



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 096 D. F. NORTE

La importancia de la Didáctica en la aplicación del programa de la materia  
“Historia de México” a partir de los Planes y Programas de Estudio de  
Bachillerato General del Estado de México.

ROMINA GALINDO RÍOS

ASESORA: LIC. DORA ISABEL MORALES GALINDO

MÉXICO, D. F. 2015



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 096 D. F. NORTE

La importancia de la Didáctica en la aplicación del programa de la materia  
“Historia de México” a partir de los Planes y Programas de Estudio de  
Bachillerato General del Estado de México.

ROMINA GALINDO RÍOS

Tesina (Ensayo) presentada para obtener el título de  
Licenciada en Pedagogía.

MÉXICO, D. F. 2015

UNIDAD 096 D.F. NORTE  
OFICIO No. D-U096-15-08/906

**DICTAMEN DEL TRABAJO PARA  
TITULACIÓN**

México, D.F., a 28 de agosto de 2015

**PROFRA. ROMINA GRANADOS RÍOS**  
**P R E S E N T E**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "LA IMPORTANCIA DE LA DIDÁCTICA EN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE LA MATERIA HISTORIA DE MÉXICO A PARTIR DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE BACHILLERATO GENERAL DEL ESTADO DE MÉXICO". Opción TESINA - ENSAYO a propuesta de la asesora **DORA ISABEL MORALES GALINDO** manifiesto a usted que reúnen los requisitos académicos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se autoriza a presentar su examen profesional.

**A T E N T A M E N T E**

**"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**



**S.E.P.**  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 096 D.F. NORTE

**DR. HÉCTOR GASPAR DEL ÁNGEL**  
**PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN**  
**DE LA UNIDAD 096 D.F. NORTE**

## INDICE

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>   | 5  |
| <b>CAPÍTULO 1 LA DIDÁCTICA COMO ELEMENTO DE CONGRESIÓN DEL MODELO EDUCATIVO</b> .....                               | 9  |
| <b>CAPÍTULO 2 MODELO EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</b>   |    |
| 2.1 Características del modelo educativo vigente en la Educación Media Superior.....                                | 16 |
| 2.2 Reforma Integral de la Educación Media Superior, generalidades.....   | 19 |
| 2.3 La noción de Competencia.....   | 22 |
| 2.3.1 La clasificación de las competencias. Acuerdos 444 y 447.....   | 25 |
| 2.4 Plan de estudios del Bachillerato General del Estado de México.....   | 29 |
| <b>CAPÍTULO 3 COMPONENTES DIDÁCTICOS QUE INCIDEN EN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE LA MATERIA HISTORIA DE MÉXICO</b> |    |
| 3.1 Las nociones de “Situación didáctica” y “Secuencia didáctica”.....  | 41 |
| 3.2 Planeación didáctica por competencias.....  | 45 |
| 3.3 Reconocimiento del estudiante de Educación Media Superior.....  | 53 |
| 3.4 La importancia formativa de la materia Historia de México.....  | 57 |
| <b>CAPÍTULO 4 PROPUESTA DE PROGRAMA DIDÁCTICO BASADO EN EL ENFOQUE DE APRENDIZAJE COOPERATIVO</b>                   |    |
| 4.1 El Aprendizaje cooperativo como alternativa de aplicación en el aula....  | 62 |
| 4.2 Programa didáctico para la materia “Historia de México”.....  | 67 |
| <b>CONCLUSIONES</b> .....   | 77 |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....   | 82 |

## INTRODUCCIÓN

La Educación Media Superior en México ha atravesado por múltiples transformaciones y adaptaciones desde su incorporación al sistema educativo nacional que han respondido tanto a las demandas sociales como a las características de las nuevas generaciones de adolescentes, tales modificaciones han dado lugar a la estructura curricular actual.

La reestructuración más reciente para este nivel educativo consistió en una reforma integral impulsada en 2008 y que al día de hoy sigue aplicándose en todas las aulas de este nivel educativo en cualquiera de sus modalidades: general o tecnológico; lo que implica la traducción del diseño curricular plasmado en documentos en horas clase a cargo del profesor.

Justamente el trabajo que desempeña el docente junto a sus alumnos en el aula como vía para lograr determinados fines educativos es el centro de interés de este ensayo, fundamentalmente porque son los actores principales en los procesos de enseñanza y aprendizaje necesarios para concretar el modelo educativo vigente.

El interés de escribir sobre la manera en que se concreta el modelo educativo oficial en el nivel medio superior surge principalmente a partir del reconocimiento del valor que tiene la labor docente en términos de planeación, ejecución y evaluación de su quehacer al interior del aula para que éste sea efectiva.

El ensayo está compuesto por cuatro capítulos, en el primero de ellos se establece la necesidad que tienen los docentes de recurrir a la didáctica como disciplina fundamental para concretar el modelo educativo con base en competencias que es el oficial y vigente en México. Resulta importante en ese apartado hacer un recorrido por todos aquellos elementos que debe tomar en consideración el docente en aras de construir escenarios de aprendizaje propicios para el desarrollo de competencias, a saber: el modelo educativo, la reforma integral del bachillerato, el plan y programa de estudio; componentes didácticos como las nociones de situación y secuencia

didáctica, la planeación didáctica que desde luego implica la evaluación, el reconocimiento de las características del estudiante de bachillerato y la importancia formativa de la materia de Historia de México; que irán profundizándose a lo largo del escrito.

También se establece cómo el impulso de la reforma ha significado para el docente contar con un amplio conocimiento al respecto que no ha sido sencillo puesto que comunicar de manera jerárquica la reestructuración de un nivel educativo que posee diversas modalidades impartidas por diferentes tipos de instituciones resulta por demás complicado y requiere de mucha voluntad y grandes esfuerzos para hacer operativo un documento a nivel del aula.

Por otra parte, el capítulo dos ahonda en el modelo educativo que como sustento de la reforma y documentos subsiguientes como el plan y programas educativos, ofrece las características y aspiraciones en materia educativa para el país. También se pone de manifiesto la reforma del nivel medio superior, base de las transformaciones estructurales de las diferentes modalidades de este nivel. En primera instancia ha resultado conveniente señalar los cuatro ejes sobre los que descansa el documento y que contemplan la creación de un marco curricular común aplicable a todas las modalidades, la correspondencia entre la oferta y la demanda, la aplicación de programas educativos con base en competencias, y la emisión de una certificación común para todos los egresados no importando el subsistema bajo el que se haya concluido el bachillerato.

La reforma implica también el reconocimiento de dos acuerdos oficiales de suma importancia en torno a la clasificación y cantidad de las competencias que se busca desarrollar en el bachillerato tanto en los estudiantes como en los profesores, la intención es que además de que exista cierta claridad respecto a qué son las competencias, también se haga del conocimiento público cómo están organizadas.

Tras el abordaje de la reforma, resulta pertinente recuperar el plan de estudios ya que en él se esclarece la estructura curricular del bachillerato y da paso a los programas

de las diferentes materias, en este caso en particular, el de Historia de México, en el que se integra todo aquello que concierne a la operatividad de la materia como la asignación de las horas clase por semana, la finalidad de la materia dentro del currículum y desde luego la distribución y desglose de los contenidos en unidades temáticas en las cuales se encuentran señaladas las competencias que les acompañan, desde luego distribuidas según su nivel de especificidad en genéricas, disciplinares, disciplinares extendidas y atributos. Tal estructura permite al docente conocer de manera más clara cuáles son los aprendizajes esperados para esta materia en este nivel educativo en particular.

El conocimiento de estos documentos permite al docente tener un conocimiento más sólido respecto a lo que debe considerar al momento de elaborar la planeación didáctica, es de recordar que el profesor no debe improvisar una clase, pese a que pudiera tener ideas excelentes respecto a cómo trabajar los contenidos temáticos, lo ideal es que su actividad sea consciente de lo que se pretende que el alumno consiga de cada clase y prevea los recursos materiales y humanos de los que dispone.

Respecto al capítulo tercero, éste expone en primera instancia la importancia que debe concederse a elementos relacionados con la didáctica, tales como las nociones de situación y secuencia didáctica importantes en el trabajo por competencias.

También se retoma la importancia de la planeación didáctica como herramienta básica para el profesor a la hora de integrar todos los elementos a los que debe obedecer su práctica: por un lado los relacionados con los documentos oficiales como los ya mencionados, por otro lado el contexto institucional y desde luego el manejo de componentes didácticos como la situación y la secuencia didáctica. Además recupera a la evaluación como parte integral de la planeación diferenciándola según los momentos de su aplicación en inicial, formativa y sumativa y enfatizando en las rúbricas como instrumentos ideales en la evaluación didáctica por competencias.

No menos importante resulta el reconocimiento de las características del estudiante de este nivel educativo pues es finalmente el destinatario de toda la actividad docente

y en general de toda la estructura curricular del bachillerato y en la medida en que el profesor comprenda las características de los estudiantes con los que trabaja podrá diseñar escenarios didácticos más adecuados y efectivos en la concreción del modelo educativo vigente.

Puesto que el presente ensayo se ha centrado en la materia de Historia de México, se considera absolutamente necesario abordar la importancia que tiene para los alumnos como materia curricular. Gracias a su riqueza formativa, esta materia permite el desarrollo de la identidad nacional en los estudiantes, su reconocimiento como seres históricos y activos en los procesos sociales que conforman la realidad tanto nacional como global, permite además la identificación de la evolución de las sociedades en términos políticos, económicos, sociales y geográficos, de manera que al analizar el pasado se facilita la comprensión del presente y la proyección del futuro, un futuro en el que sin duda, los alumnos posiblemente ya no como estudiantes tendrán una participación activa. Además de que conocer las huellas del hombre en su paso por el mundo resulta satisfactorio ya sea que ese conocimiento derive en orgullo o indignación.

Finalmente, en el capítulo cuatro se presenta la propuesta de un programa didáctico basado en el enfoque de Aprendizaje Cooperativo que responde a lo expuesto por los capítulos anteriores que además ofrece una situación didáctica a aplicar, un formato de planeación didáctica en el que se integra dicha situación y un formato de rúbrica como instrumento para evaluarla.

La intención de proporcionar una situación didáctica, un formato de planeación y uno de evaluación es exponer la manera en la que el trabajo docente puede articularse para conseguir la concreción del modelo educativo, atender a la reforma y responder tanto al plan y programa educativo del nivel medio superior, además de hacer un uso efectivo de la didáctica en aras de atender a una población educativa particular como son los adolescentes.

## **CAPÍTULO 1**

### **LA DIDÁCTICA COMO ELEMENTO DE CONGRESIÓN DEL MODELO EDUCATIVO**

Durante la ejecución de un programa de estudio en el aula, la didáctica adquiere relevancia y presencia permanente, en consideración a ello, el presente ensayo busca reconocer los elementos que inciden en su práctica, puesto que no es de poca importancia tratar de aquello que permite que de manera cotidiana se alcance el conjunto de metas educativas preestablecidas y se concrete el modelo educativo vigente a través de una planeación didáctica adecuada.

La didáctica; entendida como el diseño, articulación y ejecución sistematizada de métodos, técnicas, procedimientos y recursos acordes con el nivel de desarrollo del alumno, que realiza el docente para facilitar la relación entre el estudiante, como sujeto que conoce, y la materia de estudio como objeto de conocimiento. Para optimizar dicha relación, el docente ha de recuperar los conocimientos previos del alumno y los contenidos propios del programa educativo correspondiente.

Así, el docente constituye el enlace entre el plan y programa de estudio y los alumnos, de ahí que esos mismos documentos destaquen la importancia de la didáctica considerándola la base del trabajo cotidiano en el aula a partir del cual el alumno, con ayuda del profesor, construye y aplica conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores; además de promover el logro de las metas educativas establecidas por el modelo educativo vigente.

Por lo anterior, para este ensayo resulta importante hacer una revaloración del papel que la didáctica juega en la aplicación del programa de la materia “Historia de México” en la Educación Media Superior (EMS) del Estado de México, pues ésta determina, en

gran medida, la manera en que los alumnos construyen los saberes propios de la materia y del área general de conocimiento en el que ésta se encuentra; que derivan del modelo educativo actual.

La didáctica determina además la manera en la que el profesor estructura las sesiones diarias en obediencia a diversos elementos y que son justamente los que se retoman aquí, a saber: *conocimiento y manejo del modelo educativo* que da sustento al *plan de estudio* correspondiente y el *programa* de la materia en cuestión vigentes; el manejo de *situaciones didácticas* consecuentes con el modelo educativo; el *reconocimiento del alumnado* en cuanto a cómo son, su forma de aprender y el nivel educativo en que se encuentran; así como el reconocimiento del *contexto* educativo.

De manera que si la aplicación de un programa de estudio no consiste únicamente en la revisión progresiva de los temas, sino en tener conocimiento pleno de todos aquellos elementos que inciden en el desarrollo de una clase para hacerlos operativos y lograr la consecución de las metas educativas; el presente trabajo constituye una aproximación al conocimiento de tales elementos.

Poner de manifiesto la complejidad del trabajo didáctico no tiene como única intención la sola enunciación de componentes teórico-metodológicos, sino demostrar que en la cotidianeidad del quehacer docente se encuentra la piedra angular de la concreción de los planes y programas establecidos.

El ensayo partió de la necesidad de ahondar en los elementos conceptuales que emanan del modelo educativo actual con base en competencias; no obstante que la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se inició en 2008, algunos de los componentes teórico-metodológicos básicos para su aplicación o no han sido claramente señalados como las propias competencias y su clasificación, o se emplean indistintamente como las nociones de situación y secuencia didáctica, o bien, no son considerados a profundidad como la noción de cuadrante didáctico que en los programas de estudio se concibe como seis niveles progresivos de dominio relativos

a la adquisición, análisis, manejo y aplicación de información. Todo ello por tratarse, quizá, de un nivel educativo que hasta 2012 no era obligatorio.

También se busca, a partir de la reflexión sobre los elementos ya mencionados y en consonancia con el modelo educativo oficial vigente para la EMS, el diseño de un programa didáctico que parta del modelo de “Aprendizaje Cooperativo” como propuesta de aplicación en la materia “Historia de México” del quinto semestre de bachillerato general.

El interés surgió no solo por la detección de la didáctica como crucial en la impartición de las materias escolares sino como consecuencia de los cambios que desde hace algunos años ha experimentado este nivel educativo: en 2008 se promovió una reforma educativa orientada a modificar estructuralmente al bachillerato a propósito de las reformas que desde el nivel preescolar se habían venido suscitando, derivando así el establecimiento de la RIEMS.

La RIEMS apareció como una serie de cambios profundos que enfrentaban al docente con una nueva realidad, pues ésta implicaba tanto modificaciones apreciables de manera inmediata, por ejemplo: la sustitución de algunas materias por otras o su desplazamiento a otros semestres, o algunas más complejas que tenían que ver con la entrada de un nuevo modelo educativo a implementarse de inmediato, como por ejemplo las nociones de competencia, conflicto cognitivo, situación didáctica, secuencia didáctica o incluso la comprensión de los nuevos papeles que deberían jugar el alumno y el docente.

La aplicación práctica de los cambios emanados de la RIEMS quedaba en manos del profesor, de manera que se presuponía que debía ser capaz de hacer un traslado de los nuevos principios teóricos enmarcados en *programas de estudio* que de ella surgieron y convertirlos en “clases”, es decir, en trabajo cotidiano a nivel del aula; tal presuposición descansaba en una lógica muy simple: es el docente quien se encarga de ejecutar el modelo educativo vigente.

El principal motivo para inferir que la empresa habría de ser un tanto complicada era la falta de herramientas disponibles: la RIEMS constituía, al menos al principio, un documento que a nivel institucional solo conocían los directivos y cuyas únicas partes posteriormente conocidas por los docentes eran las relativas a las *competencias*, entendidas como la capacidad de integrar todos los recursos cognitivos, motrices y afectivos tales como conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que el sujeto posee para su aplicación en escenarios diversos donde se requiera la resolución de un problema o la superación de una situación<sup>1</sup>; que de hecho, para conocerlas, los docentes en ocasiones se remitían directamente a los Acuerdos 444 y 447 pactados por la reforma y que tratan de las competencias en los alumnos y los docentes respectivamente.

Lo anterior se debía a que al docente se le hacía entrega del nuevo programa de la materia en cuestión y comenzaba a ejecutarlo. Desde luego que el docente podía acercarse por su cuenta al documento —en caso de que supiera de la existencia de la RIEMS—, sin embargo se trataba de un trabajo colegiado que debía ser impulsado y regulado desde el centro de trabajo. Incluso algunos docentes de nuevo ingreso (posterior al ciclo 2008-2009) desconocían que se hubiera suscitado una reforma; tenían conocimiento de las *competencias* porque tal denominación aparecía en los programas de estudio.

En el mejor de los casos, la reforma se ha hecho cognoscible a los profesores, desde 2008 hasta la fecha, por medio de Jornadas de Actualización Docente, estructuradas como cursos. Semestre con semestre se convoca a los docentes de una determinada zona escolar a reunirse para actualizarse y a través de ponencias se exponen temas de interés común determinados desde la Supervisión escolar de zona.

---

<sup>1</sup> Con base en la aportación conceptual de los autores: Tere Garduño y María Elena Guerra y Sánchez. Una educación basada en competencias. SM. México, 2008, p 84 y Philippe Perrenoud Construir competencias en la escuela. Dolmen. Chile, 2002, p. 8.

Previo a las Jornadas, expertos en la reforma desarrollan ante algunos profesores de algunas de las preparatorias de la zona escolar en cuestión temas relativos a la RIEMS, por ejemplo: los ejes sobre los que se articula, la necesidad de la reforma, la noción de competencias, los Acuerdos, etc., posteriormente, dichos profesores se encargan de hacer lo propio ya durante la actualización ante el resto de los profesores de la zona, de manera que su contenido se va dando a conocer paulatinamente, aunque no sin las interpretaciones personales que se le van atribuyendo.

Desde luego que la importancia del conocimiento de la base teórica e incluso filosófica de la RIEMS no queda a discusión, pero la pregunta de la que no se termina de obtener respuesta es ¿cómo llevar la reforma y especialmente los nuevos programas al salón de clase? Lo relativo a la didáctica a emplear ha quedado en ejemplos de estrategias didácticas que se pueden implementar en el salón y algunas otras sugerencias como páginas Web o bibliografía como es de esperarse, pero la didáctica va más allá y se requiere de más elementos que identificar para el trabajo en el aula acordes con la Reforma; pero tampoco es de suponerse que los profesores deseen que se les diga qué hacer, como si el trabajo en el aula se desarrollara con manual en mano, sin embargo no sabe de bien a bien hasta qué punto modificar la didáctica que ha venido implementando o lo que es más, si es necesario hacerlo.

En la ausencia de reflexión sobre el terreno de la didáctica es donde se encuentra la clave de la incertidumbre en los profesores, como ya se dijo, ésta guía el quehacer del docente y de los alumnos y si en el enfrentamiento con un nuevo modelo educativo la didáctica no se mira como factor determinante para su implementación, es poco probable que éste se concrete. Desde luego que no se afirma que los docentes no recurran a la didáctica y no les interese hacerlo, sin embargo los recursos empleados en ocasiones no son los adecuados o resultan insuficientes en consideración con el modelo educativo, plan y programas en cuestión.

Posterior al conocimiento de la RIEMS respecto al trabajo cotidiano ha sido el establecimiento de formatos de planeación semanal de clase en sustitución de los

semestrales: se explica a los profesores el seguimiento de las competencias trasladándolas de los programas de estudio al documento en cuestión a una ubicación específica, y la estructuración de las sesiones en tres momentos; apertura, desarrollo y cierre. Es cierto que esta útil herramienta ha tenido la virtud de asegurar planeaciones didácticas por periodos de tiempo más cortos —cinco días—, evitando que se pierda de vista la concordancia entre las competencias y los temas, sin embargo las sesiones siguieron y siguen estructurándose en torno a estrategias didácticas que no aseguran su desarrollo, se trata de actividades aisladas entre sí y con las que se revisan los temas la mayoría de las veces por separado sin que exista vínculo alguno entre ellos, debido, entre otras causas a que tampoco existe claridad sobre nociones básicas para el modelo por competencias como: situación didáctica y secuencia didáctica —incluso han llegado a utilizarse indistintamente—.

Por todo lo anterior el trabajo didáctico debe mirarse como un enlace que determina el cómo, entre lo que se pretende lograr y lo que se logra, por ende, como se ha mencionado antes, el objetivo general de este ensayo consiste en diseñar un plan didáctico basado en el modelo de Aprendizaje cooperativo para su aplicación en la materia de Historia de México a partir del programa de Bachillerato General del Estado de México, empezando por determinar los factores que influyen en la actividad docente para el desarrollo de la materia y esclareciendo los componentes conceptuales propios del modelo educativo con base en competencias.

De manera que es necesario hacer una reflexión respecto a los elementos que inciden en la instrumentación didáctica, recapitulando: se trata del modelo educativo, el plan de estudio del nivel en cuestión, el programa de la asignatura, el manejo de métodos y técnicas didácticos relativos al modelo, el conocimiento del alumnado y su contexto educativo.

En seguida se recuperan los fundamentos del modelo educativo vigente, los componentes de los documentos que de él emanan y que resultan necesarios para

una planeación didáctica adecuada: la RIEMS, el plan de estudio y el programa de la asignatura de Historia de México.

## CAPÍTULO 2

### MODELO EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

#### 2.1 Características del modelo educativo vigente en la Educación Media Superior

Las reformas educativas que se sucedieron en los diferentes niveles del Sistema Educativo Nacional desde 2002, han tenido la intención de actualizar y adecuar a las nuevas exigencias sociales tanto los contenidos de los planes y programas de estudio como el modelo pedagógico para su abordaje.

El modelo educativo oficial vigente del nivel medio superior está considerado como una innovación educativa emanada de la fracción 3.3 Transformación educativa, del eje 3 Igualdad de oportunidades del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012<sup>2</sup>. En dicha fracción se abordan todos los niveles educativos, de manera que lo relativo a la EMS es:

- Este nivel atiende actualmente a cerca de un 58.6% de la población en edad de cursarlo (16 a 18 años). Su eficiencia terminal ha alcanzado un 60.1%
- Sobre la infraestructura se ha impulsado la construcción, ampliación y equipamiento de planteles
- La calidad educativa debe entenderse en términos de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia, además de impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo,

---

<sup>2</sup> Cabe mencionar que el proyecto no se desechó con la entrada del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, aunque sí se priorizó el vínculo entre la educación y el mercado laboral y el fortalecimiento de la educación técnica.

artístico y deportivo sin descuidar los valores que aseguren una convivencia social armónica

- Dentro de los avances del sistema educativo debe considerarse el desarrollo de los alumnos, las necesidades sociales y las demandas del entorno internacional
- Se fomentan y fortalecen los programas de capacitación magisterial
- **Es necesaria una renovación profunda del sistema nacional de educación para formar en competencias**
- **Es necesario rediseñar los planes de estudio para desarrollar las capacidades de este nivel y así facilitar su tránsito al siguiente.**<sup>3</sup>

Este modelo está regido por el Sistema Nacional de Bachillerato, así como por la Dirección General de Bachillerato y se hace operativo a través de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México.

El modelo se caracteriza por tener su base en las competencias, a las que se ha referido este trabajo anteriormente, y se le ha denominado META (Modelo Educativo de Transformación Académica). El modelo está estructurado a partir de la corriente pedagógica constructivista —como también lo hacen el resto de los niveles educativos precedentes— que concibe al alumno como activo en su proceso de aprendizaje y al docente como facilitador, entiende que los conocimientos previos que posee el alumno son un excelente recurso para la incorporación de los nuevos en su estructura cognitiva y así lograr un aprendizaje realmente significativo en donde además se privilegie la función socializadora de la educación; de ahí la importancia de la colaboración entre alumnos y el acompañamiento con el profesor. Se aprecia cómo a partir de lo anterior, las competencias tienen amplias posibilidades de ser desarrolladas bajo esta corriente.

---

<sup>3</sup> PODER EJECUTIVO FEDERAL. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México, 2013, p. 176.

Desde luego que el modelo también se estructura a partir de las competencias pero se fortalece con programas permanentes de formación docente que aspiran al desarrollo de las competencias básicas que debe poseer y desarrollar el profesor de nivel medio superior, impulsados desde cada centro de trabajo como PROFORDEMS (Programa de Educación Docente de Educación Media Superior) o EDEMS (Especialidad para Docentes en Educación Media Superior).

Además, el META ha optado por la incorporación de programas de seguimiento escolar como el de Tutoría o el de Mediación, que aplicados en cada escuela tienden a la mejora del desempeño personal y académico de los alumnos conjuntando los esfuerzos de directivos, profesores, orientadores, alumnos y por supuesto, padres de familia. El primero consiste, grosso modo, en el diseño y aplicación de estrategias de intervención académica; a los profesores se les asigna un grupo de estudiantes para darles seguimiento respecto a su desempeño en clase, de manera que en determinado horario dentro de la escuela, los docentes puedan apoyarlos enseñándoles estrategias de estudio, técnicas de lectura, mejores formas de organizar su tiempo, etc.; los resultados de dichas sesiones se registran para determinar en qué aspecto los alumnos requieren un poco más la intervención del profesor. El programa de Mediación, por su parte, permite la resolución de conflictos estudiante-estudiante (en ocasiones también estudiante-profesor) con el apoyo de los orientadores y el conocimiento de los padres de familia, para evitar actos de violencia o acoso; todo dentro de un espacio que todas las preparatorias del Estado deben dedicar para tal efecto.

Considerando que la parte medular del META es el cambio hacia la enseñanza y aprendizaje por competencias, el modelo concibe cambios tanto conceptuales como operativos en la EMS, aunque estos en realidad comenzaron a gestarse en el marco de la Reforma Integral de la Educación Superior de la que se habla a continuación.

## 2.2 Reforma Integral de la Educación Media Superior, generalidades

Hasta antes de 2008, cuando se promovió la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), no existía un Marco Curricular Común, es decir un proyecto educativo formal y de carácter nacional que articulara los objetivos comunes de cada subsistema, lograra una vinculación más efectiva con el nivel superior y estructurara mejor las disciplinas con las que deben tener contacto todos los estudiantes, situación que derivaba en que no había un solo perfil para el alumno bachiller, aun considerando las diferencias sustanciales que deben tener como característica particular que les permite satisfacer necesidades e intereses diversos.

Los subsistemas que componen a la EMS y que son influenciados por la RIEMS son: el Tecnológico, el General y el regido por el IPN, pues el estructurado por la UNAM, no participa de la reforma. Éstos operan a través de estructuras curriculares y perfiles de egreso diferentes con el fin de atender a estudiantes con necesidades educativas diversas.

La RIEMS se estructuró en torno a cuatro ejes fundamentales. El primero de ellos establece “la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, (que) estará orientado a dotar a la EMS de una identidad clara que responda a sus necesidades presentes y futuras”<sup>4</sup>.

Lo anterior implica un verdadero intento de reestructuración en este nivel, que hasta hace poco resultaba un poco confuso, pues con los diferentes modelos educativos, perfiles de egreso y especialidades era complicado saber cuáles eran los puntos afines entre cada uno, lo que se traducía a veces en desconfianza con respecto a algunos, principalmente los tecnológicos, pues se creía que constituían solo cursos de

---

<sup>4</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. “Reforma Integral de la Educación Media Superior”, <https://www.google.com.mx/search?q=reforma%20integral%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20media%20superior&ei=7daBVeJ-JMexsAX6vYK4Cw> . Enero de 2008, p. 5.

capacitación, sin una formación de cultura general. Por fortuna ha quedado de manifiesto su calidad y eficiencia.

Uno de los elementos clave del MCC es la contemplación de “desempeños terminales compartidos” como estrategia para evitar la desarticulación académica, es decir,

acordar cuáles son los conocimientos, las habilidades y actitudes que todo bachiller debe poseer al finalizar sus estudios. Se trata de definir un perfil básico del egresado compartido por todas las instituciones, (sic) y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución ofrece de manera adicional. (...) El perfil básico hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben conseguir independientemente de la modalidad y subsistema que cursen. Es lo que constituiría el eje de la identidad de la educación media superior.<sup>5</sup>

Lo anterior no significa establecer un tronco común para todas las escuelas, pues esto puede intervenir en la forma en la que desarrollan sus contenidos curriculares, se trata de impulsar lo común y al mismo tiempo respetar la diversidad.

El segundo de los ejes de la RIEMS se refiere a la regulación de las opciones de oferta para verificar la correspondencia entre la demanda en cada subsistema, los alumnos matriculados en cada uno y la matrícula que en verdad se puede ofertar, además de controlar su correcto funcionamiento.

El tercer eje alude a la mejora en el desempeño académico de alumnos y docentes a través de la implementación de planes y programas orientados al desarrollo de competencias que contemplan contenidos pertinentes que establecen relaciones entre la escuela y el entorno de los alumnos y relevantes en tanto pueden ser aplicados por los estudiantes en diversos contextos; ya que se trata de los conocimientos que la sociedad reclama como necesarios, es decir, que sirven a los alumnos para participar activamente en la sociedad.

---

<sup>5</sup> Ibid. p. 49.

Para guiar el desarrollo de las competencias, se han establecido dos importantes acuerdos que derivan de la RIEMS y que en su momento fueron publicados por el Diario Oficial de la Federación: el **444**, que se relaciona con las que deben desarrollar los alumnos y el **447**, relativo a las de los docentes.

En ambos documentos se describe en qué consisten tales competencias y de manera indirecta guían la práctica educativa para la mejora en el desempeño académico, pues indican los logros a alcanzar por docentes y estudiantes y si se toman en consideración los contenidos de los programas de cada materia, su abordaje llevará una orientación más clara, pues se sabrá qué competencias inducir con cada uno, aunque el cómo lograrlas dependerá en gran medida de las estrategias didácticas del profesor.

El cuarto eje por su parte, señala la importancia de emitir una certificación de carácter nacional que puedan compartir todos los subsistemas de la EMS independientemente de la que expiden de manera particular, esto reafirma el reconocimiento universal de cada institución, entendido como la validez de la identidad que comparten todas como piezas del Sistema Nacional de Bachillerato; lo cual no interfiere con su estructura curricular particular, pues como se ha señalado, la reforma no busca la homogenización de este nivel aun considerando que todos están orientados hacia el desarrollo de competencias. Lo anterior se describe de la siguiente manera dentro de la RIEMS:

[Se] considera la forma en la que se reconocerán los estudios realizados en el marco de este Sistema. El hecho que las distintas opciones de la EMS compartan ciertos objetivos fundamentales y participen de la identidad del nivel educativo se verá reflejado en una certificación nacional complementaria a la que actualmente emite cada institución.<sup>6</sup>

La certificación puede asegurar una mayor facilidad de tránsito entre subsistemas, además propicia un mejor reconocimiento a algunas modalidades que carecían de él, especialmente del tecnológico, como ya se dijo.

---

<sup>6</sup> Ibid. p. 5.

## 2.3 La noción de Competencia

En cuanto al concepto de competencia, resulta que ha sido objeto de múltiples interpretaciones desde su aparición, asociada a la lógica del desempeño, la productividad y la resolución de problemas en el ámbito empresarial. Una de las definiciones más aceptadas y que de hecho se incorporó en el fundamento teórico del programa de la materia de Historia de México de la EMS para el ciclo 2009-2010 (El primero bajo el enfoque de competencias) es el de Philippe Perrenoud quien señala que una competencia “es la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, con buen juicio, a su debido tiempo para definir y solucionar verdaderos problemas”.<sup>7</sup>

La anterior definición engloba todos los recursos cognitivos construidos por el alumno: los conocimientos académicos, las habilidades (reflexión, crítica, comunicación, selección de información, etc.), las actitudes (iniciativa, cooperación, participación, etc.) y los valores (respeto, tolerancia, etc.), para su aplicación en cualquier ámbito o situación. Esto se especifica cuando se utiliza el término movilizar, que implica saber cuándo usar un recurso en lugar de otro y cuándo entrelazar varios, lo que permite al alumno ser reflexivo al evaluar una situación o problema y determinar por sí mismo qué hacer o cómo actuar. Una competencia no es un conocimiento o conjunto de ellos, sino que como afirma Perrenoud, “éstas utilizan, integran, movilizan conocimientos”.<sup>8</sup>

La Dirección General del Bachillerato ofrece una interpretación en la que señala que

las competencias son procesos complejos de desempeño integral con idoneidad en determinados contextos que implican la articulación y aplicación de diversos saberes, para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad y

---

<sup>7</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Historia de México. Programa de Estudio. Bachillerato General. México, 2009, p. 3.

<sup>8</sup> PERRENOUD, Philippe. Diez nuevas competencias para enseñar. SEP, México, 2004, p. 8.

comprensión, dentro de una perspectiva de mejoramiento continuo y compromiso ético.<sup>9</sup>

En ésta definición, al igual que en la de Perrenoud, se pone énfasis en la capacidad de mover diversos recursos cognitivos en diferentes situaciones, saber aplicarlos utilizándolos como herramientas y no sólo considerándolos como una finalidad; es decir, que los conocimientos, habilidades, destrezas y valores son el medio para desarrollarse activamente en cualquier situación y contexto, no son el fin último del aprendizaje.

Yolanda Argudín, por su parte, afirma que las competencias se refieren a “ubicar el conocimiento, recuperarlo, transformarlo, (sic) y relacionarlo con los conocimientos que ya se poseen para crear o desempeñar algo de manera eficaz y eficiente”<sup>10</sup>, aunque se trata de otra concepción, las nociones de recuperación, transformación y relación concebidas de manera entrelazada, —partiendo de la idea de que se llevan a cabo de manera articulada implican la movilización de la que habla Perrenoud, es decir, el alumno recoge todos aquellos recursos que ha sido capaz de construir, pero no permanecen estáticos, pues los moldea adaptándolos a situaciones y contextos diversos y crea puentes entre unos y otros para llevar a cabo una determinada tarea o actividad— por tanto, las competencias no se refieren sólo a la construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que por sí misma ya tiene gran mérito, sino que además implican el manejo de estos recursos para su aplicación en cualquier ámbito, ya sea dentro o fuera de la escuela, pues como afirman Garduño y Guerra, las competencias se forman por la unión de:

- conocimientos y conceptos que implican la representación interna acerca de la realidad;

---

<sup>9</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Historia de México. Programas de Estudio. Dirección General del Bachillerato. México, 2009, p. 3.

<sup>10</sup> ARGUDÍN, Yolanda. Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. Trillas, México, 2005, p. 7.

- Intuiciones y percepciones que son las formas empíricas de explicarse el mundo;
- saberes y creencias que simbolizan construcciones sociales que se relacionan con las diversas culturas;
- habilidades y destrezas que se refieren a saber hacer, a la ejecución práctica y al perfeccionamiento de la misma;
- estrategias y procedimientos que integran los pasos y secuencias para resolver los problemas, y que luego utilizamos en nuevas circunstancias, y
- actitudes y valores que denotan la disposición de ánimo ante personas y circunstancias porque las consideramos importantes.<sup>11</sup>

Es absolutamente necesario comprender que una competencia no es una capacidad que se logra a largo, mediano o corto plazo, es decir, no se consiguen una vez terminada una “Unidad” del programa o concluido el semestre, las competencias son a un tiempo metas y procesos y se logran cuando se ejecutan, cuando se ponen en práctica. Aunque claro que son perfectibles, y es que

una competencia específica que se debe hacer con el conocimiento en un contexto, tanto al final de un ciclo [como puede ser un semestre], como durante la clase (...) de ahí que se escriban en presente. (...) Es decir (sic) que si una competencia dice: “Resuelve problemas de manera autónoma”, esto es lo que se quiere alcanzar pero también eso mismo es lo que el estudiante deberá realizar dentro del aula para lograrlo.<sup>12</sup>

Respecto a su estructura, éstas se encuentran redactadas de la siguiente manera:

- Se inician con el verbo
- El verbo ha de estar en presente, tercera persona del singular
- El sujeto se encuentra implícito
- El objeto directo, es decir, qué hacer, se encuentra posterior al verbo

---

<sup>11</sup> GARDUÑO, Tere y María Elena Guerra y Sánchez. Op. Cit. p. 84.

<sup>12</sup> FRADE Rubio, Laura. Planeación por competencias. Inteligencia educativa. México, 2013, p. 18.

- Finalmente se determina una condición que da claridad al objeto directo.

Por ejemplo, en “Identifica los procesos políticos, económicos y sociales de las civilizaciones mesoamericanas” encontramos que el verbo es “identifica” (que no identificar), el objeto directo es “los procesos políticos, económicos y sociales”, mientras que la condición, aquello que determina al objeto directo, se encuentra cuando se habla “de las civilizaciones mesoamericanas”.

### **2.3.1 La clasificación de las competencias. Acuerdos 444 y 447**

Las competencias comunes para todos los subsistemas de la EMS se establecen en dos importantes acuerdos que señalan lo que alumnos y docentes deben lograr.

El **Acuerdo 444**, alude a las competencias de los alumnos y divide a estas en genéricas, disciplinares y profesionales, según lo señalado en el capítulo I, artículo 2, las primeras son

comunes a todos los egresados de la EMS. Son (...) clave por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.<sup>13</sup>

Las competencias genéricas se clasifican en 6 categorías:

- Se autodetermina y cuida de sí
- Se expresa y comunica
- Piensa crítica y reflexivamente
- Aprende de forma autónoma
- Trabaja en forma colaborativa

---

<sup>13</sup> SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. “Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”. Diario Oficial de la Federación. México, 21 de Octubre de 2008, p. 1.

- Participa con responsabilidad en la sociedad<sup>14</sup>

De cada una de las competencias anteriores se derivan otras características a las que se les denomina “Atributo” y que amplían las intenciones de las genéricas, por lo general no son más de seis por cada una.

Las competencias disciplinares son las que conciernen a cada campo disciplinar, es decir el área de conocimiento.

Las relativas a las de Ciencias Sociales, campo donde se ubica la asignatura de Historia de México que es en la que se concentra este escrito, son caracterizadas como las “orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio”<sup>15</sup>, se enlistan a continuación.

1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.
2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.
3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.
4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.
5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.

---

<sup>14</sup> Id.

<sup>15</sup> Id.

6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.
7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.
8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.
9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.
10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.<sup>16</sup>

Estas competencias implican la interpretación reflexiva de la vida social pasada y presente por parte del alumno, la construcción de una visión global con respecto a los acontecimientos que tienen lugar en México y el mundo y la forma en la que impactan su vida.

Hay que añadir que de las competencias disciplinares se derivan las extendidas,<sup>17</sup> cuya finalidad es ampliar y profundizar a las anteriores; por tanto las competencias están articuladas en tres niveles. A través de un ejemplo basado en el programa vigente de la materia “Historia de México” se exponen los tres niveles en el cuadro no. 1.

---

<sup>16</sup> Ibid. p. 8.

<sup>17</sup> En algunos programas de diversas materias, no se ubica ninguna con tal denominación, se les encuentra como “atributos”, siendo éstos y según el Acuerdo 444 características de las competencias genéricas y parte derivada de las disciplinares.

## Cuadro no. 1 Los tres niveles de Competencias

|  |   |
|--|---|
| <b>MATERIA:</b> HISTORIA DE MÉXICO<br><b>UNIDAD:</b> I LAS RAÍCES DE LA NACIÓN<br><b>TEMA:</b> 1.1 MESOAMÉRICA |   |
| <b>COMPETENCIA GENÉRICA</b>  | Piensa crítica y reflexivamente   |
| <b>COMPETENCIA DISCIPLINAR</b><br>Tema 1.1.1 Áreas culturales  | Argumenta sus ideas respecto a diversas corrientes filosóficas y fenómenos históricos-sociales, mediante procedimientos teórico-metodológicos |
| <b>COMPETENCIA DISCIPLINAR EXTENDIDA</b><br>(pueden encontrarse como atributos)                                | Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, étnicas, culturales y geográficas de un acontecimiento                     |

Fuente: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Historia de México. Programa de Estudio. Bachillerato General. México, 2009, p. 15.

Revisando el cuadro anterior, que ejemplifica un tema de la Unidad I, se observa cómo va especificándose y concentrándose la actividad competente de “más a menos” en cuanto a su subjetividad: resulta muy general el pensar crítica y reflexivamente y muy particular y específico relacionar el aspecto político y cultural de un suceso.

Por otra parte, en el **Acuerdo 447**, se describen las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de las asignaturas que requieren [los docentes de EMS] para un desempeño pedagógico adecuado, las cuales resultan importantes ya que en gran medida, el desarrollo de las competencias en los alumnos depende del trabajo que a nivel del aula realizan de manera conjunta con los docentes.

Lo anterior significa que las competencias docentes, siendo desarrolladas y puestas en práctica paulatinamente, permitirán a su vez el desarrollo gradual de los alumnos.

Las competencias docentes a saber, son:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.<sup>18</sup>

A partir de la RIEMS las transformaciones en este nivel educativo empiezan a apreciarse con mayor claridad, sin embargo, para facilitar su operatividad se trasladan a otros documentos como el Plan de estudio de EMS y los diferentes programas de las materias que la componen.

#### **2.4 Plan de estudios del Bachillerato General del Estado de México**

Derivado del META y regulado tanto por el Sistema Nacional de Bachillerato como por la Dirección General de Educación Media Superior, el Plan de estudios correspondiente con el bachillerato general y tecnológico en el Estado de México determina la estructura de este nivel en cuanto a la selección y distribución de contenidos y competencias.

---

<sup>18</sup> SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. “Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en modalidad escolarizada”. Diario Oficial de la Federación. México, 29 de Octubre de 2008, p. 2.

El bachillerato general cuenta con 58 materias distribuidas en seis semestres que constituyen tres grados escolares a cursarse en un mínimo de tres años y un máximo de cinco, y que desde luego, además de ir elevando su grado de dificultad, están organizadas considerando las características y necesidades de los alumnos; para tal fin, el plan implementa un sistema de jerarquización en niveles que van desde amplias áreas de conocimiento hasta materias específicas, como se muestra en seguida:

- **Campo disciplinar:** Constituye el área de conocimiento más amplia, y engloba contenidos académicos que se relacionan de manera directa por estar enmarcados en el mismo tipo de ciencia, natural o social, por ejemplo. La RIEMS ha establecido cuatro campos: Matemáticas, Ciencias experimentales, Ciencias sociales y Comunicación, sin embargo, en el plan de estudio se enumeran cinco: Comunicación y lenguaje, Matemáticas y razonamiento complejo, Ciencias naturales y experimentales, Componentes cognitivos y habilidades del pensamiento y Ciencias sociales y humanidades. Dentro de cada uno de ellos están articuladas las asignaturas, que a su vez integran a las materias. La materia Historia de México que ocupa a este trabajo, se ubica en el campo disciplinar Ciencias sociales y humanidades.
- **Asignaturas:** Se inscriben en los diferentes campos disciplinares; aunque resulta compleja su conceptualización debido a que comúnmente se utiliza el término para referirse a una *materia* y a que ni el plan ni el programa de estudios las definen; básicamente aluden al tipo específico de conocimientos que se busca desarrollar. Las asignaturas del campo disciplinar Ciencias sociales y humanidades son: Ciencias sociales, Humanidades, Proyectos institucionales y Desarrollo nacional, esta última es la asignatura a en la que se ubica la materia de Historia de México.
- **Materias:** Es el cuerpo de contenidos académicos particulares que organizados constituyen los saberes propios de una determinada ciencia o

disciplina científica. En el caso de la asignatura Desarrollo nacional, las materias que la integran son: Nociones de derecho positivo mexicano, Economía, Estructura socioeconómica y política de México e Historia de México.<sup>19</sup>

Además de la jerarquización de los contenidos, que sin duda le facilita al docente su manejo y vinculación con las competencias, el Plan de estudios sugiere la estructuración de dos procesos de suma importancia en el funcionamiento de un centro escolar: el Proceso administrativo y el Proceso académico, el primero no resultará de relevancia para este escrito, pero el segundo se entiende como la manera en que todas las tareas relativas a la formación del alumnado están organizadas y conectadas entre sí (tutorías, mediación, orientación, asesoría, planeación, trabajo en el aula, evaluación, etc.), sugiere la participación y el trabajo del docente, particularmente para los tres últimos elementos enlistados, que se desarrollan a través de la didáctica.

Respecto a la planeación de clase, ésta es desarrollada por el docente sin perder de vista al plan de estudio y al programa de la materia en cuestión, teóricamente bajo supervisión y retroalimentación del directivo, de ella se desprende el trabajo en el aula donde se hace operativo lo planeado obedeciendo a componentes propios de la didáctica como son la situación, secuencia o estrategia.

El trabajo en el aula aparece acompañado por la evaluación, que desde luego debe corresponder con el modelo por competencias y con los instrumentos que le son propios, por ejemplo; las rúbricas<sup>20</sup>, todo esto considerando que se trata de un proceso para valorar el nivel logro de las competencias.

---

<sup>19</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan de estudios de Bachillerato General. México, 2008, p. 10.

<sup>20</sup> Se trata de instrumentos de evaluación que contienen una tabla con niveles progresivos de logro, que caracterizan lo que el alumno debe saber hacer. Buscan ubicar al alumno en algún nivel para esclarecer qué es lo que debe mejorar. La rúbrica debe ser conocida por el docente y por el alumno de manera que éste último sepa qué se le evaluará. Este instrumento puede emplearse para evaluar una situación

En términos generales, el Plan, además de privilegiar el papel de las competencias en el proceso formativo, las organiza junto a los contenidos en áreas académicas más y menos específicas, pero además destaca el papel de la planeación de clase, y por ende de la didáctica en la concreción de lo anterior.

A propósito del papel de la planeación didáctica, se mencionó anteriormente cómo ésta debe vincularse directamente con el programa de la materia en cuestión, así, a continuación se caracteriza al de la materia Historia de México.

## **2.5 Programa de estudios de la materia Historia de México**

Si bien es cierto que la Historia como ciencia y como materia curricular ofrece, entre otras cosas, la posibilidad de preservar la memoria colectiva, conservar para siempre el paso de un pueblo por el mundo y transmitirlo manipulado o no, también es cierto que no constituye solo una crónica del pasado.

En ocasiones la dificultad en el abordaje de la Historia como materia reside en su consideración como crónica; principalmente teniendo en cuenta que los destinatarios de la asignatura son adolescentes y la presentación de la Historia como el cúmulo interminable de información disponible para su captación (que no aprehensión), pudiera resultar en el mejor de los casos tediosa.

Victoria Lerner<sup>21</sup> al realizar un análisis curricular de la materia de Historia en el bachillerato hace más de una década, reconoce dos problemas fundamentales y comunes en el estudio de la materia como crónica; éstos son:

---

didáctica, una secuencia, una actividad aislada o incluso todo el proceso de aprendizaje de un alumno durante el semestre completo.

<sup>21</sup> LERNER, Victoria. "Los adolescentes y la enseñanza de la Historia". Revista Electrónica de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE, núm. 10, octubre de 1998, México. <http://www.latarea.com.mx/articu/articu10/lerner10.htm>, 3 de abril de 2013, p.2.

1. La cantidad y organización de los contenidos temáticos por semestre resultaba en la mayoría de los casos excesiva para el tiempo didáctico disponible.
2. Los contenidos temáticos tenían la posibilidad latente, pero casi nunca practicada, de ser enseñados en función de tres características relevantes no consideradas en los programas de la materia:
  - a. El interés, es decir, los contenidos tendrían que relacionarse con las temáticas que resultan atractivas para los adolescentes, por ejemplo: descubrimientos científicos, vida cotidiana, el ascenso al poder, etc.
  - b. La actualidad, es decir, priorizar aquellos contenidos que resulten más familiares para los estudiantes debido a que son más próximos a su presente.
  - c. La pertinencia, es decir, destacar aquellos contenidos que divididos en una Historia general que comprenda los grandes cambios de la humanidad y en otra local, puedan ayudar al alumno a comprender esta ciencia como un proceso, no como crónica.

Ambos problemas cobran sentido considerando que la dupla cantidad y tipo de contenidos es sustancial, tan es así que requiere de un importante elemento para hacerse operativa al interior del aula: la planeación-ejecución didáctica.

Sin embargo, aunque no se insta a considerar las tres últimas características para que sean conjugadas y se pongan en práctica de manera sincrónica, conviene considerar que en cualquiera de los tres casos no serían los contenidos por si mismos sino la didáctica empleada en su abordaje lo que determinaría si se adaptan a las necesidades y características de los estudiantes o no.

Los temas incluidos en el programa de la materia aunque pudieran responder a determinados intereses e intenciones, al menos teóricamente, cubren periodos o etapas históricas que tratados como proceso muestran la evolución de los pueblos,

por lo que cabría reflexionar si es pertinente priorizar aquellos temas con los que los estudiantes se sienten cómodos o les resultan más fáciles de comprender debido a su inmediatez.

Algunos autores han reflexionado en la dificultad que supone el desarrollo de la materia vista como proceso cuando los contenidos temáticos están divididos en periodos de tiempo más o menos extensos o en fechas; por ejemplo Lerner,<sup>22</sup> haciendo un comparativo entre los programas de estudio de la materia en los bachilleratos de la UNAM y CCH, encuentra que, al fragmentar la Historia por periodos históricos a los estudiantes les ocurre que no pueden apreciar el proceso histórico en su conjunto y que no pueden asimilar la materia.

Salazar<sup>23</sup> menciona algo parecido cuando, escrutando en los libros de texto de educación primaria (esto es solo un referente), critica cómo en 184 páginas, es revisado un periodo histórico que comprende a México desde la prehistoria hasta ya entrada la década de 1970, añadiendo cómo en los temas se destacan solo “nombres y cronología”.

Es posible que, en efecto, la apreciación del proceso en su conjunto corra el riesgo de perderse a lo largo de la revisión de un periodo histórico, sin embargo si no se considera a los periodos históricos como determinantes para ubicar lo que en ellos ha sucedido, cómo y por qué; qué relación existe con el periodo histórico actual, etc., entonces, ¿cómo contextualizar la Historia?

Lo que es necesario resaltar es que no está en la memorización de los nombres y fechas el elemento fundamental para la comprensión histórica (posiblemente ni para el gusto por la Historia), ni es su fragmentación en periodos un obstáculo para su

---

<sup>22</sup> Idem. p. 1.

<sup>23</sup> SALAZAR Sotelo, Julia. Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿...y los maestros qué enseñamos por historia? UPN. México, 2001, p. 83.

interpretación, pues ello implica la ubicación espacial-temporal de los contenidos, así como la construcción de una identidad tanto conjunta como individual, el desarrollo de un sentido de pertenencia, el entendimiento (incluso transformación) de todo aquello que ha dado origen a las formas de vida actuales, etc.

También es importante considerar, a riesgo de caer en la rigurosidad, que los contenidos temáticos no están puestos a consideración del docente para ser o no revisados, o a consideración del alumno para saber si son o no de su interés y agrado, éstos simplemente deben revisarse.

El Programa de Historia de México ha administrado los contenidos haciendo un recorrido temporal que va desde la época prehispánica hasta los primeros gobiernos neoliberales, ya entrada la década de 1990. Llama la atención como este camino de casi seis siglos se hace en un semestre y es que para tal efecto se han recuperado solo los procesos más relevantes de cada periodo de manera que además de apreciar los cambios que le han ocurrido al país (de ahí que la materia se inscriba en la asignatura Desarrollo nacional), se pueda comprender la causa y efecto de cada uno dándole sentido a la actualidad.

Tal administración de contenidos se configura en torno a tres unidades temáticas que a su vez se organizan en tres temas generales cada una, de los que derivan de tres a cinco subtemas.

A la unidad temática en su conjunto le corresponde una competencia genérica ubicada en el programa en el apartado denominado “Macro retícula”, a los tres temas que la conforman se les atribuye una competencia disciplinar diferente a cada uno ubicada como “Meso retícula” y finalmente los subtemas se acompañan de un atributo de la competencia disciplinar o bien, de una competencia disciplinar extendida caracterizada como “Micro retícula”.

Tras la presentación y desglose de cada unidad en el programa, se muestra una serie de sugerencias didácticas que, salvo la mejor opinión del profesor, pueden emplearse en el aula, lo relevante es que éstas contienen un momento importante para su ejecución: el establecimiento de una pregunta generadora para emplearse al inicio de una situación o secuencia didáctica que cause un conflicto cognitivo en el alumno, desde luego ésta se relaciona con los temas a revisar y con las competencias a desarrollar.

La pregunta generadora lleva a la ejecución de las actividades planeadas y guiadas por el profesor para resolver el conflicto que constituye un reto a afrontar o una situación a superar, creando un escenario didáctico que culmina con el cierre de la sesión (cabe mencionar que el programa también contiene lecturas alusivas a los temas contenidos, así como información bibliográfica, cibergráfica y filmográfica como material de apoyo), de modo que el propio documento deja clara la relevancia de la didáctica para su concreción.

De modo que siendo la distribución de los contenidos temáticos la parte de mayor extensión en el programa, el docente debe ser capaz de hacer una revisión progresiva de los temas sin perder de vista las competencias con las que éstos se han de acompañar y más aún, considerar de qué manera la planeación didáctica le permitirá realizar una aplicación efectiva del programa.

El cuadro no. 2 consiste en un extracto del programa de la materia, correspondiente con la Unidad I, muestra la relación que existe entre los contenidos temáticos en sus tres niveles: unidad, tema, subtemas y las competencias. Para efectos de una mejor ejemplificación solo se recuperó el tema 2.

**Cuadro no. 2. Distribución de los contenidos temáticos y las competencias**

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Macro retícula</b>  | <b>UNIDAD I<br/>LAS RAÍCES DE LA NACIÓN</b>   |   |
| <b>COMPETENCIA<br/>ARGUMENTA LAS REPERCUSSIONES DE LOS PROCESOS Y CAMBIOS POLÍTICOS,<br/>ECONÓMICOS Y SOCIALES QUE HAN DADO LUGAR AL ENTORNO SOCIOECONÓMICO<br/>ACTUAL</b> |   |   |
| <b>Meso retícula</b>   | <b>1.2 LA CONQUISTA</b>   |   |
|  | <b>COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS<br/>PROPONE SOLUCIONES A PROBLEMAS DE SU ENTORNO CON UNA<br/>ACTITUD CRÍTICA Y REFLEXIVA, CREANDO CONCIENCIA DE LA<br/>IMPORTANCIA QUE TIENE EL EQUILIBRIO EN RELACIÓN SER<br/>HUMANO-NATURALEZA.</b> |   |
|  | <b>1.2.1 CONQUISTA MILITAR</b>  | <b>ATRIBUTOS:<br/>ANALIZA LOS FACTORES POLÍTICOS<br/>Y SOCIALES QUE PERMITEN LA<br/>CONQUISTA</b>   |
|  | <b>1.2.2 CONQUISTA<br/>ESPIRITUAL</b>   | <b>ATRIBUTOS:<br/>IDENTIFICA LA OTREDAD<br/>COSMOGÓNICA DE LAS DOS<br/>CULTURAS EN CONFLICTO</b>  |
|  | <b>1.2.3 EL MESTIZAJE</b>   | <b>ATRIBUTOS:<br/>ANALIZA LA EXISTENCIA DE LA<br/>HISTORIA NO ESCRITA, ES DECIR,<br/>INFIERE QUE EXISTE OTRA<br/>HISTORIA: LA DE LOS VENCIDOS</b> |
|  | <b>1.2.4 EL IMPACTO DE LA<br/>OCCIDENTALIZACIÓN</b>   | <b>ATRIBUTOS:<br/>VALORA LA RIQUEZA EN TODOS LOS<br/>ASPECTOS DE NUESTRO PASADO A<br/>PARTIR DEL ANÁLISIS DE NUESTRA<br/>HISTORIA</b>             |

Fuente: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Historia de México. Programa de Estudio. Bachillerato General. México, 2009, p. 15.

Establecida la distribución de los contenidos es conveniente mencionar otro elemento que debe considerarse a la hora de planear y que es señalado oportunamente por el Programa: la noción de cuadrante didáctico.

El cuadrante didáctico o de desempeño es quizá el que ofrece una mejor aproximación a lo que el META, el plan de estudio y particularmente los programas plantean como lo necesario para lograr el desarrollo de las competencias y la revisión de los contenidos. El término incluido en el modelo didáctico global que es entendido como una orientación didáctica general, una guía que le dice al docente lo que con su trabajo

en el aula el alumno debe alcanzar en términos de un producto físico que se pueda evaluar, todo esto sin perder de vista que quien establece la didáctica a emplear es el profesor puesto que conoce tanto la materia como al grupo y a la escuela y sabe lo que se requiere para lograrlo.

Los cuadrantes didácticos son seis niveles de progreso paulatino que ejecutados buscan ayudar a desarrollar las capacidades del estudiante construyendo

un andamiaje didáctico que permita realizar las potencialidades del estudiante en materia de competencias y del docente en materia de enseñanza colaborativa. En este sentido, la característica medular de esta arquitectura didáctica radica en las capacidades para la administración y gestión de conocimientos a través de una serie de pasos orientados al acceso, integración, procesamiento, análisis y extensión de datos e información en cualquiera de los cinco campos disciplinarios que conforman el currículo propuesto.<sup>24</sup>

Estos seis niveles de desempeño o cuadrantes, en efecto buscan que el docente sepa guiar a los alumnos en la construcción de competencias centrándose particularmente en la adquisición, análisis, manejo y aplicación de la información (no en su recepción), esto no significa que las sesiones planeadas por el profesor deban limitarse a buscar información y analizarla o en el mejor de los casos aplicarla. Funcionan como un mecanismo para propiciar la autonomía intelectual del estudiante y evitar que el docente proporcione la información y luego evalúe qué tanto o tan bien ésta fue procesada.

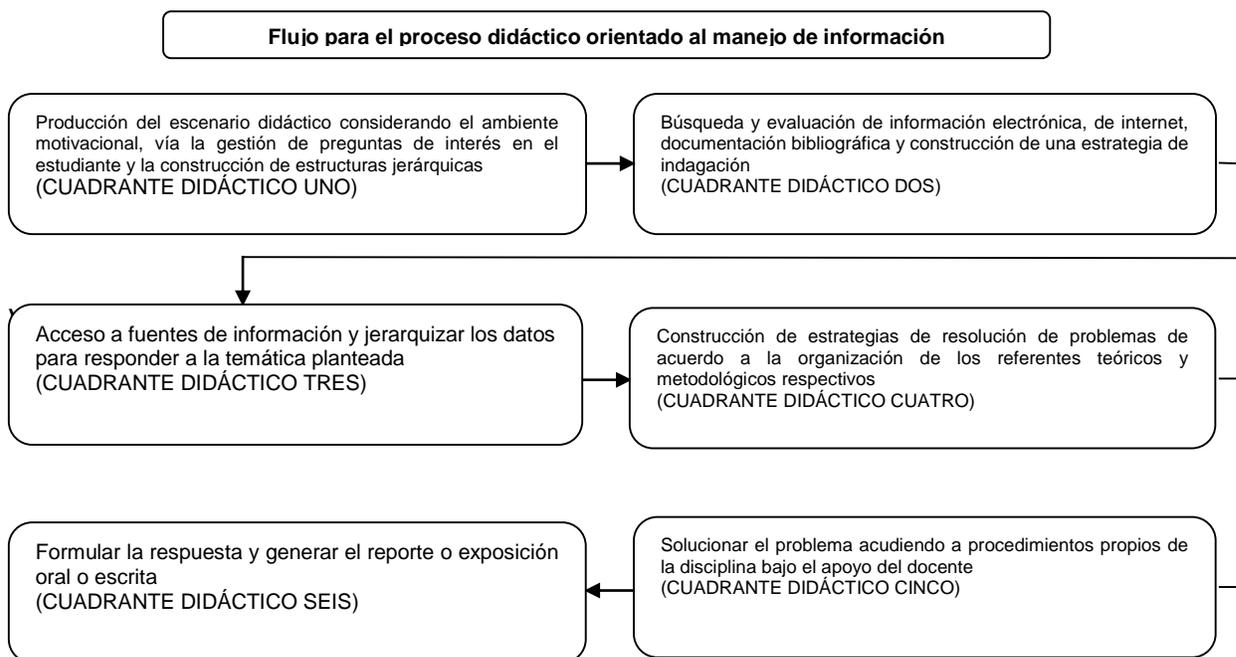
Los cuadrantes no se desarrollan necesariamente en una misma sesión, es posible que en una o algunas solo se trabaje con el cuadrante uno o dos, ello depende desde luego de las competencias con las que se esté trabajando y la situación didáctica planteada por el docente.

---

<sup>24</sup> Ibid. P. 12.

El cuadro no. 3 muestra un diagrama que especifica la distribución de los cuadrantes didácticos y explica en qué consisten.

**Cuadro 3. Modelo didáctico global basado en cuadrantes didácticos**



Fuente: Id.

Se advierte cómo el proceso inicia con una pregunta generadora la cual consiste en provocar el interés, la curiosidad y la necesidad indagar en el alumno acerca de algún tema o un conflicto cognitivo que ha de responderse, seguida de la búsqueda discriminada de información pertinente para darle respuesta, por lo que se enfatiza en la resolución de problemas, buscando con ello la actividad cognitiva en el alumno. Tras la formulación de la respuesta lo que sigue es su exposición, entendida no solo como una actividad frente a grupo, sino como la habilidad para exteriorizar los resultados de un proceso de manera sintética.

El docente debe gestionar los cuadrantes, pues es importante darles seguimiento para concluir el proceso, aunque como se dijo, no necesariamente se desarrollan uno por sesión o durante los mismos periodos de tiempo, de manera que si el docente no los

conoce o no los maneja en clase, una parte importante del modelo por competencias no se cumple.

En algunos casos, el flujo de cuadrantes se emplea en la puesta en práctica de situaciones didácticas como proyectos o casos, incluso en experimentos y no rigurosamente dentro de la planeación de cada semana.

Queda claro cómo el programa de la materia contiene la base teórica que el docente debe tener en cuenta para planear y luego desarrollar con sus alumnos una sesión: modelo didáctico, contenidos temáticos distribuidos y competencias, pero no resulta suficiente, el profesor debe además conocer la parte operativa de la didáctica los elementos prácticos que le faciliten traducir el programa en clases.

En el siguiente capítulo se recuperan los componentes didácticos que facilitan el trabajo en clase y por tanto la aplicación del programa de la materia.

## CAPÍTULO 3

# COMPONENTES DIDÁCTICOS QUE INCIDEN EN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE LA MATERIA HISTORIA DE MÉXICO

### 3.1 Las nociones de “Situación didáctica” y “Secuencia didáctica”

Bajo los modelos educativos contemporáneos se ha privilegiado la actitud activa del alumno por encima de la pasiva receptiva, por ende no ha sido extraña la manera en que la didáctica se ha convertido en un referente obligado al hablar de enseñanza.

Tanto los programas de estudio de la EMS como los formatos de planeación semanal de clase empleados por las Escuelas Preparatorias Oficiales (EPO) del Estado de México promueven en el docente la creación de un “escenario didáctico”, también reconocido como una situación didáctica, que consiste en el establecimiento de un ambiente general de trabajo que facilite al alumno enfrentarse a un entorno que tenga cierta similitud con la realidad y que ha de ser explorado a partir de una pregunta generadora de interés que dará paso a un conflicto cognitivo o demanda intelectual, es decir, los alumnos comprenderán que existe un problema por resolver y un tema a abordar de manera que se vean en la necesidad de reflexionar sobre aquello que conocen al respecto y sobre lo que deberán saber y hacer para solucionar el conflicto, por supuesto con ayuda del profesor. Se establece una relación directa entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento; la idea es recuperar los conocimientos, habilidades, destrezas, emociones y valores con los que ya se cuenta y lograr construir los recursos que faltan.

El docente regula el inicio del proceso didáctico provocando la situación didáctica y elaborando con anticipación la pregunta generadora que desde luego tiene una

relación directa con los contenidos temáticos y por ende conoce cuáles son las competencias a desarrollar en los estudiantes. Las situaciones didácticas, por tanto son el escenario en sí mismas.

Frade<sup>25</sup> señala que las competencias se desarrollan por ejecución (se aprende a leer leyendo, a escribir escribiendo, etc.) y que en la vida cotidiana, fuera de una escuela, son diversas las situaciones que nos permiten ser competentes (como el proyecto de construcción de una casa, la planeación de una boda o conducir un auto en una ciudad con mucho tráfico), pero en la escuela, las situaciones son preparadas, establecidas y reguladas por el docente: tienen un propósito educativo.

Como escenarios para aprender y enseñar, las situaciones didácticas llevan al estudiante a desarrollar competencias a través de la ejecución, algunos tipos se observan en el cuadro no. 4.

**Cuadro no. 4. Tipo de Situaciones Didácticas**

| <b>SITUACIÓN DIDÁCTICA ANALÍTICA</b><br>Consisten en el análisis de un escenario construido por el docente | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|--|---|
| <b>Casos</b>   | Presenta una historia, imagen, gráfica, noticia o fotografía que manifiesta un suceso o fenómeno que se busca el alumno analice, explique, interprete, infiera, etc.<br>Los alumnos deben recibir información clara con la cual comenzar a trabajar. Ofrece la posibilidad de vincular el contenido de la clase con el entorno social, de manera que los estudiantes toman conciencia de él y su impacto en la realidad.  |
| <b>Problemas</b>   | Se cuenta con un estado de incertidumbre inicial que pretende llegar a un estado final de concreción de resultados. El problema abre y la respuesta cierra la "situación". El profesor organiza el encuentro del alumno con el problema.<br>Se observa una aplicación directa de las competencias ya construidas por el alumno y el desarrollo de las que necesitará para dar solución al problema.<br>Comúnmente aparecen redactados en forma de pregunta, aunque es posible que se acompañen de una descripción previa de la situación o fenómeno a tratar. |

<sup>25</sup> FRADE, Laura. Competencias en el aula. Conceptos básicos, planeación y evaluación. Inteligencia educativa. México, 2012, p. 97.

| <b>SITUACIÓN DIDÁCTICA<br/>INDUCTIVA-DEDUCTIVA</b><br>Consisten en escenarios en los que se brindan elementos para que el alumno construya un producto | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|--|---|
| <b>Proyectos</b>   | Se trata de la creación de un producto nuevo y original. Implica la aplicación de todo un método (el propuesto por William Heard Kilpatrick). Consiste en la articulación de tareas planificadas por etapas con las que se busca la participación individual dentro de un producto colectivo.<br>El docente puede proponer la temática, situación o fenómeno, incluso el tipo de proyecto a elaborar (campaña comercial, de salud, etc., maqueta, producción literaria, etc.).<br>El proyecto debe seguirse cuidadosamente por parte del docente y alumnos pues se trata de un método, por tanto los pasos para su ejecución deben estar claramente establecidos, así como sus características, por ejemplo la delimitación de los objetivos, las tareas a desarrollar, y la visualización del producto final, pues por proyecto no debe entenderse la realización de actividades similares u orientadas a un producto similar. |
| <b>Investigación</b>   | Consiste en indagar sobre un fenómeno, suceso, hecho, etc., para conocerlo y explicarlo. Se parte de una pregunta que dirige a la formulación de una hipótesis demostrable mediante la argumentación. Durante el proceso es posible que deban desarrollarse o fomentarse técnicas de investigación o incluso de redacción.  |

Fuente: FRADE, Laura. Competencias en el aula. Conceptos básicos, planeación y evaluación. Inteligencia educativa. México, 2012, p.166; FRADE, Laura. Planeación por competencias. Inteligencia Educativa. México, 2013, p. 53 y SÁNCHEZ Vergara, Ma. Elena. Estrategias didácticas para bachillerato y nivel superior. Trillas. México, 2012, p. 104.

Las situaciones deben partir de una pregunta generadora de interés que derive en un conflicto cognitivo, sin olvidar las competencias que se busca desarrollar y el o los temas con las que éstas se vinculan.

Tras el establecimiento de la situación didáctica se debe estructurar la secuencia didáctica, es decir, la serie de actividades que articuladas lleven a la consecución de la situación didáctica, a la resolución del conflicto cognitivo y por tanto al desarrollo de las competencias deseadas.

Las secuencias didácticas no implican la sola conjunción de actividades con temas o características similares, como leer un texto para luego elaborar un resumen y con él un mapa mental; la idea es que cada actividad eficiente el trabajo para construir la

situación, resolver el conflicto y desarrollar las competencias; no tratar el mismo tema varias veces.

En general, implican la creación de un plan de trabajo o de acción

para resolver la situación, es decir, qué se hará, con qué, cuándo, con quiénes. Esto lo puede hacer el docente y exponerlo por él mismo o lo puede hacer junto con los estudiantes. (...) El asunto es que implica presentar las actividades y los productos que se harán y cuándo los entregarán.<sup>26</sup>

La ejecución de las secuencias didácticas constituye quizá la parte de mayor trabajo en el alumno, pues como señala Antoni Zabala, éstas son “un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado”<sup>27</sup> para desarrollar competencias, de manera que existe un acuerdo respecto a qué hacer y para qué, pero quien debe realizarlas y enfrentarse tanto a lo que sabe y puede hacer como a lo que no es el estudiante.

El tipo de actividades inmersas en la secuencia depende del tipo de situación que se haya elegido y habrá ocasiones en las que la situación amerite que el alumno desarrolle algunas no contempladas previamente o bien que se modifiquen por otras, así, puede suceder que en el desarrollo de una exposición se haya considerado la elaboración de una presentación con diapositivas como medio para mostrar los resultados, sin embargo, debido a la naturaleza del tema se haya optado por la creación de un video. También puede suceder que la bibliografía seleccionada para la redacción de un ensayo haya resultado insuficiente o poco adecuada y por ello haya sido necesario modificar la secuencia documentándose en la biblioteca escolar.

Las secuencias son actividades que por su estructura e intenciones permiten la revisión efectiva de un tema, pues consisten en tareas creativas, interesantes, y con

---

<sup>26</sup> Ibid. p. 172.

<sup>27</sup> ZABALA Vidiella, Antoni. La práctica educativa. Cómo enseñar. Graó. Barcelona, 2006, p. 16.

cierto grado de complejidad que enfrentan al estudiante con los contenidos, de tal manera que se despierte su interés y sus ganas de concretarlas.

Las secuencias están estructuradas de manera individual, por ejemplo la elaboración de organizadores gráficos como un mapa mental, un mapa conceptual, un diagrama de Venn o de Ishikawa, pero esto no significa que sean acciones aisladas realizadas una tras otra, debe existir coherencia y sentido entre ellas, pues no se trata de ocupar el tiempo, sino de optimizarlo.

En palabras de Ladi Cortés<sup>28</sup> planear una secuencia didáctica es evitar la improvisación, proporciona seguridad y confianza en el profesor ante sus alumnos, pues como es él quien las propone y articula en función de la situación didáctica, se entiende que éstas estén previamente pensadas para cumplir con una función y por tanto hacen pensar al estudiante que tiene sentido y significado lo que están haciendo. Es importante subrayar cómo las secuencias vinculan los contenidos con las capacidades cognitivas de los alumnos, tanto las que poseen como las que no y deberán desarrollar, pues una secuencia bien elaborada debe contener actividades que conduzcan al alumno a conocer, reflexionar, preguntar y analizar.

La concreción del trabajo en el aula depende de la articulación de secuencias didácticas que conforman el escenario de aprendizaje caracterizado como situación didáctica.

### **3.2 Planeación didáctica por competencias**

Conviene considerar que si el programa de la materia está ya estructurado con los contenidos oficialmente determinados y administrados, entonces lo que está en manos

---

<sup>28</sup> CORTÉS López, Ladi. "El docente, la planeación y las estrategias didácticas". Revista Reflexiones de profesores. [http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/eutopia16\\_jornadasReflex\\_2.pdf](http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/eutopia16_jornadasReflex_2.pdf), Junio de 2011, p. 63.

del docente de manera directa es su revisión en cada sesión, por lo que la planeación didáctica tiene una importancia considerable en su operatividad.

La planeación didáctica entendida como la estructuración “secuenciada y sistematizada de los elementos que seguirá un docente paso a paso para desarrollar las competencias que deberán adquirir sus estudiantes”<sup>29</sup> incide directamente sobre lo que se aprende y cómo se aprende, la ejecución aislada de actividades sin un plan previo que articule conscientemente la dupla contenidos-competencias corre el riesgo de desviar tanto el trabajo docente como el sentido y significado que habrían de atribuirle los alumnos a la clase.

La planeación didáctica posee gran importancia en la aplicación del programa de la materia, empero, tiene también complejidad en tanto que debe obedecer a varios elementos como señala Frade, observados en el cuadro no. 5:

**Cuadro no. 5. Elementos a los que responde la *Planeación didáctica***

| ELEMENTO                       | CARACTERÍSTICA   |
|--------------------------------|--|
| <b>Programa de la materia*</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determina los contenidos; en el caso de “Historia de México” en tres Unidades con un tema general y subtemas.</li> <li>• Establece competencias genéricas, disciplinares y extendidas.</li> <li>• Ofrece “orientaciones didácticas”, bibliografía y conceptos básicos.</li> </ul>   |
| <b>Competencias</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Genéricas, disciplinares, extendidas y atributos.</li> </ul>  |
| <b>Contenidos temáticos</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificados como tema y subtemas.</li> </ul>  |
| <b>Cuadrantes didácticos*</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecen niveles de profundidad en torno al manejo de información.</li> <li>• Van desde la generación de preguntas motivadoras sobre el tema hasta la producción de informes por parte del alumno sobre dichas preguntas, a través de un proceso de búsqueda, selección, jerarquización y discriminación de información que deriva en la generación de soluciones a las preguntas iniciales.</li> </ul> |
| <b>Conflicto cognitivo</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Según la nomenclatura del programa: Pregunta generadora.</li> <li>• Pregunta, reto o consigna no de conocimientos previos, sino de algo que se busca resolver en la situación didáctica.</li> <li>• Detona el interés por el tema y determina en gran medida qué tipo de elementos didácticos son oportunos.</li> <li>• Potencia la recuperación de conocimientos previos.</li> </ul>                     |

<sup>29</sup> FRADE, Laura. Op. cit., p. 11.

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Conocimiento de los alumnos*</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En función del grado académico, en este caso, EMS.</li> <li>• Se refiere también al conocimiento psicológico del adolescente. Aunque se entiende que los profesores de bachillerato no tienen en la mayoría de los casos, formación psicológica, conviene que consideren las características básicas de los alumnos como intereses, aversiones, etc.</li> </ul> |
| <b>Elementos didácticos</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es el puente que une al programa con los alumnos.</li> <li>• Establecer las secuencias que conformarán situación didáctica.</li> </ul>  |

Fuente: FRADE, Laura. Planeación por competencias. Inteligencia Educativa. México, 2013, pp. 49 - 56.

\*Elementos no considerados por Frade e incluidos por la autora.

El proceso de planeación didáctica como forma de sistematización de la enseñanza se configura a partir de múltiples elementos e independientemente de que cada docente en su respectivo centro de trabajo deba hacer entrega físicamente de un formato de planeación de manera semanal, mensual o semestral para efectos de un mejor control administrativo, finalmente el contenido desemboca en un trabajo diario.

Es importante pensar en la complejidad que significa plasmar en un documento todo aquello que se espera que el alumno desarrolle acompañado del profesor. Al planear se parte de

la consideración de que si las competencias son constructos complejos que implican que el sujeto se desempeñe, (sic) y éste incluye la articulación de los recursos que posee: conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas, actitudes, así como todas las dimensiones que tiene: afectiva, cognitiva y motriz, social y cultural, se deberán integrar en una planeación que los contemple, de manera que no se nos escape ninguno y se asegure el desarrollo integral y holístico de las competencias.<sup>30</sup>

Aunado a esto debe considerarse que la planeación queda enmarcada en un contexto institucional, por tanto, el docente debe además considerar posibles situaciones del centro escolar, por ejemplo, el número de sesiones por semana y el tiempo que dura cada una.

Situaciones como la descrita no constituyen un obstáculo en la aplicación del programa o en la didáctica a emplear, sin embargo resultan de interés para el profesor

<sup>30</sup> FRADE, Laura. Op. Cit., p. 123.

al momento de planear puesto que requiere precisar las actividades que han de desarrollarse considerando tiempos, recursos y número de alumnos, es decir, aquellas condiciones de carácter institucional.

La planeación es un instrumento valioso para el profesor en tanto que le impide perder de vista los contenidos y competencias del programa, le permite regular el tiempo didáctico disponible en la ejecución de cada situación didáctica, considerar los recursos materiales y humanos con los que cuenta y los productos que deberán entregar los alumnos y que constituirán los elementos para evaluar.

A partir de la revisión de los formatos de planeación semanal utilizados en las EPO del Estado de México y el programa de la materia, el primer elemento que debería tomarse en consideración es la competencia genérica que se identifica como el indicador de desempeño más general a alcanzar en el desarrollo de toda la unidad temática. Por ejemplo: Piensa crítica y reflexivamente.

Posteriormente se toma en cuenta el tema general de la unidad para determinar el periodo histórico en el que se trabajará la situación didáctica. Además, éste proporciona orientaciones como la bibliografía a utilizar y otros recursos didácticos ideales para la temática (filmografía, museos, audiografía, etc.). Por ejemplo: Unidad I: Las raíces de la nación.

Luego se considera la competencia disciplinar para profundizar en la genérica. En general ayuda a determinar la situación didáctica a emplear. Por ejemplo: Argumenta las repercusiones de los procesos y cambios políticos, económicos y sociales que han dado lugar al entorno socioeconómico actual.

Después se debe recurrir a los temas que derivan de la unidad, pues especifican con mayor precisión el periodo histórico del que se habla y por ende permiten que el alumno aprecie el proceso histórico en su conjunto. Por ejemplo: Tema I: Mesoamérica.

Antes de retomar las competencias disciplinares extendidas y los subtemas, los formatos de planeación solicitan al docente que considere el cuadrante didáctico pertinente con la situación didáctica. Como se mencionó se trata de seis niveles de profundidad en cuanto al acceso, conocimiento y manejo de la información. Depende del momento en la situación didáctica en la que se ubique el grupo, es decir, obedece a la secuencia didáctica.

Aunque resultaría más pertinente considerar el cuadrante didáctico hasta que se haya seleccionado la situación.

Se continúa con el reconocimiento del tipo de sesión, para lo cual existen tres alternativas: de apertura, de profundidad o de conclusión; por tanto éstas también dependen del grado de concreción de la secuencia didáctica, qué tanto se ha avanzado.

Al tipo de sesión le sigue la selección del escenario didáctico, mejor identificado como situación didáctica, situación que hace sentido ya que previo a registrar la secuencia didáctica que constituirá a la situación, es necesario determinar a ésta última y dejar en claro si se trata de una investigación, un proyecto, un caso, un problema, etc. Por ejemplo: Escenario didáctico: Investigación.

Tras haber seleccionado la situación didáctica, que no es decisión simple, conviene insertar la pregunta generadora que bien formulada derivará en el conflicto cognitivo al que a ésta debe responder. Aunque los formatos de planeación no la solicitan de manera explícita, ha quedado claro que debe existir una demanda a la cual enfrentar al alumno.

Una vez considerada la pregunta generadora lo que sigue es la conjugación de dos elementos en función de los cuales se estructurará la secuencia didáctica; los subtemas y las competencias disciplinares extendidas o atributos que a cada uno le corresponden.

El engranaje de estos dos elementos constituye la parte central del trabajo de los alumnos en la concreción de la situación didáctica. La manera en la que estos elementos se reconocen es sencilla pues aparecen juntos en el programa. Por ejemplo: Subtema 1.1 Áreas culturales. Atributo: Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.

Puede percibirse como la planeación didáctica sintetiza la meta educativa: el logro de competencias y la revisión de contenidos temáticos, los componentes didácticos: el manejo de elementos teóricos como materiales, características institucionales: calendario escolar, tiempo didáctico, distribución de las sesiones, etc., así como los productos del proceso, que permitirán su evaluación.

Respecto a la evaluación, ésta es parte de la planeación didáctica, de manera que al considerar los elementos mencionados en el párrafo anterior, el docente debe reflexionar también sobre éste proceso; si bien es cierto que los valores numéricos y algunos instrumentos de evaluación le son asignados desde su centro escolar, existen algunas características en las que sí le es posible intervenir.

En el caso de las EPO del Estado de México, actualmente, los dos exámenes escritos aplicables por semestre, cuentan con un valor de 7 puntos, por lo que los 3 restantes para una calificación de 10 se reúnen a partir de los productos resultantes de las situaciones y secuencias didácticas aplicadas.

Con el modelo por competencias se solicita al docente que evalúe los productos a través del uso de rúbricas; son instrumentos de evaluación que comúnmente se estructuran en forma de tabla dividida en celdas, en la fila superior se especifica el producto a evaluar (por ejemplo, una exposición), en la columna izquierda de enlistan los criterios que han de tomarse en cuenta (puede incluir las competencias disciplinares y extendidas destinadas para el tema en cuestión, la calidad de la información consultada, el diseño de las diapositivas, etc.) las columnas subsecuentes indican el nivel de logro de cada criterio de manera decreciente, comúnmente se

utilizan expresiones como excepcional, admirable, aceptable y amateur o excelente, muy bien, bien, regular y necesita mejorar, esto debido a que se trata de instrumentos de carácter cualitativo, sin embargo, es necesario para efectos de concretar una calificación, que los resultados de la rúbrica se conviertan en puntos.

Frade identifica dos tipos básicos de rúbrica:

- Rúbrica holística: cualifica la totalidad del producto a evaluar sin fragmentarlo en criterios. se describe lo que debe hacer el alumno.
- Rúbrica analítica: de carácter descriptivo, incluye los criterios a evaluar y los niveles de desempeño.<sup>31</sup>

En ambos casos debe establecerse con claridad y anticipación lo que se debe hacer y cómo.

La evaluación didáctica implica tomar en consideración tanto los instrumentos como los momentos para su aplicación, en el cuadro no. 6 se precisan con más detalle:

**Cuadro no. 6 Consideraciones sobre la evaluación didáctica**

| COMPONENTE                  | CARACTERÍSTICA  |
|-----------------------------|---|
| <b>Evaluación inicial</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parte de la identificación del conflicto cognitivo, con el que se evaluará lo que saben hacer los estudiantes.</li> <li>• No solo se trata del rescate de conocimientos previos, sino de lo que hacen con ellos, esto es, si a partir de lo que conocen y saben hacer se comienza a trabajar en la resolución del conflicto.</li> <li>• Frade recomienda el uso de listas de cotejo o rúbricas.</li> </ul>   |
| <b>Evaluación formativa</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica establecer los comportamientos y productos <i>de proceso</i> que han de recopilarse y registrarse conforme se logran para identificar cómo es que construyen los conocimientos para dar solución al conflicto que se ha propuesto con la <i>situación didáctica</i>.</li> <li>• Julio Pimienta además hace notar cómo esta evaluación permite la intervención docente hacia todo aquello que contribuya a que los procesos de construcción de competencias mejoren, pues finalmente debe existir un acompañamiento permanente con el profesor que</li> </ul> |

<sup>31</sup> FRADE, Laura. Op Cit., p. 236.

|                                |  |
|--------------------------------|--|
|                                | propicie la retroalimentación y no se espere al final para comunicar al alumno que <i>“no lo logró”</i> .  |
| <b>Evaluación sumativa</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica la determinación de los comportamientos y productos finales; éstos últimos se recopilan para observar qué se logró.</li> <li>• A partir de ella es que se diseña el examen, pues es muy probable que los diferentes tipos de evaluación deriven en una calificación cuantitativa.</li> <li>• Pimienta advierte cómo esta evaluación determina el valor final de un proceso, no tanto del producto terminado <i>per se</i>, aunque claro que es determinante para saber qué tanto éxito tuvo justamente el proceso.</li> <li>• Algo relevante es que no tiene como intención <i>inmediata</i> la mejora de lo evaluado, sino en siguientes procesos e impulsar la modificación (de ser necesario) de la metodología en sesiones sucesivas, rediseñar recursos didácticos e incluso las estrategias comunicativas.</li> </ul>   |
| <b>Diseño de instrumentos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar aquellos que permitan evaluar el inicio, el proceso y la tarea terminada.</li> <li>• Desde luego el examen sigue siendo un instrumento importante y obligatorio, por lo que son determinantes los tipos de reactivos que en él se incluyen, por ejemplo para indicar si se trata de preguntas que buscan conocer si se sabe o lo que se hace con lo que se sabe.</li> <li>• Las listas de cotejo también son comunes y muy útiles sobre todo en la evaluación formativa, siempre y cuando los indicadores o criterios estén claros tanto para el docente que los observará y registrará, como para los alumnos que los desarrollarán.</li> <li>• Frade insiste en que uno de los instrumentos más completos son las rúbricas al determinar niveles de dominio y contener todos aquellos elementos que han de evaluarse y que por supuesto tienen correspondencia con las competencias señaladas en el programa.</li> </ul> |
| <b>Asignación de valores**</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Traducidos los valores en calificaciones (principalmente en la evaluación sumativa), deberá tomarse en consideración la <i>escala evaluativa</i> determinada por la institución, es poco probable que el docente tenga la libertad de asignar valores a cada elemento; especialmente al examen.</li> <li>• Al examen regularmente se le asigna un valor preestablecido, por ejemplo 6.0 pts., y el resto del puntaje para completar 10 lo determina el docente, por lo que en este caso solo podrá asignar 4.0 pts. al total de actividades de la secuencia (s) de cada situación (es).</li> <li>• Todo esto, bajo el entendido de que evaluar y calificar no son lo mismo, sin embargo, es necesaria o por lo menos obligatoria la asignación de valores numéricos que permitan la medición.</li> </ul>  |

\*\* Frade habla de asignación de porcentajes, sin embargo, es común continuar hablando de calificaciones o puntos.

Fuentes: FRADE, Laura. Competencias en el aula. Conceptos básicos, planeación y evaluación. Inteligencia educativa. México, 2012 p. 213 y PIMIENTA Prieto, Julio. Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. Pearson Prentice Hall, México, 2008, p. 33.

Considerando la cantidad de componentes a los que obedece la planeación didáctica, resulta que pese a que es el docente quien la diseña, el grueso de las actividades en el aula las realizan los alumnos, de manera que es importante para el profesor hacer un reconocimiento de sus características.

### 3.3 Reconocimiento del estudiante de Educación Media Superior

La edad propia de los estudiantes de bachillerato oscila entre los 15 y los 18 años, pero es posible que la edad se supere, en consideración a ello, habría que establecer las características intelectuales que les son propias y constituyen valiosa información para el docente.

Una de las características más relevantes está asociada con el desarrollo mental, a este respecto, Jean Piaget reconoce que entre los sujetos que han superado los doce años de edad existe un desequilibrio provisional que constituye un tránsito entre la infancia y la adultez, no obstante no limita o entorpece del todo las operaciones mentales, la afectividad y la socialización.

El tránsito tiene que ver con la superación del pensamiento concreto caracterizado por la facilidad que supone el trato con la realidad, especialmente si ésta se representa con objetos tangibles para avanzar hacia el pensamiento formal o hipotético deductivo en el que destaca la capacidad de manipular mentalmente y relacionar objetos y sucesos de la realidad aunque éstos no se presenten de manera tangible (símbolos matemáticos, conceptos abstractos o corrientes ideológicas), así como concebir posibilidades a partir de teorías explicativas que dan cuenta de cómo asumen la realidad.

La movilización de las habilidades cognitivas entra en juego, pero esto no sucede de manera automática y sin errores al superarse los doce años de edad, se desarrolla de manera paulatina y es de destacar que esta nueva forma de operar mentalmente es endógena, por lo que es posible que presente dificultades para exteriorizarse verbalmente o bien que tales teorías explicativas no concuerden con las de los adultos y por lo tanto exista un enfrentamiento algunas veces caracterizado como rebeldía, de ahí que se considere al adolescente como egocéntrico.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Barral, Barcelona, 1971, p. 82.

Esta apropiación individual de la realidad y el ímpetu del adolescente por transformarla, en ocasiones idealizándola, sugiere una gran oportunidad para el trabajo docente y particularmente para la materia de Historia, puesto que la reflexión histórica busca justamente la reconstrucción y reinterpretación del pasado para explicar el presente y proyectar el futuro.

Considerando que no solo se trata de aprehender los hechos históricos articulados en el programa de la materia de Historia de México, sino de reconstruir continua y activamente el pasado, que los receptores sean adolescentes ofrece muchas posibilidades; a este respecto Mireya Lamonedada apunta que la adolescencia se caracteriza por “la consolidación del pensamiento abstracto y por la transición hacia formas [de pensamiento] más maduras y propias de la edad adulta (...) para aprehender todo aquello que implica un alto nivel de abstracción: conceptos, nociones sociales, ideologías, etcétera”.<sup>33</sup>

La capacidad intelectual del alumno de bachillerato resulta apta para comprender la Historia como proceso y abstraer de ella fragmentos para su análisis individual, también para establecer relaciones entre unos y otros, reflexionar sobre la veracidad de algunos, cuestionar las intenciones de los personajes que los hicieron posibles, indagar para extraer información más profunda, inferir conclusiones, aceptar o rechazar posturas e ideologías argumentando el por qué.

---

<sup>33</sup> LAMONEDA, H. Mireya. “¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 3, núm. 5, México, enero - junio de 1998, <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00239&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v03/n005/pdf/rmiev03n05scC00n05es.pdf> 5 de abril de 2013, p. 101.

La intervención didáctica puede gestionar el desarrollo de tales habilidades cognitivas, pues la Historia, no siendo

...una mera colección de nombres, fechas, batallas, sino un esfuerzo intelectual desplegado por los historiadores que implica habilidades y capacidades cognitivas; (...) su enseñanza tiene que exigir por parte del alumno actividades de razonamiento –acordes con su nivel cognitivo- que lo acerquen poco a poco a toda la complejidad explicativa de la historia y a ir madurando las habilidades de razonamiento crítico, inferencia, juicios de valor, etcétera.<sup>34</sup>

El desarrollo intelectual del adolescente también está caracterizado por la incipiente toma de conciencia, con sus limitantes desde luego, de la situación de su comunidad, de su país y en menor medida del entorno internacional, de manera que se permite emitir opiniones y juicios valorativos que en ocasiones se acompañan de la intención de resolver situaciones problemáticas, de nueva cuenta a través de la idealización, por lo que durante la adolescencia se desarrolla la habilidad de integrar lo objetivo con lo subjetivo, lo intuitivo con lo racional, y se es más perceptivo respecto a lo que sucede en entornos más amplios que el comunitario.

Por otra parte, la relación intergeneracional que ha de establecer el profesor con los adolescentes se advierte un tanto compleja cuando se reflexiona en los cambios de temperamento a veces fortuitos que acompañan a los físicos y en incipiente construcción de identidad en los estudiantes; ejemplo de ello es el hecho de que se interesen en formar parte de grupos cohesionados por gustos y preferencias, o bien, por características físicas, como las denominadas tribus urbanas.

Esta relación intergeneracional queda enmarcada primero por un contexto institucional debido a que en la escuela se determinan cuestiones como la cantidad total de alumnos por grupo, cuántos de ellos son chicos y cuántos chicas, las edades en las que se les admite, etc., y es de recordarse que un grupo escolar nunca es homogéneo, las necesidades educativas y formas de ser son tantas como alumnos hay en el aula.

---

<sup>34</sup> SALAZAR Sotelo, Julia. Op. cit, p. 82.

En segunda instancia la relación docente-alumnos tiene que ver con el contexto social en que se encuentra la escuela ya que implica cuestiones como la clase social, las expectativas sociales que se tienen de los estudiantes en el entorno inmediato a la escuela, así como la estructura familiar que incluye el tipo de familia, el número de miembros, los roles que desempeñan dentro de ella, las ocupaciones que poseen.

Es fácil que el docente tenga un conocimiento pleno del contexto institucional puesto que está inmerso el él y además cuenta con mecanismos que le ayudan a integrarse y a integrar a los alumnos, como el reglamento institucional, un horario de clase que les permite a ambos conocer sus actividades, un departamento de orientación que media entre los adolescentes los padres y los profesores, etc., sin embargo, tener conocimiento del contexto social es más complicado, pero muy importante, pues le permite al docente considerar los recursos económicos con los que cuentan sus alumnos al momento de adquirir bibliografía u otros materiales didácticos, el tiempo disponible que poseen para realizar actividades escolares en casa (en caso de que trabajen), o la facilidad que tienen los estudiantes para ser apoyados académica o incluso moralmente por su familia.

No es que el docente pueda intervenir y modificar el contexto social de sus alumnos y mucho menos mejorar situaciones desventajosas, pero tener información al respecto le permite adaptar la planeación didáctica a las condiciones particulares de los estudiantes.

El docente debe, por tanto, estar abierto a escuchar a los estudiantes y ser perceptivo para inferir información aunque ésta no se haya manifestado verbalmente.

Ahora que se han presentado las generalidades del adolescente, a continuación se retoma la importancia que posee la Historia en la formación de los estudiantes de bachillerato.

### 3.4 La importancia formativa de la materia Historia de México

La Historia como guía para actuar sobre el presente, según Carlos Pereyra; para acercarse al conocimiento científico de la colectividad humana atendiendo su presente, como apunta Luis Villoro; para atarnos o desatarnos del pasado, como indica Luis González; para el disfrute personal con todo y participación y transformación social como propone José Joaquín Blanco; para la legitimación del poder y la explicación de los procesos sociales como reconoce Enrique Florescano<sup>35</sup> o incluso como explica grosso modo Héctor Aguilar Camín, la Historia como una necesidad

para atender las urgencias y preguntas del presente, para afianzar o inventar una identidad y reconquistar continuamente la certeza de un sentido colectivo o personal; historia para dirimir las legitimidades del poder, para imponer o negar la versión de los vencedores, para rescatar o rectificar la de los vencidos. O para el ejemplo de la vida, para el repertorio infinito de la acción. Y al revés: historia para la contemplación parálitica y demorada, para el goce y la imaginación, para la curiosidad que pregunta simplemente por los trayectos de otros pueblos y otras civilizaciones. (...) para recordar y comprender<sup>36</sup>

siempre ha figurado en los planes de estudio del nivel medio superior y de los niveles educativos que le anteceden.

La discusión en torno la importancia formativa e incluso utilidad de la Historia como materia dentro del currículum en la EMS puede girar en torno a muchas variables, lo que es cierto es que resulta complejo para los receptores justificar su presencia en la escuela debido quizá a su naturaleza predominantemente factual, pero además a lo difícil que resulta en ocasiones concebir la síntesis pasado-presente e imaginar su utilidad. Hay que tener en cuenta que la Historia como ciencia y como materia curricular al centrarse en los hechos históricos construidos por el hombre en sociedad a través del tiempo, no tiene una aplicación práctica inmediata, al menos no una que los alumnos puedan percibir fácilmente.

---

<sup>35</sup> PEREYRA, Carlos et. al. Historia, ¿para qué? Siglo XXI. México, 1989, p. 11-31.

<sup>36</sup> Ibid. p. 147.

Pensada para ser objeto de un análisis reflexivo y crítico, la Historia constituye una vía para lograr una visión global del mundo, apreciar los cambios que las sociedades y el tiempo son capaces de trazar, construir un sentido de pertenencia y una identidad individual y colectiva y por tanto para la identificación como sujeto activo, participativo y transformador y no como un espectador, incluso para despertar el orgullo o la indignación y con ello la acción.

Es posible que la mayoría de los libros que versan sobre asuntos históricos refieran en sus primeras páginas qué es la Historia y para qué se estudia, sin embargo, hacer comprensible a los estudiantes de bachillerato cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años o más, la relevancia de la materia en su formación académica y personal tendrá que ser la resulta de un trabajo consciente, consistente y continuo por parte del docente, puesto que en última instancia es este agente quien hace operarios y cognoscibles al alumno los contenidos temáticos, propósitos y alcances del programa de la materia.

No obstante el trabajo y los propios motivos del profesor para enseñar Historia, que pueden ir desde la asignación de la materia en su centro escolar, la pasión por esa ciencia y lo interesante de su contenido, o que su formación profesional se lo permita, etc., convendría mencionar el motivo principal que establece el programa de la materia actualizado en agosto de 2009 y vigente al día de hoy para su inclusión en el currículum; y es que resulta en extremo interesante saber para qué (y no por qué) tiene la materia un lugar dentro del campo disciplinar de las Ciencias Sociales:

La Historia de México es parte esencial en la formación académica de los alumnos de nivel medio-superior, los cuales debido a las problemáticas sociales están y estarán involucrados en la solución de problemas actuales y futuros en el contexto nacional. No olvidemos que muchos de los egresados asumirán puestos de tipo administrativo, intelectual, académico, burocrático y político, por lo cual se debe crear un interés por el campo histórico que está relacionado cada día más con un mundo global.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Historia de México. Programa de Estudio Bachillerato General. México, 2009, p. 3. La RIEMS denomina al campo disciplinar solo como “Ciencias Sociales”,

Como se aprecia, con esta justificación, se les otorga a los estudiantes un papel activo que, además de aludir a un futuro empoderamiento, los hace responsables de darle solución a las problemáticas sociales, por tanto, la comprensión del pasado, según este argumento, asegura el manejo del presente, percibiendo y entendiendo todas las dimensiones de la actividad humana.

Además de un sentido pragmático, es posible encontrar múltiples razones para dar sustento a la inclusión de esta ciencia en el currículum<sup>38</sup>, como las que menciona Henry Pluckrose<sup>39</sup> cuando habla del desarrollo de un sentido de identidad, el vínculo ascendente familia-comunidad-nación, la percepción de la importancia de las instituciones sociales, el reconocimiento a las creencias y valores que han dado forma a la conducta colectiva, además de la demostración de que la riqueza cultural solo puede formarse a través del tiempo y con la participación de pueblos ajenos mediante contactos directos o indirectos.

Todo apunta a que dentro la Historia de México como materia curricular las razones señaladas por Pluckrose cobran sentido, y de hecho no son ajenas a lo que plantea el programa de la materia ya que no se reconocen en función de su utilidad de preservar la memoria colectiva o el orden establecido únicamente sino que invitan a la “comprensión de los actos humanos en el pasado, una toma de conciencia de la condición humana en el pasado, una apreciación de cómo los problemas humanos han cambiado a través del pasado”.<sup>40</sup>

---

“y Humanidades” es un agregado que aparece en el programa de la materia y en los formatos de planeación para docentes.

<sup>38</sup> No se intenta defender o refrendar su permanencia como materia, sino fundamentar por qué lo ha merecido.

<sup>39</sup> PLUCKROSE, Henry. Enseñanza y aprendizaje de la Historia. Morata. Madrid, 2000, p. 21.

<sup>40</sup> Ibid., p. 17.

La toma de conciencia y la apreciación de los cambios a través del tiempo es lo que lleva a reflexionar en que las razones aportadas por Pluckrose conjugadas con la intención de la responsabilidad futura de dar solución a los problemas sociales dan como resultado que la Historia, ni como ciencia ni como materia curricular sea estática y se constituya solo como un cúmulo interminable de hechos pasados para la memoria colectiva.

De ahí la importancia de su valor formativo, la razón de su presencia curricular en la EMS y su relevancia para este ensayo.

La planeación que hace el docente con respecto al proceso de enseñanza es fundamental, con ello el trabajo dentro del aula adquiere una mayor organización y se facilita la revisión completa de los temas que establece el programa.

Hay que recordar que el trabajo del docente a nivel de aula alcanza no solo los contenidos programados para la materia, sino las competencias genéricas, disciplinares y extendidas que cada uno implica, es decir, se empata el trabajar por competencias con la finalidad y la importancia de incluir la materia de Historia de México en el plan de estudios de la EMS.

Las competencias de alumnos y docentes tienen que ver con una labor conjunta donde los profesores perfeccionan su quehacer diario a través de la actualización, la investigación, la planeación y la puesta en práctica de formas creativas de enseñanza en el aula y los estudiantes atribuyen un sentido y un significado tanto a los contenidos como a las actividades que abordan, construyendo habilidades, conocimientos, y capacidades que les son útiles en diversos escenarios.

En el siguiente capítulo se presenta la propuesta de un programa didáctico basado en el enfoque de Aprendizaje Cooperativo para emplearse en la materia de Historia de México.

## **CAPÍTULO 4**

### **PROPUESTA DE PROGRAMA DIDÁCTICO BASADO EN EL ENFOQUE DE APRENDIZAJE COOPERATIVO**

#### **4.1 El Aprendizaje cooperativo como alternativa de aplicación en el aula**

Las innovaciones y modificaciones tanto conceptuales como metodológicas que ha implicado la RIEMS han provocado cambios en los docentes tanto en la forma de concebir el papel del alumno, del docente, de los procesos de aprendizaje y enseñanza, así como los resultados que se esperan: el desarrollo de competencias.

La didáctica empleada por el profesor es el puente entre lo plasmado en los documentos educativos y los alumnos, la preocupación se vuelca hacia la manera en la que se traducirá el programa de estudio en trabajo a nivel del aula donde el docente ha tenido que resignificar el programa a partir de su experiencia, su formación profesional y su historia de vida.

En este ensayo se ha abordado la importancia de la planeación didáctica, los elementos que la integran y a los que responde, sin embargo, la elección de la metodología desde la cual implementarla no es sencilla puesto que existen muchos enfoques, aunque desde luego, sea cual sea, ésta no debe interferir con el modelo por competencias. Por ejemplo, es posible pensar en la de enseñanza situada, la basada en proyectos, la que parte de problemas, la que se desarrolla a partir del método de casos, etc., pero en este escrito se ha seleccionado como método viable para la construcción de competencias en el aula al Aprendizaje Cooperativo (AC), tomando en consideración la materia de Historia de México de EMS.

El AC es un método de enseñanza relativamente nuevo derivado del paradigma pedagógico constructivista social que propone la gestión de relaciones sociales

intencionales y planeadas por el docente dentro del aula, puesto que defiende la idea de que es en el encuentro con el otro donde se halla la raíz del aprendizaje ya que éste no se construye a partir únicamente de la información aportada por el objeto de conocimiento sino de las interpretaciones y reinterpretaciones que se hagan de él.

El constructivismo social que acoge al AC sostiene la posibilidad del aprendizaje en grupo, estableciendo que cuando la construcción del conocimiento se socializa las contribuciones de otros enriquecen el acervo de recursos cognitivos de los alumnos y permite que se modifiquen sus esquemas mentales; es decir, se construye y fortalece la interpretación personal que se hace de la realidad a partir de la configuración de relaciones interpersonales, desde luego gestionadas en clase por el profesor, esto es, se logra un aprendizaje más significativo.<sup>41</sup>

El AC como método de enseñanza asigna especial énfasis a las interacciones sociales de las que habla el constructivismo social y por ende, a la construcción conjunta del conocimiento, pues se trata de una orientación educativa relacionada directamente con el papel de la socialización y sus efectos en un sujeto que es sociable por naturaleza.

Desde el paradigma sociocultural, ideado por Lev Vigotsky, se ha permeado al constructivismo social y al AC, se reconoce la existencia de un nivel de logro o desempeño autónomo en el sujeto considerado como zona de desarrollo real —se trata de lo que una persona es capaz de realizar sin ayuda—, sin embargo, existe otro nivel de logro o desempeño en donde un sujeto necesita la intervención de otro para alcanzarlo, a éste se le denomina zona de desarrollo potencial o próximo, de tal suerte que la interacción es lo que posibilita el alcance de los aprendizajes.

---

<sup>41</sup> FERREIRO Gravié, Ramón y Margarita Espino Calderón. El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para aprender y enseñar. Trillas, México, 2013, p. 70.

Desde esta perspectiva, en la construcción del conocimiento intervienen dos procesos importantes: el cognitivo interpersonal y posteriormente el intrapersonal, el primero implica la influencia que ejerce el alumno en los demás y la que los demás ejercen en él (otros alumnos y el docente) y el segundo alude a la recuperación que hace el estudiante de esa influencia para incorporarla en sus procesos mentales. Así, se hacen necesarios “momentos de trabajo individual, por lo regular equivalentes a la interactividad necesaria para aprender y de momentos de trabajo con otros, que se identifican con los procesos de interacciones entre los sujetos que aprenden”.<sup>42</sup>

La relación multilateral que entabla el alumno tanto con el objeto de conocimiento como con otros compañeros y el docente constituye una vía para lograr los objetivos educativos: la construcción de competencias.

El proceso cognitivo intrapersonal está sujeto a otros elementos que inciden en la construcción de competencias:

- La actitud del sujeto respecto a la idea de aprender, a la de relacionarse con otros y respecto al objeto de conocimiento.
- La capacidad del profesor para gestionar el proceso cognitivo interpersonal, así como la de crear ambientes de aprendizaje favorables, para lo cual necesitaría conocer y manejar elementos didácticos básicos como: situación y secuencia didáctica.<sup>43</sup>

La tarea que el docente enfrenta se advierte compleja, sin embargo, el trabajo bajo el AC ofrece múltiples beneficios en su aplicación; partiendo del hecho de que la cooperación implica la interactividad entre los miembros de un equipo de trabajo, entonces no solo se trata de encontrarse cerca físicamente y dividir tareas para realizar

---

<sup>42</sup> FERREIRO Gravié, Ramón. Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Trillas. México, 2003, p. 35.

<sup>43</sup> FERREIRO Gravié, Ramón y Margarita Espino Calderón.. Op. Cit., p.74

una actividad, sino de hacer aportaciones para el beneficio propio y el del equipo, de manera que se entienda que lo que uno hace repercute en otros, con lo que se estaría asignando sentido y significado a cada tarea y con ello a cada contenido, por ende el desarrollo de competencias se facilita.

Si bien es cierto que la cooperación puede propiciarse con el grupo en su totalidad, la conformación de equipos de trabajo facilita el proceso y ésta puede realizarse según sus necesidades dividiéndolo en dos tipos básicos de equipos: los informales y formales; el primer tipo se caracteriza por formarse para el cumplimiento de una tarea en específico, de manera que se desintegran rápidamente, el segundo tipo suele denominarse también equipo base y se caracteriza por permanecer constituido por largo tiempo, además de que sus integrantes son seleccionados con mayor detenimiento que en el informal debido a que al permanecer juntos por mucho tiempo el equipo llega a construir una identidad, una rutina de funcionamiento e incluso llegan a un conocimiento más o menos profundo entre ellos.

Por cuestiones de interacción y socialización del conocimiento y en consideración del tiempo didáctico disponible, resulta más conveniente la conformación de equipos informales, de manera que se puedan ir haciendo y deshaciendo tantas veces como situaciones didácticas se vayan a construir en el curso.

El enfoque de AC descansa sobre seis principios rectores:

- Principio de mediación: El docente ejecuta el papel de intermediario entre el objeto de conocimiento y el sujeto que conoce, acompaña a los estudiantes en los procesos inter e intrapersonales, en el logro de la situación didáctica, el desarrollo de la secuencia didáctica y el logro de las competencias.
- Principio de liderazgo distribuido: La sinergia en el AC se observa cuando todos los miembros del equipo tienen la oportunidad de ejercer cierto liderazgo en

alguna o varias de las actividades de la secuencia puesto que al tener talentos diferentes, habrá algunas que puedan ejecutar mejor o en las que puedan guiar a sus compañeros.

- Principio de agrupamiento heterogéneo: Los equipos de trabajo integran a estudiantes con características diferentes cuya participación enriquece a los demás.
- Principio de interdependencia positiva: La interacción promueve los procesos inter e intrapersonales. Al reconocer que lo que se hace de manera individual repercute en los demás y viceversa, se insta a dotar de sentido y significado a cada actividad de la secuencia didáctica y a responsabilizarse de lo que se hace o se deja de hacer.
- Principio de adquisición de habilidades sociales: La confianza y seguridad para participar, así como la disposición para cooperar y socializar en igualdad de circunstancias como miembro de un equipo se logran paulatinamente, sin embargo, se facilitan cuando se reconoce como una oportunidad las diferencias entre cada integrante y se les impulsa a explotar sus cualidades.
- Principio de autonomía grupal: El AC reconoce al docente como mediador, de manera que los equipos son responsables del desarrollo de la secuencia didáctica; desde luego que el profesor se mantiene al tanto de lo que hace cada integrante para que pueda orientarlos y evitar que se pierda de vista el fin último de toda actividad. El equipo decide en torno a la división de las actividades y cómo llevarlas a cabo siempre y cuando éstas se entreguen en tiempo y forma.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Ibid. p. 82.

La formación de equipos en el aula no es algo nuevo, sin embargo, su funcionamiento común implica que sean empleados para la consecución de una tarea única en donde además el docente no siempre gestiona una participación equitativa o el despliegue de las potencialidades de todos los miembros y como se ha mostrado en los principios anteriores, la cooperación no puede darse a menos que los integrantes se asuman como parte importante del equipo.

Por otra parte, el trabajo realizado en equipos tiene la virtud de permitir a los estudiantes desarrollar las competencias con mayor facilidad, éstas se estructuran gráficamente iniciando con un verbo, de manera que existe una acción a realizar y el hecho de que los equipos posean autonomía para actuar asegura que sean ellos quienes realicen las actividades para alcanzar las competencias y pase a segundo plano la estrategia expositiva por parte del docente.

#### **4.2 Programa didáctico para la materia “Historia de México”**

Hasta aquí se ha establecido el enfoque de AC como alternativa de aplicación didáctica para la materia Historia de México de EMS. Para efectos de ejemplificación del programa didáctico que se propone, se toma en consideración la unidad I “Las raíces de la Nación” y el tema 1.2 “La Conquista” del programa de estudio vigente en las Preparatorias Oficiales del Estado de México.

Respecto a la situación didáctica, se propone la utilización de un “Rompecabezas de investigación” que consiste en el desarrollo de una investigación documental sobre algún tema en la que el docente presenta algunas preguntas guía que constituyen el conflicto cognitivo y que a manera de piezas de un rompecabezas, el equipo de trabajo emplea para estructurar el tema y posteriormente presentarlo al resto de sus compañeros.

El cuerpo de preguntas que el docente prepara y entrega a los equipos de trabajo debe considerar además de las competencias indicadas por el programa, todos los aspectos

que el tema debe integrar para ser comprensible para los estudiantes, pero también estar abierto a la posibilidad de que los alumnos plasmen una opinión o reflexión al respecto.

Las preguntas son una guía para que el equipo sepa qué es lo que debe indagar para conocer y comprender el tema, así como lo que debe preparar para su presentación ante el grupo. Sin embargo, las preguntas y sus respuestas no deben aparecer como tales en la presentación del trabajo, solo se usan como piezas clave para el armado de un tema.

Los elementos de la presentación final de la situación didáctica deben comunicarse desde el principio a los equipos para que trabajen en ello a partir de que se les hace entrega de las preguntas. Las opciones para presentar el trabajo quedan a elección del equipo, por ejemplo, presentación con diapositivas, video, galería de imágenes, gaceta, organizador gráfico mural, etc.

El equipo tiene la posibilidad de elegir las fuentes con las que se apoyará para documentarse, el docente como mediador gestiona en la escuela su acceso a la biblioteca y el laboratorio de computación, así como el préstamo de libros propiedad de los alumnos entre sí. El armado del rompecabezas depende en su totalidad del equipo, sin embargo, el docente lo orienta, resuelve dudas, sugiere materiales didácticos y redirecciona al equipo en caso de que éste haya desviado un poco el tema.

Con el rompecabezas de investigación los alumnos resuelven de manera autónoma una situación en la que ponen en juego sus capacidades individuales en beneficio del equipo, además se desarrollan los procesos inter e intrapersonales necesarios en la construcción de competencias.

El rompecabezas busca la investigación, la reflexión, el análisis y la defensa de una opinión, no solo la resolución de preguntas, el uso de éstas son solo el inicio de la secuencia didáctica no el fin último.

Esta situación didáctica busca el conocimiento pleno de un tema con relación a las competencias que debe desarrollar el estudiante, de hecho para su evaluación se plantea como alternativa el empleo de una lista de cotejo y de una rúbrica ya que son los instrumentos propicios en el modelo por competencias.

Es de recordar que el proceso de evaluación está ligado al de planeación de modo que cuando el docente entrega a cada equipo el listado de preguntas, además debe incluir los instrumentos de evaluación.

En este caso se propone el empleo de una lista de cotejo por equipo en correspondencia con la evaluación formativa; se trata de una lista en donde se escriben los nombres de cada integrante y se van anotando sus aportaciones a fin de tener una evaluación individual que complementar con la evaluación del producto del equipo con la rúbrica.

La lista de cotejo tiene la virtud de garantizar al docente y a los alumnos que todo cuanto hagan en el desarrollo de la secuencia didáctica es tomado en cuenta y reafirma la idea de que desempeño individual impacta al colectivo.

El segundo instrumento de evaluación que también se debe entregar al equipo es una rúbrica; consiste en una tabla donde en las celdas de la columna izquierda se escriben los criterios a evaluar, en este caso las competencias que la situación didáctica debe ayudar a desarrollar. En las celdas superiores de las columnas siguientes se escriben los niveles de desempeño en orden descendente: excelente, muy bien, suficiente e insuficiente. En las celdas inferiores de cada columna se describe lo que se hace en cada nivel de desempeño con relación a las competencias que se están evaluando, como se verá más adelante.

Las preguntas guía que componen las piezas del rompecabezas de investigación y que constituyen el conflicto cognitivo deben estar pensadas en función de las competencias a desarrollar, por ejemplo del tema 1.2 La Conquista, éstas pueden ser:

1. ¿Por qué estaban interesados los europeos, particularmente los españoles, en apropiarse y colonizar tierras americanas?
2. ¿Qué métodos resultarán más efectivos para lograr la aculturación o transculturación de un pueblo, los bélicos o los ideológicos? ¿Por qué?
3. ¿Qué diferencias había entre las culturas mexica y española del siglo XVI en los aspectos político, económico, social, religioso y militar?
4. ¿Qué consideran que hubiera sucedido en territorio americano si los españoles no hubieran decidido conquistar y colonizar?
5. ¿Qué elementos materiales o culturales consideran que pudieron aprovechar los españoles de la cultura mexica? ¿Los tienen presentes hoy en día los españoles?
6. ¿Qué elementos materiales o culturales consideran que pudieron aprovechar los mexicas de la cultura española? ¿Están presentes en el México actual?
7. ¿Cuál fue la situación de los colonizadores militares, religiosos, políticos, artesanos, comerciantes u otros, una vez consumada la conquista de lo que hoy es México?
8. ¿Cuál fue la situación de los indígenas militares, religiosos, políticos, artesanos, comerciantes u otros, una vez consumada la conquista?
9. En el México actual, ¿cuál es la situación de los indígenas en los aspectos político, económico, social, religioso y militar?
10. ¿Qué diferencias encuentran entre la situación de los indígenas americanos en el siglo XVI y la del México actual?

En este sentido, las competencias que se favorecen son la disciplinar: Argumenta las repercusiones de los procesos y cambios políticos, económicos y sociales que han dado lugar al entorno socioeconómico actual, los atributos: Analiza los factores

políticos y sociales que permiten la conquista, Identifica la otredad cosmogónica de las dos culturas en conflicto y Analiza la existencia de la historia no escrita, es decir infiere que existe otra historia: la de los vencidos.

A su vez, todas las preguntas están relacionadas con la competencia genérica: Piensa crítica y reflexivamente, puesto que más que la identificación de datos como fechas y nombres, —que desde luego son relevantes y necesarios, tanto así que la investigación documental los precisará para contextualizar el tema— se solicita un análisis reflexivo, la toma de conciencia y la construcción de una opinión.

Además de proponer el rompecabezas de investigación como situación didáctica, en este ensayo se sugiere el uso de un formato de planeación en el que se integran todos los elementos que se han explicado desde el capítulo 2. El formato de planeación integra los elementos del programa de estudio de Historia de México, así como los componentes didácticos necesarios para su desarrollo.

Enseguida, en el cuadro número 7, se presenta el formato de planeación didáctica que como propuesta de aplicación de este ensayo acoge los señalamientos del programa de la materia abordada, así como los elementos didácticos necesarios para el desarrollo de una clase.

**Situación didáctica:** Rompecabezas de investigación

**Unidad:** I Las raíces de la nación

**Competencia genérica:** Piensa crítica y reflexivamente

**Competencia disciplinar:** Argumenta las repercusiones de los procesos y cambios políticos, económicos y sociales que han dado lugar al entorno socioeconómico actual

**Tema:** 1.2 La Conquista

**Subtemas:** 1.2.1 Conquista militar, 1.2.2 Conquista espiritual, 1.2.3 El mestizaje

|   |                            |  |   |  |
|---|----------------------------|--|---|--|
| <b>Competencias disciplinares extendidas:</b> Propone soluciones a problemas de su entorno con una actitud crítica y reflexiva, creando conciencia de la importancia que tiene el equilibrio en relación ser humano-naturaleza. <b>Atributos:</b> Analiza los factores políticos y sociales que permiten la conquista. Identificar (sic) la otredad cosmogónica de las dos culturas en conflicto. Analiza la existencia de la historia no escrita, es decir, infiere que existe otra historia: la de los vencidos | <b>Secuencia didáctica</b> | Inicio   | <b>1. SESIÓN 1:</b> Formación de equipos de trabajo con un máximo de 5 integrantes<br><br><b>2.</b> Entrega de folder con material didáctico por equipo, que incluye: una lista de cotejo con los nombres de los integrantes del equipo y espacios para anotaciones individuales, rúbrica para la evaluación de la presentación del rompecabezas que detalla qué es y qué debe contener, hoja de preguntas guía sobre el tema, algunas hojas blancas para hacer anotaciones.<br><br><b>3.</b> Revisión grupal del material didáctico entregado.<br><br><b>4. SESIÓN 2:</b> Análisis de las preguntas por equipos realizando anotaciones.<br><br><b>5. SESIÓN 3:</b> Investigación documental en la biblioteca escolar.<br><br><b>6. SESIÓN 4:</b> Investigación documental en el laboratorio de cómputo.<br><br><b>7. SESIÓN 5 Y 6:</b> Sesión de trabajo en el salón de clase.<br><br><b>8.</b> Presentaciones orales donde se muestren los resultados del análisis, la investigación y la construcción de una opinión.<br><br><b>9.</b> Evaluación de las presentaciones utilizando la rúbrica.<br><br><b>10.</b> Evaluación de la lista de cotejo. | <b>Evaluación formativa: Instrumento:</b> Lista de cotejo de registro Individual |
|   |                            | Desarrollo   |   |  |
|   | Cierre                     | <b>Cuadrantes didácticos a desarrollar:</b> Uno a seis |   |  |

**Producto:** A elección del equipo, las siguientes opciones: presentación con diapositivas, video, galería de imágenes, gaceta, organizador gráfico mural, etc.

**Evaluación final; Instrumento:** Rúbrica para la presentación oral.

**Tiempo estimado:** 6 sesiones para investigación documental y elaboración de producto, 30 minutos para presentación

**Observaciones:**

Como ya se mencionó al inicio de este capítulo, la planeación de una situación didáctica incluye necesariamente la evaluación y para la situación que se propone ésta se registra en dos instrumentos: la lista de cotejo como se presenta anteriormente y la rúbrica como instrumento de evaluación a utilizarse durante la presentación oral, en los términos como se presentan en el cuadro no., 8.

**Cuadro no. 8 Rúbrica para la evaluación en la presentación oral**

| Rompecabezas de investigación: "La Conquista"  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
| Rúbrica para la evaluación de competencias.  |   |   |   |  |
| Criterio a evaluar   | Niveles de desempeño  |   |   |  |
|  | Excelente<br>10 pts.  | Muy Bien<br>8 pts.  | Suficiente<br>6 pts.  | Insuficiente<br>5 pts.   |
| Argumenta las repercusiones de los procesos y cambios políticos, económicos y sociales que han dado lugar al entorno socioeconómico actual | Encuentra y explica con claridad las diferencias y similitudes entre las formas de gobierno mexica y española del siglo XVI y la del México actual. Identifica y relaciona con facilidad la estructura socioeconómica del Imperio mexica y la España del siglo XVI respecto a la del México actual. | Encuentra diferencias y similitudes entre las formas de gobierno mexica y española del siglo XVI y la del México actual, presenta algunas dificultades para explicarlas con claridad. Identifica y relaciona gran parte de la estructura socioeconómica del Imperio mexica y la España del siglo XVI respecto a la del México actual. | Encuentra con dificultad algunas diferencias y similitudes entre las formas de gobierno mexica y española del siglo XVI y la del México actual, tiene problemas para explicarlas de manera coherente. Identifica algunos elementos de la estructura socioeconómica del Imperio mexica y la España del siglo XVI, presenta algunos problemas para relacionarlos con fluidez respecto a la del México actual. | No le es posible encontrar suficientes diferencias y similitudes entre las formas de gobierno mexica y española del siglo XVI y la del México actual, de manera que lo le es posible dar alguna explicación. No identifica elementos de la estructura socioeconómica del Imperio mexica y la España del siglo XVI suficientes para establecer una relación con el México actual. |
| Analiza los factores políticos y sociales que permiten la conquista  | Comprende la Conquista como un proceso en dos fases, la militar y espiritual y lo demuestra aduciendo ejemplos de ambas y explica por qué constituyen factores que permitieron la Conquista.  | Comprende la Conquista como un proceso en dos fases, la militar y espiritual, de manera que proporciona algunos ejemplos de ambas presenta ciertos problemas menores para explicar por qué constituyen factores que permitieron la Conquista.   | Comprende el proceso de Conquista de manera general, por lo que proporciona algunos ejemplos de la fase militar y espiritual de manera indistinta, presenta dificultades para explicar por qué constituyen factores que permitieron la Conquista.   | Comprende partes el proceso de Conquista de manera general, ofrece ejemplos insuficientes al respecto con dificultades importantes para explicar por qué constituyen factores que permitieron la Conquista.  |
| Identifica la otredad cosmogónica de las dos culturas en conflicto   | Expone bastas ideas sobre religiosidad y vida cotidiana tanto del pueblo mexica como del español del siglo XVI, comprende y explica con claridad por qué algunas de ellas pudieron ser admirables e inaceptables para la cultura contraria.   | Expone muchas ideas sobre religiosidad y vida cotidiana tanto del pueblo mexica como del español del siglo XVI, tiene problemas menores para explicar por qué algunas de ellas pudieron ser admirables e inaceptables para la cultura contraria.  | Expone algunas ideas sobre religiosidad y vida cotidiana tanto del pueblo mexica como del español del siglo XVI, presenta serias dificultades para comprender y explicar por qué algunas de ellas pudieron ser admirables e inaceptables para la cultura contraria.   | Expone muy pocas ideas sobre religiosidad y vida cotidiana tanto del pueblo mexica como del español del siglo XVI, no le es posible comprender por qué algunas de ellas pudieron ser admirables e inaceptables para la cultura contraria.  |
| Analiza la existencia de la historia no escrita, es decir, infiere   | Reflexiona y explica todas las consecuencias posibles del proceso de Conquista. Analiza la situación del pueblo sometido tras la  | Reflexiona y explica muchas de las consecuencias del proceso de Conquista. Analiza la situación del pueblo sometido tras la   | Reflexiona y explica algunas de las consecuencias del proceso de Conquista. Analiza algunos aspectos de la situación del pueblo   | Reflexiona y explica muy pocas consecuencias del proceso de Conquista. Analiza muy pocos aspectos de la situación  |

|  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
| que existe otra historia: la de los vencidos | Conquista y recurre a la actualidad de los pueblos indígenas para establecer una relación que explique las repercusiones de la Conquista para los vencidos. | Conquista y recurre a la actualidad de los pueblos indígenas pero presenta problemas menores para establecer una relación que explique las repercusiones de la Conquista para los vencidos. | sometido tras la Conquista y recurre a la actualidad de los pueblos indígenas pero tiene serias dificultades para establecer una relación que explique las repercusiones de la Conquista para los vencidos. | del pueblo sometido tras la Conquista y recurre a la actualidad de los pueblos indígenas pero no le es posible establecer una relación que explique las repercusiones de la Conquista para los vencidos. |
|--|---|---|---|--|

La rúbrica como instrumento de evaluación permite posicionar al alumno en alguno de los niveles de desarrollo de una competencia, es decir, cualifica el desempeño del estudiante, de modo que no se busca su calificación en términos de asignación de una valoración numérica.

Las competencias no se miden de manera cuantitativa puesto que se manifiestan en desempeños conductuales observables, por tanto su evaluación debe ser cualitativa, de modo que no es posible pensar en una evaluación numérica puesto que al asignarla se estaría afirmando que se ha obtenido por ejemplo un 7.0 de la competencia, en este sentido existe entonces una contradicción entre la forma en que se pretende que se desarrollen en clase y su evaluación.

Aunque las expresiones: Excelente, Muy bien, Suficiente e Insuficiente también son consideradas según Julio Pimienta<sup>45</sup> como calificaciones, lo son pero de carácter cualitativo, el posicionamiento del alumno en cualquiera de estos niveles responde justamente a una evaluación cualitativa eliminando así la contradicción de la que hablé anteriormente al haber correspondencia entre la forma en que las competencias se desarrollan con la aplicación de la situación didáctica y la manera en que se evalúan.

Cada uno de los cuatro niveles de desempeño se justifica con las descripciones que en ellos se redactan y obedecen a desempeños observados por el docente que además se manifiestan en evidencias como en el caso de lo que aquí se propone con lo registrado en la lista de cotejo, las exposiciones orales, el producto que los equipos hayan elegido para presentar su trabajo y desde luego con lo registrado en la rúbrica.

<sup>45</sup> PIMIENTA Prieto, Julio. Op. Cit., p. 33.

Sin embargo, los mecanismos de evaluación de las EPO conservan la asignación de una valoración numérica como una demanda hacia el docente dentro de la evaluación que haga con sus alumnos, principalmente para poder dar paso el proceso de acreditación que básicamente es un requerimiento para hacer oficial desde el centro escolar en cuestión una valoración cuantitativa que demuestra que el alumno ha desarrollado las competencias establecidas según el grado escolar en que se encuentra, para lo cual se emplean los valores numéricos 6.0 para el mínimo en el grado de logro y un 10 para el máximo.

En esta propuesta de evaluación mediante el uso de la rúbrica, puede observarse cómo permanece el empleo de la valoración numérica por los motivos que antes se explicaron, de modo que al evaluar la situación didáctica es posible en los criterios a valorar el equipo se ubique en distintos niveles de desempeño, así que para obtener una calificación numérica total debe tomarse en consideración aquella que predomine.

La calificación numérica resultante de la rúbrica debe complementarse con el resultado de la lista de cotejo que constituye un instrumento individual, en este sentido, no necesariamente cada integrante del equipo obtendrá la misma puesto que el desempeño individual mostrado a lo largo de la secuencia didáctica repercute en su calificación final.

Tanto la planeación didáctica como la rúbrica implican un trabajo importante en términos de cantidad, de tiempo y de conciencia por parte del docente, sin embargo, teniendo siempre presente el orden de las competencias el programa de la materia, la selección y ubicación de los elementos didácticos a emplear se facilita, respecto a la rúbrica, resulta necesario primero establecer cuáles son los criterios a evaluar y posteriormente detallar el desempeño que se espera de cada uno en orden ascendente o descendente.

El AC como enfoque didáctico, el formato de planeación concentrado en una cuartilla, el empleo del rompecabezas de investigación como situación didáctica y el empleo

de rúbricas como instrumento de evaluación constituyen alternativas viables de aplicación en el aula debido a que permiten la revisión de los contenidos temáticos, impulsan los procesos de socialización del conocimiento necesarios para adolescentes que están inmersos en contextos que requieren individuos con habilidades sociales, además de desarrollar las competencias establecidas en el modelo educativo vigente.

## CONCLUSIONES

El trabajo docente relativo a la impartición de una materia curricular se compone de vastos conocimientos, habilidades, creatividad y desde luego mucha voluntad para hacer cognoscible a los estudiantes lo contenido en el marco educativo oficial que en el caso mexicano y particularmente en el nivel medio superior consisten en el modelo educativo vigente, la reforma integral, el plan de estudio y el programa de la materia en cuestión.

Además de los documentos anteriores, la actividad docente también implica el dominio de elementos didácticos que habrán de servirle en la estructuración de sesiones de trabajo con los estudiantes que aplicadas de manera adecuada pueden potenciar el desarrollo de competencias, pues finalmente son la parte medular de la transformación que se ideó para el bachillerato desde 2008 con la reforma.

Con el desarrollo de este ensayo se pone de manifiesto la necesidad que tiene el docente de recurrir a la didáctica como disciplina clave para concretar el modelo educativo vigente, pues la actividad del profesor va más allá de la transmisión de contenidos académicos, se trata de sistematizar su intervención frente al grupo para que sean los alumnos los encargados de construir su aprendizaje y desempeñar un papel más activo en clase.

También es preciso plantear que tan importante es para el profesor el dominio de los contenidos de la materia como lo es el conocimiento de su estructura curricular para poder impartirla mejor sabiendo a qué campo disciplinar corresponde y en qué asignatura aparece de manera que al saberlo entienda cuál es su valor formativo, alcances y con qué otras materias se relaciona en aras de lograr cierta transversalidad, por ello, como principio este ensayo traza un recorrido a través del modelo educativo y de la reforma integral de bachillerato, la RIEMS, que es el documento que con mayor claridad expresa cómo está conformado este nivel, comenzando por el establecimiento de un marco curricular común aplicable a todas las modalidades del bachillerato, excepto por la impartida por el Colegio de Ciencias y

Humanidades, pues no participó de la reforma, la regulación entre oferta y demanda, la inclusión de competencias en el plan y programas, y la emisión de una certificación de carácter nacional.

Derivados de la reforma, los acuerdos 444 y 447 exponen respectivamente las competencias que alumnos y docentes deben desarrollar, estos documentos resultan relevantes puesto que tales competencias reaparecen en el programa de la materia y es necesario que se conozca su clasificación para comprender que unas derivan de otras y que en su generalidad y especificidad radica la manera en que el docente debe gestionar situaciones didácticas adecuadas para lograrlas.

También es imprescindible recurrir al plan de estudios del nivel, en este ensayo su recuperación obedece entre otras cosas a que esclarece términos comúnmente empleados indistintamente como los de asignatura y materia, en la medida en que se manejen correctamente los términos se comprenderá mejor la estructura curricular tanto del nivel como de la materia en particular.

Con la revisión del plan de estudios es natural referirse al programa de la materia Historia de México; este documento de alguna manera es un reflejo y síntesis de los tres anteriores, además su estructura debe constituir una ayuda para el docente puesto que le proporciona el desglose de contenidos por unidades temáticas y competencias, además de indicarle los niveles de dominio que deben poseer los alumnos respecto a la obtención, comprensión, manejo y explicación de información, esto es, los cuadrantes didácticos.

El acercamiento a los documentos oficiales también es de utilidad para confirmar que el docente los precisa a la hora de articular un formato de planeación didáctica, el desconocimiento de hechos como el que la clasificación de las competencias obedece al tipo de contenidos con los que se trabaja, que su grado de especificidad desciende hasta alcanzar a los contenidos más particulares, que las competencias tienen una estructura gramatical que permite entender qué acción se realiza, para aprender qué y en qué circunstancia, e incluso que de él también se esperan competencias,

implicaría el no plasmarlos en su planeación y obviamente, no lograrlos, de tal suerte que no se estaría aplicando el modelo educativo oficial.

A propósito de la planeación didáctica, es indispensable el manejo de los términos situación y secuencia didáctica pues en no pocas veces ha existido confusión respecto a su uso llegando a emplearse como sinónimos o en el peor de los casos a sustituirlos por el de “dinámica”.

En el modelo por competencias se promueve la creación de escenarios de aprendizaje también identificados como situaciones didácticas en las cuales se concentra una serie de actividades articuladas que prevén tiempos, recursos y correspondencia con el programa de la materia, es decir, la secuencia didáctica, por lo que el profesor no puede menos que incluir estos elementos a la hora de planear.

La planeación didáctica se acompaña del proceso de evaluación por ello en el ensayo se señalan los momentos en los que puede desarrollarse y se destaca el uso de rúbricas como instrumento de evaluación básico para las competencias puesto que al tratarse de tablas que señalan niveles de dominio sobre los aprendizajes, pueden cualificar e incluso calificar qué tanto se han logrado las competencias por lo que se pone de manifiesto aquello en lo que el alumno necesita mejorar y desde luego eso implica que el profesor debe ayudarlo.

Así mismo, con este escrito se reflexiona en la importancia que tiene el reconocimiento de las características intelectuales de los estudiantes con los que se trabaja, en este caso adolescentes. Cuando se toman en cuenta las peculiaridades de los alumnos de este nivel educativo resulta que se tienen grandes oportunidades para la aplicación de situaciones didácticas diversas, la aparición del pensamiento abstracto posibilita el tratado de los temas de maneras más creativas que potencien habilidades cognitivas como la reflexión, el análisis, la argumentación, la emisión de juicios valorativos, la inducción y la deducción, la inferencia, etc.

La necesidad que tienen los adolescentes de construir un sentido de pertenencia permite que busquen su integración y facilita sus ánimos de participación demostrando

que son capaces de hacer aportaciones importantes para un equipo de trabajo o para el grupo en general.

Aunado al conocimiento y manejo del marco educativo oficial, de los elementos didácticos, y de las características de los alumnos, es importante reflexionar en la importancia formativa que posee la materia, en el caso de Historia de México, sin duda como ciencia social contribuye con los alumnos al desarrollo de la identidad nacional tan necesaria y difícil de construir en estos días así como al enfrentamiento y reconciliación con el pasado para proyectar un futuro mejor en el que no serán espectadores sino agentes activos, como ciudadanos mexicanos, profesionistas insertos en el mercado laboral y padres de familia.

Tras el acercamiento al programa de la materia también ha sido posible afirmar que la conformación de una visión amplia del contexto nacional e internacional actual depende en gran medida del conocimiento del mundo a través del tiempo y es que competencias como la disciplinar: argumenta las repercusiones de los procesos y cambios políticos, económicos y sociales que han dado lugar al entorno socioeconómico actual, o la disciplinar extendida: identifica su realidad social a partir del conocimiento del pasado, dan cuenta de que lo que se espera no es solo la retención de datos —que de ninguna manera entorpecen la construcción del aprendizaje, por el contrario, son buena parte de él—, sino la comprensión de la Historia en su conjunto como proceso en el que se insertan diversas áreas del acontecer humano, por lo que no es posible entender el presente sin recurrir al pasado, que a manera de radiografía desentraña cómo es la actualidad.

Además de lo anterior, se propone un programa didáctico con base en el método de enseñanza del Aprendizaje cooperativo, en donde se estructura como situación didáctica un rompecabezas de investigación que sin duda ayuda al docente y a los alumnos en el desarrollo de competencias, es de recordar que el marco educativo pugna por que el profesor también las logre, no es posible pensar que ayude a sus alumnos a conseguirlas sin que él mismo las posea o las busque permanentemente.

El rompecabezas de investigación como situación didáctica toma en consideración los elementos que señala el programa para rescatarse a la hora de planear, es decir, la competencia genérica, disciplinar y atributos, los cuadrantes didácticos, la unidad temática, tema y subtemas, así como componentes didácticos como la secuencia didáctica que conforma a la situación, materiales y recursos, tiempo de ejecución, instrumentos de evaluación y por ende un producto a evaluar.

Las competencias que desarrolla el docente con la planeación, ejecución y evaluación de la situación didáctica de alguna manera quedan implícitas al no estar escritas como sucede con las de los alumnos sin embargo, como se explicó en el capítulo cuatro, no hay duda de que si se desarrollan.

El formato de planeación propuesto integra todos los elementos antes mencionados en un solo documento para su fácil seguimiento, lo mismo que el formato de evaluación, la rúbrica, de tal suerte que si se planean competencias se evalúan competencias.

Como puede apreciarse en la propuesta mostrada en este ensayo, la elaboración de un formato de planeación de la enseñanza requiere el conocimiento y manejo de la estructura curricular de la materia y de elementos didácticos para poder combinarlos y lograr de manera efectiva el desarrollo de competencias, sin embargo, en primera instancia se requiere justamente reconocer de manera explícita la necesidad de recurrir a la didáctica para impartir una clase, al emplearla se anticipan y organizan actividades, recursos y tiempos y se evita la improvisación, tan poco conveniente cuando lo que se busca es darle dirección y seguimiento al trabajo de todo el grupo.

Con este ensayo se confirma que el trabajo didáctico planeado, llevado al aula y evaluado obedece a múltiples condiciones y persigue determinados resultados que para los alumnos no son visibles, pero para el profesor sí, es él quien los conoce, los maneja y puede potenciar a través de una práctica responsable, informada y creativa. En manos del docente queda la posibilidad de estructurar clases que lleven a los alumnos a apreciar, aprovechar y aplicar todo lo que la materia tiene que ofrecer.

## BIBLIOGRAFÍA

ARGUDÍN, Yolanda. *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Trillas, México, 2005, pp. 111.

CORTÉS López, Ladi. "El docente, la planeación y las estrategias didácticas". Revista Reflexiones de profesores. [http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/eutopia16\\_jornadasReflex\\_2.pdf](http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/eutopia16_jornadasReflex_2.pdf), Junio de 2011, pp. 63.

FERREIRO Gravié, Ramón. *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. Trillas. México, 2003, pp. 189.

FERREIRO Gravié, Ramón y Margarita Espino Calderón. *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para aprender y enseñar*. Trillas, México, 2013, pp. 231.

FRADE Rubio, Laura. *Competencias en el aula. Conceptos básicos, planeación y evaluación*. Inteligencia educativa. México, 2012, pp. 293.

\_\_\_\_\_ *Planeación por competencias*. Inteligencia educativa. México, 2013, pp. 88.

GARDUÑO, Tere y María Elena Guerra y Sánchez. *Una educación basada en competencias*. SM. México, 2008, pp. 253.

LAMONEDA, H. Mireya. "¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?", Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 3, núm. 5, México, enero - junio de 1998, <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00239&criterio=htt>

[p://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v03/n005/pdf/rmie03n05scC00n05es.pdf](http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v03/n005/pdf/rmie03n05scC00n05es.pdf) 5  
de abril de 2013, pp. 112.

LERNER, Victoria. "Los adolescentes y la enseñanza de la Historia". Revista Electrónica de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE, núm. 10, octubre de 1998, México. <http://www.latarea.com.mx/articu/articu10/lerner10.htm>, 3 de abril de 2013, pp. 6.

PEREYRA, Carlos et. al. *Historia, ¿para qué?* Siglo XXI. México, 1989, pp. 245.

PERRENOUD, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. SEP, México, 2004, pp. 159.

PIAGET, Jean. *Seis estudios de psicología*. Barral, Barcelona, 1971, pp. 199.

PIMIENTA Prieto, Julio. *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Pearson Prentice Hall, México, 2008, pp. 134.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México, 2013, pp. 184.

PLUCKROSE, Henry. Enseñanza y aprendizaje de la Historia. Morata. Madrid, 2000, p. 21.

SALAZAR Sotelo, Julia. *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿...y los maestros qué enseñamos por historia?* UPN. México, 2001, pp. 111.

SÁNCHEZ Vergara, Ma. Elena. *Estrategias didácticas para bachillerato y nivel superior*. Trillas. México, 2012, p. 157.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Historia de México. Programas de Estudio. Dirección General del Bachillerato*. México, 2009, pp. 86.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Plan de estudios de Bachillerato General*. México, 2008, pp. 57.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. “Reforma Integral de la Educación Media Superior”,  
<https://www.google.com.mx/search?q=reforma%20integral%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20media%20superior&ei=7daBVeJ-JMxsAX6vYK4Cw> . Enero de 2008, p. 102.

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. “Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”. *Diario Oficial de la Federación*. México, 21 de Octubre de 2008, pp. 13.

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. “Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en modalidad escolarizada”. *Diario Oficial de la Federación*. México, 29 de Octubre de 2008, p. 4.

ZABALA Vidiella, Antoni. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó. Barcelona, 2006, pp. 233.