era digital.

El Conectivismo trata de explicar cuáles son los mecanismos mediante los cuales los seres humanos aprenden teniendo en cuenta que el objeto principal del aprendizaje es el sujeto mismo. Según Siemens (2010), el deseo de aprender es el punto de partida hacia el conocimiento, sin embargo, también son importantes la interacción entre las personas, así como la interacción entre los individuos y las máquinas, las redes de conexiones, la actualización permanente de contenidos y la toma de decisiones adecuadas sobre lo que se quiere aprender.

Asimismo, se debe construir, administrar y fomentar una ecología de aprendizaje conformada por redes que permita a los aprendices mejorar con rapidez y eficacia, con respecto al conocimiento que ya tienen, el cual se produce conectando redes. En este sentido, los objetivos principales del Conectivismo son, iniciar un proceso de creación de redes, conceptualizar el conocimiento y el aprendizaje como procesos basados en conexiones, explorar la naturaleza del cambio dentro del contexto en que se desenvuelve el conocimiento, lograr una habilidad para hacer procedimientos, saber cómo gestionar la información, innovar procesos y usar el saber para resolver problemas.

El rol del estudiante es ser reflexivo, activo, involucrarse en una comunidad, compartiendo y cooperando, ser autónomo y construir su propia red de aprendizaje. Es fundamental la interacción entre estudiantes, pues el aprendizaje será mejor y eficaz cuantas más conexiones existan entre alumnos y programas, para así generar nuevos nodos especializados en las materias que servirán de conocimiento para otros nodos.

La relación entre educandos parte de la creación de conocimiento ya sea de un texto o un gráfico y entonces se inicia un proceso de co-creación, distribución, comunicación, personalización e implementación. En la interacción aparecen los entornos personales de aprendizaje que permiten el aprendizaje autodirigido.

El docente es uno de los nodos especializados mediante los cuales los estudiantes adquieren conocimientos, por tanto debe involucrarse en un ambiente de trabajo académico, debe facilitar las interacciones entre nodos involucrándose abiertamente, observa e imita prácticas exitosas, es reflexivo, diseña ambientes de aprendizaje, busca conexiones de calidad y cede el control para que los alumnos lo asuman en sus procesos de aprendizaje. Es el responsable de guiar a los educandos cuando éstos no muestren avances.

Tanto el conocimiento como el aprendizaje son creados y construidos en un grupo o una comunidad, por lo que los estudiantes no son entes pasivos receptores de contenidos por parte de los maestros, sino que el conocimiento es resultado de la construcción conjunta entre aprendices y mentores. El aprendizaje reside en la diversidad, la autonomía, la interactividad, la apertura de conocimiento, la colaboración y la cooperación.

Los instrumentos de evaluación se diseñan con base en los contenidos y las competencias que el estudiante debe lograr a lo largo de un curso, ya que el aprendizaje tiene lugar en todo tiempo y a lo largo de la vida. Además, no sólo se debe centrar en los alumnos, ya que el aprendizaje puede residir en objetos no humanos, entonces la evaluación contempla la conservación y actualización de las conexiones necesarias para el aprendizaje continuo.

La Teoría del Conectivismo considera que el aprendizaje ocurre en una amplia gama de ambientes, incluso los digitales, no sólo en el salón de clases; asimismo, es un proceso cíclico, donde se da más importancia a la capacidad de adquirir conocimientos nuevos que a los conocimientos que ya se poseen.

En esta tesitura, el conocimiento puede residir fuera de los sentidos, ya sea en una organización o en una base de datos de un programador, el cual se actualiza a través de la conexión con esas fuentes o conjunto de información. Por lo cual, apuesta por el uso de la tecnología que se puede integrar armónicamente con la enseñanza.

Se ocupa más por relacionar la información con el contexto que por la forma como se accede a la misma. Tiene como principio el que se obtienen mejores resultados cuando se aprende mediante conexiones que tratando de memorizar los contenidos; de esta forma, el aprendizaje es un proceso asociativo y reticular.

El aprendizaje se produce distribuido dentro de una red social, mejorado tecnológicamente, reconociendo e interpretando patrones. Los factores que influyen para que se logre el proceso de enseñanza y aprendizaje son la diversidad de la red y la fuerza de los vínculos. La transferencia de contenidos, por tanto, ocurre al momento de conectar (o agregar) redes y consultando diversas fuentes.

La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. Las habilidades que se favorecen son la capacidad de ver las conexiones entre ideas, áreas y conceptos clave, esencial para relacionar los acontecimientos del pasado con la realidad actual, como se necesita en el estudio de la Historia. El aprendizaje, por tanto, es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados y puede residir en dispositivos no humanos.

2.4. Fundamento didáctico pedagógico

A efecto de poder conseguir que no sólo se atienda a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, sino potenciar que las actividades sean significativas, es indispensable que las clases giren alrededor de los alumnos (Ausubel, citado en Penchansky y San Martín, 2004), los cuales deben ser los protagonistas de su aprendizaje, se les debe permitir construir, buscar, descubrir y redireccionar el conocimiento (Piaget, citado en Richmond, 2000), a fin de que sean capaces de acomodar los conocimientos nuevos y asimilarlos a su estructura cognitiva, relacionándolos con los conocimientos que ya poseían anteriormente.

Sin embargo, un alumno, cualquiera que sea su edad, no aprende solo. Lo hace en compañía de un experto, de un adulto, o de un par más capacitado. Imita procedimientos, hace experimentos, se equivoca, logrando la ansiada autonomía, que después pueda hacerlo solo. Por eso, es fundamental el trabajo en equipo, el cual no sólo conlleva dentro del enfoque socioconstructivista que se reúna con sus pares para realizar los productos, sino que colabore, aporte, ayude a los demás en la elaboración de contenidos. En este caso, el docente se vuelve un mediador entre el alumno y el aprendizaje, ya que le facilita y orienta sobre los medios técnicos, electrónicos o didácticos con los cuales el educando aprende, siendo esencial el lenguaje como facilitador del proceso (Vigotsky, 2004).

De igual forma, en toda planeación educativa y su ejecución, debe considerarse el contexto o el ambiente sociocultural, en donde se desenvuelve el estudiante como las características de éste, al estar trabajando en el aula, ya que, si los conocimientos que se estudian no le son prácticos ni útiles, perderán sentido para él y, por lo tanto, no tendrán el interés esperado.

En este sentido, el aprendizaje debe ser significativo (Ausubel, citado en Penchansky y San Martín, 2004), ya que los materiales deben ser potencialmente significativos para el alumno, puesto que se debe partir de su entorno, de lo que sabe, de lo que conoce, de cómo trabaja y se deben vincular los nuevos aprendizajes con los que ya posee para que adquieran sentido, de esta forma, no sólo se atenderá a la diversidad prevaleciente en el aula, sino a su estilo de aprendizaje, es decir, a la forma cómo se adapta al medio en que se desenvuelve.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1 Metodología

Para recuperar y analizar los datos se recurrió al método de Investigación-Acción (I-A) propuesto por Elliot (2000), el cual se utilizó para el diagnóstico, la recuperación de evidencias, el análisis de datos como la intervención socioeducativa.

La IA posibilita que el profesor reflexione sobre la propia práctica con el ánimo de mejorarla. Por tanto, puede definirse como una forma de investigación introspectiva y colectiva que permite a los participantes hacer racionales sus prácticas sociales y educativas, para efecto de comprenderlas tanto en su naturaleza como en las situaciones donde tienen lugar (Kemmis y McTaggart, citados en Blández, 2000).

Es un modelo de investigación del paradigma cualitativo, por lo que integra entrevistas, diarios, observaciones, cuya principal herramienta es la reflexión. Este término fue acuñado por Kurt Lewin (citado en Blández, 2000) en 1946 y sus orígenes no son propiamente del ámbito educativo, sino de la psicología y la sociología, ya que su objetivo es transformar

comportamientos, costumbres, actitudes tanto de individuos como de comunidades, mejorar las relaciones sociales e, incluso, modificar las reglas instituciones de una organización.

De acuerdo con Blández, los cuatro elementos que conforman la IA son la planificación, la actuación, la observación y la reflexión. La planificación es la búsqueda de nuevas estrategias didácticas, la actuación posibilita al docente introducir cambios a su práctica para romper con lo que tradicionalmente viene haciendo. La observación le obliga a tomar conciencia de lo que está realizando, a través de la recogida y el análisis de los datos. Finalmente, la reflexión guía sus decisiones, volviéndolo más crítico.

De acuerdo con Latorre (2007), un rasgo distintivo de la IA es la acción misma. El foco medular de esta modalidad de investigación es el plan de acción que el sujeto se propone, para lograr el cambio o mejora deseado, lo cual no se hace en otro tipo de indagaciones. Asimismo, son fundamentales los valores del profesional más que las consideraciones metodológicas y es una investigación centrada sobre la persona, en el sentido de que se revisan crítica y reflexivamente las acciones.

Igualmente, para el análisis del contexto socioeducativo, se apoyó en las preguntas que propone Fierro et. al. (1994) que sirvieron como marco de referencia para la construcción del problema, en este caso, ¿quién soy?, ¿de dónde provengo?, ¿cómo me relaciono con mis compañeros de profesión, con mis alumnos y demás integrantes de la comunidad educativa?, ¿con qué recursos y materiales trabajo?, ¿cómo organizo el trabajo en el aula?, ¿cuál es mi historia de vida, personal y laboral?, ¿qué infraestructura tiene la escuela donde trabajo?, ¿cuáles son las tradiciones y costumbres de la comunidad donde trabajo?, ¿qué actitudes y valores promuevo en el aula y de dónde se originan?.

3.2 Explicación de la intervención

La forma de realizar la intervención educativa, con base en los autores antes consultados, es primeramente partir del diagnóstico para de ahí delimitar claramente el problema u objeto de estudio que se quiere abordar, a efecto de diseñar una propuesta de intervención en la enseñanza de la asignatura Historia de México II en el Bloque I denominado Describe las

ideologías que formaron a México como Estado-Nación, a través del modelo de enseñanza diferenciada.

Durante el desarrollo de la intervención se centró la atención en el estudiante, siguiendo los planteamientos de la metodología constructivista para despertar el interés y motivar a los estudiantes a profundizar en los temas históricos. Cabe precisar que dicho modelo no debe abordarse de forma tradicionalista, sino basarse en el nuevo currículo de competencias y de aprendizaje significativo donde el educando es el principal protagonista de la educación. La enseñanza o aprendizaje diferenciado se aplicó en el semestre escolar febrero-julio 2017, en el centro de adscripción.

Para recuperar información de la práctica en la enseñanza de la Historia de México, antes y después de realizada la intervención pedagógica con las prácticas diferenciadas de aprendizaje como modelo pedagógico, se recurrió a entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas realizadas a los estudiantes sobre cómo perciben el trabajo docente y su impacto en el aprendizaje, cuyos resultados se muestran en las conclusiones de este estudio. Así mismo, se evaluó el impacto de esta metodología con una escala de actitudes, la cual registra los comportamientos que guardan los aprendices al momento de ejecutar la clase, antes y después de la intervención, mismos que arrojaron durante la intervención que los estudiantes se les denotaba más motivados e interesados en las temáticas abordadas, esto mediante su participación no sólo de forma individual, sino mediante equipos en las labores de investigación. Así mismo, se realizaron anecdotarios para describir las diferentes jornadas, antes y después de implementar las actividades. Finalmente, se emplearon rúbricas y listas de cotejo como instrumentos para evaluar el logro de los aprendizajes (Casanova, 1998).

La parte central de esta investigación fue aplicar la enseñanza diferenciada en la asignatura de la Historia de México II, durante 3 sesiones y 3 actividades, al momento de abordar el Bloque I “Describe las ideologías que conformaron a México como Estado-Nación”, con los 2 grupos de Tercer Semestre en el Centro de Educación Media Superior y a Distancia (EMSAD). La organización de los grupos para el desarrollo de las actividades se realizó con base en los planteamientos de Tomlinson (2005b), quien considera que el proceso de enseñanza – aprendizaje se debe diferenciar en cuanto al proceso, al contenido y el producto.

En este sentido, propone que deben agruparse los estudiantes de tres formas: por nivel de aptitud o habilidad, por interés y perfil.

El nivel de aptitud se refiere a la habilidad que muestran los estudiantes en una tarea específica. El interés, por su parte, son las afinidades que tienen los educandos en cuanto a los contenidos de un tema y, finalmente, el perfil se refiere al nivel de autorregulación que presenta el alumno para auto-monitorearse, auto-evaluarse y adaptarse con flexibilidad a las diferentes situaciones (Russel, 2010); de la misma forma, se considera como perfil el tipo de inteligencia que presenta el aprendiz, previo a la realización de la tarea asignada y previo diagnóstico grupal llevado a cabo por el profesor (Gardner, 1997).

De la misma forma, en las diferentes actividades, se aprovecha la utilización de los dispositivos móviles por parte de los estudiantes para que a través de un Buscador de Internet como lo es Google busquen información sobre los diferentes temas vistos en clase. Previo a ello, se les presentaron videos de cómo buscar en fuentes confiables de Internet como artículos científicos y en revistas electrónicas arbitradas, que tengan rigor académico y que cumplan con estándares de calidad para su publicación; se les orientó sobre los diferentes tipos de fuentes primarias y secundarias, así como la forma de discriminar y organizar la información, y se puso énfasis sobre las páginas de internet que proporcionan información de dudosa credibilidad como Wikipedia y Buenas Tareas, sitios a los que regularmente acuden los estudiantes para realizar sus tareas. Otro de los aspectos interesantes que se destacó fue el uso de los recursos multimedia para la enseñanza de la historia.

A continuación se presentan, las actividades propuestas bajo el modelo de enseñanza diferenciada de la Historia de México II que se llevaron a cabo con los estudiantes de Tercer Semestre en la Escuela Media Superior y a Distancia (EMSAD). Dicho modelo permite la organización del grupo para la realización de dichas actividades, separando a los estudiantes en equipos o subgrupos de trabajo con base en sus estilos de aprendizaje detectados en los test de inteligencia múltiple que se les aplicaron. Para desarrollar las actividades, los estudiantes investigaron en fuentes electrónicas confiables como en Google Académico con la finalidad de que organizaran la información, y posteriormente, en equipo pudieran sistematizarla a través de la elaboración de organizadores gráficos, tablas, gráficos, elaboraran mapas, expusieran sus opiniones en debates o en un blog como Blogger.

En el Bloque I los estudiantes describen las ideologías que forman a México como estado-nación, básicamente se centran en el estudio de los bandos conservador y liberal, con la llegada de las logias masónicas yorkina e inglesa a nuestro país, una vez que éste logró la independencia el 27 de Septiembre de 1821. En su momento, la primera de las logias era representada por Nicolás Bravo y Agustín de Iturbide, cuyo ideario era basado en las monarquías europeas. Por su parte, la logia inglesa, fue introducida por el embajador estadounidense J. R. Poinsett y era dirigida por Vicente Guerrero y Guadalupe Victoria, quienes buscaban una república democrática, representativa y popular, influidos por la naciente nación norteamericana.

Junto con lo anterior, los educandos también profundizarán en la pérdida del territorio que tuvo México durante la intervención norteamericana con la Independencia en Texas en 1833, así como con la invasión del mismo país durante los años de 1846 y 1847 que desembocó en la firma del Tratado Guadalupe-Hidalgo, donde nuestro país cedía al vecino del norte el 51% de su extensión. En este caso, se hará el análisis gráficamente con apoyo de mapas cartográficos.

Finalmente, se continuará con el análisis de las ideologías conservadora y liberal y su clímax más fuerte durante la Guerra de Reforma o Guerra de los Tres años entre 1855 y 1857, tras la promulgación de la Constitución del 57 donde se le restaban privilegios al clero y al ejército, se le decomisaban los bienes al primer sector, dejándoles únicamente los concernientes a su culto y el Estado remotaba actividades del Registro Civil, anteriormente exclusivas de la Iglesia Católica. Esta pugna, sin duda, definió a México durante los siguientes años y abrió paso a la modernidad.

SECUENCIA DIDÁCTICA

BLOQUE I
Describe las ideologías que formaron a México como estado-nación
Propósito de aprendizaje:

En este bloque la o el docente promueve en el alumnado desempeños que le permiten conocer ideologías de la época para identificar el impacto en los proyectos de nación mexicana, así como el contexto histórico del México Independiente.

Tiempo asignado:

4 horas

Desempeños al concluir el Bloque:

- Identifica las distintas ideologías que existieron en Europa y que llegaron a México durante el siglo XIX.
- Explica los procesos socioeconómicos que influyeron para la creación de México como Estado.

Objetos de aprendizaje:

- Contexto histórico en el que surge México como país independiente.
- Las diferentes ideologías del siglo XIX.
- Los proyectos de nación.

Competencias a desarrollar:

- Aporta sus puntos de vista de manera reflexiva acerca del proceso de independencia de México, así como valorar el período histórico en el cual se desarrolló dicho proceso.
- Establece la relación entre las diferentes ideologías que se desarrollaron durante el proceso de independencia de nuestro país.
- Dialoga y aprende sobre los distintos proyectos de nación que se establecieron en los primeros años del México independiente.
- Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.

Actividad 1:

Las posturas ideológicas al culminar la Guerra de Independencia.

<p>Tiempo: 50 minutos.</p>
<p>Tipo de agrupamiento:</p> <p>Los estudiantes se agrupan por perfil y nivel de aptitud.</p>
<p>Objetivos:</p> <p>Diferenciar qué forma de gobierno proponen los diferentes bandos o partidos al consumarse la Independencia, para comprender el tipo de gobierno que se tiene en la actualidad y establecer cuál de los dos bandos al final logró imponer su proyecto de nación.</p>
<p>Recursos:</p> <p>Pizarrón, marcador, cuaderno, lápiz, lapiceras, fuentes físicas y electrónicas, banco de libros de la escuela, Internet.</p>
<p>Proceso:</p> <p><i>Inicio:</i></p> <p>Previamente se les pregunta a los estudiantes, mediante lluvia de ideas, qué entienden por partidos o bandos, anotándose las conclusiones en el pizarrón. Al concluir, se procede a darles las indicaciones de la actividad, en este caso la elaboración de un cuadro comparativo donde señalen cuál es la postura ideológica de los diferentes partidos o bandos al terminar la Independencia de México, incluyendo qué tipo de forma de gobierno pretendían y 3 personajes principales de cada partido. Se les pide que consulten fuentes electrónicas en Internet principalmente en la plataforma Google Académico y en revistas especializadas debidamente arbitradas con el registro ISSN. Se les presenta la rúbrica con la cual se evaluará la actividad.</p> <p><i>Desarrollo:</i></p> <p>Se agrupan a los educandos en grupos de trabajo de máximo 5 personas, integrándose por perfil, es decir, los que ya tenían experiencia en la elaboración de este tipo de organizadores gráficos y por nivel de aptitud, es decir, los que tienen habilidades para investigar en diversas fuentes, ya sean físicas o electrónicas.</p> <p><i>Cierre:</i></p>

Una vez culminada la actividad, se evaluó la misma con base en una rúbrica y, después, se comparten hallazgos.

Rúbrica para evaluar cuadro comparativo:

Posturas ideológicas durante la consumación de la guerra de independencia de México en 1821

Insuficiente (1.5 puntos)	Regular (2.5 puntos)	Excelente (3.3 puntos)
<p><i>Contenido:</i> Sólo mencionan las características principales de cada uno de los partidos o bandos al terminar la Independencia de México, pero no es claro en indicar sus posturas ideológicas, los tipos de gobierno que plantean ni los 3 personajes principales.</p>	<p><i>Contenido:</i> Identifica las posturas ideológicas de cada uno de los partidos o bandos al momento de terminar la Independencia de México, señalan 3 personajes principales pero omiten indicar los tipos de gobierno de cada una de estas posturas.</p>	<p><i>Contenido:</i> Identifica las posturas ideológicas de cada uno de los partidos o bandos al terminar la Independencia de México. Señala el tipo de gobierno y 3 personajes principales de cada una de estas posturas.</p>
<p><i>Calidad, organización y claridad de la información:</i> Los estudiantes no presentan la información en un organizador, ni se denota una organización de la información, es decir, no clasifican los datos conforme al tipo de</p>	<p><i>Calidad, organización y claridad de la información:</i> Los estudiantes presentan la actividad a través de un organizador distinto a un cuadro comparativo, aunque se denota que clasifican la información conforme al tipo de</p>	<p><i>Calidad, organización y claridad de la información:</i> Los estudiantes presentan la actividad a través de un cuadro comparativo, en el cual clasifican la información conforme al tipo de gobierno propuesto y 3 personajes principales</p>

<p>gobierno propuesto y presentan 2 o 1 personajes principales de cada una de las posturas o bandos al terminar la independencia de México.</p>	<p>gobierno propuesto y 3 personajes principales de cada una de las posturas o bandos al terminar la independencia de México.</p>	<p>de cada una de las posturas o bandos al terminar la independencia de México.</p>
<p><i>Estructura del organizador gráfico:</i> Presentan la actividad en otra forma diferente al de un cuadro comparativo. No se destacan los títulos, ni limpieza ni organización en su producto. Recurren a fuentes electrónicas, sin embargo no lo hacen con Google Académico ni con revistas arbitradas con el registro ISSN.</p>	<p><i>Estructura del organizador gráfico:</i> Presentan la actividad en un cuadro comparativo, separando la información por secciones: posturas ideológicas, tipo de gobierno y personajes principales. No se destacan los títulos del cuadro. No se denota limpieza ni organización. Recurren a fuentes electrónicas únicamente de Google Académico, omitiendo consultar revistas arbitradas con el registro ISSN.</p>	<p><i>Estructura del organizador gráfico:</i> Elaboran la actividad en un cuadro comparativo, separando la información por secciones: posturas ideológicas, tipo de gobierno y personajes principales. Destacan los títulos de su cuadro. Presentan la actividad de forma limpia y organizada. Recurren a fuentes electrónicas en la plataforma Google Académico así como revistas arbitradas con el registro ISSN.</p>
<p>Actividad 2: El territorio de México en 1821. Tiempo: 50 minutos.</p>		
<p>Tipo de agrupamiento: Los estudiantes se agrupan por interés.</p>		
<p>Objetivos:</p>		

Identificar el territorio que tenía México al consumarse la Independencia y compararlo con la extensión actual.

Recursos:

Mapa de América del Norte, Hojas de papel en blanco, colores, pizarrón, marcadores, biblioteca escolar, Internet.

Proceso:

Inicio:

Previamente se les cuestiona de forma abierta y libre si saben cuánto territorio tenía México al independizarse, y cuánto perdió y bajo qué gobierno. Se les presenta la lista de cotejo con la que se evaluará la actividad.

Desarrollo:

Se forman equipos de trabajo por interés, y se les da la libertad de dibujar o adquirir un mapa de América del Norte, para señalar con el uso de colores, el territorio que México tenía al independizarse en 1821 y Estados norteamericanos que perdió durante el período santanista. Para colorer su mapa, así como los territorios con los que contaba nuestro país, se les pide a los educandos que consulten Google Imágenes tecleando “México 1821”.

Cierre:

Al finalizar, se comparten los hallazgos encontrados en los mapas coloreados, compartiendo oralmente la extensión del territorio perdido y los estados del Norte perdidos, corrigiéndose mutuamente con base en las fuentes consultadas. Se evalúan individualmente los productos con la lista de cotejo.

Lista de cotejo para evaluar Mapa de América del Norte

Territorio de México al independizarse en 1821

Indicadores Lista de cotejo para evaluar Mapa de América del Norte	Presenta	No Presenta
---------------------------------------------------------------------------	-----------------	--------------------

Territorio de México al independizarse en 1821		
Valor de cada indicador: 1 punto		
1.- Realiza la actividad en un mapa de América del Norte, ya sea dibujado o adquirido		
2.- Sigue al pie de la letra las indicaciones para la actividad.		
3.- Presenta su producto de forma limpia y ordenada.		
4.- Se apoya en sus compañeros, por afinidad y en el docente, para resolver sus dudas.		
5.- Participa con tolerancia y respeto en equipos diversos.		
6.- Utiliza colores para identificar el territorio que tenía México al independizarse en 1821.		
7.- Investiga en fuentes confiables.		
8.- Identifica el territorio que perdió México durante la Segunda Intervención Norteamericana en el período santanista.		
9.- Comparte oralmente sus hallazgos con el grupo.		
10.- Identifica el territorio que poseía México al momento de independizarse con la extensión territorial que ocupa actualmente, consultando la base de datos de Google Imágenes.		
<p>Actividad 3:</p> <p>Debate sobre las posturas ideológicas durante la Guerra de Reforma</p> <p>Tiempo: 50 minutos.</p>		
<p>Tipo de agrupamiento:</p> <p>Los estudiantes se agrupan por perfil y nivel de aptitud.</p>		
<p>Objetivos:</p>		

Asumir una postura y debatir con respeto, e inclusión de ideas, sobre la guerra civil entre liberales y conservadores al pronunciarse las Leyes de Reforma por el régimen juarista.

Recursos:

Test de inteligencias múltiples, cuaderno, lápiz, lapicera, papel, Internet.

Proceso:

Inicio:

El docente explica a los aprendizajes esperados, las competencias, así como los propósitos de la actividad de forma previa, para después pasar a darles una pequeña introducción a los estudiantes sobre la Guerra civil protagonizada por liberales y conservadores tras la promulgación de las Leyes de Reforma por el gobierno de Benito Juárez, tal y como sugiere el programa de estudios.

Desarrollo:

Se conformaron equipos, en este caso por nivel de aptitude y perfil, eligiendo con base a quienes, de conformidad con el test de inteligencias múltiples, resultaron con mayores habilidades verbales, así mismo que se tienen identificados como más participadores en las lluvias de ideas y debates organizados en el aula que ya se conocían dentro de la misma práctica docente.

Los equipos de trabajo se integraron con base en los estudiantes que presentaron mayores habilidades verbales, el resto de los integrantes del grupo se incorporaron a los equipos, quienes tendrían la labor de investigar las posturas ideológicas asumidas por los diferentes bandos durante este período histórico. La investigación la desarrollaron en el buscador Google, en revistas especializadas o libros que le provee la plataforma Google Académico; así mismo, otros fungían como relatores, pues iban anotando los puntos a debatir conforme al bando que les tocó representar y defender, los cuales iban subiendo a Blogger dentro del servicio de Gmail.

Finalmente, se eligió a una alumna como moderadora, que se tiene identificada por su capacidad de liderazgo en el aula, ya que es la que organiza los diferentes eventos e, incluso, es la jefa de grupo. Se coloca a los dos bandos debatientes al frente, con la

moderadora en medio y cada cual expuso su postura, así como las bondades de su plan o programa que defendían, ya sea conservador o liberal. Se les presenta la lista de cotejo con la cual se evaluarán las conclusiones anotadas por los estudiantes al finalizar el debate.

Cierre:

Los demás estudiantes hacen preguntas o apoyan la moción de los interlocutores, anotando al mismo tiempo las opiniones vertidas, así como las conclusiones finales recogidas por la moderadora. Finalmente, estos apuntes fueron los que se evaluaron, mismos que se estructuraron con base en la lista de cotejo.

Lista de cotejo para evaluar Debate sobre las posturas liberal y conservadora durante la Guerra de Reforma

Indicador	Presenta	No presenta
Valor del indicador: 1 punto		
1.- Participa en el debate con tolerancia y apertura a la diversidad de ideas.		
2.- Sustenta sus afirmaciones en fuentes confiables.		
3.- Defiende su postura aportando datos de interés con base en las consultas que hizo de Google Académico.		
4.- Presenta datos y sucesos históricos del período.		
5.- Respeta el turno de las participaciones y aportaciones.		
6.- Guarda una debida compostura en el aula, permitiendo la fluidez de las ideas y que se escuchen los diferentes puntos de vista.		
7.- Hace anotaciones en su cuaderno sobre lo medular de cada una de las posturas y las conclusiones generales del debate.		
8.- Participa activamente en el rol que le tocó desempeñar.		
9.- Sigue las instrucciones dadas por el docente al pie de la letra.		

10.- Presenta sus anotaciones con limpieza y orden.		
-----------------------------------------------------	--	--

CONCLUSIONES

El modelo de enseñanza diferenciada permite al docente conocer más a fondo a sus alumnos, ya que se parte de los estilos de aprendizaje y características de los aprendices. Con base en estos aspectos, medidos mediante test de inteligencias múltiples, fue como se les organizó para su agrupación en equipos, lo cual permitió arrojar mejores resultados en clase; ya que se trabajó no con base en criterios subjetivos, sino con base en las aptitudes mostradas por los propios estudiantes.

Cuando se les agrupó a los estudiantes por interés, como en el caso de la actividad 2 relativa al mapa de América del norte para identificar los territorios perdidos de México, se promovió la libre expresión en la decisión de las actividades, ya que en este caso fueron los propios alumnos quienes eligieron si debían dibujar o adquirir el mapa cartográfico para colorear la extensión de territorio perdido durante la invasión estadounidense.

Así mismo, se aprovecharon los talentos mostrados por los propios aprendices en el aula, como en el caso de la actividad 3, relativa al debate sobre las posiciones liberal y conservadora durante la Guerra de Reforma, por lo que en este caso fueron los alumnos más sobresalientes en expresión oral quienes defendían las diferentes posturas; sin embargo, el demás colectivo de estudiantes no asumieron un papel pasivo, sino que también se les fue fortaleciendo estas habilidades verbales, al formular preguntas a los panelistas o apoyar sus mociones. Por lo que se puede decir que la metodología no es arbitraria al sólo impulsar los talentos o capacidades ya desarrolladas por los jóvenes, sino ir fortaleciendo para quienes no las tienen aún desarrolladas.

De la misma forma, se puede afirmar que la elección misma del modelo pedagógico no fue de forma prescriptiva, sino que respondió inexorablemente a una necesidad manifiesta de los estilos de aprendizaje encontrandos en la diversidad de capacidades y características personales en el aula, por lo que se dejó de lado el agruparles bajo criterios subjetivos como la afinidad que se tenía con los propios escolapios e, incluso, como medida de castigo, cuando

no se portaban bien o no guardaban la disciplina; asimismo, se abandonó la vieja práctica de agruparlos bajo sorteo, sin tomar en cuenta las necesidades y expectativas de los educandos. A través de la enseñanza diferenciada, se permitió no sólo organizar a los estudiantes con base en sus aptitudes, intereses y características para el trabajo en equipo, sino en incluir las tecnologías de la Información y la Comunicación dentro del programa de estudios de Historia de México II para adaptarlo a las necesidades del entorno, a la actualidad y a las propias expectativas y necesidades de los alumnos; es decir, se respondía ya no a una perspectiva tradicionalista sino constructivista, como propugnan los propios autores consultados. Además, las tecnologías juegan un papel importante como fuente de información textual o visual, pues se les permitía a los alumnos indagar no sólo en fuentes escritas sino a través de videos que la propia web ofrece, bajo el asesoramiento del profesorado; de la misma forma, eran fundamentales para la representación de la información por parte de los aprendices. En este caso, se les sugerían páginas o sitios de internet para visitarlos y poder visualizar los videos que respondían a la temática, también se les sugerían las oraciones o frases con que podían buscarlo, con lo cual el profesor se integraba al trabajo colaborativo.

Al agrupar a los estudiantes conforme a su nivel de aptitud, habilidades e, incluso, afinidad, según lo requería la actividad, al darles opciones de elegir cómo realizar sus productos, sin duda los estudiantes se mostraron menos apáticos y más interesados en clase, con lo cual se logró su motivación. Ya no se les veía cansados y aburridos, al ser dinámica la planeación, pues ésta se ajustaba a sus necesidades y requerimientos; estaban ávidos de esperar lo que se iba a trabajar en la siguiente sesión. Así lo manifestaron en las entrevistas semiestructuradas e informales que se realizaron, de forma exploratoria, al finalizar cada clase y mediante las observaciones que se anotaron en los anecdotarios.

Sin duda que el presente trabajo está en constante modificación, pues uno de los retos docentes que hay que librar también lo es el incluir actividades dinámicas y lúdicas para que los estudiantes no pierdan el interés en las sesiones; buscar la forma de cómo investiguen, aprovechando los recursos del internet en fuentes primarias y mejorar la calidad de sus exposiciones, incluyendo comentarios o conclusiones propias a lo investigado, anécdotas o sucesos que no se incluyen en los textos académicos o en su experiencia y que son dignos de ser expuestos.

Es indispensable también trabajar con modelos pedagógicos que faciliten a los estudiantes contextualizar el tiempo histórico de los hechos y personajes que presentan. Una buena opción es la dramatización o la exposición de acontecimientos en el período que se menciona, con la música y el ambiente mismo; sólo que este tipo de actividades, sugiere la compra o adquisición de materiales, por lo que se deben buscar opciones variadas, ya que se está hablando que se está trabajando en una comunidad rural de escasos recursos.

El reto de trabajar con la enseñanza diferenciada es que el docente debe estar consciente de la necesidad de modificar sus planes de trabajo para incluir actividades que despierten el interés de los estudiantes de Bachillerato en la enseñanza de la Historia de México II, por lo que al aplicarles las entrevistas semiestructuradas a los estudiantes con los que se trabaja, los mismos manifiestan en su mayoría que con la aplicación del modelo de enseñanza diferenciada, donde a los mismos se les agrupa por capacidades, intereses y aptitudes, les pareció una mejor forma de trabajo, pues se pueden aprovechar de mejor forma los talentos de cada uno de sus compañeros. Además, los entrevistados indicaron en su mayoría que se sienten más motivados e interesados al trabajar bajo este modelo constructivista, en virtud de que se están integrando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como la búsqueda de datos en Internet, ya que si bien el programa de estudios no prevé lo anterior, les pareció buena medida ya que los libros proveen muy poca información o desactualizada.

En general, los estudiantes señalaron que la nueva forma de trabajo es novedosa, pues ya no es tediosa la clase, en virtud de que el docente no es quien explica los contenidos y provee el material sobre el que se va a trabajar, ya que se permite a los educandos indagar no sólo en fuentes documentales sino electrónicas. Esto debido a que no se cuenta en el plantel con plataformas de apoyo para los cursos como e-learning o Moodle como complemento a las actividades que se desarrollan en clase.

Además, destacaron en su mayoría que fue fundamental que se les explicara cómo buscar en fuentes confiables no sólo a través del profesor, sino con los videos que se les mostró, donde se les indicó de forma que consideraron clara cómo identificar fuentes primarias y secundarias, así como establecer cuándo es un documento digno de crédito académico y cuándo no; como cuando se les presentó el video donde se cuestiona la credibilidad de sitios como Buenas Tareas o Wikipedia.

4.- Tengo un buen sentido del equilibrio y la coordinación.

a) Sí b) No

5.- Fácilmente asocio la música con mis estados de ánimo.

a) Sí b) No

6.- Mis amigos recurren a menudo a mis consejos cuando tienen problemas.

a) Sí b) No

7.- A menudo me gusta estar a solas y en tranquilidad, con mis propios pensamientos.

a) Sí b) No

8.- Las asignaturas de la escuela que más me gustan son las relacionadas con naturales, sociales y/o biología.

a) Sí b) No

9.- Suelo hacer pocas faltas de ortografía.

a) Sí b) No

10.- Disfruto solucionando problemas matemáticos.

a) Sí b) No

11.- Cuando veo el plano de algo, no me cuesta visualizarlo en tres dimensiones.

a) Sí b) No

12.- Suelo destacar mucho en los deportes.

a) Sí b) No

13.- Creo que tengo buen oído musical.

a) Sí b) No

14.- Me resulta fácil hacer que los demás me escuchen y sigan mis planes, soy un poco líder.

a) Sí b) No

15.- Soy capaz de manejar mis sentimientos, para que éstos no me desborden.

a) Sí b) No

16.- Siempre reciclo y trato de contaminar lo mínimo con mis acciones.

a) Sí b) No

17.- Me gustan los juegos de palabras.

a) Sí b) No

18.- Puedo hacer cálculos matemáticos mentalmente con bastante rapidez.

a) Sí b) No

19.- Me cuesta distinguir los cuatro puntos cardinales, esté donde esté.

a) Sí b) No

20.- De pequeño aprendí rápidamente a montar en bicicleta o a ir en patines.

a) Sí b) No

21.- Me gusta cantar y silbar cuando estoy en la ducha o haciendo tareas distraídamente.

a) Sí b) No

22.- Disfruto estando con grupos de personas en reuniones y fiestas para charlar.

a) Sí b) No

23.- Soy una persona muy independiente.

a) Sí b) No

24.- Me gusta estudiar los fenómenos de la naturaleza en general.

a) Sí b) No

25.- Suelo sentir mucha inquietud física mientras estudio o trabajo.

a) Sí b) No

26.- Estudio o me gustaría estudiar cómo tocar un instrumento musical.

a) Sí b) No

27.- Me gusta formar parte de clubes, grupos, comités, etc.

a) Sí b) No

28.- Si estoy enfadado o contento, sé perfectamente el motivo.

a) Sí b) No

29.- En los estudios, recuerdo mejor las cosas cuando las leo o las escucho del profesor.

a) Sí

b) No

30.- Me gusta trabajar con calculadoras y entretenerme con juegos electrónicos.

a) Sí

b) No

Anexo 2

Tabla comparativa entre enseñanza no diferenciada y diferenciada

(Tomlinson, 2005)

Enseñanza no diferenciada	Enseñanza diferenciada
El maestro dicta las reglas	Democráticamente se toman acuerdos
Se etiquetan alumnos	Prima la diversidad y la equidad
El ambiente en el aula es rígido	El ambiente en el aula es flexible, pero bajo un reglamento consensuado.
No existe tolerancia a la diversidad de las ideas.	La tolerancia es la base del diálogo
El profesor es la única fuente del conocimiento.	Los materiales y los descubrimientos de los estudiantes son las principales fuentes del conocimiento.
No hay diálogo.	Existe un diálogo permanente.

Anexo 3
Entrevista semiestructurada aplicada a un estudiante

Fecha: 11 de septiembre de 2018

Grado y grupo: 3 "A" T/V

Escuela: EMSaD 50 El Cabezón

Lugar: Aula

1.- ¿Qué es lo que te gusta de la clase de Historia de México II?

R= Que se aprenden cosas del pasado que debemos aprender para no repetir más errores.

2.- ¿Qué contenidos estás aprendiendo en la materia?

R=La Independencia y la Revolución Mexicana, Benito Juárez.

3.- ¿Qué es lo que te gusta de la forma de impartir la clase?

R=Que el profe sabe mucho y nos responde las preguntas que tenemos, también que podemos consultar en Internet desde nuestra tablet, celular o laptop.

4.- ¿Qué sugerencias tienes para el desarrollo de la materia?

R=Que utilicemos más materiales como mapas, como recortes, esto está muy bien, también algunas dinámicas.

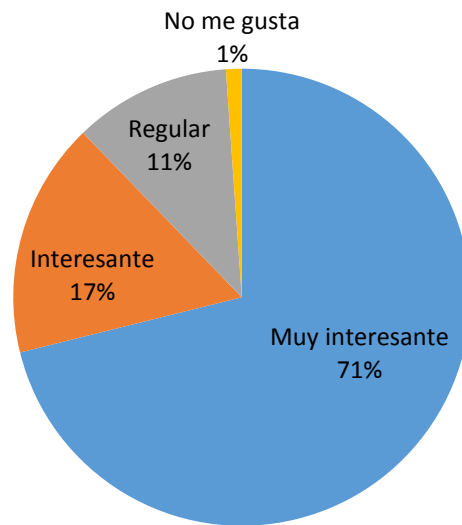
5.- ¿Qué aspectos te parecen aburridos o poco interesantes de la asignatura?

R=Que tengamos que aprender tantas fechas y tantos nombres, a mi no se me graban.

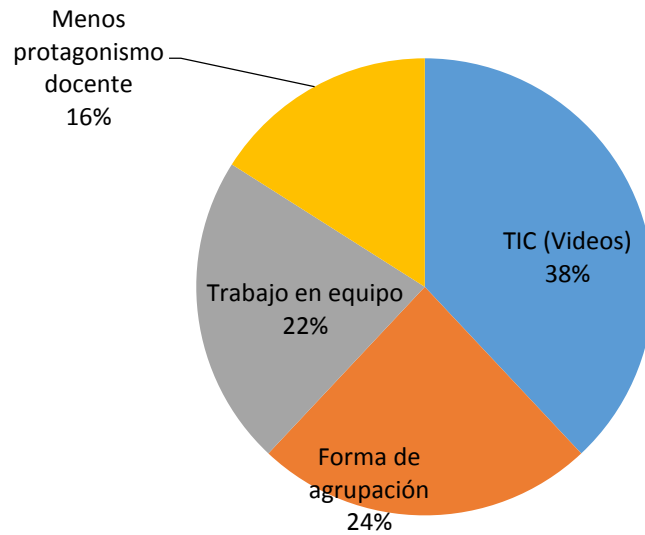
6.- ¿Cómo te gustaría que se impartieran las clases?

R= Que se nos permita debatir, exponer, recortar, colorear, eso está muy bien.

Efectividad del nuevo modelo de enseñanza



¿Qué te gusta de la nueva metodología?



Anexo 4

Anecdotalario

Ficha No. 03

Asignatura Historia de México II

Bloque 1 Describes las ideologías que conformaron a México como Estado- Nación

Actividad 3 Debate sobre las posturas ideológicas durante la Guerra de Reforma

Grado y grupo 3 A T/V

Escuela Centro EMSaD 50 El Cabezón

Fecha 11/09/2018

Hora 15:50-17:30

Anécdota

A los estudiantes se les separó en equipos de trabajo para debatir sobre las diferentes posturas ideológicas durante la Guerra de Reforma, para ello conforme a su nivel de aptitud y habilidades. Así mismo se nombró a una moderadora que recayó en una alumna por su capacidad de liderazgo en el grupo.

Al momento de separar a los estudiantes en liberales y conservadores éstos se sintieron muy motivados; pues se les pidió que defendieran su postura como si estuvieran convencidos de ella; por lo que les pedí que buscaran los mejores argumentos en Internet, en la base de datos de Google Académico sobre la necesidad de que fuéramos gobernados por un régimen conservador y liberal.

Si bien en momentos el debate se descontrolaba porque se caldeaban los ánimos, la moderadora tuvo el control de los mismos esto al imponer reglas para el desarrollo de la actividad que previamente discutí con la misma. Se dividió el salón en 2 y cada subgrupo expuso sus opiniones, al final cada alumno hizo conclusiones en su cuaderno.

De la misma forma, se nombró a una serie de relatores que iban anotando las conclusiones del debate las cuales iban subiendo al servicio de Blogger de Gmail, por lo que se les pidió que abrieran una cuenta en este servidor.

Interpretación

Cuando se le permite a los estudiantes representar a algún personaje histórico o una época siempre se motivan para ello, ya que se pone en juego su imaginación, asimismo mucho los impulsa el lograr los mejores argumentos para defender su postura en un debate. Es fundamental siempre, para el desarrollo de este tipo de actividades, poner en claras las reglas de juego para que éste no se descontrolé.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguiló, A. (2015). *Educación diferenciada, 50 respuestas para un debate*. Madrid: Digital Reasons.
- Aguirre, C., A. (1999). *Escuela de los Annales: ayer, hoy y mañana*. España: Montesinos.
- Aragón, M. y Jiménez, Y. I. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1-21.
- Ballester, A. (2005). *El Aprendizaje Significativo en la Práctica. Equipos de investigación y ejemplos en didáctica de la Geografía*. Ponencia. CIVE 2005. V Congreso Internacional Virtual de Educación. 7-27 Febrero.
- Blández, J. *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. (2ª. ed.). España: Inde.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. México: Biblioteca del normalista SEP.
- Casal, S. (2011). Aprender Historia en la Escuela Secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México). *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16 (48). Enero-Marzo. pp. 73-105. ISSN: 1405-6666.
- Cháves Salas, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación Revista de la Universidad de Costa Rica*, 25, (2), septiembre, pp. 59-65. Universidad de Costa Rica. Disponible en Redalyc el 22 de junio de 2017 desde: www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf
- Cazau, P. (2005). *Estilos de aprendizaje: Generalidades*. Disponible en ihmc el 07 de octubre de 2019 desde: <https://curso.ihmc.us/rid=1R440PDZR-13G3T80-2W50/4.%20Pautas-para-evaluar-Estilos-de-Aprendizajes.pdf>
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en educación infantil y Primaria*. España: Morata.
- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad La Castilla-La Mancha.

- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 5. No. 2. pp. 105-117. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México. E-ISSN: 1607-4041. Disponible en Redalyc el 14 de mayo de 2016 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>
- Dirección General de Bachillerato. (2014). *Historia II. Cuadernillo de Actividades*. México: SEP.
- Dirección General de Bachillerato. (2016). *Documento base del Bachillerato General*. SEP: DGB.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. (4ª. ed.). España: Morata.
- Fierro, C., Fortoul, L. y Rosas, L. (1994). *Transformando la práctica docente: una propuesta desde la investigación-acción*. México: Paidós.
- Flores, J. J. (2010). *Historia de México II*. México: CENGAGE Learning.
- Gallardo, P. y Camacho, J. M. (2008). *La Motivación y el Aprendizaje en Educación*. España: Publidisa.
- García, V. (Coord.). (1996). *Tratado de educación personalizada. Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria*. Madrid: Rialp.
- Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González C., M. (2012). *El modelo de la Enseñanza Diferenciada*. Disponible en UNADMéxico el 01 de octubre de 2016, desde: http://posgrado.unadmexico.mx/posgrado/pluginfile.php/4353/mod_resource/content/1/Unidad_1/index.html
- Hernández, F. X. (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (3ª. ed.). Barcelona, España: Graó.
- Hernández, A. y Olmos, S. (Eds.). (2011). *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Lamonedá, M. (1998). ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3 (5) enero-junio. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (5ª. ed.). España: Graó.

- Lima, L., Bonilla, F. y Arista, V. (2010). *La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana*. Proyecto Clío 36. ISSN 1139-6237. Disponible en Clío el 14 de mayo de 2016 en: <http://clio.rediris.es>
- López, E. (2015). *Contenidos, procesos y productos se diferencian con base en la aptitud, el interés y el perfil del alumno*. España: Paidós.
- López, E. (2015). *Diferenciación de contenidos según las necesidades del alumno*. España: Paidós.
- López, E. (2015). *La adaptación curricular en la enseñanza diferenciada*. España: Paidós.
- Mendoza, F. Influencia del nivel socio-económico de una familia en el acceso a la educación media superior. Educación virtual: una posibilidad. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. vol. 1, núm. 2, agosto, 2009, pp. 105-111. Disponible en ECOSAD el 23 de junio de 2017 desde: www.bdistancia.ecoesad.org.mx/wp-content/uploads/Investigacion.pdf
- Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44. Traducción de M^a Luz Rodríguez Palmero.
- Navarro, M. J. (2008). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. España: Procompal.
- Penchasnky, L. y San Martín, H. (2004). *El nivel inicial: Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Colihue.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. España: Labor.
- Piaget, J. (1998). *Introducción a Piaget: Pensamiento, aprendizaje y enseñanza*. México: Longman, S.A.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*, capítulo 2.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia* 84. México. Septiembre-Diciembre. ISSN: 0186-0348. Disponible en Scielo el día 20 de mayo de 2016, desde: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482012000300007
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. (9^a. Ed.). España: Morata.
- Richmond, P. S. (2000). *Introducción a Piaget*. Madrid: Fundamentos.

- Prats, J. (Coord.). (2011). *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. (10ª. Ed.). México: Pearson educación.
- Rodríguez, E. A. (2010). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la Geografía en Educación Básica Secundaria*. México: Estudios Caos.
- Rodríguez, M. L. (2004). *La Teoría del Aprendizaje Significativo*. Conferencia. Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.). Santa Cruz de Tenerife. Pamplona, España.
- Russel, D. (2010). *Cases on Collaboration in virtual learning environments: Processes and interactions*. USA: Information Science Reference.
- Salas, R. E. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la Neurociencia*. Colombia: Magisterio.
- Sánchez, S. (2014). *Conciencia histórica y enseñanza de la Historia. Un problema en la enseñanza de la Historia*. Disponible en el Correo del Maestro el día 20/05/2016, desde: http://www.correodelmaestro.com/publico/html5112014/capitulo2/Conciencia_historica.html
- Sánchez, J. (2004). Bases constructivistas para la integración de TIC's. *Revistas enfoques educacionales*. [Versión electrónica]. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. pp. 75-89. Disponible en FACSOS el 07 de octubre de 2019 desde: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Sanchez_Ilabaca.pdf
- Serrano, J. y Pons, R. La concepción constructivista de la instrucción. Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. *Revista mexicana de investigación educativa RMIE*, vol. 13, núm. 38, julio-septiembre 2008, pp. 681-712.
- Siemens, G. (2010). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Disponible en UNAM el 26 de agosto de 2019, desde: <http://clasicas.filos.unam.mx/files/2014/03/Conectivismo.pdf>

- Silva, E. Estrategias constructivistas en el aprendizaje significativo: su relación con la creatividad. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, vol. 9, núm. 1, enero-junio, 2005, pp. 178-203 Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt Cabimas, Venezuela. Recuperado el 22 de octubre de 2015 de: <http://www.redalyc.org/pdf/309/30990112.pdf>
- Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Venezuela: Equinoccio.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Qué es -y qué no es- la enseñanza diferenciada*. Disponible en UNADMéxico el 07 de octubre de 2019 desde: http://posgrado.unadmexico.mx/posgrado/pluginfile.php/4353/mod_resource/content/1/Unidad_1/index.html
- Tomlinson, C. A. (2005b). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Vigotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. España: Akal.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Villatoro, C. (2011). La Enseñanza de la Historia en Bachillerato. *Revista de la Educación Superior (77)*. Disponible en ANUIES el 07 de octubre de 2019 desde: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/77/2/4/es/la-ensenanza-de-la-historia-en-el-bachillerato>
- Villarruel, M. (2012). El constructivismo y su papel en la innovación educativa. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20. Enero-marzo de 2012. Disponible en CUCS el 07 de octubre de 2019 desde: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Villarruel.pdf