



Licenciatura en Psicología Educativa

**Diseño de un taller educativo para fomentar el uso de estrategias
de enseñanza en docentes de la asignatura de historia a nivel
medio superior**

Diseño de un programa o proyecto educativo

Autor: Guerrero Rafael Arturo

Asesor: Cuitláhuac Isaac Pérez López

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I: La enseñanza de la asignatura de historia a nivel medio superior	5
1.1 Logros esperados de los estudiantes a partir del programa de estudios de la SEP.....	5
1.2 Evaluaciones del aprendizaje de la materia de historia en educación media superior	15
Capítulo II: Las estrategias de enseñanza en la práctica docente	19
2.1 El uso de estrategias como medio para la enseñanza de la historia.....	19
2.2 Las estrategias de enseñanza	20
2.3 ¿Por qué es importante hacer uso de las estrategias de enseñanza?.....	21
2.4 Tipos de estrategias de enseñanza	22
2.5 Ejemplos de estrategias de enseñanza	25
2.6 Estrategias recomendadas para la enseñanza de la historia.....	32
Capítulo III: Una cultura del pensamiento: la importancia de enseñar a pensar	38
3.1 El pensamiento crítico: ¿Por qué y para qué?.....	39
3.2 La cultura del pensamiento	40
3.3 Aprendizaje y recuerdo.....	43
3.4 La comparación.....	46
3.5 La metacognición	48
3.6 La evaluación auténtica.....	51
Capítulo IV: Procedimiento Para El Diseño	54
4.1 Detección de necesidades	54
4.2 El diseño instruccional	63
4.3 El modelo de enseñanza directa: una alternativa para el diseño de sesiones.....	65
4.4 Delimitación de contenidos	67
4.5 Evaluación.....	67
Estructura del programa.....	68
Presentación	68
Cartas descriptivas del taller	70
Seguimiento	99
Conclusiones	100

Referencias:	103
Anexos	111

Introducción

Actualmente existe una gran cantidad de problemas en la educación en México a nivel medio superior, las carencias dentro de los salones de clase parecen crecer día con día, y si bien los organismos encargados de dar solución a estos problemas se encuentran trabajando en ello, se están ignorando algunos puntos básicos para poder mejorar el desempeño de los estudiantes en cuanto a educación. Un claro ejemplo de esto es cómo en los últimos años se ha minimizado el valor de materias como la historia. Salazar (2018) sostiene que a esta materia en particular “se le ha asignado un papel secundario en la formación intelectual de los alumnos” (p. 152) e incluso se le ha descartado al momento de llevar a cabo evaluaciones a niveles estatales o nacionales. El problema del aprovechamiento en esta materia resulta alarmante, y el simple hecho de que no sea atendida representa una situación crítica para la educación media superior. Es ahí donde se hace importante el papel que juegan los docentes, pues se entiende que un buen profesor tiene la posibilidad de cambiar la mentalidad y preparar a una gran cantidad de jóvenes que representan el futuro de México. Hoy en día ya no basta con que los alumnos memoricen y repitan información, la sociedad en la que vivimos exige que los futuros técnico-profesionales y profesionales cuenten con diversas habilidades que les permitan no solo competir en el mundo laboral, sino también crecer en la parte personal/intelectual. Para lograr lo anteriormente dicho, el profesor debe utilizar las estrategias y medios necesarios para promover en sus estudiantes capacidades críticas y reflexivas que les faciliten ampliar sus conocimientos a través de la práctica. La importancia de aprovechar los aprendizajes que la asignatura puede brindar a los estudiantes radica en el cambio de perspectiva que se le ha brindado en los últimos años. Lima y Reynoso (2014) exponen que los planes de estudio actuales han dejado de buscar el aprendizaje memorístico y se han centrado más en el desarrollo de habilidades metacognitivas, esto también ha provocado que los maestros se vean forzados a cambiar sus métodos de enseñanza, sin embargo, se da por hecho que los docentes poseen conocimientos suficientes tanto en el contenido como disciplinar para llevar a cabo este cambio, y aunque se han diseñado programas de actualización docente que ayuden a los maestros del aula a corregir y trabajar en la mejora y solución de problemas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, poco se ha logrado, esto debido a que sexenio tras sexenio se detienen los avances logrados, dando

lugar a una nueva administración con la que nacen nuevos obstáculos para encontrar la ruta adecuada para llegar a una educación de calidad.

Plá (2011) considera que es difícil saber a ciencia cierta cuál es la realidad en cuanto al aprendizaje que los alumnos están teniendo en la materia de historia, porque, aunque se habla de enseñar a pensar históricamente o fortalecer habilidades en los estudiantes, las pruebas de ENLACE se limitan únicamente a revisar y evaluar aprendizajes memorísticos.

Es por ello que en este trabajo se propone un taller para fomentar el uso de estrategias de enseñanza en docentes de la asignatura de historia a nivel medio superior, ya que se busca promover en los maestros el diseño de estrategias para llevar a cabo sus sesiones y que de esta manera les sea posible alcanzar sus objetivos en clase.

Los objetivos por cumplir son los siguientes:

OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO:

- Diseñar un taller educativo para fomentar el uso de estrategias de enseñanza en docentes de la asignatura de historia a nivel medio superior.

OBJETIVO GENERAL DEL TALLER:

- Promover en los docentes el diseño de estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje en la materia de historia en estudiantes de nivel medio superior.

El trabajo se encuentra estructurado de la siguiente manera:

En el primer capítulo se discute sobre la realidad actual de la enseñanza de la materia de historia, por lo que se consideran algunos datos sobre los logros esperados de acuerdo con el perfil de egreso que presenta el programa de estudios de la SEP. Estos datos hacen referencia a los distintos ámbitos académicos y a las competencias que deberían desarrollarse en los estudiantes durante su estancia en el nivel medio superior. De igual manera se revisan cuáles son los conocimientos previos que ayudarán al alumno a desarrollar estas competencias y a través de qué materias las han desarrollado. Posteriormente se abordan cifras sobre las últimas evaluaciones realizadas por diferentes organismos nacionales o independientes, esto brinda al lector un panorama general sobre la situación derivada de la impartición de la asignatura en cuestión: se señala que el problema de aprovechamiento comienza con la poca inversión y atención que se ha destinado a esta materia, las escasas evaluaciones han resultado insuficientes para

establecer alcances y limitaciones. Los métodos cuantitativos que se han utilizado no permiten revisar de manera detallada qué se está haciendo bien y qué aspectos deberían corregirse. Además de ello, se exploran algunos juicios, opiniones y realidades que tienen los estudiantes y maestros en torno a la disciplina de historia, también se verifica cuál es el papel de la historia en el proceso formativo de los estudiantes y por qué es imposible prescindir de su enseñanza.

En el segundo capítulo se discute cómo el uso de estrategias de enseñanza puede mejorar el rendimiento en el aula escolar de manera general. Se analiza cómo el uso de estrategias puede ayudar a los docentes que imparten la materia de historia a mejorar sus clases y a crear mayor interés en sus alumnos; se hacen las comparaciones y distinciones necesarias para clarificar por qué su uso y aplicación favorece el proceso de aprendizaje. Además, son discutidas las razones por las cuáles toma importancia que los maestros busquen alternativas en cada una de sus sesiones. A lo largo de este capítulo también es posible encontrar diversos conceptos sobre estrategias de enseñanza y argumentos sustentados sobre la necesidad de su uso. Asimismo, se revisan las distintas formas de aplicación que algunos autores sugieren para las estrategias de enseñanza, por lo que se establecen categorías o clasificaciones que permiten observar descripciones, objetivos, ejemplos relacionados con la aplicación de actividades de la materia de historia a nivel medio superior.

En el tercer capítulo se reflexiona sobre el uso de las estrategias de enseñanza y su relación con una adecuada planeación como elementos clave para generar un ambiente favorable con espacios propicios para enseñar a pensar a los alumnos. Se revisa la importancia de la enseñanza y aprendizaje en contextos educativos y se analizan conceptos centrales para el trabajo en general. Se indaga a través de lo que significa el uso del pensamiento crítico, el cómo es que permite facilitar el aprendizaje y cómo puede promoverse por medio de una cultura del pensamiento dentro del aula. A lo largo de este capítulo se presentan las distintas dimensiones intelectuales que el docente debe fomentar para formar alumnos conscientes, críticos, reflexivos y metacognitivos. Además, se hace notar que todos estos puntos se encuentran entrelazados y que todos los elementos educativos mencionados deberán ser tomados en cuenta para llevar a cabo una labor docente satisfactoria.

En el cuarto capítulo se revisan diversas consideraciones que sostienen la necesidad de la realización del presente trabajo, por lo que se valoran los problemas, las carencias, las

limitaciones, las incógnitas y prejuicios que desfavorecen la enseñanza y aprovechamiento de la historia a nivel medio superior. También se analizan los fundamentos que justifican la propuesta presentada en el presente trabajo, se revisan consideraciones generales sobre diseño instruccional y la vitalidad que representa su óptima utilización para realizar un buen trabajo docente. Posteriormente se analiza el modelo de enseñanza directa como alternativa para la realización y planeación de sesiones educativas, de igual manera, se presentan los objetivos generales y específicos de la planeación realizada, así como las cartas descriptivas correspondientes, conclusiones, referencias y anexos.

Capítulo I: La enseñanza de la asignatura de historia a nivel medio superior

1.1 Logros esperados de los estudiantes a partir del programa de estudios de la SEP

Durante los últimos años el tema de la educación en México se ha convertido en un asunto de debate, el hablar de los problemas educativos contemporáneos supone hablar de lo que se ha hablado siempre: problemas de cobertura; problemas de calidad; de "gestión inadecuada"; de recursos insuficientes, etc. (Nicolín, 2012), dicha situación representa no solo el futuro de México a largo plazo, sino también una inversión inmediata tanto de recursos como de acciones por parte de todo el sistema educativo.

Los retos que representa la educación han hecho necesarios una serie de cambios y actualizaciones en los programas de estudio a nivel medio superior, de acuerdo con la SEP (2017) el transformar el modelo educativo surgió de la necesidad de "renovarse para ser compatible con una sociedad cada vez más educada, plural, democrática e incluyente" (p. 31). Los cambios mencionados anteriormente también reflejan una modificación en el perfil de egreso, de manera general, la SEP (2017) establece las siguientes metas al término de la educación media superior en los estudiantes.

Cuadro 1: Perfil de egreso de estudiantes de nivel medio superior

Ámbito	Perfil de egreso al término de la educación media superior
Lenguaje y comunicación	Expresa sus ideas de manera clara y concisa (español). Lleva a cabo conclusiones a partir de ideas clave de argumentos orales o escritos. Puede comunicarse en inglés de manera espontánea y fluida.
Pensamiento matemático	Hace uso del pensamiento matemático en situaciones cotidianas que requieran su uso y aplicación. Respalda sus argumentos

	a través de diversos métodos numéricos, gráficos o analíticos.
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Busca, revisa y organiza información considerando diversas fuentes de información y realizando comparaciones entre ellas. Interpreta las relaciones existentes entre ciencia, tecnología, sociedad, historia etc. reconoce problemáticas contextuales y crea preguntas e hipótesis para resolverlas.
Pensamiento crítico y solución de problemas	Utiliza los recursos a su alcance y los métodos aprendidos dentro del aula para examinar de manera fundamentada las cuestiones que así lo requieran. Tiene la capacidad de adaptarse al entorno variable que lo rodea, llevando a cabo el desarrollo de ideas, revisando resultados de manera crítica y ajustando sus procesos si así lo requiere.
Habilidades socioemocionales y proyecto de vida	Trabaja para tener relaciones emocionales sanas y estables, su inteligencia emocional le permite manejar situaciones complicadas para su persona, por lo que puede identificar la necesidad de buscar ayuda. Establece objetivos en base a los recursos disponibles y pensando en sus consecuencias a corto, mediano y largo plazo.

Colaboración y trabajo en equipo	Puede trabajar de manera colaborativa y eficiente, su actitud es positiva y propositiva en caso de dificultades.
Convivencia y ciudadanía	Es consciente de la diversidad de ideas que existen en su contexto, por lo que reconoce la libertad y derechos de la comunidad en general. Comprende la relación entre cuestiones locales e internacionales. Acata y acepta el valor de las instituciones.
Apreciación y expresión artísticas	Aprecia el valor y diversidad de las artes como medio de expresión y crecimiento de la cultura en la que se desenvuelve.
Atención al cuerpo y la salud	Se hace responsable del bienestar óptimo de su cuerpo tanto física como mentalmente. Es capaz de prevenirse ante situaciones que pueden afectar su estilo de vida saludable.
Cuidado al medio ambiente	Entiende la importancia de sus actos y del impacto que estos tienen en el medio ambiente, busca proponer y llevar a cabo actividades a su alcance.
Habilidades digitales	Hace uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación, utilizándolas para indagar y dar resolución a diversas problemáticas, así mismo, es capaz de elaborar contenido para el uso y bienestar de los demás.

Fuente: SEP (2017)

La SEP (2014) expone que es importante brindar una educación que permita a los alumnos crear un vínculo entre lo revisado dentro y fuera de las aulas escolares, esto con el fin de

favorecer el de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, las escuelas de nivel bachillerato deberán de trabajar bajo un marco curricular común, “que esté basado en desempeños terminales, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, y la flexibilidad y los componentes comunes del currículum.” (p. 4).

La SEP (2014) busca desarrollar diversas competencias en los estudiantes, dichas competencias son clasificadas como competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas y competencias profesionales, las cuales se explican en el siguiente cuadro.

Cuadro 2: Tipos de competencias a desarrollar en estudiantes de nivel medio superior de acuerdo con la SEP

Tipo de competencia	Finalidad
Competencias genéricas	Se desarrollan de manera transversal dentro de cada una de las disciplinas y proporcionan la facilidad al estudiante de entender su contexto y la capacidad de contribuir y mediar sobre este mismo. Promueven la independencia en el proceso de aprendizaje y beneficia el crecimiento de las relaciones interpersonales con quienes lo rodean.
Competencias disciplinares básicas	Hace referencia a los requerimientos indispensables aprendidos de cada asignatura para que los educandos incrementen habilidades a lo largo de la vida.
Competencias disciplinares extendidas	Se entienden por las habilidades adquiridas de manera particular por los estudiantes para la especialización en alguna rama académica a nivel superior.
Competencias profesionales	Desarrollan al estudiante en ciertos aspectos básicos para que tengan mayores

	probabilidades de asentamiento fructífero en su vida laboral
--	--

Fuente: SEP (2014)

De acuerdo con la SEP (2014) el programa de estudios de la asignatura de Historia de México I, correspondiente al campo disciplinar de las ciencias sociales (el cual tiene por objetivo el favorecer el desarrollo de personas más reflexivas y participativas, que puedan reconocer su contexto social y cultural de manera crítica y sensata), toma como base el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas para el logro de sus objetivos.

Competencias genéricas

Es importante resaltar que las competencias genéricas expuestas anteriormente son descritas (de manera general) por la SEP en el acuerdo n° 444 de la siguiente manera:

- Se autodetermina y cuida de sí
 - “Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.” (s/n).
- Se expresa y se comunica
 - “Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.” (s/n).
- Piensa crítica y reflexivamente
 - “Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.” (s/n).
- Aprende de forma autónoma
 - “Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.” (s/n).
- Trabaja en forma colaborativa
 - “Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.” (s/n).
- Participa con responsabilidad en la sociedad
 - “Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.” (s/n).

Competencias disciplinares

Es importante resaltar que la asignatura de historia corresponde al campo disciplinar de las ciencias sociales, por lo que es prudente considerar que la enseñanza de esta materia busque promover las siguientes competencias disciplinares en los alumnos:

- Reconoce su entorno social y humanista como una realidad en constante cambio.
- Localiza acontecimientos históricos primordiales que se han llevado a cabo a lo largo de la historia nacional y mundial y los relaciona con su realidad actual.
- Entiende su realidad social con base en su historia local, nacional e internacional que se ha configurado con el paso de los años
- Aprecia las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades de su devenir histórico.
- Instauro los vínculos que existen entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un suceso histórico.
- Estudia de manera crítica y emprendedora los acontecimientos que influyen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.
- Examina las normas y los códigos establecidos a lo largo de la historia
- Analiza los componentes democráticos y autoritarios de diversos sistemas sociopolíticos.
- Estudia las labores y el desempeño de las instituciones del Estado Mexicano y la forma en la que influyen en su vida cotidiana.
- Reconoce y respeta las prácticas sociales mediante la identificación y entendimiento de sus conceptos dentro de un sistema cultural.

Desde el punto de vista que tiene el autor que presenta este proyecto es importante establecer prioridades en la enseñanza de la historia con base en las competencias genéricas y disciplinares expuestas anteriormente, esto con la intención de fijar metas u objetivos que resulten más próximos y realistas para los docentes a cargo de grupo. No se trata de minimizar el valor de algunas competencias, sino de dar mayor valor a algunas para promover el mayor aprovechamiento posible en el poco tiempo que se le otorga a esta asignatura en particular. De tal manera, las competencias que deberían de priorizarse serían las que se exponen a continuación:

En cuanto a competencias genéricas:

- Piensa crítica y reflexivamente
- Trabaja en forma colaborativa
- Participa con responsabilidad en la sociedad

En cuanto a competencias disciplinares:

- Reconoce su entorno social y humanista como una realidad en constante cambio.
- Entiende su realidad social con base en su historia local, nacional e internacional que se ha configurado con el paso de los años
- Aprecia las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades de su devenir histórico.

El que los estudiantes logren adquirir estas competencias no depende únicamente de aspectos relacionados con contenidos o la metodología utilizada para enseñarlos, también depende de las competencias mismas que el docente tiene. El acuerdo secretarial n° 447 emitido por la SEP expone que el personal académico de nivel medio superior debe poseer ciertas “cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social” (s/n) para operar en el sistema nacional de bachillerato. De acuerdo con este postulado, todo miembro del cuerpo docente debe de poseer los siguientes atributos:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
 - El ejercicio de esta competencia pretende que el docente sea consciente de que debe de enriquecer que hacer docente con base en la actualización y estudio de procesos de enseñanza que puedan traducirse en el uso de nuevas estrategias.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
 - Conoce y entiende los contenidos relacionados con su materia de tal manera que es capaz de organizar y jerarquizar la información en beneficio del aprendizaje sus alumnos.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

- Reconoce las necesidades de sus estudiantes en función del programa de estudios y de sus conocimientos previos, por lo que es capaz de articular y planificar sus sesiones de trabajo a partir de estos factores
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- El docente es capaz de enseñar los contenidos en diversos contextos de aprendizaje. Realiza su labor educativa a través de situaciones que ejemplifiquen al estudiante la necesidad de aprender los temas revisados, por lo que hace uso de estrategias de enseñanza adecuándose a los recursos a los que tiene acceso. Hace uso de las tecnologías de la información y busca evaluar a sus estudiantes a través de enfoques formativos.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- Hace uso de formas de evaluación que tienen como base el enfoque por competencias. Conoce el crecimiento académico de sus alumnos y busca alternativas para comunicarles sus fortalezas y áreas de oportunidad. Fomenta el uso de la autoevaluación y coevaluación entre pares.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Promueve en los alumnos el interés por los contenidos revisados materia a través de situaciones de aprendizaje que les exigen ser críticos, reflexivos y creativos (tanto a nivel individual como grupal). Fomenta el uso de las tecnologías de la información para obtener y depurar información a utilizar en las aulas escolares.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- El docente fomenta el dialogo entre alumnos como un medio apropiado para resolver situaciones de conflicto. Promueve que los estudiantes participen y den sus puntos de vista de manera activa y respetuosa.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional
- Colabora con sus compañeros de trabajo para detectar problemáticas que afectan el desempeño de los estudiantes y por tanto, buscar participar para

elaborar y trabajar proyectos que mejoren las condiciones escolares del plantel.

Con base en la práctica de estas competencias dentro del salón de clases se pretende que la historia sea enseñada bajo un encuadre que permita desarrollar habilidades en los estudiantes. Como en el caso de todas las materias la SEP propone un enfoque didáctico para la enseñanza de la historia que busca que los alumnos desarrollen saberes y habilidades que les puedan ser útiles tanto dentro como fuera del aula escolar. En el caso de la asignatura en cuestión, se pretende que la enseñanza de la historia sea de carácter formativo, es decir, que “dé prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos” (p. 15) por encima de la memorización de información.

Las clases de historia deben de estar diseñadas para que los estudiantes “analicen el pasado para encontrar respuestas a su presente” (p. 15) y que de esta manera puedan comprender cómo es que los pueblos reaccionan ante diversas circunstancias, y a reflexionar que la historia documentada no es una verdad definitiva o incondicional y que la información que se nos proporciona en ocasiones depende de la fuente de información que se esté consultando.

Desde este enfoque la historia debería de contribuir a “entender y analizar el presente, planear el futuro y aproximar al alumno a la comprensión de la realidad” (p. 15)

Para que estos ideales sean cumplidos es necesario que las sesiones a diseñar consideren las siguientes cuestiones:

- Priorizar el análisis y la reflexión de la historia misma, evitando métodos como la exposición, el dictado, la memorización y la réplica de textos. Es importante hacer uso de métodos que les permitan a los alumnos aproximarse a entender qué sintieron las personas que vivieron en épocas anteriores.
- Hacer uso de estrategias que permitan a los alumnos aprender a aprender.
- Contemplar las características del alumnado al que se busca enseñar para poder diseñar y adecuar situaciones de enseñanza que brinden mejores resultados
- Considerar los conocimientos previos del alumno para trabajar los contenidos
- Hacer uso de actividades atractivas para los alumnos para aumentar su interés en la materia

- Establecer en las planeaciones un tiempo dedicado únicamente al estudio de la historia.

Una vez que se ha considerado “el cómo” se busca enseñar la historia también es importante considerar que en esta etapa de formación académica los alumnos ya cuentan con conocimientos previos que sostienen el desarrollo de las competencias que buscan promoverse a lo largo del programa. Dichos conocimientos han sido cimentados con base en asignaturas como la de historia a nivel secundaria e introducción a las ciencias sociales en bachillerato. En el primer ejemplo, el educando desarrolló un conjunto de habilidades para analizar el pasado de manera crítica a partir del análisis y comparación de sucesos actuales, se apropió de capacidades para la selección, organización y procesamiento de la información relevante a utilizar, se hizo consciente de manera reflexiva de los cambios y su relación con causas y consecuencias de diferentes tiempos históricos. Además de ello, también identificó la importancia de diferentes personajes, grupos sociales o demás factores que pudieron afectar el desarrollo de los acontecimientos históricos.

De igual forma, la SEP (2014) sostiene que la asignatura de introducción a las ciencias sociales proporcionó al estudiante la facilidad de reconocer y emplear herramientas propias de la materia para la descripción de situaciones concretas bajo el marco de la interculturalidad y de la diversidad. Es importante reconocer que todas las materias aportarán al crecimiento de las diversas competencias necesarias para cumplir con el perfil de egreso de los estudiantes, por lo que en caso de descuidar cualquier asignatura no se cumplirían las metas planteadas en el plan curricular. De acuerdo con Coll (2000) aunque en un principio se hable de desarrollar competencias bastante generales, el único modo de fomentar el crecimiento de estas es con base en el trabajo específico en cada una de las materias a desarrollar. Por lo tanto, la materia de historia representa un pilar en la educación básica a nivel medio superior, el desatender o marginar de cualquier manera este campo específico de las ciencias sociales afectaría severamente la educación de los estudiantes, obstaculizando que se desarrollen en distintos ámbitos (requeridos por el modelo educativo para la educación obligatoria de la SEP), como lenguaje y comunicación, exploración y comprensión del mundo natural y social, pensamiento crítico y solución de problemas, convivencia y ciudadanía, etc.

1.2 Evaluaciones del aprendizaje de la materia de historia en educación media superior

¿Por qué resulta relevante el buscar mejores resultados en los aprendizajes de historia? Prats, J., Santacana, J., Lima, L., Acevedo, M., Carretero, M., Millares, P., & Arista, V. (2011) destacan que por el momento no existen evaluaciones internacionales que hayan recabado información en cuanto al aprendizaje de la materia de historia. Por otro lado, no fue sino hasta el ciclo 2009-2010 cuando La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) comenzó a evaluar a los estudiantes en dicha asignatura, cabe resaltar que la prueba enlace solo se aplicó a alumnos de sexto de primaria, y segundo y tercer grado de secundaria. Los resultados generales arrojados por dicha prueba fueron los siguientes:

Cuadro 3: Resultados aprendizaje de la asignatura de historia a nivel secundaria:		
Nivel Nacional 2010		
2° grado	Insuficiente 13.3%	Total de alumnos: 1, 767, 594
	Elemental 62.2%	
	Bueno 18.6%	
	Excelente 5.9%	
3 ^{er} grado	Insuficiente 12.6%	Total de alumnos: 1, 663, 688
	Elemental 62.9%	
	Bueno 18.7%	
	Excelente 5.8%	
Totales	Insuficiente 12.9%	Global: 3,431,282
	Elemental 62.6%	
	Bueno 18.7%	
	Excelente 5.8%	

Fuente: ENLACE (2010)

Otros autores como Gonzales (s.f.), han realizado pruebas de manera independiente, este autor tuvo la oportunidad (con ayuda de una institución particular) de revisar los resultados de exámenes en la materia de historia de los alumnos de nuevo ingreso de una secundaria, los resultados reflejan una similitud enorme con los resultados obtenidos de ENLACE (2010) en cuanto a la pobreza en el aprendizaje de dicha asignatura. Este atraso en cuanto a conocimientos difícilmente será atendido por las instituciones adecuadas, lo que agrava aún más el problema en cuestión.

Es alarmante que exista un número casi nulo de evaluaciones nacionales en la materia de historia, además, también es preocupante que en dichas evaluaciones solo se presenten resultados que están muy por debajo de lo esperado. Entonces ¿Qué importancia se le está dando a esta materia?

Dentro de la investigación de Gonzales (s.f.) se lleva a cabo a una entrevista a la directora de la institución en donde fueron revisados los exámenes, quien afirmó que “se le da más importancia al Español y a las Matemáticas y menos importancia a las otras. Si reprobas E y M entonces no pasas... y esto viene desde la SEP” (p. 33).

Por otro lado Plá (2011) afirma que también es importante destacar que la evaluación realizada por ENLACE (2010) “no nos permite saber si los estudiantes están pensando históricamente” (p. 153). Además de que los resultados “son insuficientes para analizar a profundidad los problemas que enfrenta la enseñanza de la historia en educación básica” (p. 152). Esto debido a que los resultados publicados no permiten ver las respuestas de los estudiantes pregunta por pregunta, para al menos analizar en qué aspectos de la enseñanza de la historia es donde más se está fallando. De igual manera, este autor destaca que las preguntas realizadas en el examen ENLACE evalúan solamente el aprendizaje memorístico, basando sus preguntas en acontecimientos políticos, militares, nacionalismo, fechas etc. Plá señala que esto no es del todo malo, puesto que el hecho de que un alumno posea gran cúmulo de información no es el objetivo de la enseñanza de la historia, sin embargo, también se ignora si los estudiantes han logrado aprender a pensar o han desarrollado diversas competencias a través del aprendizaje de esta materia.

Plá (2011) expone que si realmente se quieren conocer datos exactos sobre la calidad del aprendizaje de la historia se tendrá que pensar en el uso de pruebas de corte cualitativo.

Otro estudio que presenta datos sobre la situación que se vive en torno al aprendizaje de la historia es el trabajo "Enseñanza aprendizaje de la historia en el nivel medio superior" de Hernández (2001), el cual se realizó a partir de una investigación de corte cualitativo en la preparatoria 7 de la UANL. En dicha institución, se aplicaron 862 cuestionarios a cuatro grupos de primer semestre. En este trabajo se destacan las encuestas 2, 3, 4 y 5, puesto que sus resultados sustentan de manera concisa diversos problemas que permanecen vigentes en relación con las problemáticas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la materia de historia.

Los resultados que arrojan dichas encuestas exponen que los alumnos han sido concebidos como receptores pasivos de información escrita u oral, puesto que mencionan que la mayoría de los conocimientos históricos que han aprendido han sido con base en la realización de cuestionarios, libros de texto, tareas, exámenes, resúmenes, narración de anécdotas, etc. por lo que de acuerdo con el autor, no se ha hecho más que colmar de información a jóvenes que no le ven ningún sentido ni utilidad a lo "aprendido", además de que "hacen que el alumno se acostumbre a ser receptor de información, de una historia hecha, terminada" (p.41).

De igual forma los resultados de dichas encuestas arrojan la existencia de otros obstáculos que se presentan como son la poca comprensión lectora que poseen los estudiantes de este grado académico, si a esto le sumamos la cuestión revisada anteriormente, en la que la mayoría de los alumnos afirma haber aprendido la historia con base a la consulta de textos, el problema se hace aún más severo.

Otra cuestión expuesta a partir de los resultados del trabajo de Hernández (2001) tiene que ver la percepción de los alumnos en perspectiva con la historia, puesto que se es posible afirmar que solo la ven como una materia aburrida, en la que se aprenden fechas, nombres, personajes, etc. tal como argumenta el autor, ven a la historia como "el estudio un pasado petrificado, extraño, desvinculado del presente y futuro, carente de interés y utilidad" (p.44).

Los resultados del trabajo antes mencionado también reflejan una percepción de carácter crítico en cuanto a la impresión de utilidad que tienen los estudiantes de nivel bachillerato hacia la asignatura en cuestión, puesto que solo ven en ella un potencial casi nulo, que se relaciona únicamente con el aprender algo que ya pasó y ya no existe más, pocos de los estudiantes encuestados llegan a considerar a la historia como materia que puede serles de gran utilidad en su desarrollo personal y académico.

El autor también sostiene que es posible apreciar la utilización de una estrategia alternativa (la proyección de una película) para cambiar la percepción que tienen los estudiantes sobre la asignatura de historia, puesto que después de llevar a cabo esta actividad se notó a los alumnos más motivados y animados por aprender, incluso dejando a un lado las opiniones que habían tenido anteriormente. Además de ello, otro de los puntos sobresalientes que se apreciaron en los resultados obtenidos fue que los alumnos manifestaron que los momentos más enriquecedores en cuanto a aprendizajes se dieron en dos situaciones: la primera de ellas refiere a la película que pudieron observar, y la segunda está en relación con la realización de una serie de exposiciones que ellos realizaron, lo cual también les ayudó a motivar su aprendizaje. Este punto demuestra el papel vital que tienen los docentes al momento de ejercer su función como profesionales de la educación.

Finalmente, en dichos resultados se menciona la importancia de fomentar el uso de estrategias de aprendizaje en los estudiantes, obviamente para lograr esto es importante crear un ambiente de trabajo en el que los alumnos estén interesados por aprender, dicho interés depende en gran medida de lo que el docente sea capaz de hacer, el uso de las estrategias de enseñanza resultará vital para lograr que los estudiantes aprendan a aprender. Tal como argumenta Priestley (2002), la planeación de las clases resulta fundamental si uno de los objetivos es que los alumnos reconozcan la importancia de cada una de sus materias como factor indispensable en su formación académica.

Capítulo II: Las estrategias de enseñanza en la práctica docente

2.1 El uso de estrategias como medio para la enseñanza de la historia

La enseñanza de la historia representa una oportunidad para que los docentes hagan uso de sus habilidades como profesionales de la educación. Cada docente debería ampliar las fronteras de conocimientos de su materia y buscar disminuir las problemáticas que dificultan que sus estudiantes aprendan de manera significativa lo que están propuestos a enseñar sesión tras sesión. De acuerdo con Quinquer (2002) muchos estudiantes señalan que los métodos utilizados por los maestros están basados en explicaciones, el dictado de apuntes, la lectura de libros de texto, etc. por lo que este tipo de actividades les hace ver la materia como algo que no pueden aprender, puesto que les resulta aburrida y repetitiva. De igual manera, muchas veces los docentes carecen del conocimiento de la existencia de diversas estrategias que podrían enriquecer su clase afrontando este tipo de situaciones.

Actualmente es necesario que los educadores busquen alternativas de enseñanza con base en métodos o estrategias que tengan por objetivo “el conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades o habilidades cognitivas”. (Quinquer, 2002, p. 99). Las decisiones que tomen los docentes impactarán directamente en el tipo de situaciones que se desarrollen en el aula, por lo cual es importante que los maestros de historia de educación básica y de nivel medio superior dejen de concebir y enseñar la historia como el estudio y memorización del pasado y comiencen a enseñarlo para que los alumnos puedan entender el presente a través del estudio de los problemas del pasado (Salazar 2018).

Perkins (1995) expone el caso de profesor Kevin O’ Really, un docente de Hamilton - Wenham Regional High School, en Massachusetts, quien ha enseñado la historia durante muchos años y ha tenido por objetivo el desarrollar un entendimiento más completo de la historia mientras logra fomentar el uso del pensamiento crítico en sus alumnos. Para este docente no basta con promover la enseñanza de la historia de una manera reflexiva, sino que también busca que sus alumnos desarrollen capacidades relacionadas con la prueba y argumentación de hechos.

El profesor O' Really suele llevar a cabo diversas dinámicas dentro del salón de clases para promover lo mencionado anteriormente. Una de sus actividades favoritas consiste en un juego en el cual un determinado número de estudiantes llevan a cabo una representación en donde simulan un robo mientras sus compañeros los observan, al finalizar dicha dramatización los observadores llevan a cabo una serie de interrogantes a los compañeros que participaron en el juego de rol con el fin de desentrañar qué es lo que ha sucedido. Al principio, el mismo profesor señala que las preguntas que los compañeros realizan no dicen gran cosa, pero luego poco a poco se van obteniendo datos interesantes que ayudan a sus estudiantes a resolver el caso. La actividad permite enseñar a los alumnos la importancia de las pruebas y los testimonios como medio para conseguir información relevante. O' Really subraya que "éstas solo suministran información cuando la fuente es lo suficientemente clara como para evaluar su veracidad." El docente aclara que este tipo de dinámicas sirven para que sus alumnos reconozcan la dificultad de obtener pruebas confiables, ya que las declaraciones tienden a contrariarse y por lo tanto resulta más difícil decir con claridad qué es lo que ha pasado no solo después de décadas o siglos, sino incluso después de unos minutos.

El ejemplo señalado anteriormente son una muestra de la importancia de estimular por medio de estrategias a los alumnos, el crear interés y fomentar el dinamismo es una tarea importante en el trabajo del docente, las aptitudes que puedan desarrollar los alumnos van de la mano de las actividades realizadas, como sostienen Carretero y Kriger (2006) "la calidad y coherencia de lo que los alumnos conocen de historia están determinadas por su desarrollo cognitivo y sus experiencias de aprendizaje" (p. 169).

Debido a los motivos mencionados anteriormente es que a continuación se revisa con mayor detalle el tema de las estrategias de enseñanza.

2.2 Las estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza son un recurso indispensable en el proceso de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, conviene primero aclarar cómo se define una estrategia como tal. Campos (2000) la define como "al arte de proyectar y dirigir; el estratega proyecta, ordena y dirige las operaciones para lograr los objetivos propuestos." (p.1).

Nolasco (2017) considera que las estrategias de enseñanza se definen "como los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos

en los alumnos.” (s/n). Desde la misma perspectiva, Anijovich y Mora (2009) definen dichas estrategias como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos.” (p. 4)

De acuerdo con Díaz Barriga (1999), el pensar en la utilización de estrategias de enseñanza tiene que darse desde “el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos” (p.2) puesto que representa el punto de partida de todo proceso educativo.

Nolasco (2017) también menciona que la intencionalidad con la que son utilizadas las estrategias debe estar ampliamente relacionada con los objetivos previamente establecidos en una sesión, pues ambos aspectos deben estar alineados para tener los resultados esperados. Del mismo modo, el docente también juega un papel importante, puesto que él es el encargado de “crear ambientes de aprendizaje propicios para aprender” dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por su parte Anijovich y Mora (2009) resaltan la importancia que tiene el profesor en la creación de ambientes de aprendizaje sólidos, pues argumentan que la selección de métodos o estrategias que estos manejen influirán ampliamente en:

- Los aprendizajes que se le transfieren a los alumnos
- Lo procesos intelectuales que estos llevan a cabo
- Los hábitos, valores y actividades que estos practican en el aula
- La manera en la que analizan y organizan todos los contenidos que se les proporcionan.

2.3 ¿Por qué es importante hacer uso de las estrategias de enseñanza?

De acuerdo con Kohler (2005), muchos docentes siguen basándose en la educación tradicionalista para llevar a cabo sus sesiones. El problema de este tipo de enseñanza es que el alumno actúa como un ente pasivo que solo acumula información mediante refuerzos positivos o negativos. Este tipo de educación es insuficiente para los retos educativos del medio actual, el cual exige alumnos “autónomos, creativos, con capacidad crítica, capaces de resolver problemas, de autorregularse y, sobre todo, capaces de aprender a aprender.” (s/n). Kohler sostiene que todas estas características pueden ser alcanzadas haciendo uso de estrategias de enseñanza en el aula. Montes de Oca y Machado (2011) consideran que

las estrategias de enseñanza son una opción para diseñar alternativas que le permitan a los docentes resolver problemas como los que se han mencionado al inicio de este apartado, por lo que las estrategias deben ser flexibles y motivantes por naturaleza. Otros autores como Nolasco (2014), argumentan que “el empleo de diversas estrategias de enseñanza permite a los docentes lograr un proceso de aprendizaje activo, participativo y de cooperación” (s/n). Anijovich y Mora (2009) señalan que el uso de estrategias de enseñanza influye directamente en la manera en la que las personas presentes en el aula se comunican, en los contenidos que se enseñan, en los procesos intelectuales que se llevan a cabo, en las rutinas de trabajo y los valores presentes en una sesión y en el modo en el que los estudiantes comprenden lo que se les está enseñando.

El hacer uso de estrategias de enseñanza representa una gran oportunidad para cambiar y mejorar diversos aspectos de corte educativo, sin embargo, es importante mencionar que el éxito que se busca con el uso de estrategias de enseñanza depende de diversas variables que hay que tomar en cuenta. Villareal (2006), argumenta que antes de hacer uso de cualquier estrategia de enseñanza se tiene que considerar aspectos como la interacción del grupo, el trabajo a realizar, el tiempo y materiales con los que se cuentan, etc. Esto también se hace con el objetivo de realizar sesiones más variadas en cuanto a actividades, evitando así la monotonía y pérdida de interés por parte los alumnos.

Es importante destacar que el solo uso de las estrategias de enseñanza no garantiza un cambio inmediato en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sí permite sentar las bases para que el alumno tenga un aprendizaje satisfactorio a corto o mediano plazo.

2.4 Tipos de estrategias de enseñanza

Según Díaz Barriga (1999) las estrategias de enseñanza pueden utilizarse en diversos momentos: Antes (pre instruccionales), durante (coinstruccionales) y después (post instruccionales). Debido a esto es posible hacer una clasificación de las estrategias existentes, con base en sus características básicas.

De acuerdo a esta misma autora dichas estrategias pueden clasificarse y describirse de la siguiente manera:

- Las estrategias pre instruccionales son aquellas que hacen saber al estudiante cuáles son los contenidos que se van a abordar y cuál es la mejor manera de resolverlos con base a los conocimientos y habilidades que es capaz de utilizar en ese momento. Una de las estrategias pre instruccionales más utilizada es la de presentar los objetivos a los alumnos como medio para hacerles saber qué se espera lograr a lo largo del curso.
- Las estrategias coinstruccionales son aquellas que ayudan al estudiante mientras ejecuta las actividades a realizar, dichas estrategias cubren las siguientes funciones: ayudan a codificar y analizar la información que está en juego y cómo es que ésta se relaciona entre sí, también motiva al estudiante a llevar a cabo su trabajo de la mejor manera posible. Algunos ejemplos de estas estrategias son las ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.
- Las estrategias post instruccionales son aquellas que se presentan después de que el alumno ha revisado o realizado la tarea en cuestión, estas estrategias permiten al estudiante evaluar de manera crítica su trabajo para que pueda valorar qué tanto ha aprendido y si ha alcanzado los objetivos que tenía previstos. Algunos ejemplos de las estrategias antes mencionadas son: post preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

En el cuadro N°2 se presenta de manera más concreta los tipos de estrategias mencionados anteriormente:

Cuadro 4. Tipos de estrategias de enseñanza

Tipo de estrategia	Estrategias pre instruccionales	Estrategias coinstruccionales	Estrategias post instruccionales
	-Preparan cognitiva y motivacionalmente al alumno	-Se presentan durante el proceso de enseñanza.	-Se presentan después de los contenidos

Principales propósitos	<ul style="list-style-type: none"> -Alertan en relación a qué y cómo aprender -Proporcionan información en torno al contexto y objetivos de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> -Detección y conceptualización de los contenidos -Organización para estructurar e interrelacionar contenidos -Mantenimiento de la atención y motivación 	<ul style="list-style-type: none"> -Permiten al alumno evaluar de manera crítica su trabajo -Permiten al alumno valorar su propio aprendizaje
-------------------------------	---	---	---

Fuente: Díaz Barriga (1999)

Es importante mencionar que Díaz Barriga (1999) argumenta que existen estrategias para activar conocimientos previos, este tipo de estrategias se caracteriza por tener como objetivo el promover el uso de los conocimientos previos en los estudiantes, en este conjunto de estrategias también se pueden catalogar aquellas estrategias que buscan aclarar cuáles son los objetivos que el maestro pretende alcanzar a lo largo del ciclo escolar ya sea a corto, mediano o largo plazo. De igual manera, se plantea que la aplicación de los conocimientos previos por parte de los estudiantes puede ayudar al maestro en diversos aspectos: en un primer momento para tener conocimiento de qué es lo ya saben sus alumnos, con qué saberes cuentan, qué herramientas saben utilizar, etc. Esto con el objetivo de tener un “punto de partida” que permita al docente contemplar qué es lo más conveniente para promover y estimular el aprendizaje de sus alumnos. El hacer conscientes a los estudiantes de cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar durante el tiempo previsto ayudan a estos a encontrar sentido a cada uno los trabajos a realizarse para cumplir los propósitos previamente establecidos. Debido a las características mencionadas anteriormente, puede afirmarse que estas estrategias mencionadas son de tipo preinstruccional y se recomienda usarlas al inicio del curso o clase en cuestión.

Si el uso de estrategias es llevado a cabo correctamente el alumno debería comenzar a demostrar ciertas competencias que le permitan ser más crítico. Un alumno que piensa

eficientemente muestra y aplica las competencias necesarias para las situaciones que lo requieran, sus acciones están pensadas en función de sus objetivos y se llevan a cabo de manera estratégica, es decir, deja de ser un sujeto pasivo. De acuerdo con Monereo (1995) este es uno de los tantos motivos por los cuales es importante no basar la enseñanza en procedimientos determinados o mecánicos, sino que es indispensable proponer actividades que representen un desafío intelectual para los alumnos, ya que esto hará necesario que hagan uso de todos sus conocimientos, habilidades, etc. y busquen alternativas para alcanzar soluciones viables a sus problemas.

2.5 Ejemplos de estrategias de enseñanza

A continuación, se presentan algunas estrategias que pueden ser aplicadas por el docente durante el desarrollo de una sesión.

Cuadro 5. Ejemplos de estrategias de enseñanza

Estrategia	Tipo de estrategia	Descripción
Objetivos o propósitos de aprendizaje	Pre-instruccional	Propicia la creación de interés y curiosidad en el estudiante. Establece los alcances y medios a utilizar para el desarrollo de una sesión.
Organizador previo	Pre-instruccional	Información de tipo introductorio que busca crear un vínculo entre la información ya conocida por los estudiantes y los nuevos conceptos a aprender.
Ilustraciones	Coinstruccional	Representación visual que ayuda al docente a ejemplificar conceptos, ideas, sucesos, teorías, etc. algunas de ellas pueden ser las fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones
		Método utilizado para ejemplificar algún suceso o concepto poco

Analogías	Coinstruccional	conocido por los educandos con otro que resulte familiar o cotidiano, acentuando las semejanzas existentes entre ambas ideas.
Métodos	Coinstruccional	Aprendizaje basado en problemas, ponencias, interrogatorios
Pistas tipográficas y discursivas	Coinstruccional	Indicaciones utilizadas a lo largo de una situación o material educativo para resaltar o acentuar ideas básicas en los temas por aprender.
Preguntas intercaladas	Coinstruccional Post-instruccional	Preguntas utilizadas a lo largo de la sesión o dentro de un determinado escrito. Ayudan a mantener la atención y promueven en el estudiante la indagación de información relevante.
Esquemas visuales	Coinstruccional Post-instruccional	Representación esquemática de los temas abordados, indican conceptos, jerarquías, importancia, etc. Ej: mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas, cuadros sinópticos, etc.
Uso de estructuras textuales	Coinstruccional Post-instruccional	Recursos de orden oral o escrito que se presentan a lo largo del discurso y que facilitan la comprensión y recuerdo de los estudiantes.
Resumen	Post-instruccional	Se presentan de manera extracta la información más relevante para la presentación del tema, se destacan y acentúan conceptos o ideas centrales dentro del tema a tratar.

Fuente: Díaz Barriga (1999)

A continuación, se ejemplifica el uso de ilustraciones para cumplir un objetivo correspondiente al programa de estudios de la SEP (2014), bloque III:

- *Desempeño del estudiante al concluir el bloque: Describe las principales teorías del poblamiento de América*
 - *De manera previa a la sesión, el docente pide a sus alumnos traer un planisferio con nombres, además de ello, da un listado a sus alumnos de cuáles son las teorías que tienen que investigar para realizar la actividad, dicha lista puede ser la siguiente:*
 - *Teoría del origen único*
 - *Teoría del origen múltiple*
 - *Teoría de la migración austral*
 - *Teoría el origen autóctono*
 - *Dos teorías no científicas de libre elección (mitología mesoamericana, mitología griega, mitología bíblica, etc.)*
 - **Nota: los alumnos deberán elegir una imagen para representar cada teoría, esta imagen puede ser algún recorte, dibujo, impresión, etc...*
 - *El docente, al igual que los alumnos, tendrá que buscar imágenes para representar cada teoría, sin embargo, deberá buscar la manera más adecuada para poder mostrar sus imágenes a sus alumnos.*
- *Al inicio de la sesión el docente presenta qué imagen ha elegido para la teoría del origen único, coloca dicha imagen en una parte visible para sus alumnos y escribe el nombre los autores que la proponen, año, explicación, etc...así mismo, con ayuda de su planisferio dibuja la ruta que se siguió con base a esta teoría.*
- *Los alumnos deberán repetir dicho procedimiento con cada una de las teorías, escribiendo datos y trazando rutas por igual.*
- *Para terminar la actividad deberán compartir qué imágenes han elegido para representar sus teorías y por qué lo han hecho.*

Pimienta (2012) sugiere el uso de diversas estrategias para enriquecer el proceso de enseñanza. En el siguiente cuadro se muestran algunas de ellas, así mismo, este autor clasifica el uso de estrategias de la siguiente manera:

Cuadro 6: Estrategias para indagar sobre los conocimientos previos

Nombre	Objetivo
Lluvia de ideas	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar conocimientos previos. • Ayuda al alumno a recuperar información previamente adquirida. • Beneficia en la construcción de conocimiento. • Promueve la participación de los alumnos.
Preguntas guía (¿Por qué?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?)	<ul style="list-style-type: none"> • Permiten indagar conocimientos previos. • Ayudan a determinar y revisar conceptos e ideas clave.
Preguntas exploratorias (¿Qué significa...? ¿Cómo se relaciona con...? ¿Qué sucede si yo cambio...? ¿Qué argumento te convence más sobre...?)	<ul style="list-style-type: none"> • Permiten indagar conocimientos previos. • Muestra la postura ante determinado tema de los estudiantes • Ayuda a acrecentar el análisis y pensamiento crítico.
SQA (qué sé, qué quiero saber, y qué aprendí)	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar conocimientos previos. • Permite que los alumnos establezcan relaciones entre lo que saben y lo que van a aprender. • Fomenta la autoevaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Fuente: Pimienta (2012)

A continuación, se ejemplifica el uso de “lluvia de ideas” para cumplir un objetivo correspondiente al programa de estudios de la SEP (2014), bloque III:

- *Desempeño del estudiante al concluir el bloque: Distingue las características de las teorías científicas y de las teorías no científicas acerca del poblamiento de América.*
 - *El docente debe elaborar un cuadro en el pizarrón, donde coloque el nombre de cada teoría del poblamiento de América en una respectiva columna, a continuación, debe preguntar a los alumnos qué es lo que recuerdan de cada teoría e irlo anotando en la columna correspondiente.*
 - *Al término de la anterior actividad el docente debe pedir a los alumnos que busquen similitudes y/o diferencias entre las teorías científicas y las no científicas. Posteriormente los estudiantes (de manera individual) deben anotar la información que se ha discutido en un esquema donde puedan apreciar de manera comparativa dichas características.*

Cuadro 7: Estrategias que promueven la comprensión mediante la organización de información.

Nombre	Objetivo
Cuadro sinóptico	<ul style="list-style-type: none"> • Instaurar vínculos entre conceptos • Favorecer el entendimiento de un tema • Ayuda a desarrollar la habilidad de organizar y clasificar información de acuerdo a su grado de importancia
Matriz de inducción (se usa para sacar conclusiones a partir de la comparación de determinada información)	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a establecer conclusiones. • Permite reconocer puntos de comparación, así como sus similitudes y diferencias. • Fomenta el desarrollo del pensamiento crítico al examinar, resumir y producir juicios.
Mapas cognitivos (mapa mental, conceptual, semántico, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitan la representación de conceptos e ideas. • Proporcionan la facilidad de establecer relaciones entre temas y conceptos. • Favorecen la metacognición. • Promueven la toma de decisiones en los alumnos. • Ayuda a desarrollar la habilidad de organizar y clasificar información de acuerdo a su grado de importancia

Ensayo	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta el desarrollo del pensamiento crítico al examinar, resumir y producir juicios. • Permite el desarrollo de la metacognición • Ayuda a desarrollar las habilidades del alumno en cuanto a búsqueda y análisis de la información. • Desarrolla la capacidad de expresión escrita.
--------	---

Fuente: Pimienta (2012)

En seguida se ejemplifica el uso de mapas cognitivos para cumplir un objetivo correspondiente al programa de estudios de la SEP (2014), bloque IV:

- *Desempeño del estudiante al concluir el bloque: Sitúa en tiempo y lugar a las diferentes sociedades que existieron en el México antiguo y valora el grado de desarrollo que alcanzaron.*
 - *Previamente a la sesión, el docente debe pedir a los estudiantes que investiguen cómo se dividen las áreas geográficas del México antiguo y las diferentes culturas que habitaron en ellas respectivamente (oasisamerica, aridoamerica y mesoamerica), estableciendo características temporales, económicas, religiosas, etc.*
 - *Durante el desarrollo de la sesión, los estudiantes deberán llevar a cabo un mapa conceptual en el que hagan la clasificación y jerarquización pertinente para organizar su información de la mejor manera posible.*
 - *Una vez que hayan terminado sus respectivos mapas, de manera grupal deberán construir un mapa conceptual con la ayuda de la información de todos los compañeros presentes en el aula, pero en esta ocasión deberán agregar qué grado de importancia alcanzaron cada una las culturas, basándose en los datos que han revisado previamente.*

Cuadro 8: Estrategias grupales

Nombre	Objetivo
Debate	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta el desarrollo del pensamiento crítico • Promueve la búsqueda de información para el sustento de argumentos sólidos. • Ayuda a incrementar habilidades de argumentación y discusión sustentada.
Simposio	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve la búsqueda de información para el sustento de argumentos sólidos. • Favorece el planteamiento de preguntas en relación a determinado tema. • Ayuda a incrementar habilidades de argumentación y discusión sustentada.
Foro (realizado de manera individual por los alumnos)	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta el desarrollo del pensamiento crítico al examinar, resumir y producir juicios. • Ayuda a desarrollar habilidades de expresión oral.

Fuente: Pimienta (2012)

A continuación, se ejemplifica el uso de simposio para cumplir un objetivo correspondiente al programa de estudios de la SEP (2014), bloque IV:

- *Desempeño del estudiante al concluir el bloque: Relaciona la diversidad cultural de las sociedades de México antiguo con los diferentes grupos culturales que actúan su localidad.*
 - *El docente pide a los alumnos que formen equipos de cuatro personas para llevar a cabo esta actividad, cada equipo se debe dar a la tarea de escoger alguna de las culturas del México antiguo e investigar qué fue de ellas, qué patrimonio tangible e intangible dejaron, tradiciones, si aún quedan personas pertenecientes a esa cultura, datos interesantes, etc.*
 - *Los miembros del equipo deben coordinarse para exponer toda la información recabada ante sus compañeros, pueden hacer uso de materiales didácticos, videos, imágenes, etc... así mismo, los alumnos que*

funjan como publico podrán llevar a cabo preguntas sobre cuestiones en las que les queden dudas o quieran recabar más información.

- *Al término de las exposiciones, los alumnos deben llevar a cabo un ensayo en el que expongan qué es lo que han aprendido, la importancia de las culturas en su vida actual, y qué sería del México actual sin sus culturas prehispánicas.*

Nolasco (2014), expone algunas estrategias que pueden ser utilizadas por el profesor para lograr aprendizajes importantes en los estudiantes. Algunos ejemplos de dichas estrategias son:

- Ilustraciones
- Organizadores previos
- El debate
- Discusión dirigida
- Resolución de ejercicios y problemas
- Aprendizaje cooperativo

2.6 Estrategias recomendadas para la enseñanza de la historia

A lo largo del presente trabajo se han expuesto diversas estrategias que pueden ser utilizadas en el aula para mejorar la enseñanza de ciertos contenidos, considerando el propósito de esta tesis, en el siguiente párrafo se presentan algunas estrategias sugeridas para la enseñanza específica de dicha asignatura.

De acuerdo con la Prats et al. (2011), es importante señalar que al inicio de cada proceso educativo debe realizarse un diagnóstico, el cual tendrá por objetivo conocer los conocimientos previos con los que llega el alumno así como las habilidades con las que cuenta. Hacer del conocimiento de los alumnos cuáles son las metas y propósitos del curso también será importante para el cumplimiento de todos los objetivos, puesto que esto brinda un panorama general a los alumnos y puede ayudar a motivarlos durante el proceso.

Este autor plantea que en un principio será de suma importancia buscar el desarrollo del pensamiento histórico, para fomentar este punto pueden llevarse a cabo las siguientes actividades:

- Escritura de la historia de vida
- Exposición de una historia significativa en torno a algún objeto con valor sentimental
- Utilización de mitos, leyendas o tradiciones para exponer perspectivas históricas y transmisión de conocimiento a través de los años
- Realización de entrevistas a familiares para la comprensión de la historia desde distintos puntos de vista

En seguida se ejemplifica el uso de entrevistas familiares para cumplir un objetivo correspondiente al programa de estudios de la SEP (2014), bloque I:

- *Desempeño del estudiante al concluir el bloque: El alumno explica el carácter polisémico de la historia*
 - *Los alumnos deben llevar a cabo una investigación sobre distintas definiciones de la historia, dichas definiciones deben ser revisadas en grupo, así mismo, los alumnos deben de dar su opinión respecto a por qué creen que existan tantas definiciones para una sola materia de estudio.*
 - *El docente debe pedir a sus estudiantes que realicen algunas entrevistas a sus familiares respecto a algún acontecimiento, puede ser algún suceso histórico, alguna historia o problema familiar, etc.*
 - *El docente debe elegir a algunos alumnos para que expongan el trabajo que han realizado, al término de su exposición, los alumnos deben responder por qué es que creen que las versiones que cuentan sus familiares no sean precisamente iguales.*
 - *Al término de todas las exposiciones, y con ayuda del grupo, el docente debe guiar la discusión para concluir que, debido al carácter polisémico de la historia, es difícil concretar a esta con una sola definición, pues al igual que la historia en sí, esta puede ser contada o abordada desde diversos puntos de vista, por lo que resulta imposible encasillarla en una sola perspectiva.*

Prats et al. (2011) y López Aguilar (2006) sostienen que es imprescindible que el alumno comprenda el tiempo y espacio de manera histórica, es decir, que los estudiantes sean capaces de identificar la secuencia y las condiciones que estuvieron alrededor de

determinados acontecimientos, para identificar tanto relaciones como causas y consecuencias, pasado y presente. Para cumplir dicho objetivo se puede hacer uso de:

- Líneas de tiempo: Representa una oportunidad para que los estudiantes observen de manera gráfica fechas y acontecimientos importantes, ayuda a mejorar su proceso de reflexión ya que pueden ver la correlación del tiempo con sucesos históricos, impulsa a los estudiantes a desarrollar su pensamiento crítico pues los obliga a buscar, comparar y seleccionar la información que creen más conveniente al momento de elaborar esta herramienta, además de ello, fomenta la resolución de problemas de manera creativa.
- Esquemas cronológicos: Ayuda a los estudiantes a analizar la información de manera más sencilla, pues esta es representada de manera sintetizada, permite resumir la información relacionada a un tema específico, promueve el desarrollo del pensamiento crítico a través de la búsqueda y síntesis de la información más relevante y permite reconocer puntos de comparación.

López Aguilar (2006) también sugiere la escenificación de momentos históricos como medio para el aprendizaje significativo de los alumnos, el que un estudiante personifique a algún personaje histórico permite que entienda de mejor manera las cuestiones revisadas en clase pues esto le permitirá llevar a cabo un análisis de distintas problemáticas a través de la perspectiva del personaje adoptado, por lo que puede llevar al alumno a identificar situaciones complicadas y a buscar una solución para éstas sin necesidad de correr riesgos en la vida real. De acuerdo con Parra (2003) “a través de las situaciones de juego, las personas adquieren, modifican y desarrollan determinadas actitudes con mayor facilidad, debido a que disminuye la natural resistencia al cambio y la implicación emocional que se experimente” (p. 18). Además de ello, el uso de juegos de rol también permite que los estudiantes fortalezcan habilidades como el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la creatividad y capacidades comunicativas y de expresión corporal.

Reyes, Jevay, Guerra, Palomo y Romero (2009) recomiendan el uso de medios visuales (láminas, fotografías, diapositivas, dibujos) como una manera para generar interés del alumno en la materia, dichos autores sugieren el crear relaciones a través de los temas abordados con diversos recursos de este tipo, utilizándolos a lo largo de la sesión ya sea para describir o ejemplificar determinados temas. El uso de esta clase de recursos es recomendado debido a que la mayoría de los aprendizajes que tienen los estudiantes se

realizan a través del sentido de la vista y del oído (Adame, 2009) y en la actualidad la mayor cantidad de información que reciben los jóvenes es a través de esta clase de medios, ya sea encontrándolos en la televisión o en internet. También es importante hacer la observación de que esta clase de recursos puede aumentar la efectividad de las clases del maestro, ya que pueden activar conocimientos previos y enlazarlos con lo que están por aprender, pueden ayudar a los alumnos a representar la información de manera gráfica, haciéndoles más fácil el recordar características, similitudes, diferencias, etc. y ofrecen experiencias de aprendizaje que de otra manera serían imposibles de experimentar. (Adame, 2009).

- *A continuación, se ejemplifica el uso de medios audiovisuales para cumplir un objetivo correspondiente al programa de estudios de la SEP (2014), bloque V: Desempeño del estudiante al concluir el bloque: El alumno construye su opinión sobre los efectos socioculturales que tuvo la conquista en el proceso de evangelización y mestizaje.*
 - *Una vez que se hayan revisado los temas correspondientes a este apartado, el docente puede proyectar la película de “la otra conquista” (Domingo, A., 1998).*
 - *Al término de la proyección del filme los alumnos deberán llevar a cabo un pequeño ensayo en el que escriban cuál es el mensaje de la película, qué aspectos han llamado su atención y cuál es su parecer acerca de la trama que han visto, además de ello, el maestro tendrá que elegir a algunos alumnos para que expongan su opinión referente a cómo es que creen que el proceso de evangelización ha influido en el actual México en el que vivimos.*

Acevedo (1996) señala que el cine permite reconocer la manera en la que una sociedad concibe su pasado, presente o futuro, y que a través de este medio podemos conocer “formas de comportamiento, valores, tradiciones, tipos de lenguajes, prácticas sociales, etc., de distintos grupos sociales en un momento determinado.” (s/n). Reyes, Jevay, Guerra, Palomo y Romero (2009) también postulan que el uso de medios audiovisuales (películas, documentales, videos) pueden ayudar a los estudiantes a obtener información de manera más práctica, así mismo, esta clase de medios representan una oportunidad para que el

estudiante describa o narre situaciones históricas de manera más fluida, identificando personajes, cronología, etc. todo esto sin mencionar que pueden generar un mayor interés por la historia en los estudiantes.

Por otro lado, Mena (2014) plantea el uso de estrategias para la historia desde tres apartados:

- Estrategias introductorias (para iniciar la sesión):
 - Lluvia de ideas
 - Discusiones dirigidas
 - Objetivos o intenciones
 - Organizadores previos
 - Uso de analogías
 - ¿Qué veo?, ¿Qué no veo?, ¿Qué infiero? (Utilización de imágenes con contenidos históricos para el análisis por parte de los alumnos)
- Estrategias para organizar la información por aprender (para llevar a cabo durante el desarrollo de la clase):
 - Preguntas guía
 - Mapa conceptual
 - Cuadros C-Q-A (¿Qué se conoce?, ¿Qué quiero aprender?, ¿Qué aprendí?)
 - Cuadros PNI (el alumno clasifica la información respecto a un tema entre positivo, negativo e interesante)
 - Cuadros de doble columna (pueden ser utilizados con: acciones/ resultados, causas/consecuencias, antes/ después, problema/solución, etc.)
 - Mapas conceptuales
 - Línea de tiempo
- Estrategias para promover la enseñanza situada (para una mejor comprensión de los temas):
 - Aprendizaje basado en problemas
 - Aprendizaje basado en el análisis de casos
 - Aprendizaje mediante proyectos

En seguida se ejemplifica el uso de aprendizaje mediante proyectos para cumplir un objetivo correspondiente al programa de estudios de la SEP (2014), bloque libre a elección:

- *Desempeño del estudiante al concluir la actividad: el alumno aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.*
 - *Al inicio del curso, el docente pide a sus alumnos que formen equipos de máximo seis personas. A cada equipo se le otorgará un tema a revisar a lo largo del curso, el cual deberán de exponer frente a todo el grupo, al término de dicha exposición, tendrán que llevar a cabo una pequeña obra de teatro que ejemplifique de manera “cotidiana” el tema que han expuesto.*

Cabe resaltar que las estrategias mencionadas anteriormente son solo algunos ejemplos que los docentes pueden utilizar en el salón de clase para fomentar una cultura del pensamiento y un mejor aprendizaje por parte de los alumnos, y que por tanto, quedará a consideración de cada profesor qué medios utiliza para promover el uso de competencias en sus estudiantes.

Capítulo III: Una cultura del pensamiento: la importancia de enseñar a pensar

Carranza, Casas y Díaz (2012) sostienen que a lo largo de los últimos años se ha puesto especial atención a las prácticas docentes que se considera resultan más favorecedoras para el aprendizaje de los alumnos. De acuerdo con estos autores es posible encontrarse con diversos alumnos que clasifican las materias y profesores que han tenido como satisfactorias o desagradables, la reacción de los estudiantes ante las materias que se rigen bajo este último adjetivo resulta en solo obtener notas aprobatorias, dejando en un segundo término los aprendizajes que puedan adquirir. De ahí la importancia del ambiente de trabajo que deben desarrollar los profesores, pues de esto dependerá el aprendizaje de los alumnos.

Los autores argumentan que los docentes deben trabajar “bajo la idea de que su intervención hace la diferencia” (p. 17). Por lo que se requiere una evolución hacia los métodos y objetivos que se fijan desde un principio.

Elosúa y García (1993) argumentan que las circunstancias actuales demuestran que cada vez se hace más imprescindible llevar a cabo un aprendizaje continuo para poder establecerse en una sociedad tan cambiante como la de la actualidad, se necesita entonces de una educación que promueva la capacidad de aprender a pensar y la capacidad de aprender a aprender. Esto tiene una amplia relación con el aprendizaje de estrategias generales del pensamiento, pues estas permiten seleccionar y organizar la información que realmente necesitamos en determinada situación para resolver un problema en concreto. De acuerdo con estos autores, la enseñanza de dichas habilidades debe llevarse a cabo a través de las diferentes áreas del currículum.

Sainz (2002) entiende la posibilidad de enseñar a pensar como un proyecto en el cual se buscan mejorar habilidades como el razonamiento, la toma de decisiones, la solución de problemas etc. y que, en consecuencia, busca fomentar la enseñanza del pensamiento crítico.

3.1 El pensamiento crítico: ¿Por qué y para qué?

López (1998) afirma que existen dos aspectos fundamentales en la educación, el primero de ellos se basa principalmente en buscar el desarrollo de alumnos críticos (que sepan pensar), el segundo aspecto va dirigido a la búsqueda de alumnos libres (que sepan valorar y utilizar sus capacidades en los momentos adecuados), lo mencionado anteriormente, representa dos pilares imprescindibles en la educación: el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de valores y actitudes.

Para López (1998) el primer término puede definirse como “el pensar claro, sistemático y ordenado, orientado hacia la búsqueda”. (p. 11), de igual manera Priestley (2002) define al pensamiento crítico como “la forma como procesamos la información. Pues permite que el alumno, aprenda, comprenda, practique y aplique la información”.

Priestley señala que la enseñanza del pensamiento crítico se diferencia de la enseñanza tradicional en que ya no se busca el cúmulo de información, el alumno debe saber cómo y cuándo aplicar sus conocimientos dentro y fuera del aula para facilitar la resolución de problemas, ya sean de carácter escolar o extraescolar.

Lippman (1990) citado por López (1998) expone que el pensamiento crítico tiene tres características principales:

- Es autocorrectivo; lo cual significa que puede identificar sus imperfecciones y trabajar para corregirlas.
- Es sensible al contexto; lo cual implica la capacidad de reconocer cuándo es adecuado utilizar una habilidad para que sea realmente útil.
- Se refiere a un parámetro; quiere decir que es nítido en cuanto a los marcos de referencia, por lo que es capaz de reconocer sus propios límites y aproximaciones.

López (1998) destaca que el desarrollo del pensamiento crítico dentro del aula tiene que ver con que los estudiantes sean capaces de formularse preguntas como ¿es verdad esto?, ¿entendí de manera apropiada el tema? Etc. así mismo, deben ser capaces de recopilar, distinguir y discriminar entre una gran cantidad de información, puesto que no pueden hacer uso del verbo “criticar” sin antes haber entendido de manera apropiada determinado tema.

Pero ¿cómo puede desarrollarse el pensamiento crítico? Puesto que el pensamiento crítico es un modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema (Paul y Elder 2003), entonces la base de todo pensador crítico yace en el interés de conocer, es decir, con base al acto de querer preguntar (López 1998). Es por ello que se tiene el interés de que los alumnos se entrenen en el preguntar, acto que solamente puede ser fomentado con base en actividades en las que se manejen estándares que resulten significativos para los estudiantes, pues los verán con mayor utilidad. El diálogo representa la oportunidad para que todos los sujetos presentes en el aula sean capaces de argumentar con base a cierto punto de vista, es decir, el poder promover el uso del pensamiento crítico es un proceso y como tal debe fomentarse de manera cotidiana.

3.2 La cultura del pensamiento

Es con base en la llamada cultura del pensamiento en donde el pensamiento crítico puede desarrollarse de manera apropiada. De acuerdo con Tishman, Perkins y Jay (1994) “una cultura del pensamiento del aula hace referencia a un ámbito en el que varias fuerzas (lenguaje, valores, expectativas, y hábitos) operan conjuntamente para expresar y reforzar la empresa del buen pensamiento. En una cultura de pensamiento del aula todos los participantes (incluso el docente) se están esforzando para ser reflexivos, inquisidores e imaginativos” (p. 15)

De acuerdo con los autores existen seis dimensiones para promover una cultura del pensamiento dentro del salón de clases, estas seis dimensiones son:

- Lenguaje del pensamiento
- Predisposiciones del pensamiento
- Monitoreo mental
- Espíritu estratégico
- Conocimiento de orden superior
- Transferencia

Los autores argumentan que el lenguaje del pensamiento hace referencia a la selección y uso de palabras que se utilizan dentro del salón de clases para referirse al pensamiento. De igual forma sostienen que dicha práctica puede ayudar tanto a maestros como a alumnos a tener un pensamiento de mayor nivel. Esta dimensión puede ejemplificarse a través del conjunto de frases que tanto maestros como alumnos utilizan para explicar un

tema en específico, es decir, la elección de palabras claras y concisas será determinante para tener un mejor entendimiento entre los participantes del aula.

Respecto a las predisposiciones del pensamiento son aquellas ideas, pensamientos, o críticas que los miembros del aula tienen en torno al pensamiento y a sus beneficios como medios para promover actividades que conduzcan a una cultura intelectual dentro del aula. La dimensión anteriormente mencionada hace referencia a la reflexión que tienen los participantes en torno a las ventajas y utilidades que trae consigo el desarrollo de un buen pensamiento.

Tishman, et al. (1994) plantean que el monitoreo mental (metacognición) se refiere a la autocrítica que tienen los alumnos sobre sus propios aprendizajes y los medios que han utilizado para llegar a estos, una óptima cultura del pensamiento ayuda a que los estudiantes reflexionen sobre sus procesos de maneras más diversas y rápidas. Dicha dimensión se hace presente cada que un alumno evalúa o reflexiona sobre las actividades que ha llevado a cabo, el cómo las ha realizado y si le han dado los resultados que él había esperado. Cuando un alumno presenta un examen y evalúa sus estrategias de estudio en relación con sus resultados hace uso del monitoreo mental.

También sostienen que el espíritu estratégico es una postura intelectual que estimula a los estudiantes a resolver sus tareas o actividades por medio de estrategias que se adecuen a sus necesidades a resolver. Esta dimensión puede hacerse presente cuando un alumno tiene una actividad a resolver, pues observa y reflexiona sobre las características y variantes de esta, y consecuentemente elige la manera más sencilla de llevarla a cabo considerando los recursos físicos e intelectuales que tiene a la mano.

Tishman, et al. (1994) definen el conocimiento de orden superior como aquel que se encuentra por encima de los conocimientos básicos de una materia, es aquel que busca resolver con base a la reflexión y cuestionamientos pertinentes que brinden ideas o indicios para llegar a las respuestas y resultados esperados. Esta dimensión se hace presente dentro de los salones de clases cuando los alumnos usan sus conocimientos básicos sobre algún tema para inferir o deducir saberes más precisos que les brinden las herramientas necesarias para resolver un problema, cuando un alumno utiliza sus conocimientos básicos sobre matemáticas para buscar una manera más sencilla de resolver una ecuación sin necesidad de utilizar un algoritmo determinado hace uso del conocimiento de orden superior.

La transferencia es la versatilidad con la que cuenta el alumno para saber utilizar los conocimientos y estrategias que ha aprendido en más de un contexto, adaptándolos a las circunstancias que se le presenten. (Tishman, Perkins y Jay 1994) Dicha dimensión se hace presente cuando el alumno usa lo aprendido de manera significativa, utilizándolo para hacer más fácil su vida en general.

En el cuadro N° 9 se observa de manera más concreta las seis dimensiones descritas anteriormente

Cuadro 9. Dimensiones para promover una cultura del pensamiento dentro del salón de clases

Dimensión	Descripción
Lenguaje del pensamiento	Hace referencia a la selección y uso de palabras que se utilizan dentro del salón de clases para referirse al pensamiento y sus beneficios
Predisposiciones del pensamiento	Conjunto de ideas, pensamientos, o críticas que los miembros del aula tienen en torno al pensamiento reflexivo y a sus beneficios como medios para promover actividades que conduzcan a una cultura intelectual dentro del aula.
Monitoreo mental	Se refiere a la autocrítica y reflexión que tienen los alumnos sobre sus propios aprendizajes y los medios que han utilizado para llegar a estos.
Espíritu estratégico	Los estudiantes buscan de manera “espontanea” resolver sus tareas o actividades por medio de estrategias que se adecuen a sus necesidades a resolver.

Conocimiento de orden superior	El alumno busca resolver con base a la reflexión y realización de hipótesis, usa sus conocimientos previos para llegar a las respuestas y resultados esperados.
Transferencia	El alumno utiliza los conocimientos y estrategias que ha aprendido tanto en su vida académica como extraescolar.

Fuente: Tishman, Perkins y Jay (1994)

El docente es el encargado de promover esta clase de dimensiones, por lo que deberá tener en cuenta un conjunto de características que serán determinantes en la formación académica de cada uno sus estudiantes, para que estos no olviden o ignoren los contenidos que trabajan día con día, dichas características se detallan en los siguientes apartados.

3.3 Aprendizaje y recuerdo

Cada lector que tenga la posibilidad de revisar este trabajo deberá de tener en cuenta que la concepción de “un correcto aprendizaje” que tienen los individuos cambia de acuerdo a sus experiencias personales o al estudio del aprendizaje mismo. Desde la postura que tiene el autor de este trabajo se concibe que el aprendizaje no debe de establecerse únicamente de manera receptiva (de maestro a alumno) y que los conocimientos que adquiere el estudiante no tienen que ser meramente de memorización o recuerdo de fechas y nombres.

También es importante considerar que no se demerita el aprendizaje de contenidos para la enseñanza o comprensión de sucesos históricos, toda asignatura exige que el estudiante sea capaz de aprender, relacionar y jerarquizar contenidos propios de la materia en cuestión, y esta no es la excepción de la historia.

El concepto de lo que es el aprendizaje varía en función de teoría que sea revisada, algunos autores como Hergenhahn (1976) en federación de enseñanza (2008) señalan que el aprendizaje es “un cambio relativamente permanente en la conducta o en su potencialidad que se produce a partir de la experiencia”. La teoría constructivista señala que el aprendizaje es el proceso de “ajustar nuestras estructuras mentales para interpretar y relacionarnos con el ambiente”, desde esta perspectiva el aprendizaje se define como un

proceso de construcción a través de los sentidos, no de memorización ni de reiterar información (Romo, s/f).

Desde el postulado de la teoría sociocultural se señala que todo aprendizaje es resultado de una historia previa, de la interacción y de experiencias precedentes incluso a la etapa escolar, es por eso que se le relaciona significativamente con el desarrollo del ser humano como tal (Carrera y Mazzarella, 2001).

Rodríguez (2014) expone que la concepción de aprendizaje ha tenido cambios con el transcurso del tiempo, que se ha dejado a un lado “yo hablo y tú aprendes” y que se ha hecho necesario que los alumnos aprendan con base en lo que ya saben o ya conocen. En este nuevo escenario se incrementa la necesidad de analizar lo que se entiende por “enseñanza y aprendizaje tradicional”. El enseñar sería “crear las condiciones para que el estudiante construya significados...” (p. 3) y aprender dependería indudablemente de esta concepción. Es en este punto en donde la teoría del aprendizaje significativo permite favorecer el cambio hacia este nuevo paradigma educativo. De acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo el aprendizaje es la reestructuración de conocimientos ya establecidos y el individuo que aprende es “un procesador activo de la información” (p. 3) y el mayor involucrado en dicho aprendizaje, con la colaboración del maestro “como un facilitador y mediador de este...proveedor de toda la ayuda pedagógica que el alumno requiera.” (p. 4). Dicho de otra manera, el aprendizaje significativo es un aprendizaje con sentido, que busca hacer uso de los conocimientos previos del estudiante para generar un nuevo aprendizaje. El docente se transforma en mediador entre contenidos y alumnos mientras estos últimos se involucran en todo momento en lo que aprenden; pero para conseguir la participación activa del alumnado se necesita que el maestro sea capaz de crear estrategias que motiven al alumno a aprender para posteriormente hacer uso de los conocimientos adquiridos.

De acuerdo con Alonso (2001) uno de los objetivos más importantes de la educación en general es que los alumnos sean capaces de utilizar los conocimientos aprendidos en clase tanto en el aula como fuera de ella. Para que puedan llevar esto a cabo es importante que sus aprendizajes sean realmente significativos, lo cual también implica que no olviden dichos saberes de la noche a la mañana.

Comúnmente muchos alumnos olvidan lo que han visto dentro del salón de clases de manera rápida, incluso si dicha tarea ha costado trabajo, tiempo y esfuerzo, no son capaces

de retenerlo, esto frustra a muchos estudiantes y llega el punto en el que creen que el olvido es parte de su proceso, por lo que no hacen nada para hacer frente al problema.

Según Alonso (2001) es importante tener en mente que el no recordar es un problema que puede resolverse si se aplican las estrategias adecuadas, para ello es necesario que el alumno tenga presente qué acciones son las que puede realizar durante el proceso de adquisición de información, cómo retenerla, y cómo tenerla presente en el momento necesario para utilizarla. El autor plantea que “dado a que los elementos a recordar son de distinta naturaleza, también se requieren de distintas estrategias de aprendizaje” (p. 260) por lo que es necesario que los estudiantes:

- Tengan presente cuándo y cómo actuar en función del propósito a alcanzar.
- Revisen y reflexionen sobre el uso de las estrategias que aplican.
- Sean capaces de modificar o replantear si es que es necesario hacerlo.

Por otro lado, en muchas ocasiones el no poder recordar algún elemento puede deberse a que el estudiante no sabe qué hacer para aprender determinada información. Para el autor el recordar depende de factores como:

- La atención prestada al tema determinado a aprender
- Los conocimientos previos de lo que se pretende aprender
- Significado de la nueva información
- Las estrategias utilizadas para aprender y para aplicar la información aprendida
- Uso y practica de conocimientos adquiridos

Queda claro que el recordar para aplicar no es un proceso sencillo, depende de diversas variables en las que será necesario que tanto el alumno como profesor replanteen lo que hacen y no hacen dentro y fuera del salón de clases, (y como se ha revisado en los párrafos anteriores) que reflexionen sus propios procesos y estrategias.

La utilización de los recuerdos previamente aprendidos por el alumno será determinante para que éste piense de manera crítica y activa, esto debido a que en diversas ocasiones se enfrentará a problemas que le exijan la elección de medios o estrategias, en dicho proceso deberá hacerse presente su capacidad de comparación para discriminar entre qué conceptos o recursos que puedan resultarle útiles para aprender, debido a esta clase de situaciones se hace imprescindible que el estudiante sea capaz de llevar a cabo comparaciones, esta habilidad se describe de mejor manera en el siguiente apartado.

3.4 La comparación

Beas, Cruz, Thomsen y Utreras (2005) argumentan que “la comparación es una habilidad que permite contemplar y entender la relación o diferencia entre dos o más objetos, personas, cualidades etc. Por tanto, es un medio que nos ayuda a establecer relación entre los conocimientos previos y los que aprendemos constantemente” (p. 45).

La comparación resulta fundamental para el proceso de aprendizaje puesto que ayuda a “anclar” los nuevos saberes a los ya establecidos anteriormente, dando como resultado un mejor entendimiento. Tal como menciona Ausubel (1983), los estudiantes tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio, es decir, lo enseñado tiene que ser un resultado consecuente de lo que el alumno ya domina.

De acuerdo con Beas, et al. (2005), es necesario que las personas encuentren cierta relación en los aspectos que van aprendiendo y los contrasten con sus conocimientos previos, de esta forma podrán entender y organizar la información de mejor manera para poder utilizarla posteriormente. Quien no hace uso de esta habilidad tiende a ver la información de manera aislada y separada de todas las cosas que ya ha aprendido, no establece relaciones ni crea o entiende de manera significativa, por lo cual no logra magnificar su aprendizaje.

Un ejemplo puede darse en la enseñanza de la historia de México, imaginemos a un alumno que no ha comprendido la importancia de las creencias religiosas de los aztecas ni la rivalidad que tenía esta civilización con otros pueblos prehispánicos. En consecuencia, este alumno no entenderá los motivos por los cuales el Tlatoani Moctezuma no atacó al ejército de Cortés al confundir a este con Quetzalcóatl, ni entenderá como es que los pueblos rivales de los Aztecas accedieron tan fácilmente a realizar una alianza con los Españoles.

Beas, et al. (2005) también plantean que la comparación es una actividad que comienza a llevarse a cabo desde los primeros años de vida de una persona pues puede verse reflejada desde la elección entre dos objetos de distintos colores o formas, esto puede ser definido como una comparación simple, pues la persona no reflexiona sobre los beneficios o consecuencias, ventajas o desventajas en la elección de dos o más objetos, personas, cualidades etc.

Conforme pasan los años este proceso se hace más complejo y deja de utilizarse solamente como medio de elección física o superficial, es usada en aspectos de mayor importancia y que dependen de más variables, como la elección de una carrera, un trabajo o un lugar donde vivir. Es entonces cuando se hace uso de comparaciones complejas, pues estas obligan al individuo a considerar y reflexionar sobre diversas variables, la persona busca estar consciente de cuál será su elección pues sabe que le afectará a corto o a mediano plazo en cuestión del problema que tenga que resolver.

Según Beas, et al. (2005) en muchas ocasiones, los profesores suponen que los estudiantes saben comparar más allá del hábito o rutina que esto representa, que aplican dicho proceso en sus actividades académicas y que por tanto conocen los beneficios que este proceso otorga. Por tanto, no se enseña, no es presentada a los alumnos, pero si es utilizada por los mismos maestros al momento de evaluar como una habilidad que el estudiante debe de dominar; en consecuencia, los resultados obtenidos generalmente son muy pobres, las comparaciones que los alumnos realizan se caracterizan por ser muy superficiales por no contemplar las principales características y diferencias que poseen los aspectos a comparar, también es común que no tengan un criterio sobre qué es lo que buscan y cómo es que la comparación será un medio necesario para encontrarlo, por lo que no llegan a ninguna conclusión sustentada que clarifique sus ideales.

Como se ha mencionado anteriormente el uso de comparaciones es una habilidad que se pone en práctica desde momentos tempranos de la vida de los estudiantes, las personas hacen uso de comparaciones simples y complejas en distintos momentos.

Se puede ejemplificar el uso de comparaciones simples cuando un estudiante de nivel medio superior elige con base a situaciones que representan algo poco relevante o significativo para su persona, como la elección de algún bolígrafo o lápiz para realizar sus apuntes o incluso el peinado que ha elegido para pasar el día. Por otro lado, se puede hablar del uso de comparaciones complejas cuando el alumno considera diversas variables, por ejemplo; cuando escoge una materia optativa sobre otra considerando sus habilidades, debilidades y destrezas, su futura profesión, sus horarios de acuerdo a su esquema de trabajo etc.

Dentro de un salón de clases se puede ejemplificar el uso de comparaciones complejas cuando un alumno piensa de manera crítica sobre un tema es específico, por ejemplo, un profesor de historia puede fomentar esta clase de comparación llevando a cabo diversas

actividades, el uso de preguntas introductorias representa una alternativa para indagar los conocimientos previos de los alumnos al mismo tiempo que estos empiezan a comparar y crear relaciones entre lo que ya saben con lo que van a aprender. La realización de debates supone que el alumno escuche diversos puntos de vista y compare la información que tiene a la mano para reconocer cuáles son los argumentos más adecuados para utilizar en la actividad. El uso de rubricas y métodos de autoevaluación también implica el uso de habilidades de comparación por parte del estudiante para cumplir los objetivos de estas actividades.

Los ejemplos mencionados anteriormente favorecen el aprendizaje de los alumnos en la materia de historia pues promueven el pensamiento crítico y reflexivo, el análisis de información, el uso de conocimientos previos, impulsan el desarrollo de capacidades comunicativas y expresivas, entre otros. Es importante hacer hincapié en que las situaciones que se ejemplificaron pueden ayudar a cumplir algunos objetivos planteados en la materia por la SEP, además contribuyen a desmentir la idea sobre la materia de historia como una asignatura estática o poco importante para el desarrollo de habilidades del pensamiento.

En párrafos anteriores se ha hecho mención sobre la necesidad de que el alumno piense, analice y reflexione sobre sus procesos y resultados. Lo anteriormente dicho representa el uso de la metacognición, el cual es un término que ha incrementado su valor en los últimos años y que será determinante para obtener resultados positivos en todo proceso educativo.

3.5 La metacognición

Hoy en día la manera en que se enseña se encuentra llena de estereotipos y métodos desgastados e insuficientes para las exigencias actuales (Guirao, 2013). Actualmente son necesarios profesores que asuman el reto de actuar metacognitivamente, puesto que únicamente los docentes que sean conscientes de la importancia de la metacognición y del efecto que tiene en el aprendizaje de sus alumnos serán capaces de “enseñar a consciencia” (Monereo 1995).

Lobos (2008) argumenta que la metacognición puede verse beneficiada por el uso consciente de estrategias en el aula, estos procedimientos permiten a los docentes mejorar o facilitar el aprendizaje en los alumnos puesto que su uso en el desarrollo de las clases permitiría a los estudiantes saber de manera consciente qué es lo que saben, explicar cómo

lo aprendieron y mediar de manera autónoma cómo pueden seguir aprendiendo un tema determinado. Si bien durante el presente trabajo se ha hecho mención del concepto de metacognición, es importante revisar más a fondo qué es la metacognición y cómo es que representa una gran cantidad de información e implicaciones educativas.

La metacognición sería una capacidad, es decir, una disponibilidad genética del organismo, que permitiría a los seres humanos tomar conciencia de sus procesos y productos cognitivos y que se originaría como resultado de la evolución, tanto biológica como cultural, desarrollándose en forma de habilidades metacognitivas durante toda la infancia hasta, como mínimo, la adolescencia, y que permitirían al estudiante planificar, controlar y evaluar sus procesos mentales al realizar una tarea o al resolver un problema. (Monereo, 1995, p. 2)

Dicho de otra manera, la metacognición es una función que nos permite ser conscientes de nuestras acciones, revisando procesos y ajustándolos si es necesario (autorregulación).

Generalmente, la autorregulación y metacognición tienen grandes similitudes, pues ambas potencian el desarrollo de competencias de las personas generando así aprendices autónomos.

De acuerdo con Álvarez (2009) la autorregulación hace referencia a la manera en que un individuo resuelve diversas situaciones que tienen que ver con su aprendizaje. El comportamiento autorregulado se hace presente desde el momento en que el individuo demuestra su interés y responsabilidad por la tarea a elaborar, por lo que se manifiesta en el alumno una motivación que ejerce un factor primordial para la óptima elaboración de sus trabajos y tareas.

La autora identifica cuatro fases en el proceso de autorregulación:

1. Orientación en la tarea: Establecer relaciones entre circunstancias individuales (conocimientos previos, intereses y motivaciones) y circunstancias situacionales (métodos de enseñanza, demandas de la tarea, demandas de la evaluación y recursos disponibles).
2. Toma de decisiones: Definir objetivos y su alcance a través de acciones estratégicas.

3. Ejecución de las acciones: Implementar acciones y estrategias de respuesta a las demandas de la tarea (supone mantener el control sobre el proceso: autorregulación – autodominio).

4. Evaluación: Autoreflexionar y autoevaluar el proceso y los resultados.

La labor del docente es vital para que el alumno pueda llevar a cabo las fases anteriormente mencionadas, puesto que debe promover un espacio idóneo a través de tareas y actividades estratégicas que fomenten e impulsen el pensamiento reflexivo de sus estudiantes.

Sin embargo, la labor del docente va más allá de dicha circunstancia, de acuerdo a Monereo (1995) hoy en día el profesor debería llevar a cabo un papel muy importante dentro del salón de clases debido a que debe de ser un mediador en el sentido de negociar y difundir significados, dicha función consiste en traspasar de manera gradual y consecuente el control de las actividades a los alumnos, para que de este modo entiendan de forma más significativa los contenidos revisados y el porqué de los métodos utilizados por el profesor. La finalidad es que el proceso sea un componente más del aprendizaje, donde el alumno sea capaz de saber el cómo, cuándo y porqué de sus propias acciones y de las del docente.

Siguiendo esta misma línea, está la “transferencia de control”, en donde se supone que el docente tome consciencia sobre cuáles son los métodos más apropiados para enseñar los contenidos curriculares. Monereo (1995) sugiere tres principios generales para promover un aula en la que los estudiantes sean metacognitivos.

- El ayudar a los alumnos a conocer sus propias capacidades y habilidades, también les hará ser conscientes de sus dificultades y debilidades, de las cosas que les resultan complicadas y de los medios que más acostumbran a utilizar y el porqué de ellos. En primer plano la intención de este punto es que el alumno ajuste sus expectativas en relación con sus habilidades y los resultados que planea obtener, y por otra, se busca que el alumno sea capaz de adaptar sus tareas y actividades a sus propias habilidades, todo con la intención de ayudarles a construir su propia “identidad o autoimagen cognitiva” (Monereo 1995)
- El hacer reflexionar a los alumnos sobre los métodos que utilizan para aprender, instruyéndolos a considerar la toma de decisiones que frecuentan cuando realizan una tarea y todos los pasos que esta considera (planeación, elaboración,

evaluación), todo esto con la finalidad de que el alumno sea capaz de autorregular sus procesos cognitivos.

- Promover en los estudiantes la capacidad de “hablar con ellos mismos”, es decir, de ser conscientes de como aprenden, de que logren considerar y distinguir entre lo que saben lo que no saben y de la relación que tiene con lo que van a aprender. Esto ayudara a que los alumnos entiendan la relación que existe entre sus conocimientos previos con el aprendizaje de la nueva información.

Los puntos mencionados anteriormente pueden tener más de una solución si consideramos el uso de estrategias de enseñanza en la historia. Por ejemplo, al inicio de una sesión el docente puede hacer uso de preguntas SQA (¿qué sé?, ¿qué quiero saber?, y ¿qué he aprendido?) esto con el fin de analizar conocimientos previos, establecer relaciones entre lo que saben y lo que van a aprender y fomentar la autoevaluación de los aprendizajes de los estudiantes. También se puede hacer uso del diario de aprendizaje (¿qué he aprendido? ¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes? ¿Qué es lo que no me ha quedado claro?), pues este representa una oportunidad para que los alumnos reflexionen y realicen una retroalimentación sobre lo que han revisado, incentivando así sus procesos metacognitivos.

Como se ha revisado a lo largo del trabajo se tienen que tomar en cuenta diversos aspectos a lo largo de una sesión para sacar el mejor provecho de esta, y por tanto conseguir mejores resultados con los estudiantes, el fomentar en ellos diversas habilidades depende en gran medida de lo que se haga o se deje de hacer en una sesión, es por ello que tanto el desarrollo de las clases como del curso en general deben ser tomados con la misma importancia, el inicio es tan fundamental como el final, la óptima evaluación de lo que el estudiante aprende puede significar el inicio de nuevos aprendizajes, debido a ello en el siguiente apartado se revisa con mayor detalle este punto.

3.6 La evaluación auténtica

En los párrafos anteriores se ha revisado la importancia que tiene el recuerdo y la metacognición en el proceso de aprendizaje, de cómo influyen y cómo resultan básicos para que un alumno resuelva tareas dentro y fuera del salón de clase. Pero ¿cómo promoverlos? ¿Cómo saber cuándo un alumno está siendo metacognitivo o está utilizando de manera

apropiada sus recuerdos para la realización de actividades? ¿Cómo indagar si está pensando o no de manera estratégica los pasos y acciones que está llevando a cabo?

La evaluación es un momento imprescindible en el proceso de enseñanza/aprendizaje y que tiene que llevarse a cabo en casi cualquier escenario educativo. Vázquez (2014) sostiene que “la evaluación siempre ha sido un eje fundamental para asegurar una buena evolución en el alumno” (p. 10)

¿Pero cómo es que una evaluación puede ayudarnos a conocer habilidades y debilidades de un alumno para utilizarlos como un elemento de retroalimentación?

Actualmente muchos profesores siguen trabajando y evaluando de una manera tradicional en el sentido de la evaluación, de acuerdo con Mejía Pérez (2012) “Los esquemas con los que hoy trabajan muchos docentes son demasiado mecánicos, imparciales u obtusos.” (p. 28). Es decir, solo consideran la memorización y reproducción de información como elementos a considerar dentro de la valoración de aprendizajes, hoy en día esto resulta insuficiente para las exigencias del medio actual, “pues los educandos no requieren exclusivamente aprender conocimientos: es necesario ayudarles a desarrollar habilidades, valores y actitudes” (p. 27). Debido a esto se han buscado alternativas en cuanto a la forma de evaluar, dando como resultado propuestas como la evaluación auténtica de aprendizajes (Díaz Barriga, 2005). Dicha forma de evaluar se explica a continuación.

“La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados” (Díaz Barriga, 2005).

Díaz Barriga (2005) citando a Aschbacher y Winters (1992) sostiene que este tipo de evaluación se caracteriza por buscar que los estudiantes resuelvan tareas concretas mientras usan sus conocimientos previos en relación con los aprendidos recientemente y las habilidades necesarias para llevar a cabo determinadas actividades.

La evaluación auténtica se enfoca en las habilidades y destrezas que demuestra el estudiante en sus trabajos, destaca la importancia de cómo es que dichas habilidades y destrezas podrán ser utilizadas por el alumno fuera del salón de clases. Es importante recalcar que cuando se habla de “situaciones fuera del salón de clases” se hace referencia a más de un contexto y a más de una situación, es decir, se busca la versatilidad del estudiante en cuanto a aplicación de sus habilidades para atender, remediar o concluir temáticas tanto personales como profesionales o sociales.

De acuerdo con Díaz Barriga (2005) la evaluación auténtica busca un cambio en la concepción de evaluación que hoy en día es reducida a un examen que busca evaluar conocimientos teóricos. Debido a que esta manera de evaluar se ha hecho presente por décadas, afirma la autora, muchos maestros se muestran renuentes a un cambio pues este significaría una nueva forma de pensar y aplicar los conocimientos y prácticas que en alguna ocasión le fueron enseñados.

Una evaluación autentica busca evaluar el qué, el cuándo y el cómo es que un estudiante realiza sus actividades y la manera en que relaciona lo declarativo con lo procesual para llevarlo a la práctica en una situación y lugar determinados. Esta misma autora afirma que una evaluación auténtica también implica la autoevaluación por parte del estudiante, pues uno de los objetivos de dicha evaluación es que el estudiante reflexione y autorregule sus propios métodos y resultados.

La autoevaluación adquiere mayor importancia en el momento en el que deja de verse a esta como un simple medio para saber qué es lo que se ha hecho y qué es lo que no, en muchas ocasiones la autoevaluación significaba una revisión general del trabajo realizado una vez que este había sido culminado, sin embargo, en la evaluación autentica se busca que el estudiante realice dicho acto cada vez que lo vea necesario, puesto que llevará constantes revisiones a lo largo de su trabajo, ajustando, corrigiendo o reiniciando si así lo ve necesario.

Según lo anteriormente mencionado, se argumenta que de acuerdo con las características de la evaluación auténtica se habla de “una evaluación de proceso y formativa, donde son prácticas relevantes la evaluación mutua, la coevaluación y la autoevaluación” (Díaz Barriga 2005).

Algunos medios que implican evaluación autentica son los siguientes:

- Rúbrica
- Diario de aprendizaje
- Dianas de evaluación
- Portafolio de evidencias
- Lista de cotejo
- Etc.

Capítulo IV: Procedimiento Para El Diseño

4.1 Detección de necesidades

A lo largo del presente trabajo se han revisado una gran cantidad de evidencias que exponen de manera clara que la enseñanza y aprendizaje de la historia pasan por un momento crítico para la educación en general. Para empezar, diversas instituciones (tales como SEP, INEE) han realizado un número insuficiente de evaluaciones en cuanto al aprendizaje y la enseñanza de la materia en cuestión, además de ello, los resultados que estas evaluaciones arrojan “son insuficientes para analizar con profundidad los problemas que enfrenta la enseñanza de la historia en educación básica.” (Plá, 2011. s/n). También se han presentado pruebas de que las expectativas que los alumnos tienen de la materia son muy pocas, de acuerdo con Guirao (2013) se ha estigmatizado a la historia como una materia que solo promueve en los alumnos el recuerdo de fechas y nombres sin ningún fin, al menos esa es la perspectiva de diversos alumnos y maestros, y desde cierto punto de vista esto puede ser comprendido, puesto que tal como sostienen Hernandez y Granat (1998), los alumnos solo ven en la materia de historia una clase en la que se dedican a escuchar exposiciones orales sumamente largas, que están cargadas de grandes cantidades de información. Florescano (1999) sostiene que existe un rechazo hacia la materia en cuestión que se genera desde los primeros años como estudiante de una persona, pues se le obliga a repetir y repetir aprendizajes memorísticos de índole militar y nacional. Las horas designadas para la materia de historia son muy pocas (si se le compara con otras materias como matemáticas, español, etc.) y si en este poco tiempo se le obliga al docente a enseñar una gran cantidad de información y al estudiante a aprenderla se entenderá porque esto genera una frustración enorme de ambos lados y termina convirtiéndose en un “suplicio” que conlleva aburrimiento, rechazo, enojo y por consiguiente un bajo rendimiento escolar.

Muñoz (2014) argumenta que para poder entender los problemas que rodean a la materia de historia es importante tomar en cuenta que el curriculum de la asignatura ha tenido grandes cambios en los últimos años, basta con revisar cómo es que hoy en día está basado en el desarrollo competencias. La necesidad de diseñar e implementar un programa que fomente el uso de estrategias de enseñanza en profesores de nivel medio superior se agudiza partir de la implementación del modelo educativo por competencias. Dicho cambio

representa la transición de una educación que buscaba modificar el comportamiento de los estudiantes con base a objetivos y propósitos establecidos (Casarini 2010) a un modelo que busca que los estudiantes “desarrollen habilidades para poner en práctica el conocimiento en la resolución de problemas de la vida cotidiana” (Barraza de la Cruz, 2016). De acuerdo con García (2011) el hacer uso del modelo por competencias significa crear personas que estén preparadas para realizar actividades complicadas de manera eficiente. Este modelo demanda que todo lo diseñado, organizado e implementado se establezca bajo la palabra “competencia”, la cual debe entenderse como “la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes (p. 3)” y que éstas solo pueden ser desarrolladas en situaciones determinadas, en espacios especializados, con personas específicas y a través de actividades precisas, por lo que estos ambientes solo podrán lograrse por profesores que ayuden a sus estudiantes a conocer sus fortalezas y debilidades, a remediar problemas cotidianos y que colaboren con sus estudiantes para que conozcan y desarrollen sus estilos de aprendizaje.

Para entender de mejor manera la importancia de adecuar los métodos de enseñanza al modelo utilizado actualmente es importante distinguir algunas diferencias entre el modelo por competencias y el modelo por cumplimiento de objetivos. En el siguiente cuadro comparativo se exponen las características principales de ambos modelos.

Cuadro 10. Comparación entre modelo educativo por objetivos / competencias.

Modelo por objetivos	Modelo por competencias
<ul style="list-style-type: none"> • Basa su metodología en objetivos que deben describir qué comportamientos se esperan al término de una unidad • Los comportamientos aprendidos deben ser observables y evaluables. • Hace referencia al contenido de una sola materia o asignatura 	<ul style="list-style-type: none"> • Las competencias hacen referencia al perfil académico-profesional que se espera desarrollar durante el curso • Definen el modelo de estudiante que se desea formar • Se busca que las competencias se desarrollen en todas las materias atendidas por los alumnos (transversalidad)

<ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos son enmarcados como procedimentales, actitudinales o de conocimiento • Debe ser trabajado por un solo profesor • El profesor actúa como informador • El proceso de enseñanza se construye en función del contenido por aprender • Para cumplir con su fin educativo el profesor debe hacerse entender a sus alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede abarcar objetivos de distintos contenidos. • El desarrollo de competencias debe ser fomentado por distintos profesores desde distintas materias • Se contempla al docente como mediador del aprendizaje • El proceso de enseñanza se constituye con base a los conocimientos previos y estilos de aprendizaje de los estudiantes • Busca que todos los participantes del aula se comprometan a impulsar el aprendizaje
--	--

Fuente: Salmerón (s/a)

Tal como puede apreciarse en el cuadro anterior, el modelo educativo por competencias demanda la participación de todos los involucrados y no busca el cumulo de información o conocimientos declarativos por parte de los alumnos, sino que pretende que el estudiante sea capaz de articular saberes, actitudes y aptitudes para que sean más eficaces, más críticos y capaces de autogestionar su aprendizaje.

Valiente y Galdeano (2008) afirman que una de las principales características para poder enseñar con base en el modelo de competencias radica en la relación que existe entre la teoría y la práctica, esto significa que “la educación por competencias debe dar sentido a los aprendizajes al basarse en la resolución de problemas o proyectos y deben acercar al estudiante a la realidad en la que debe actuar.” (s/n). Para que este tipo de educación pueda ser aplicado correctamente tendrá que considerar el ¿qué? ¿cómo? y ¿para qué? de las prácticas educativas que se lleven a cabo bajo su marco de referencia.

García (2011) expone que dentro del desarrollo curricular por competencias se debe considerar al docente “como el eje articulador a través del cual los conocimientos y habilidades se transforman en acciones” (p. 16) y debe exponer los contenidos a través de situaciones que le permitan al alumno resolver problemáticas desde diversas perspectivas, entendiendo que existen distintas alternativas para establecer una solución. El maestro debe entender qué competencias debe desarrollar en el educando a lo largo del curso o en el simple desarrollo de una actividad, pues de esta manera comprenderá qué acciones debe llevar a cabo para cumplir sus metas educativas. El educador también debe considerar que él es el primero que debe aprender a aprender y que, por tanto, debe estar en actualización permanente.

La importancia de la creación de un taller que fomente el uso de estrategias de enseñanza a nivel medio superior yace en la vitalidad que juega el papel del docente en un grupo. De acuerdo con Alonzo, Valencia, Vargas y Jesús Bolívar (2015) cuando se habla del modelo de enseñanza por competencias se tiene que tomar en cuenta que el papel del docente se verá afectado y una de sus nuevas tareas será el “diseñar estrategias que permitan promover en los alumnos las competencias marcadas como parte fundamental de su perfil de egreso.” Rodríguez (2007) sostiene que el uso de estrategias didácticas tiene que ser una herramienta que le permita al educador trabajar de manera adecuada bajo el enfoque de competencias y que su uso apropiado permitirá el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, fomentará la responsabilidad, la organización y selección de información por parte de los estudiantes, impulsará su capacidad para trabajar en equipo, etc.

Cepeda (2013) afirma que todos los docentes que planifiquen sus clases bajo esta concepción deberán considerarse facilitadores, acompañantes y mediadores de la educación, pues tendrán la obligación de seleccionar, ordenar y manipular los elementos educativos que tengan a su alcance (siempre haciendo uso de estrategias de enseñanza) para ayudar a fortalecer y a desarrollar las capacidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Alonzo et al. (2015) también señala que los docentes tienen que ser capaces de adaptar y de ser necesario de diseñar o rediseñar estrategias de enseñanza para adecuarlas a las necesidades del curso o de los alumnos, por lo que se verán en la necesidad de investigar, diseñar, aplicar y evaluar diversas propuestas a lo largo de su labor educativa.

Rosa (2006) argumenta que se tiene que poner especial atención a los medios y las formas utilizadas por los docentes para llevar a cabo sus clases, pues estos tendrán que guiar al

educando al análisis reflexivo, la búsqueda de respuestas y la apreciación de ideas, por lo que se evitará el cúmulo de información sin sentido, es decir, se preparará al alumno a “enfrentar su presente y su futuro” (p. 50).

En el caso del taller que se propone en este trabajo se busca poder brindar a los profesores alternativas de enseñanza que les permitan diseñar sus sesiones bajo el estándar del modelo educativo por competencias, de sus criterios como docentes, de sus problemas a resolver o retos a enfrentar. Los profesores que imparten la materia de historia deben ser conscientes de que uno de sus deberes como profesionales de la educación es el de promover el desarrollo de las competencias sujetas al cumplimiento de los objetivos en su materia. Lo anterior significa que si un docente se basa únicamente en métodos tradicionalistas sus estudiantes serán incapaces de desarrollar estas competencias a lo largo del curso, por lo que los métodos educativos resultarán restrictivos para los docentes y para los alumnos, dando como consecuencia malos resultados en cuanto al aprendizaje (Vázquez, 2014). Para poder fomentar un progreso efectivo será necesario que los alumnos realicen diversas actividades que les obliguen a poner en práctica habilidades que han adquirido a lo largo de su carrera estudiantil, y que, por otro lado, sean capaces de desarrollar nuevas competencias en función de las actividades que realicen (Alonzo et al. 2015).

Precisamente bajo estos mismos criterios se ha diseñado el taller, pues las actividades que se plantean buscan preparar a los docentes para enfrentarse a problemáticas que muy probablemente tendrán una vez que estén en el aula, por lo que son los docentes quienes tienen que diseñar alternativas para desarrollar una sesión o resolver algún problema en específico. Son los profesores quienes tendrán que fortalecer y/o aprender nuevas habilidades para preparar sus futuras clases en función de los objetivos que tengan que cumplir, las competencias que tengan que desarrollar en sus alumnos, los recursos que tengan a su alcance, etc.

Este taller busca fortalecer en los docentes su capacidad para diseñar sesiones que sean relevantes o útiles para los estudiantes en función de su contexto, que cuenten con una congruencia entre objetivos, contenidos y actividades y que además resulten variadas para mantener la motivación e interés por parte de los alumnos. Este taller permitirá a los docentes reflexionar sobre las consecuencias de la selección de sus opciones, les exigirá que indaguen sobre múltiples variables o examinen situaciones para elegir la mejor solución

posible. También estimulará a los profesores para que conozcan y dominen los procedimientos que les serán enseñados y facilitará el intercambio de ideas entre los participantes. Se promoverá la creatividad al tener que plantear actividades factibles en función de temas u objetivos asignados y se buscará que los docentes tengan la claridad necesaria para desarrollar sus estrategias de enseñanza a través del análisis y observación.

El que existan maestros poco preparados sobre los procesos de enseñanza / aprendizaje representa una gran cantidad de obstáculos para el aprovechamiento de la materia de historia por parte de los estudiantes. De acuerdo con Fondón, Madero y Sarmiento (2010) en muchas ocasiones los docentes se ven limitados al momento de diseñar una sesión debido a su falta de formación pedagógica y a su desconocimiento de técnicas de enseñanza, esta cuestión le genera al docente problemas de comunicación y transmisión de conocimientos puesto que se ve limitado en recursos y por tanto le es complicado mantener la atención y motivación de sus estudiantes. Un ejemplo de ello puede darse en un docente que lleva a cabo el diseño de sus sesiones basándose únicamente en el uso de exposiciones de maestro a alumno, aunque este método le resultara efectivo en un inicio lo más probable es que con el tiempo le generaría problemas y obstaculizaría el aprendizaje de sus alumnos. Esto no significa que el uso de exposiciones sea poco apropiado para favorecer el aprendizaje de los alumnos o sea un mal método de enseñanza. Alonzo et al. (2015) afirma que “es importante aclarar que no existen estrategias buenas o malas, sólo se pueden considerar adecuadas o no, dependiendo del contexto determinado donde se han de aplicar” (s/n). Por otro lado, un docente que conozca alternativas de enseñanza y sea capaz de diseñar sesiones con base en el cumplimiento de objetivos, propósitos y/o desarrollo de competencias y que además logre que resulten atractivas y representen un cambio positivo en la cotidianeidad de los alumnos logrará no solo buenos resultados académicamente hablando, sino que también tendrá la oportunidad de cambiar la manera de pensar de más de un alumno, pues ayudará a que estos razonen de forma más crítica y reflexiva, que miren a la enseñanza de la historia como una oportunidad de cambio, y por tanto, representen un ejemplo del por qué es importante la enseñanza de la historia. El taller busca que esto represente no solo una ayuda para el profesor, sino que además le permita “cultivar en el alumno la inclinación hacia el análisis, la reflexión y la crítica” (Hernández y Granat, 1998, p. 9).

La formación docente es otro punto importante para justificar la relevancia del diseño de este taller. Existen diversas instituciones y dependencias gubernamentales que se dedican

a formar, capacitar y actualizar a los docentes del área de historia, no obstante, es posible encontrar múltiples problemas en esta cuestión.

Salazar (2018) realizó una búsqueda en algunos planes de licenciaturas y maestría en historia, en dicha búsqueda se “evidenció la ausencia...de una línea curricular que apuntale la docencia” (p. 148) esto representa un grave problema si se es consciente de que muchos egresados de esta profesión se dedican a ser profesores. De acuerdo con la investigación que esta autora llevó a cabo en 1998 la Universidad Iberoamericana postuló una maestría en historia relacionada con docencia y divulgación, sin embargo, no es posible encontrar a esta línea formativa en la última revisión realizada en 2012. La Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco) desde 1989 hasta la actualidad (2015) ha mantenido líneas curriculares relacionadas a la docencia en historia. La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo comenzó a impartir la maestría en enseñanza de la historia desde el 2007 y la ha mantenido vigente hasta la fecha. La UNAM imparte una maestría en docencia para la enseñanza de la historia desde el año 2004. Por otro lado, el Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora ofrece una licenciatura en historia que cuenta con un área formativa en la docencia.

Salazar (2018) argumenta que también existe “la otra cara de la moneda” puesto que en la licenciatura en historia ofrecida en la Universidad Iberoamericana de un total de 47 materias solo se destina un espacio curricular para formación docente, esta situación es similar a la que se vive en la facultad de filosofía y letras de la UNAM en donde “aparentemente” solo hay dos materias destinadas al ámbito que interesa en el presente trabajo. Esto representa una limitación en el área de formación docente para los egresados de estas instituciones y la gravedad de esto radica en que los profesionales de estas licenciaturas comúnmente se dedican a ser profesores. Salazar también hace notar que, de 1933 a la fecha, únicamente existen 61 tesis registradas sobre enseñanza e historia en el Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

El desarrollo de competencias de enseñanza por parte de los profesores podría derivar de su participación en espacios de formación profesional para la enseñanza de la historia. Existen distintas instancias en el país cuya responsabilidad es fortalecer la formación profesional de los docentes para potenciar el aprendizaje de los alumnos. Con el objetivo de sustentar de la mejor manera posible este trabajo se han revisado las páginas correspondientes a estas instituciones para consultar cómo es que están atendiendo la

capacitación de profesores de nivel medio superior en cuanto al uso de estrategias de enseñanza dentro del modelo educativo por competencias. La primera página revisada fue la de Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) en donde se encuentra el programa de estudios de la materia de historia perteneciente al área de ciencias sociales, dicho documento puede ser utilizado para consultar temarios, algunas actividades sugeridas etc. Además de ello en la página de la COSDAC también se puede consultar un video sobre estrategias didácticas que se encuentra adjunto con un documento que propone al docente la creación de algunas estrategias didácticas basándose en algunos métodos utilizados por algunos maestros durante el video.

También fue consultada la página del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la cual proporciona un archivo que contiene únicamente estrategias de lectura sugeridas para la enseñanza de la historia a nivel primaria, de igual manera fue posible localizar otros documentos en donde se establecen propósitos en cuanto a la enseñanza de la asignatura.

Asimismo, se consultaron los programas de estudios de la asignatura de historia de nivel medio superior pertenecientes a la SEP (2014) y a la UNAM (CCH), en donde pueden ser consultados los temarios de la asignatura, los cuales contienen los objetivos, contenidos a enseñar y actividades de aprendizaje o estrategias didácticas sugeridas.

Se mencionan todos estos espacios de estudio debido a que representan otra de las razones por las que se hace importante diseñar un taller para favorecer el diseño de estrategias para la enseñanza de contenidos de la signatura de historia en los docentes de nivel medio superior. Ninguno de los cursos, documentos o programas que se mencionan se encuentran especializados en dicha asignatura (a excepción del archivo consultado en la página del INEE que contiene únicamente estrategias de lectura para comprender relatos históricos) y si bien, en algunos de los documentos revisados se sugieren algunas actividades estratégicas en torno a la materia de historia, ninguna de ellas podría estar diseñada de manera especial para un grupo en específico, es el docente quien debe de diseñar las sesiones en base a las características del grupo, a los tiempos disponibles, recursos al alcance, limitaciones que el docente sea capaz de detectar, competencias a desarrollar, objetivos a cumplir etc. Dicho de otra manera, estas actividades incluso dejan de ser estratégicas, pues se convierten en “simples” técnicas de enseñanza. Cabe mencionar que en el caso del programa de estudios de la SEP las actividades sugeridas son un ejemplo del problema ya mencionado, además de ello, esta clase de “actividades

sugeridas” no brinda a los docentes las herramientas necesarias ni fomenta en ellos el desarrollo de habilidades para planear sus sesiones a partir de las necesidades de los estudiantes. Esto no quiere decir que sean malas o inservibles, puesto que posiblemente pueden orientar a varios docentes, pero como ya se ha mencionado, son insuficientes.

Prats et al. (2011) señala que la enseñanza de la historia es importante por representar uno de los medios por el cual se pueden recordar acontecimientos históricos que han significado la evolución de una civilización y la superación de ésta misma. Otros autores como Carretero y Voss (2012) afirman que la historia “enseña una manera de concebir qué somos y qué debemos hacer” (p. 54). No olvidemos que “La historia es una ciencia viva, está con nosotros en cada momento de nuestra existencia. Negar que la historia tenga sentido es negar que la historia exista.” (Hernández y Granat, 1998, p. 25).

La enseñanza de la historia es entonces un pilar para la formación académica de los estudiantes y su trascendencia se ve reflejada desde el programa de estudios de la SEP (2014) el cual cuenta con un “perfil de egreso” en el que se especifican las características, competencias, actitudes y habilidades con las que un estudiante debe de contar luego de haber sido participe de dicha línea de trabajo durante el periodo de tiempo establecido. Dicho perfil de egreso está pensado en torno al cumplimiento de cada uno de los objetivos de cada una de las materias que se imparten, por lo que es importante enfatizar que el no alcanzar los propósitos de una sola asignatura (sea cual sea) significará un fracaso no solo a nivel curricular, sino que también representará una contrariedad en las habilidades que el alumno debería mostrar al final de un determinado ciclo.

Diseñar el programa de un taller demanda el sustento de distintos modelos de diseño instruccional. Con tal sustento es posible identificar lineamientos que dirijan la congruencia entre los objetivos del programa, las actividades y materiales y los procedimientos de evaluación que lo conforman. El proceso que tiene que llevarse a cabo para plantear y desarrollar un taller con determinado número de sesiones y con la intención de cumplir uno o más objetivos es una tarea para resolver en todo ámbito educativo, pues este es el primer punto a realizar si se busca tener éxito con cualquier taller, curso, etc. Es por ello que a continuación se revisan puntos clave en cuanto al diseño instruccional.

4.2 El diseño instruccional

De acuerdo con Mortera (2002) el diseño instruccional se define como “una disciplina que se interesa en la comprensión y el mejoramiento de uno de los aspectos centrales de la educación: el proceso de instrucción.” (p. 71). Este autor sostiene que la finalidad de cualquier labor de diseño instruccional es orientar hacia cuáles son los medios más recomendables para el logro de determinados objetivos.

Por otro lado, Reigeluth (1983) citado por Belloch (2012) define al diseño instruccional como “la disciplina interesada en prescribir métodos óptimos de instrucción, al crear cambios deseados en los conocimientos y habilidades del estudiante”. (p. 2)

Mientras que Richey, Fields y Foson (2001) citado por Belloch (2012) señalan que “el diseño instruccional supone una planificación instruccional sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas”. (p. 2)

De acuerdo con Mortera (2002) es importante saber distinguir entre currículum y la instrucción, puesto que el primer término hace referencia a lo que se pretende enseñar y el segundo término está basado en el procedimiento utilizado para enseñar los contenidos. En relación con lo anterior, Belloch (2012) expone que un buen diseñador instruccional debe ser capaz de examinar y comprender todos los elementos del programa base a desarrollar, planificando e ideando estrategias adecuadas para los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Yukavetsky (2011) sostiene que existen 5 fases en el desarrollo del diseño instruccional, las cuales se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 10: Fases en el desarrollo del diseño instruccional

Fase	Descripción
Análisis	<p>Fase en la que se localiza la problemática y se definen las posibles a estrategias a utilizar para solucionarlo. Durante el desarrollo de esta fase se pueden utilizar diversos métodos de investigación. El resultado de esta fase será el establecimiento de objetivos y las tareas y actividades a impartirse.</p> <p>Representa la base de la fase de diseño.</p>
Diseño	<p>Se determina el uso de una estrategia para poder generar una instrucción estable. Se analiza la población, se realiza un análisis instruccional, se establecen objetivos, se constituyen y determina como se llevará a cabo la secuencia de la instrucción.</p>
Desarrollo	<p>Se elaboran planes de instrucción precisos y todos los materiales necesarios para la implementación adecuada del diseño.</p>
Implantación e implementación	<p>Se llevan a cabo las estrategias planeadas durante las primeras fases dentro del área destinada, se busca el dominio de destrezas y cumplimientos de objetivos.</p>
Evaluación	<p>Se determina la efectividad y eficiencia de la instrucción. Puede llevarse a cabo de dos maneras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formativa: Se da de manera continua a lo largo de todas las fases para prevenir o corregir errores durante el desarrollo del proceso • Sumativa: Se da una vez terminada el proceso para determinar si se sigue sobre la misma vertiente o se modifican uno o varios aspectos.

4.3 El modelo de enseñanza directa: una alternativa para el diseño de sesiones.

La importancia del diseño óptimo de las sesiones resulta fundamental para poder fomentar un buen aprendizaje en los alumnos. Es por ello que también se pueden encontrar algunos modelos que proponen una guía para el desarrollo de las sesiones a trabajar, tal es el caso del modelo de enseñanza directa.

De acuerdo con Eggen y Kauchak (2001) el modelo de enseñanza directa es una estrategia que debido a su facilidad y versatilidad, es ampliamente ajustable a diferentes situaciones de enseñanza, pues puede ser utilizado tanto para la enseñanza de ideas o conceptos como de destrezas o habilidades. Cuando este modelo es aplicado, el profesor en cuestión es el encargado de constituir y organizar el contenido o la habilidad, no solo exponiendo a los alumnos, sino también brindándoles ocasiones en las que ellos puedan practicar lo aprendido mientras reciben retroalimentaciones por parte del profesor. La enseñanza directa es el resultado de diversos estudios que han pretendido reconocer y describir las relaciones entre el trabajo del docente y el aprendizaje del alumno.

Eggen y Kauchak (2001) señalan que “el modelo de enseñanza directa es una estrategia centrada en el docente. Utiliza la explicación y la modelización, y enseña conceptos y habilidades combinando la práctica y la retroalimentación” (p. 251). Está centrada en el profesor en tanto este asuma el compromiso y la obligación de determinar los objetivos de la clase para luego desempeñar un papel dinámico en el desarrollo de las sesiones. De esta manera, ofrece una cantidad enorme de oportunidades para que el alumno pueda practicar la habilidad o la idea vista en clase. El desarrollo tiene lugar en una tarea ampliamente estructurada.

El modelo de enseñanza directa consta de cuatro etapas. En la *introducción*, el profesor inspecciona con los educandos los conocimientos que han adquirido previamente, contemplan los objetivos de los nuevos aprendizajes y examinan razones de la importancia de adquirir los nuevos aprendizajes. Durante la etapa de *presentación*, el profesor explica el nuevo contenido de una manera atractiva para el estudiante. En la *práctica guiada* el docente provee a sus estudiantes de diversas oportunidades para ensayar las nuevas aptitudes. Finalmente, durante la *práctica independiente*, que es la etapa en donde se busca que los estudiantes ejecuten y ensayen la habilidad de manera independiente, lo cual estimula la transferencia de conocimientos.

Las etapas mencionadas anteriormente son resumidas en el siguiente cuadro:

Cuadro 11: Etapas En El Modelo De Enseñanza Directa

Etapas	Propósito
Introducción	Proporciona un panorama general de los conceptos a aprender, busca relaciones con los conocimientos previos del estudiante e impulsa a los alumnos a entender la importancia o beneficios del nuevo aprendizaje.
Presentación	Los nuevos temas son presentados por parte del docente de una forma cautivante para los educandos.
Práctica guiada	Se ofrece al alumno la ocasión de para ensayar los nuevos aprendizajes
Práctica independiente	Se busca fomentar la retención y transferencia, promoviendo que los alumnos ejecuten y ensayen la habilidad de manera independiente

Fuente: Eggen y Kauchak (2001)

La adecuada utilización de los medios y recursos al alcance del profesor facilitará los aprendizajes que el alumno adquiera a lo largo de un curso, estos resultarán de gran importancia para su crecimiento académico, y más allá de este hecho, es importante considerar que el buen estudiante tendrá que ser capaz de utilizar dichos aprendizajes en diversos contextos a lo largo de su vida. Para que esto sea posible, el docente deberá tener en cuenta un conjunto de características que serán determinantes para que el educando no olvide o ignore los contenidos que trabaja día con día.

4.4 Delimitación de contenidos

Para llevar a cabo la selección y secuenciación de los contenidos desarrollados a lo largo del taller se optó por iniciar con base en lo investigado en detección de necesidades, retomando el modelo educativo por competencias como pieza introductoria hacia una necesidad real de los profesores para adaptarse al actual modelo, posteriormente, se tomó como eje central la propuesta de Díaz Barriga (1999). *“Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”*. En donde es posible revisar de manera detallada el uso de estrategias de enseñanza, esta autora sostiene que existen tres tipos de estrategias; preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales, correspondientes al Inicio, desarrollo y término de una sesión. Cabe destacar que con el fin de brindar a los participantes diversas herramientas para el diseño de sesiones estratégicas también se incluyó una sesión para enseñar a los participantes medios de evaluación bajo el enfoque de enseñanza por competencias.

Es importante mencionar que para dar lógica y secuencia a cada una de las sesiones se utilizó el modelo de enseñanza directa, el cuál es posible revisar en el apartado anterior y que tiene una amplia relación lógica con la clasificación de estrategias de enseñanza propuesta por Díaz Barriga (1999). Además, se consideró pertinente realizar una sesión de diagnóstico, pues de acuerdo con Arriaga (2015) el diagnóstico educativo constituye “un ejercicio fundamental de aproximación que implica el descubrimiento de aspectos cognoscitivos, actitudinales y aptitudinales del grupo y de cada uno de sus integrantes.” (s/n). De acuerdo con el autor, el diagnóstico representa una manera eficaz de conocer las fortalezas y limitaciones de los participantes, así como sus expectativas y objetivos. Todos estos datos permitirán al mediador ajustar sus sesiones en función de las necesidades y el progreso de cada alumno.

4.5 Evaluación

Para evaluar el diseño del taller se sugiere llevar a cabo un procedimiento de evaluación por jueceo, en donde participen 3 profesores de historia y 2 especialistas en la enseñanza de la historia. Cada profesional deberá de responder el instrumento correspondiente al anexo 1 de la manera más objetiva posible.

Estructura del programa

Presentación

El fomentar el uso de estrategias de enseñanza representa una alternativa para que los docentes puedan cumplir su función como mediadores en el modelo de enseñanza por competencias. Su principal propósito radica en brindar a los maestros alternativas que les permitan orientar los procesos de enseñanza de sus alumnos para promover en ellos el aprendizaje significativo.

El siguiente taller está dirigido a maestros de historia de nivel medio superior, se considera que a lo largo del taller los participantes podrán responder de manera gradual las siguientes interrogantes:

- ¿Qué es el modelo por competencias?
- ¿Cómo es la labor docente bajo este enfoque educativo?
- ¿Cuál es la importancia del uso de las estrategias de enseñanza en este modelo?
- ¿Qué son las estrategias de enseñanza y cómo se clasifican?
- ¿Cómo puedo diseñar sesiones que permitan desarrollar diversas competencias en mis alumnos haciendo uso de estrategias de enseñanza?
- ¿Cómo aprovecho la evaluación para reforzar los aprendizajes de mis alumnos?

Lo anterior se trabajará a lo largo de 9 sesiones (2 horas c/u), mismas que consideran el uso de estrategias de enseñanza para fomentar el aprendizaje de sus participantes.

Propósito del taller

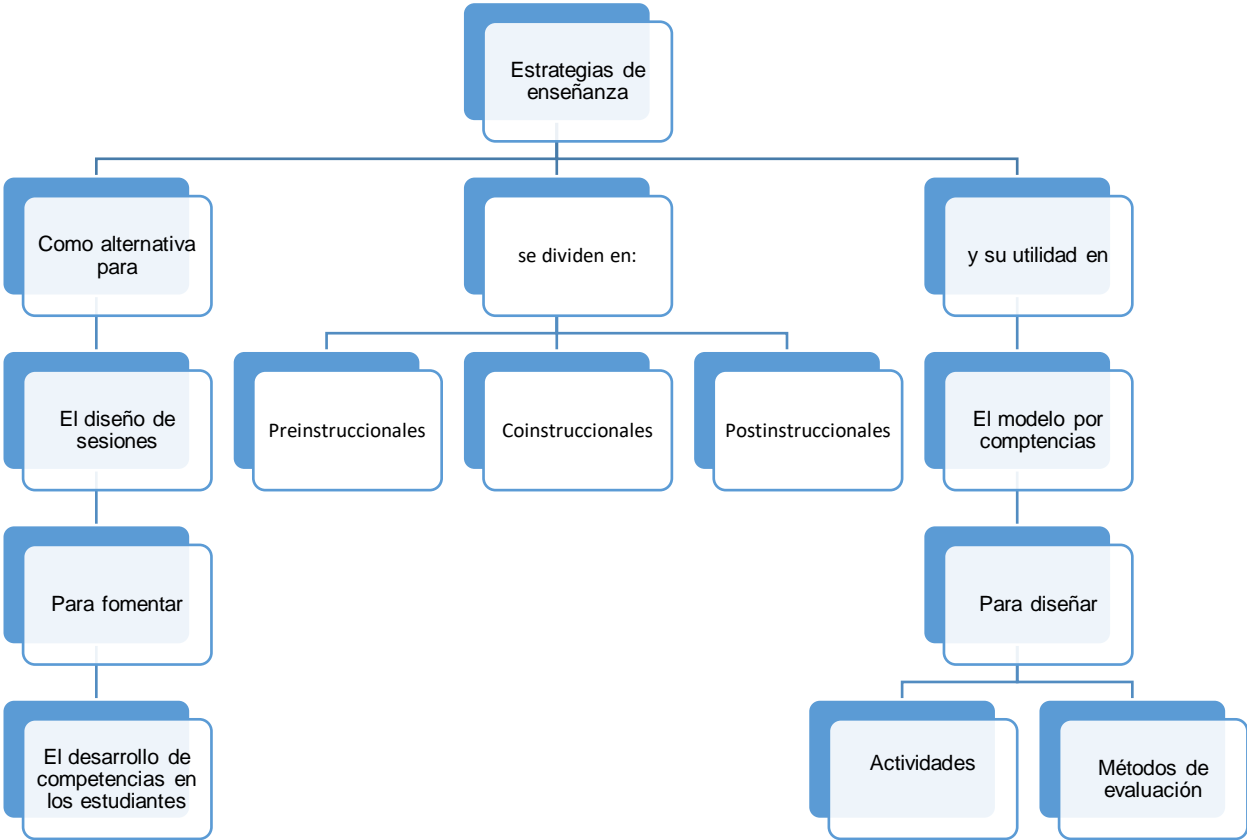
Al término del presente taller, los participantes serán capaces de:

- Diseñar estrategias de enseñanza que les permitan favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

Temas por desarrollar

1. Modelo de enseñanza por competencias
2. Planeación y diseño de sesiones
3. Estrategias de enseñanza
4. Métodos de evaluación auténtica

ESTRUCTURA METODOLÓGICA BASE



- **OBJETIVO GENERAL DEL TALLER:**
 - Promover en los docentes el diseño de estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje en la materia de historia en estudiantes de nivel medio superior.

Cartas descriptivas del taller

1ª sesión		Realidad educativa: el modelo por competencias
<i>Objetivo(s) general (es)</i>	Que los docentes: <ul style="list-style-type: none"> • Conozcan los objetivos del curso • Analicen las diferencias entre la enseñanza por objetivos y la enseñanza por competencias para que comprendan qué funciones deben de desempeñar en el modelo educativo actual 	
<i>Temas a abordar</i>	Educación basada en competencias Diferencia entre enseñanza por objetivos y enseñanza por competencias	
<i>Duración</i>	120 minutos (2 horas)	
<i>Material</i>	-----	

Desarrollo de las actividades		Duración
Introducción	-El moderador expone los objetivos del curso, explicando a los docentes que a lo largo de las sesiones deberán llevar a cabo una bitácora, en donde deberán colocar todas las fechas, actividades y temas abordados durante la sesión, haciendo una reflexión sobre su aprendizaje (<i>¿que he aprendido? ¿Para qué me sirve lo visto hoy en clase? ¿Qué es lo que no me ha quedado claro?</i>). Dicha bitácora	10 minutos

	<p>deberá ser incluida en un portafolio junto a todos los trabajos que sean realizados a lo largo del taller.</p> <p>El moderador debe exponer los objetivos de la sesión.</p>	
Presentación	<p>Hacer una breve exposición sobre el cambio de modelo educativo que se ha implementado en la educación en México, argumentando las razones por las que se optó por el modelo por competencias para la enseñanza. Además (de manera breve) debe describir las principales características de cada modelo.</p>	10 minutos
Práctica guiada	<p>Por equipos de máximo 3 personas, los participantes tendrán que elaborar dos cuadros comparativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El primer cuadro deberá presentar las principales similitudes o diferencias entre el modelo por competencias y el modelo por cumplimiento de objetivos • El segundo cuadro tendrá que reflejar cuál es la labor de los docentes y cuál es el papel de los alumnos en cada enfoque. <p>Una vez que concluyan con ambos cuadros, los participantes formarán equipos de dos personas para discutir que han colocado en cada cuadro.</p>	30 minutos
	<p>Los participantes deberán de llevar a cabo un debate, por lo que tendrán que dividir al grupo en dos equipos. La pregunta central de la actividad será: ¿qué modelo educativo se adapta más a las necesidades de la educación en México?</p> <p>Cada equipo deberá elaborar un mapa conceptual con el cual tendrán que defender a “su modelo”. Se recomienda que en cada mapa consideren los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definición • Características • Ventajas (ejemplos) de su utilización 	30 minutos
	<p>Una vez que se dé por terminada esta actividad, cada docente deberá realizar un ensayo en el que exponga lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿por qué crees que el sistema por competencias puede ayudar a mejorar la educación en México? 	

<p>Práctica independiente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿qué ventajas existen para poder aplicarlo? • ¿qué desventajas existen para poder aplicarlo? • ¿de qué manera enfrentas estos retos como educador? <p>Cada participante deberá pasar a escribir en el pizarrón una palabra clave respecto a cada interrogante que haya escrito en el ensayo. Posteriormente cada docente deberá explicar el porqué de las palabras clave que han utilizado, dicha actividad deberá ser guiada por el moderador para que se logre establecer una conclusión de manera grupal.</p>	<p>30 minutos</p>
<p>Cierre de la sesión</p>	<p>Los docentes deben llevar a cabo la bitácora de aprendizajes que fue mencionada al inicio de la sesión.</p>	<p>10 minutos</p>

2ª sesión**Competencias por desarrollar en los alumnos.**

<i>Objetivo(s) general (es)</i>	Que los docentes: <ul style="list-style-type: none"> • Conozcan las competencias disciplinares que tienen que desarrollar en el área de las ciencias sociales • Desarrollen alternativas para desarrollar estas competencias en los estudiantes
<i>Temas a abordar</i>	Educación basada en competencias Competencias genéricas Competencias disciplinares del área de ciencias sociales (acuerdo 444)
<i>Duración</i>	120 minutos (2 horas)
<i>Material</i>	Anexo 14

Desarrollo de las actividades		Duración
Introducción	El moderador inicia la sesión realizando las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las competencias genéricas? • ¿conocen las competencias disciplinares? Uno de los participantes deberá de dibujar un cuadro de doble columna en el pizarrón, una vez que haya terminado los docentes tendrán que colocar las competencias que conozcan de cada apartado.	10 minutos
Presentación	Los participantes revisarán el anexo 14 sobre competencias genéricas y disciplinares En el apartado de competencias disciplinares cada docente deberá de subrayar 3 competencias que consideren, son primordiales en la enseñanza de la historia.	10 minutos

Práctica guiada	<p>Los docentes llevarán a cabo una discusión dirigida sobre las competencias disciplinares que han subrayado, cada uno justificará el porqué de las opciones que ha elegido.</p> <p>De manera grupal, revisar con los docentes las opciones que han subrayado y establecer una conclusión consensada por grupo.</p>	30 minutos
	<p>(Con base en las tres competencias que han elegido a nivel grupal)</p> <p>Dividir al grupo en tres equipos, para que cada equipo trabaje una competencia distinta. Cada grupo tendrá que discutir sobre cómo han fomentado el desarrollo de esa competencia en sus estudiantes y tendrán que anotar en un papel bond las actividades que vayan comentando.</p> <p>Cada equipo expondrá sus resultados. Promover que los participantes den sus opiniones respecto a la exposición de sus compañeros. Hacer uso de las siguientes preguntas en la presentación de los trabajos: ¿alguien ha utilizado este medio para desarrollar esta competencia? ¿Qué ventajas tiene el uso de esta actividad? ¿Qué desventajas?</p>	30 minutos
Práctica independiente	<p>Los participantes tendrán que revisar las 3 competencias que han elegido nuevamente.</p> <p>Dividir al grupo en dos equipos y permitir que cada conjunto elija una estrategia.</p> <p>Los participantes llevarán a cabo un debate que tendrá como tema central <i>“si solo pudiéramos fomentar una competencia, ¿cuál sería?”</i></p> <p>Dar tiempo para que los equipos se organicen</p>	15 minutos
	<p>Cada equipo defenderá la competencia que ha elegido y expondrán con base a argumentos por qué es más importante promover su competencia en comparación con la que ha elegido el equipo contrario.</p>	15 minutos

Cierre de la sesión	<p>Aclarar con los docentes que las 3 competencias que han elegido serán utilizadas en sesiones posteriores para diseñar sesiones con base a estrategias de enseñanza.</p> <p>Los docentes deben llevar a cabo la bitácora de aprendizajes correspondiente.</p> <p>NOTA: El moderador debe recordar a los participantes que deben guardar los trabajos realizados durante la sesión en su portafolio de evidencias.</p>	10 minutos
----------------------------	---	-------------------

3ª sesión**Competencias por desarrollar en los docentes**

<i>Objetivo(s) general (es)</i>	Que los docentes: <ul style="list-style-type: none"> • Conozcan las competencias que deben poseer los docentes de acuerdo con el acuerdo 447
<i>Temas a abordar</i>	Educación basada en competencias Competencias disciplinares del área de ciencias sociales (acuerdo 447)
<i>Duración</i>	120 minutos (2 horas)
<i>Material</i>	Anexo 15 y 16

Desarrollo de las actividades		Duración
Introducción	<p>Preguntar a los participantes qué aspectos revisaron en la sesión anterior. Revisar cuáles son las competencias que establecieron a nivel grupal.</p> <p>Comentar con los participantes que así como existen las competencias a desarrollar en estudiantes en el acuerdo 444 también existen las competencias que se supone que los docentes deben de poseer.</p>	10 minutos
Presentación	Brindar a los participantes el anexo 15 sobre competencias docentes. Permitir que puedan revisarlo de manera individual.	10 minutos
Práctica guiada	<p>Con base en las estrategias que acaban de revisar, los participantes tendrán que elaborar un cuadro de 3 columnas en donde coloquen qué saben, qué quieren saber y qué tienen que hacer para aprenderlo.</p> <p>Permitir que los docentes vuelvan a revisar el anexo 15, una vez que hayan terminado, hacer uso de la dinámica de la papa caliente (dando variaciones con música) para preguntar a los “perdedores” ejemplos sobre cada competencia, cada que se tenga oportunidad</p>	30 minutos

	pedir la opinión de los demás miembros del grupo para enriquecer las participaciones.	
Práctica independiente	<p>Formar tres equipos y entregarles las imágenes del anexo 16, cada equipo deberá de hacer uso de las imágenes para ejemplificar cada una de las competencias docentes que fueron revisadas, una vez que las hayan organizado los grupos tendrán que exponer por qué han usado las imágenes de esa manera.</p> <p>Revisar entre equipos si hay semejanzas o diferencias de acuerdo a la organización de competencias / ilustraciones</p> <p><i>NOTA: Se recomienda que las imágenes a utilizar sean impresas a tamaño carta</i></p> <p>Mencionar a los participantes que en el transcurso del taller se buscará reforzar o fortalecer las competencias que se han revisado en la actual sesión, sin embargo, se pondrá especial atención en el desarrollo de las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</u> • <u>Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.</u> • <u>Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</u> 	30 minutos
Cierre de la sesión	Los docentes deben llevar a cabo la bitácora de aprendizajes correspondiente.	10 minutos

4ª sesión

Introducción a las estrategias de enseñanza

<i>Objetivo(s) general (es)</i>	<p>Que los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Revisen los medios que utilizan en sus clases para enseñar los contenidos a los estudiantes, y que así mismo, indaguen que tan efectivos resultan.
<i>Temas a abordar</i>	<p>Planeación de clases</p> <p>Selección de métodos utilizados en clase</p>
<i>Duración</i>	120 minutos (2 horas)
<i>Material</i>	Anexo 2

Desarrollo de las actividades		Duración
Introducción	<p>(Si es posible) el docente deberá preguntar a cada participante las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> Para usted, ¿qué es planeación? ¿cómo acostumbras planear tus clases? ¿en función de qué? ¿qué resultados ha obtenido? 	10 minutos
Presentación	<p>El moderador debe hacer una breve exposición sobre la importancia que tiene la planeación de una sesión antes de impartirla, tendrá que hacer hincapié en que la utilización de los métodos que son elegidos resultará vital para poder obtener los resultados deseados. El moderador también deberá relacionar estos puntos sobre planeación con lo revisado sobre el modelo de enseñanza por competencias y los acuerdos 444 y 447.</p> <p>El moderador debe exponer los objetivos de la sesión.</p>	10 minutos
Práctica guiada	<p>Los participantes deberán elaborar una lista en donde coloquen cuáles son los métodos que más utilizan al impartir una clase, cuál es la razón por la que prefieren usarlos y en qué momentos de la sesión suelen utilizarlos. Una vez que hayan concluido dicha actividad, tendrán que evaluar que tan efectivos les resultan los métodos que emplean habitualmente para impartir sus clases, dicha evaluación deberá ser llevada a cabo con ayuda del anexo 2.</p>	30 minutos

	<p>Los docentes deberán llevar a cabo una discusión en la que tendrán que revisar de manera conjunta qué métodos son los que utilizan con más frecuencia, si son igualmente efectivos para todos, en qué momentos suelen utilizarlos y si consideran que estos responden a las necesidades del modelo por competencias y a las competencias que tienen que desarrollar sus alumnos. El moderador tendrá que encargarse de escribir (en un área visible para todos) las respuestas de los integrantes en cuanto a estos rubros.</p>	<p>30 minutos</p>
<p>Práctica independiente</p>	<p>Los participantes deberán contestar las siguientes cuestiones de manera escrita:</p> <p>¿Cuáles son los motivos por los que “x” método funciona más que otro en particular?</p> <p>¿Hay algo que puedo cambiar en la forma en que imparto mis clases para poder mejorarlas?</p> <p>¿Cómo puedo beneficiar el desarrollo de las competencias que se establecieron en la sesión 2 con alguna de estas actividades?</p> <p>Una vez que hayan respondido las preguntas, los docentes tendrán que formar equipos de cuatro personas para compartir sus respuestas y establecer una conclusión.</p> <p><i>Nota: La conclusión tendrá que ser escrita, puesto que se le dará uso al inicio de la siguiente sesión.</i></p>	<p>30 minutos</p>
<p>Cierre de la sesión</p>	<p>Comentar de manera grupal (con base en las competencias docentes que se establecieron en la sesión 3) ¿qué competencia docente fortalecieron el día de hoy?</p> <p>Los docentes deben llevar a cabo la bitácora de aprendizajes que fue mencionada al inicio de la sesión.</p>	<p>10 minutos</p>

5ª sesión

Introducción a las estrategias de enseñanza

<i>Objetivo(s) general (es)</i>	<p>Que los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendan qué son las estrategias de enseñanza y cuál es el objetivo de su uso en situaciones de enseñanza
<i>Objetivo(s) específico(s)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Entiendan y reconozcan la diferencia entre técnica y estrategia
<i>Temas a abordar</i>	<p>Técnicas de enseñanza Estrategias de enseñanza Diferencias entre el uso de técnicas y estrategias de enseñanza.</p>
<i>Duración</i>	130 minutos (2 horas)
<i>Material</i>	-----

Desarrollo de las actividades		Duración
Introducción	<p>El moderador da inicio a la sesión retomando la actividad realizada en la sesión pasada, en donde fueron revisados los métodos más utilizados por los docentes, así mismo, debe preguntar a los participantes ¿Qué fue lo que aprendieron en dicha sesión?</p> <p>El moderador debe guiar la discusión con ayuda de las conclusiones que se establecieron por equipo en la sesión pasada para poder explicar el por qué no todos los métodos utilizados pueden ser definidos como estrategias de enseñanza.</p>	15 minutos
Presentación	<p>El moderador presenta los dos conceptos centrales de la sesión (técnica y estrategia) colocándolos en dos grandes columnas en un pizarrón, posteriormente, debe pedir a los participantes que con ayuda de una lluvia de ideas le ayuden a definir cada uno de estos conceptos.</p>	10 minutos

<p>Práctica guiada</p>	<p>Con ayuda de las ideas y palabras recabadas en la actividad anterior, los participantes deberán construir un mapa conceptual en donde definan cada uno de estos conceptos (técnica y estrategia), así mismo deberán agregar un ejemplo correspondiente a cada término con base en lo que han aprendido hasta el momento. (Es importante mencionar que los docentes podrán agregar palabras que no se encuentren dentro de la lista llevada a cabo anteriormente.)</p>	<p>20 minutos</p>
<p>Práctica guiada</p>	<p>A continuación, se formarán grupos de cuatro personas para compartir los mapas que han elaborado previamente, cada equipo tendrá que elaborar un solo mapa en el que deberán representar su información de la mejor manera posible, así mismo también tendrán que colocar un nuevo ejemplo por cada término.</p>	<p>20 minutos</p>
<p>Práctica guiada</p>	<p>Se llevará a cabo una discusión dirigida en donde los participantes expongan las ideas principales de los mapas que han elaborado, es importante que el moderador dirija los argumentos (de manera consecuente) para poder establecer una conclusión general. Durante esta actividad es importante que quede claro para todos los participantes que las técnicas son algo mecánico, repetitivo y que no considera las circunstancias de la situación de aprendizaje, a diferencia de las estrategias, que son ideadas de manera consciente, que consideran recursos, objetivos, etc.</p> <p>El moderador también puede establecer ejemplos durante el desarrollo de la actividad, de tal manera, se puede tomar la siguiente situación:</p> <p><i>Si un docente basa sus clases únicamente en ensayos y exámenes, entonces estos corren el riesgo de volverse algo mecánico y sustancial para los estudiantes, provocando la pérdida de interés y de aprendizaje. Contario a lo que muchos creen, tanto los ensayos como los cuestionarios pueden resultar efectivos estratégicamente hablando, pero se debe poseer una intencionalidad más allá de “calificar” o buscar el cumplimiento del alumno.</i></p>	<p>20 minutos</p>

<p>Práctica independiente</p>	<p>A manera de evaluación los participantes deben separar las actividades que señalaron utilizar en la primera sesión dentro de una de las dos categorías (técnica o estrategia), posteriormente, deben elegir un ejemplo de cada tipo de actividad (técnica y estrategia) y justificar ante el grupo el por qué es que consideran que forman parte de esa clasificación.</p> <p>NOTA: Con el propósito de cumplir los objetivos planteados para esta sesión, será importante que el moderador ponga especial atención al discurso de cada participante, en dado caso de que no sea capaz de exponer con claridad o de manera acertada su justificación, el moderador puede valerse del uso de preguntas exploratorias (¿Qué significa...? ¿Cómo se relaciona con...? ¿Qué sucede si yo cambio...? ¿Qué argumento te convence más sobre...? Etc....). El moderador debe encaminar a que dichas preguntas sean respondidas con ayuda de todos los presentes, esto con la finalidad de que los temas revisados en esta sesión sean comprendidos por los docentes de la mejor manera posible.</p>	<p>30 minutos</p>
<p>Cierre de la sesión</p>	<p>Comentar de manera grupal (con base en las competencias docentes que se establecieron en la sesión 3) ¿qué competencia docente fortalecieron el día de hoy?</p> <p>Los docentes deben llevar a cabo la bitácora de aprendizajes correspondiente.</p> <p>NOTA: El moderador debe recordar a los participantes que deben guardar los trabajos realizados durante la sesión en su portafolio de evidencias.</p>	<p>5 minutos</p>

6ª sesión

Estrategias pre-instruccionales

<i>Objetivo(s) general(es)</i>	<p>Que los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conozcan los distintos tipos de estrategias • Conozcan y analicen las “estrategias pre instruccionales”
<i>Objetivo(s) específico(s)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñen una alternativa en base a las estrategias pre instruccionales y que así mismo, reconozcan su utilidad en relación con la materia de historia. • Diseñen alternativas de enseñanza tomando en cuenta el desarrollo de competencias en los estudiantes.
<i>Temas a abordar</i>	<p>Estrategias de enseñanza Clasificación de estrategias de enseñanza Uso y aplicación de estrategias pre-instruccionales</p>
<i>Duración</i>	120 minutos (2 horas)
<i>Material</i>	Anexos 3 y 4

Desarrollo de las actividades		Duración
Introducción	El moderador expone los objetivos de la sesión, posteriormente, pide a los participantes que expliquen de manera rápida la diferencia entre técnica y estrategia. El facilitador puede valerse del uso de preguntas exploratorias (¿Qué significa...? ¿Cómo se relaciona con...? ¿Qué sucede si yo cambio...? ¿Qué argumento te convence más sobre...?) Para hondar más en las respuestas de los docentes.	10 minutos
Presentación	De manera breve, (con ayuda del anexo 3) el moderador debe explicar los tres tipos de estrategias existentes, argumentando que a lo largo de las siguientes sesiones revisarán cada una de ellas de manera más detallada. El moderador debe aclarar que en la presente sesión se revisarán las estrategias pre instruccionales, se verán ejemplos de ellas y se relacionarán con algún contenido de la materia de historia.	10 minutos

	<p>El moderador pregunta a los participantes cómo es que suelen dar inicio a sus clases, si tienen alguna manera ya establecida de empezar una sesión o alguna estrategia que suelen utilizar. Los docentes también deben compartir cómo es que dicho procedimiento les ayuda al inicio de la sesión.</p> <p>Es importante que el facilitador haga énfasis en el hecho de que en algunas ocasiones hacemos uso de estrategias y no estamos conscientes de ello.</p>	15 minutos
Práctica guiada	<p>El moderador otorga a los docentes una lista (anexo 4) de estrategias pre instruccionales, las cuales debe explicar de manera breve, puntualizando que las estrategias que se muestran en el anexo sirven para propiciar la creación de interés y curiosidad en el estudiante, analizar conocimientos previos, promover la participación de los alumnos, etc.</p>	10 minutos
	<p>Se otorga un breve espacio de tiempo para que los docentes revisen las estrategias del anexo de manera detallada.</p>	10 minutos
	<p>De manera individual, los docentes deberán llevar a cabo un cuadro de tres columnas en donde describan una situación de aprendizaje en el aula. En la primera columna deberán colocar cuál es el objetivo de la sesión, en el siguiente apartado deberán escribir un problema que hayan detectado dentro de sus grupos que pueda resolverse con ayuda de los estrategias pre-instruccionales, y en la columna restante deberán colocar como es que cumplirían con el objetivo planteado y darían solución a dicha problemática haciendo uso de las estrategias pre-instruccionales.</p>	20 minutos
Práctica independiente	<p>A manera de evaluación, los participantes deben ejemplificar una situación en el aula en la que puedan utilizar alguna de las estrategias pre instruccionales, indicando el objetivo y la metodología a utilizar.</p> <p><i>Nota: Los docentes deberán de diseñar la situación de su trabajo en función de promover la siguiente competencia en los estudiantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Identifica el conocimiento social y humanista en constante transformación.</i> 	

	<p>Los docentes pueden revisar el ejemplo adjunto en el anexo 4 para tomarlo como ejemplo de la actividad a realizar.</p> <p>La actividad tendrá que ser llevada a cabo en equipos (máximo 3 personas) una vez terminado el trabajo encomendado, los docentes deberán exponer sus trabajos y tendrán que responder a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Por qué creen que están haciendo uso de una estrategia pre-instruccional?</p> <p>¿Por qué han decidido hacer uso de la metodología que han planteado para la sesión?</p> <p>NOTA: Con el propósito de cumplir los objetivos planteados para esta sesión será fundamental que el moderador ponga especial atención al discurso de cada equipo, en esta ocasión será importante acentuar los aciertos que el moderador detecte durante la exposición del trabajo, por otro lado, cuando detecte fallas o situaciones en las que se pueden mejorar aspectos de entendimiento, será importante pedir la participación del resto del grupo, esto con la finalidad de crear una retroalimentación entre cada uno de los equipos participantes y así mejorar el entendimiento del tema.</p>	<p>40 minutos</p>
<p>Cierre de la sesión</p>	<p>Comentar de manera grupal (con base en las competencias docentes que se establecieron en la sesión 3) ¿qué competencia docente fortalecieron el día de hoy?</p> <p>Los docentes deben llevar a cabo la bitácora de aprendizajes correspondiente.</p> <p>NOTA: El moderador debe recordar a los participantes que deben guardar los trabajos realizados durante la sesión en su portafolio de evidencias.</p>	<p>5 minutos</p>

7ª sesión

Estrategias coinstruccionales

<i>Objetivo(s) general (es)</i>	Que los docentes: <ul style="list-style-type: none"> • Comprendan el término “estrategias coinstruccionales”
<i>Objetivo(s) específico(s)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñen una alternativa de enseñanza haciendo uso de estrategias coinstruccionales • Conozcan los posibles usos de las estrategias coinstruccionales y que reconozcan su utilidad en relación con la materia de historia. • Diseñen alternativas de enseñanza tomando en cuenta el desarrollo de competencias en los estudiantes.
<i>Temas a abordar</i>	Uso y aplicación de estrategias coinstruccionales
<i>Duración</i>	120 minutos (2 horas)
<i>Material</i>	Anexos 5 y 6

Desarrollo de las actividades		Duración
Introducción	El moderador da inicio a la sesión preguntando a los presentes qué aprendieron en la sesión anterior, así mismo puntualiza que el uso de estrategias es un proceso que requiere constancia y planeación.	10 minutos
Presentación	El moderador pide a los docentes revisar el anexo 5 de estrategias coinstruccionales, las cuales debe explicar de manera breve, puntualizando que las estrategias que se muestran en el anexo deben utilizarse durante el proceso de enseñanza, ayudan a la detección, organización y conceptualización de los contenidos, al mantenimiento de la atención y motivación, etc.	10 minutos
	Se otorga un breve espacio de tiempo para que los docentes revisen las estrategias del anexo de manera detallada.	10 minutos
	El moderador presenta una situación referente al uso de las estrategias coinstruccionales para ejemplificar el uso de alternativas durante las sesiones, dicha situación puede ser la siguiente:	20 minutos

Práctica guiada	<p><i>En una sesión en donde el objetivo es fomentar en los alumnos las capacidades de análisis y reflexión a través de la discusión de la conquista espiritual.</i></p> <p>Los docentes tendrán que escoger una de las estrategias presentes en el anexo 5, al elegirla deberán escribir los pros y contras al momento de emplear dicha actividad, así mismo tendrán que describir de qué manera la emplearían acorde al tema previamente asignado y por qué le dieron preferencia ante las demás estrategias.</p> <p><i>Nota: Los docentes deberán de diseñar la situación de su trabajo en función de promover la siguiente competencia en los estudiantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente. 	
	<p>Posteriormente, deberán exponerla al resto de los presentes, los cuales tendrán que dar una opinión personal sobre el trabajo presentado, dando sugerencias, opiniones o puntualizando errores que hayan visto en el desarrollo del trabajo.</p>	20 minutos
Práctica independiente	<p>Como medio de evaluación, los docentes deberán llevar a cabo (de manera individual) una matriz de inducción (ver anexo 6), una vez que los docentes hayan concluido el trabajo, tendrán que intercambiar su formato con el de algún compañero con el fin de evaluarlo, por lo que deberán colocar anotaciones y sugerencias para que posteriormente puedan explicarlas al dueño del formato evaluado.</p>	25 minutos
	<p>Una vez terminado esto, tendrán que elaborar una matriz de inducción de manera grupal, esto con el fin de aclarar las posibles dudas restantes.</p> <p>NOTA: Para la realización de esta actividad es importante retirar el anexo 5 a los participantes antes de dar comienzo a la actividad.</p>	20 minutos
Cierre de sesión	<p>Comentar de manera grupal (con base en las competencias docentes que se establecieron en la sesión 3) ¿qué competencia docente fortalecieron el día de hoy?</p>	5 minutos

	<p>Los docentes deben llevar a cabo la bitácora de aprendizajes correspondiente.</p>	
--	--	--

NOTA: El moderador debe recordar a los participantes que deben guardar los trabajos realizados durante la sesión en su portafolio de evidencias.

8ª sesión

Estrategias post-instruccionales

<i>Objetivo(s) general (es)</i>	Que los docentes: <ul style="list-style-type: none"> • Analicen y comprendan el término “estrategias post-instruccionales”
<i>Objetivo(s) específico(s)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñen situaciones de enseñanza con base a estrategias post-instruccionales • Conozcan los posibles usos de las estrategias post-instruccionales y que reconozcan su utilidad en relación con la materia de historia. • Diseñen alternativas de enseñanza tomando en cuenta el desarrollo de competencias en los estudiantes.
<i>Temas a abordar</i>	Uso y aplicación de estrategias post-instruccionales
<i>Duración</i>	120 minutos (120 minutos)
<i>Material</i>	Anexo 7

Desarrollo de las actividades		Duración
Introducción	El moderador debe pedir la participación de los docentes para contestar las siguientes preguntas de acuerdo a lo visto hasta este momento en el taller: ¿Qué he aprendido? y ¿qué quiero saber?	10 minutos
Presentación	El facilitador explica de manera breve como se definen las estrategias post instruccionales, puntualizando que ayudan a establecer conclusiones, fomentan el desarrollo del pensamiento crítico al examinar, resumir y producir juicios y facilitan la comprensión y recuerdo de los estudiantes.	10 minutos
	Se otorga un breve espacio de tiempo para que los docentes revisen las estrategias del anexo 7 de manera detallada.	10 minutos
	Los docentes deberán conformar equipos de 4 personas y mediante un método azaroso, a cada equipo se le asignara una estrategia distinta, esta deberá ser presentada por cada equipo de docentes a	

<p>Práctica guiada</p>	<p>el resto de los participantes como “la mejor estrategia post instruccional”, por lo que deberán diseñar situaciones de enseñanza que ejemplifiquen de mejor manera las ventajas que tiene el usarla, indicando objetivo y metodología a utilizar. Por otro lado, los demás equipos deberán encontrar desventajas en su utilización y argumentarlas ante el equipo en cuestión, por lo que cada equipo deberá defender su trabajo de la mejor manera posible.</p> <p>El proceso debe repetirse con cada equipo participante.</p> <p><i>Nota: Los docentes deberán de diseñar la situación de su trabajo en función de promover la siguiente competencia en los estudiantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.</i> 	<p>40 minutos</p>
<p>Práctica independiente</p>	<p>Los docentes deben de elaborar un breve ensayo en el que escriban una reflexión sobre su etapa como estudiantes, deberán incluir si en algún momento los maestros que les impartieron clases aplicaron estas estrategias con ellos, si es el caso, deberán escribir en que aspectos les benefició en su formación académica, de lo contrario, deberán redactar como el uso de estrategias pudo haber beneficiado su rendimiento escolar. Es importante que los docentes también puntualicen si en algún momento sus maestros aplicaron estrategias post instruccionales en sus clases.</p> <p>Una vez que los docentes hayan terminado esta tarea, podrán compartir lo que han escrito en el ensayo.</p>	<p>25 minutos</p>
<p>Cierre de sesión</p>	<p>Comentar de manera grupal (con base en las competencias docentes que se establecieron en la sesión 3) ¿qué competencia docente fortalecieron el día de hoy?</p> <p>Los docentes deben llevar a cabo la bitácora de aprendizajes correspondiente. Posteriormente, (como medio de evaluación) con ayuda de este formato deberán compartir con el resto del grupo lo que han respondido a cada una de las preguntas (<i>¿que he aprendido? ¿Para qué me sirve lo visto hoy en clase? ¿Qué es lo que no me ha quedado claro?</i>)</p>	<p>25 minutos</p>

	NOTA: En caso de que exista alguna cuestión que no haya quedado clara para alguno de los participantes, esta deberá ser respondida con ayuda del resto del grupo.	
--	---	--

9ª sesión**Estrategias recomendadas para la enseñanza de la historia**

<i>Objetivo(s) general (es)</i>	Que los docentes: <ul style="list-style-type: none"> • Conozcan diferentes estrategias recomendadas para la enseñanza de la historia.
<i>Objetivo(s) específico(s)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñen una alternativa para la enseñanza de la materia de historia con base en la utilización de estrategias. • Diseñen alternativas de enseñanza tomando en cuenta el desarrollo de competencias en los estudiantes.
<i>Temas a abordar</i>	Uso y aplicación de estrategias para enriquecer la enseñanza en la materia de historia.
<i>Duración</i>	120 minutos (2 horas)
<i>Material</i>	Anexo 8

Desarrollo de las actividades		Duración
Introducción	<p>A manera de introducción, se deberá llevar a cabo una discusión dirigida en donde los docentes compartan diversas experiencias relacionadas con su actual puesto laboral, dichas cuestiones son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo es que se interesaron en la historia? ¿en algún momento fue su materia favorita? ○ ¿Cómo fue que decidieron convertirse en maestros de la materia de historia? ○ ¿Por qué creen que los alumnos demeritan la materia o le ponen poco interés? ¿esto también pasaba en su etapa como estudiantes? ○ ¿Qué creen que haga falta para solucionarlo? ¿está en sus manos o dentro de su alcance? 	20 minutos

Presentación	<p>El moderador debe presentar el anexo 8 a los participantes, se deberá hacer especial énfasis en que las estrategias presentes en dicho anexo son recomendadas para la enseñanza de la materia en cuestión, y que al igual que las estrategias vistas en las sesiones anteriores representan una oportunidad de versatilidad para poder utilizarse en algún momento de la sesión.</p> <p>De manera azarosa o previamente planeada, el moderador deberá elegir una de las estrategias enlistadas y dar un ejemplo a los participantes de cómo puede ser aprovechada de manera oportuna.</p> <p><i>A manera de ejemplo el moderador puede tomar la siguiente situación:</i></p> <p><i>La estrategia enlistada en el anexo “Realización de entrevistas a familiares para la comprensión de la historia desde distintos puntos de vista” representa una oportunidad para que los alumnos se den cuenta de la complejidad de documentar la historia para futuras generaciones, puesto que en un problema familiar cada integrante dará su versión de la historia, todos se van a pintar como los buenos o los justos, al cabo de los años cada integrante dará su versión de los hechos a sus hijos y así consecuentemente, lo mismo pasa con la historia que tenemos en los libros hoy en día, no sabemos exactamente si así pasaron las cosas, tal vez solo se nos presenta una perspectiva del problema.</i></p>	10 minutos
	<p>Se otorga un breve espacio de tiempo para que los docentes revisen las estrategias del anexo de manera detallada.</p>	10 minutos
Práctica guiada	<p>(A manera de discusión dirigida) los docentes deberán compartir si han utilizado alguna de las estrategias presentadas en el anexo 8, si han usado películas, videos, imágenes u otros medios no mencionados.</p>	15 minutos
	<p>Los docentes deberán contestar de manera escrita las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué estrategia es la que mejor resultados te ha dado? ○ ¿Con qué objetivo la utilizaste? 	15 minutos

	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué resultados viste en tus estudiantes? ○ ¿La recomendarías utilizar a tus demás compañeros? 	
Práctica independiente	<p>Como medio de evaluación, los docentes tendrán que formar equipos, posteriormente, deberán ejemplificar cómo es que llevarían a cabo una sesión sobre la conquista espiritual (u otro tema que escoja el moderador) utilizando dos o más estrategias que tengan presentes dentro del anexo 8.</p> <p><i>Nota: Los docentes deberán de diseñar la situación de su trabajo en función de promover la siguiente competencia en los estudiantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen 	25 minutos
	<p>Una vez terminado deberán exponer su trabajo al resto de los participantes del grupo, los cuales deberán realizar sugerencias, hacer hincapié en errores cometidos por el equipo y argumentar pros y contras sobre la utilización de las estrategias seleccionadas.</p>	25 minutos
Cierre de sesión	<p>Comentar de manera grupal (con base en las competencias docentes que se establecieron en la sesión 3) ¿qué competencia docente fortalecieron el día de hoy?</p> <p>Los docentes deben llevar a cabo la bitácora de aprendizajes correspondiente.</p> <p>NOTA: El moderador debe recordar a los participantes que deben guardar los trabajos realizados durante la sesión en su portafolio de evidencias.</p>	5 minutos

10ª sesión

Métodos de evaluación estratégicos

<i>Objetivo(s)</i>	Que los docentes conozcan y utilicen medios para la evaluación que sean acordes al modelo de enseñanza por competencias
<i>Temas a abordar</i>	Evaluación tradicional Evaluación por desempeño Uso de rubricas
<i>Duración</i>	120 minutos (2 horas)
<i>Material</i>	Anexo 9

Desarrollo de las actividades		Duración
Introducción	<p>El moderador comienza la sesión realizando las siguientes preguntas al grupo en general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la evaluación? • ¿la evaluación representa el fin de un proceso educativo o es una nueva oportunidad para aprender? ¿por qué? • ¿Cómo debe ser la evaluación bajo el enfoque por competencias? • ¿Cómo debe ser la evaluación bajo el enfoque tradicional? 	10 minutos
Presentación	<p>Los participantes deberán de llevar a cabo una lluvia de ideas sobre qué es lo que saben sobre la evaluación tradicional y qué sobre la evaluación por desempeño.</p> <p>Con ayuda de las respuestas proporcionadas por los asistentes, el moderador deberá de aclarar cada una de las interrogantes que ha llevado a cabo, esto para dejar claro a los participantes cómo es la evaluación en el modelo por competencias</p>	10 minutos
Práctica guiada	El moderador presenta a los participantes el anexo 9 (instrumentos para la evaluación autentica) y da unos minutos para que puedan revisarlo.	10 minutos
	Los participantes deberán responder las siguientes preguntas:	

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿conocían los instrumentos que se presentan en el anexo? • ¿Cuál fue el que más llamó su atención? ¿por qué? • ¿alguna vez han utilizado alguno de ellos? ¿bajo qué circunstancias? 	10 minutos
	<p>Cada docente tendrá que elaborar un cuadro comparativo en el que se expongan las principales diferencias entre evaluación tradicional y evaluación por desempeño. Una vez que lo hayan elaborado tendrán que exponer su cuadro argumentando bajo qué enfoque los evaluaron a ellos cuando eran estudiantes, cómo es que esto potenciaba o frenaba su aprendizaje y por qué pasaba esto. La discusión tendrá que concluir en por qué es que la evaluación por desempeños resulta más benéfica para la educación en general.</p>	20 minutos
	<p>El moderador deberá retomar uno de los instrumentos presentados en el anexo 9 (las rubricas) y tendrá que aclarar los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué son? • ¿Cómo pueden utilizarse? • ¿Cómo se elaboran? 	10 minutos
Práctica independiente	<p>Los profesores deberán elaborar dos rubricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La primera deberá ser de coevaluación (profesor - alumno) • La segunda de autoevaluación para alumnos <p>Los participantes tendrán que diseñar estas rubricas en función de sus necesidades de evaluación como docentes, por lo que deberán diseñar las rubricas para poder utilizarlas en su vida laboral.</p> <p>Una vez todos hayan terminado de realizar sus rubricas las expondrán al resto del grupo, indicando y justificando qué criterios de evaluación usaron, niveles de ejecución etc.</p>	30 minutos
Cierre de la sesión	<p>Comentar de manera grupal (con base en las competencias docentes que se establecieron en la sesión 3) ¿qué competencia docente fortalecieron el día de hoy?</p> <p>Los docentes deben llevar a cabo la bitácora de aprendizajes correspondiente.</p>	5 minutos

	<p>NOTA: El moderador debe recordar a los participantes que deben guardar los trabajos realizados durante la sesión en su portafolio de evidencias.</p>	
--	---	--

11ª sesión

Sesión de cierre y evaluación

<i>Objetivo(s)</i>	Evaluar los aprendizajes obtenidos a lo largo del taller
<i>Temas a abordar</i>	-----
<i>Duración</i>	120 minutos (2 horas)
<i>Material</i>	Anexos 10, 11 y 12

Desarrollo de las actividades		Duración
Introducción	<p>El moderador lleva a cabo una ronda de preguntas en donde puede llevar a cabo las siguientes cuestiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué es lo que más les ha llamado la atención a lo largo del curso? ○ ¿Hubo alguna sesión que les ha llamado especialmente la atención? ¿Por qué? ○ ¿Cuál fue el momento del curso donde reflexionaron de manera más significativa? ¿Por qué? 	20 minutos
Presentación	<p>El moderador presenta a los alumnos el formato del anexo 10, a continuación, da las siguientes indicaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada participante deberá contestar el formato de la manera más sincera y reflexiva posible. <p>-El moderador debe hacerse cargo de revisar el portafolio de cada participante haciendo uso del anexo 11</p>	20 minutos
Práctica guiada	<p>Los participantes deberán contestar el material mostrado en el anexo 10, posteriormente deberán entregarlo al moderador.</p>	15 minutos
	<p>Los docentes deberán llevarán a cabo un mapa conceptual en donde hagan una representación de los temas vistos a lo largo del curso, posteriormente deberán intercambiar con algún compañero el mapa que hayan realizado y tendrán que llevar a cabo una retroalimentación basándose en los trabajos previamente elaborados.</p>	30 minutos

Práctica independiente	Los participantes deberán contestar el material mostrado en el anexo 12. Una vez terminado deberán entregar el formato al moderador.	10 minutos
	A modo de cierre del curso, el moderador puede preguntar a los docentes ¿Cómo les hubiera gustado que sus maestros dieran sus clases cuando ustedes eran los estudiantes? Se puede agregar el comentario de que es ahí donde puede estar la clave de muchas mejoras en el trabajo docente.	20 minutos

Seguimiento

Para evaluar la manera en que se desarrolla el taller se sugiere llevar a cabo la aplicación de dos cuestionarios tipo Likert. El primero deberá evaluar aspectos actitudinales y el segundo aprendizajes obtenidos. Dichos instrumentos pueden ser revisados en el anexo

13

Conclusiones

La formación docente es un elemento fundamental para llevar a cabo un papel competitivo y satisfactorio a nivel educativo, conseguir resultados positivos en cuanto a los aprendizajes de los alumnos conlleva una serie de factores que solo pueden ser aprendidos a través de la correcta capacitación y desarrollo de habilidades por parte las personas que desempeñan el papel de profesores en las aulas escolares.

Los docentes tienen que ser capaces de diseñar y aplicar métodos estratégicos que les permitan favorecer ambientes propicios para el aprendizaje de sus alumnos. Hoy en día es insuficiente el proponer actividades que resulten poco significativas o repetitivas, pues esto solo derivará en repetir una y otra los errores que se vienen cometiendo desde hace ya varios años. La idea es que los docentes puedan pensar y diseñar sus actividades a partir de las necesidades de sus estudiantes y que no se vean limitados al momento de querer desarrollar estas sesiones por falta de capacitación y actualización.

Desafortunadamente, existen muchos maestros que llevan a cabo labores de docencia sin estar preparados para atender las necesidades y exigencias que se tienen hoy en día, este es un problema que puede ser atendido por medio de talleres como el que se propone en este trabajo. La intención es que los docentes tengan una variedad de posibilidades para cumplir los objetivos que han planteado a través de las actividades estratégicas que realicen y que a su vez esto no signifique un conflicto cuando se piense en el desarrollo de competencias y aprendizajes esperados a la par. Un docente que está capacitado para desempeñar de manera adecuada su profesión puede ver en cualquier momento de la clase una oportunidad para potenciar el aprendizaje de sus alumnos, desde el inicio de la sesión, hasta el cierre y la evaluación. Se trata entonces de tener **congruencia** entre los **aprendizajes esperados**, lo que se enseña, el cómo se enseña y el cómo se evalúa.

Llevar a cabo esta clase de talleres es una opción que debería ser considerada para mejorar la calidad de la enseñanza en México. Como se revisó a lo largo del presente trabajo, hoy en día los profesionales de la educación se enfrentan a una gran cantidad de retos, resolverlos de la manera adecuada representaría un avance en materia educativa. Los problemas que conlleva la enseñanza de la historia son grandes, pero si un docente es capaz de cambiar la perspectiva u opinión que tienen sus alumnos de esta materia, a través de su correcta enseñanza y aprovechamiento significaría un pequeño paso, pero un gran

cambio. Los beneficios que pueden obtenerse si tanto alumnos como docentes aprovechan al máximo la asignatura de historia son mucho más grandes que los obstáculos a solventar. Muchas veces se habla de cambiar la manera de pensar de los estudiantes o de su poca disposición para aprender, queda claro que este problema no puede resolverse solo con la intervención de los docentes, pero buscar **alternativas** para **caminar** hacia una educación de calidad, sin dudas sería lo más adecuado.

Los alcances y beneficios que se **lograrían** con base en el uso de estrategias de enseñanza en el diseño de sesiones van más allá de un programa de historia, español o matemáticas, las posibilidades son infinitas, los campos en los que pueden ser utilizadas representan una oportunidad para cambiar el enfoque educativo con el que trabajan muchos docentes. La utilización de métodos estratégicos puede ser requerido en cualquier escenario educativo en el que se **quiera** mejorar, por lo que es importante considerar que aquellos profesionales de la educación que deseen tratar con este tipo de trabajo deberán considerar en todo momento aspectos básicos como objetivos, contenidos, tiempo, materiales disponibles, control de grupo etc. pues la óptima aplicación de las estrategias dependerá ampliamente de los aspectos antes mencionados. Por otro lado, no debe minimizarse el papel del profesor para la aplicación, recordemos que, de no ser llevadas a cabo de la manera adecuada, las estrategias pasan a ser simples técnicas, por lo que no otorgarían los beneficios deseados.

Un taller como el que se **propone representa** una alternativa para la capacitación de los docentes de historia, **sus** alcances dependen de las mismas limitaciones con las que se enfrenta **la enseñanza de la historia**. Es importante que tanto docentes como la misma SEP consideren necesaria **la capacitación y actualización** en la **asignatura** de historia. Posteriormente, **el** buen desarrollo del taller depende en buena medida del mediador que lleve a cabo las sesiones, pues aunque las actividades y objetivos están detallados de la mejor manera posible, siempre surgen problemáticas sobre la marcha o los asistentes pueden tener diversas características que faciliten o compliquen la aplicación de las sesiones. Esto deberá ser tomado en cuenta antes de iniciar el proceso de capacitación, puesto que el mediador que llevará a cabo el taller debe estar capacitado para trabajar y practicar estrategias de enseñanza, control de grupo, debe contar con una buena oratoria, etc. también es importante mencionar que con el fin de no establecer limitantes en el taller, se recomienda que el mediador a cargo se sienta con la libertad de llevar a cabo adecuaciones que le faciliten a él y a los participantes el cumplir los objetivos de cada

sesión. Esto fomentará una congruencia entre lo que se pretende enseñar y lo que se enseña.

El papel del psicólogo educativo en la atención de esta problemática resulta fundamental: es un profesional de la educación con los conocimientos, las habilidades y actitudes necesarias para elaborar propuestas y participar en el proceso de solución a la problemática. **Identificar** la problemática y resolverla con base en propuestas educativas, es una tarea que concierne a esta rama profesional. Un psicólogo educativo puede planificar y diseñar programas, cursos o talleres que brinden alternativas y soluciones a mediano o largo plazo. Esto representa un amplio campo de trabajo, no solo se trata de pensar en enseñar determinado tema a determinado grupo de personas, esta clase de trabajos exigen al profesional pensar en una serie de factores que influyen en el proceso educativo, el considerar o ignorar dichos elementos será base fundamental para el diseño exitoso de todo programa educativo, esto es algo que todo psicólogo de la educación tiene presente, y por tanto su participación se hace vital para el desarrollo de mejores escenarios a futuro.

Por otro lado, las necesidades que se presentan en el contexto actual hacen imprescindible la participación conjunta de profesionales de la educación para establecer mejores condiciones de trabajo, capacitación y aprendizaje para todo aquel que lo requiera, como psicólogo educativo es importante recordar que la base del cambio hacia un mejor futuro está en la educación.

Referencias:

- Acevedo, A. (1996). *La historia de la patria del siglo XIX, vista por el cine mexicano de los cuarenta*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Adame, A. T. (2019). *Medios audiovisuales en el aula*. Recuperado 8 septiembre, 2018, de http://online.aliat.edu.mx/Desarrollo/Maestria/TecEducV2/Sesion5/txt/ANTONIO_ADAME_TOMAS01.pdf
- Alonso, J. (2001). *Motivación y aprendizaje en el aula: Como enseñar a pensar*. Madrid, España: Santillana.
- Alonzo, R. D., Valencia, G. M., Vargas, C. J., & Bolivar, F. N. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en el aula, con enfoque socioformativo. Recuperado 24 julio, 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6232397.pdf>
- Álvarez, I. (2009). "Evaluación para contribuir a la autorregulación del aprendizaje". *Electronic Journal of research in educational psychology*. 7(3), 1007-1030. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121984005>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aire. Aique.
- Arriaga H., M. (2015). *El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes*. Atenas, 3 (31), 63-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/4780/478047207007/>
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. México: Trillas.
- Barraza de la Cruz, J. D. (2016). El trasfondo del enfoque por competencias en México. Recuperado 24 julio, 2019, de <http://www.rediech.org/inicio/images/k2/Desarrollo2-articulo1-3.pdf>
- Beas, J., Cruz, J., Thomsen, P., y Utreras, S. (2005). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. México: Alfaomega.
- Belloch, C. (2012). *Diseño Instruccional*. España: Universidad de Valencia

- Calderón, L., & Chiecher, A. (s.f.). *Uso De Estrategias De Aprendizaje En Estudiantes Universitarios Y Estudiantes De Maestría*. Recuperado 12 julio, 2018, de <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol13/pdfs/05-calderon-chiecher.pdf>
- Campos, Y. (2000). *Estrategias de enseñanza - aprendizaje*. Recuperado 15 de noviembre, 2018, de http://www.educacionpersonal.com/edupersonal/pluginfile.php/6323/mod_resource/content/2/estrategiasenzaprendizaje.pdf
- Carranza, P., Casas, S. y Diaz, K. (2012). *Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad*. Una visión constructivista. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carrera, Beatriz, & Mazzarella, Clemen (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), undefined-undefined. [Fecha de Consulta 16 de Noviembre de 2019]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35601309>
- Carretero, M. Y Kriger, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas, En: Carretero, M., Rosa, A. y Gonzales, M., *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. (169-196). Buenos Aires. Paidós.
- Carretero, M. y Voss, James F. (2004). *Aprender y pensar la historia*. España: AMORRORTU.
- Casarini Ratto, M. (1999) *Teoría y Diseño Curricular*. México. Trillas
- Cepeda, D. J. (2013). *Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias*. Recuperado 24 julio, 2019, de http://www.formaciondocente.com.mx/BibliotecaDigital/15_PracticaDocente/11%20Estrategias%20de%20Ensenanza%20para%20el%20Aprendizaje%20por%20Co
- Coll, C. (2000). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje de la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Horsori
- Consuelo, S. y Román, M. (2010). *Metacognición y competencia de "aprender a aprender" en Educación Infantil: Una propuesta para facilitar la inclusión*. REIFOP, 13 (4). Pp. 123-130

- Cornejo, F. (2002). *Modelamiento metacognitivo: un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura*. *Revista Horizontes Educativos*. 7(), pp. 64-70
- Díaz Barriga, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Eggen, P. D., Kauchak, D. P., & Libedinsky, M. (1999). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de cultura económica.
- Elosúa, M.R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Narcea
- Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. *Resultados anteriores*. Recuperado 14 septiembre, 2018, de: http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/resultados_antecedentes/
- Federación de enseñanza (2009). *Aprendizaje: definición, factores y clases*. Recuperado 17 de noviembre, 2019, de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4922.pdf>
- Florescano, F. (1999). *Para qué enseñar la historia*. Recuperado 23 junio, 2019, de <https://www.nexos.com.mx/?p=9250>
- Fondón, I., Madero, M. y Sarmiento, A. (2010). *Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria*, 3(2), 21-28. doi: 10.4067/S0718-50062010000200004
- García R, J. (2011). MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS: IMPORTANCIA Y NECESIDAD. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11 (3), 1-24. Recuperado en 24 de julio de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- García, C., Sánchez, Q., Jimenez, V. y Gutierrez, T. (2012). *Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje: un estudio en discentes de postgrado*. *Revista de estilos de aprendizaje*, 10 (10), pp. 65-78.
- Gonzales, O., M. (Sin fecha). *La enseñanza de la historia en la educación básica*. Recuperado 15 mayo, 2018, de: <http://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/LA%20ENSE%C3%91ANZA%20DE%20LA%20HISTORIA.pdf>
- Guirao, R. (2013). *Técnicas y hábitos de estudio de la asignatura de Historia en Secundaria y Bachillerato*. *GeoGraphos*. 4 (42), 240-265. DOI: 10.14198/GEOGRA2013.4.42

- Hernández, F. (2001). *Enseñanza de la historia en el nivel medio superior. Estudio de caso.* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León). Recuperada de: <https://cd.dgb.uanl.mx/bitstream/handle/201504211/2349/937.pdf?sequence=1>
- Hernández, G., E., y Granat, R. (1998). *Estrategias metodológicas para mejorar la enseñanza de la historia mundial del módulo de ciencias sociales de preparatoria.* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León). Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/7883/1/1020124832.PDF>
- Kohler, H. (2005). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. *Periódicos electrónicos en psicología.* Recuperado 02 agosto, 2018, de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100004
- Lima M., y Reynoso M. (2014). *La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria.* Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47512>
- Lobos, V. (2008). *¿Qué es la estrategia metacognitiva?* Recuperado de: <http://psicopedagogabianca.blogspot.com/2008/03/que-es-la-estrategia-metacognitiva.html>
- López Aguilar, B. (2006). *Estrategias para el aprendizaje de la historia en cuarto grado.* (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperada 06 mayo, 2018 de: <http://200.23.113.51/pdf/23917.pdf>
- López, C. (1998). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula.* México: Trillas.
- Mejía, P., O. (2012). *De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias.* Revista Electrónica Educare, 16 (1), 27-46. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124281004>
- Mena, M. (2014). *Manual de estrategias para la enseñanza de la historia en secundaria.* Recuperado 03 marzo, 2019, de: https://issuu.com/annmonsivais/docs/manual_de_estrategias_v3
- Monereo, C. (1995). *Enseñanza a conciencia: ¿hacia una didáctica metacognitiva?* Aula de innovación educativa, 34. Recuperado 15 abril, 2019, de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_57/nr_625/a_8477/8477.pdf.
- Montes de Oca, R. y Machado, R. (2011). *Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior.* Humanidades Médicas, 11(3), 475-488. Recuperado en 23 de junio de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&tlng=pt.
- Mortera, F. (2002). *Educación a distancia y diseño instruccional.* México: Taller abierto.

- Muñoz, B. (2014). *El desinterés por el aprendizaje de la historia en grupo multigrado*. (tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A Mérida). Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/30729.pdf>
- Nicolín, M. (2012). *Los grandes problemas del sistema educativo mexicano*. Perfiles educativos, 34(spe), 16-28. Recuperado en 23 de junio de 2018, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500003&lng=es&tlng=es.
- Nolasco, A. (2014). *Estrategias de enseñanza en educación*. Vida Científica, vol (4). Recuperado de: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/e8.html>
- Paul, R., y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Recuperado en 18 de enero de 2019 de: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Paez, I. (2006). Estrategias De Aprendizaje - Investigación Documental. *Revista de educación Laurus*. 12 (), pp. 254-266.
- Pages, J. (1999). *Problemas y retos en la enseñanza de la historia. Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente*. Recuperado 23 junio, 2019, de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/problemas%20y%20retos%20de%20la%20ens%20de%20la%20historia.pdf>
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Recuperado 30 de diciembre de 2018, de: <https://www.cepefsena.org/documentos/METODOLOGIAS%20ACTIVAS.pdf>
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa. Barcelona.
- Pimienta, P. (2012). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson.
- Plá, S. (2011). *¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010*, 33 (134). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400009
- Prats, J., Santacana, J., Lima, L., Acevedo, M., Carretero, M., Millares, P., & Arista, V. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México DF: Secretaría de Educación.

- Priestley, M. (2002). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Trillas.
- Quinquer, D. (2002). *Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos*. En Benejam, P., Pages, J., Comes, P., y Quinquer, D. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. (p. 97-122). Barcelona: Horsori.
- Rodríguez, C. L. (2007). Compendio de estrategias bajo el enfoque por competencias. Recuperado 24 julio, 2019, de http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/compendio_de_estrategias_didacticas.pdf
- Rodríguez, L. (2014). *Metodologías de enseñanza para un aprendizaje significativo de la histología*. Revista Digital Universitaria, 15(11). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.15/num11/art90/art90.pdf>
- Romo, P. (s/f). *El enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygotsky*. Recuperado 17 de noviembre, 2019 de: file:///C:/Users/Guerr_000/Desktop/VYGOSTKY_04_ROMO_el_enfoque_sociocultural_del_aprendizaje.pdf
- Rosa, A. (2006). Recordar, describir y explicar el pasado, ¿Qué, cómo y para el futuro de quién? En: Carretero, M., Rosa, A. y Gonzales, M., Enseñanza de la historia y memoria colectiva. (41-52). Buenos Aires. Paidós.
- Reyes, G., Jevey, G., Guerra, G., Palomo, A. y Romero, R. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela*. Recuperado 03 de marzo de 2019 de: <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/4773.pdf>
- Saiz, C. (2002). *Enseñar o aprender a pensar*. Escritos de Psicología, 6, 53-72.
- Salazar, J. (2018). *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes?* (Ed. rev.). Ciudad De México, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salmerón, H. P. (s.f.). PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR desde los planteamientos de formación por competencias. Recuperado 24 julio, 2019, de http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/programa-de-formacion-

permante/evaluacioncompetencias2/sesion4a7/comparacionobjetivosycompetencias/

Secretaria de Educación Pública. (2014). *Historia de México I*. Recuperado 15 de abril de 2018 de: <https://www.dgb.sep.gob.mx/>

Secretaria de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Recuperado 15 de abril de 2018 de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

TESOURO CID, Montse, Enseñar a aprender a pensar en los centros educativos, incluso en las actividades de evaluación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea] 2006, 9 (Sin mes) : [Fecha de consulta: 23 de junio de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017165005>> ISSN

Tishman, S., Perkins, D., y Jay, E. (1994). *Un Aula Para Pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Argentina: Aique.

Valiente B., y Galdeano B. (2009). La enseñanza por competencias. Educación química, 20(3), 369-372. Recuperado en 24 de julio de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000300010&lng=es&tlng=es.

Vázquez, Castro, R. (2014). *Evaluación tradicional vs. Evaluación competencial en educación primaria: una comparativa entre educación tradicional y la coevaluación por rubricas*. Recuperado 15 octubre 2018, de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2584/vazquezdecastro-rue.pdf?sequence=1>

Villareal, T. (2006). *La importancia de las estrategias de enseñanza en el logro del aprendizaje en alumnos universitarios*. (Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente). Recuperado 23 julio de 2018 de: <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3945/TOG%20Mar%C3%ADa%20Villareal.pdf?sequence=2>
Yukavetsky, G. LA ELABORACIÓN DE UN MÓDULO INSTRUCCIONAL. Recuperado de:

<https://profauprh.files.wordpress.com/2017/06/guc3ada-para-la-elaboracic3b3n-de-un-mc3b3dulo-instruccional-2013.pdf>

Yukavetsky, G. (2013). Guía para *la elaboración de un módulo instruccional*. Recuperado el 21 de noviembre de 2018 de: <https://profauprh.files.wordpress.com/2017/06/guc3ada-para-la-elaboracic3b3n-de-un-mc3b3dulo-instruccional-2013.pdf>

Anexos

Anexo 1: Tabla para evaluar el diseño del taller

Tabla para evaluar el diseño del taller		
Dimensión a evaluar. El taller propuesto ofrece:	¿Está desarrollada de manera adecuada?	Observaciones / sugerencias
Relevancia en relación con el modelo educativo por competencias	Sí ----- No	
Congruencia entre las sesiones desarrolladas	Sí ----- No	
Objetivos claros y bien establecidos	Sí ----- No	
Congruencia entre objetivos y actividades	Sí ----- No	
Relación de las actividades con la materia de historia	Sí ----- No	
Sesiones con actividades estrategias que favorecen el aprendizaje de los participantes	Sí ----- No	
Actividades que concuerdan con el enfoque del taller	Sí ----- No	

El tiempo necesario para cumplir con los objetivos de cada sesión	Sí ----- No	
Las sesiones necesarias para cumplir con el objetivo del taller	Sí ----- No	
¿Considera que se requiere incluir más dimensiones?	Sí ----- No	

Anexo 2: “Rubrica para la evaluación de los métodos de enseñanza”

Objetivo: Evaluar los métodos de enseñanza de los docentes, para identificar fortalezas y debilidades en su proceso de enseñanza.

	Excelente (2.5)	Bueno (2)	Regular (1,75)	Deficiente (1.5)
Interés o motivación por parte del estudiante	Las actividades adquieren una relevancia personal, por lo que propician el interés en los estudiantes, su nivel de atención promueve la participación e iniciativa al momento de realizar algún trabajo.	Las actividades adquieren una relevancia personal para los estudiantes, sus niveles de interés son notorios, sin embargo sus niveles de participación no son los deseados.	Las actividades adquieren una relevancia personal para los alumnos, sin embargo la actividad no los motiva a crear un interés más allá de los mencionado anteriormente, por lo que cumplen por simple obligación.	Las actividades no adquieren una relevancia personal para los estudiantes, por lo que lo consideran un aprendizaje aislado, no existe interés por participar en la clase.
Relación con conocimientos previos	Las actividades exigen a los estudiantes retomar conocimientos previamente aprendidos para la resolución de problemas. El ejercicio obliga a los alumnos a organizar y jerarquizar la información aprendida.	Las actividades exigen a los estudiantes retomar conocimientos previamente aprendidos, pero no siempre logran organizar o jerarquizar la información de la manera adecuada.	Las actividades exigen a los estudiantes retomar los conocimientos previamente aprendidos, sin embargo, no representan la posibilidad de que los estudiantes organicen o jerarquicen información durante el desarrollo de la clase.	Las actividades no exigen a los estudiantes pensar en el uso de conocimientos previos, por lo que representan un aprendizaje aislado y sin relevancia.

<p>Nivel de aprendizaje de los estudiantes</p>	<p>El alumno utiliza los conocimientos y estrategias que ha aprendido en más de un contexto, es decir tanto en su vida académica como extraescolar.</p>	<p>El alumno utiliza los conocimientos y estrategias aprendidos dentro y fuera del salón de clases, aunque en ocasiones le representa una dificultad el realizar dicha transferencia.</p>	<p>El alumno solo es capaz de utilizar lo aprendido dentro del salón de clases.</p>	<p>El alumno no utiliza los conocimientos ni estrategias vistas en clase bajo ninguna circunstancia.</p>
<p>Colaboración y trabajo en equipo</p>	<p>El alumno puede trabajar de manera colaborativa y eficiente, su actitud es positiva y propositiva en caso de dificultades.</p>	<p>El alumno puede trabajar en equipo, su actitud es positiva pero no siempre toma la iniciativa al momento de la aparición de dificultades.</p>	<p>El alumno es capaz de trabajar en equipo, pero es perceptible que la mayoría de las veces prefiere no hacerlo, por lo que no se esmera más de la cuenta al momento de realizar los trabajos.</p>	<p>El alumno se muestra inconforme con los trabajos en equipo, participa ni muestra actitudes positivas para trabajar con sus demás compañeros.</p>
<p>Autoevaluación de los estudiantes</p>	<p>Las actividades permiten a los estudiantes conocer sus habilidades y debilidades, por lo que les permiten reflexionar sobre los métodos que utilizan para aprender, distinguir entre lo que saben y lo que no y la relación que</p>	<p>Las actividades permiten a los estudiantes conocer sus habilidades y debilidades, reflexionan sobre su proceso de aprendizaje, pero no siempre logran encontrar la relación con los temas ya aprendidos.</p>	<p>Las actividades permiten a los estudiantes conocer sus habilidades y debilidades, pero no siempre reflexionan sus procesos de aprendizaje, por lo que no llevan a cabo el proceso metacognitivo.</p>	<p>Las actividades no permiten que los alumnos realicen ningún proceso metacognitivo.</p>

	tiene esto con lo que van a aprender.			
--	---------------------------------------	--	--	--

Anexo 3: Cuadro comparativo. Tipos de estrategias.

Tipo de estrategia	Estrategias pre instruccionales	Estrategias construccionales	Estrategias post instruccionales
Principales propósitos	<ul style="list-style-type: none"> -Preparan cognitiva y motivacionalmente al alumno -Alertan en relación a qué y cómo aprender -Proporcionan información en torno al contexto y objetivos de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> -Se presentan durante el proceso de enseñanza. -Detección y conceptualización de los contenidos -Organización para estructurar e interrelacionar contenidos -Mantenimiento de la atención y motivación 	<ul style="list-style-type: none"> -Se presentan después de los contenidos -Permiten al alumno evaluar de manera crítica su trabajo -Permiten al alumno valorar su propio aprendizaje

Anexo 4: Estrategias pre-instruccionales

Estrategias para indagar sobre los conocimientos previos	
Nombre	Objetivo
Objetivos o propósitos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Propicia la creación de interés y curiosidad en el estudiante mediante la descripción de la utilidad de los contenidos a aprender. • Establece los alcances y medios a utilizar para el desarrollo de una sesión.
Organizador previo	<ul style="list-style-type: none"> • Información de tipo introductorio que busca crear un vínculo entre la información ya conocida por los estudiantes y los nuevos conceptos a aprender.
Lluvia de ideas	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar conocimientos previos. • Ayuda al alumno a recuperar información previamente adquirida. • Beneficia en la construcción de conocimiento. • Promueve la participación de los alumnos. • Etc.
Preguntas guía (¿Por qué?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?)	<ul style="list-style-type: none"> • Permiten indagar conocimientos previos. • Ayudan a determinar y revisar conceptos e ideas clave.
Preguntas exploratorias (¿Qué significa...? ¿Cómo se relaciona con...? ¿Qué sucede si yo cambio...? ¿Qué argumento te convence más sobre...?)	<ul style="list-style-type: none"> • Permiten indagar conocimientos previos. • Muestra la postura ante determinado tema de los estudiantes • Ayuda a acrecentar el análisis y pensamiento crítico.
SQA (qué sé, qué quiero saber, y qué aprendí)	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar conocimientos previos. • Permite que los alumnos establezcan relaciones entre lo que saben y lo que van a aprender.

	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta la autoevaluación de los aprendizajes de los estudiantes.
Cuadros C-Q-A (¿Qué se conoce?, ¿Qué quiero aprender?, ¿Qué aprendí?)	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar conocimientos previos. • Permite que los alumnos establezcan relaciones entre lo que saben y lo que van a aprender.
¿Qué veo?, ¿Qué no veo?, ¿Qué infiero?	<ul style="list-style-type: none"> • Permiten indagar conocimientos previos. • Muestra la postura ante determinado tema de los estudiantes • Ayuda a acrecentar el análisis y pensamiento crítico.

Ejemplo: Uso de estrategias pre-instruccionales

En una sesión donde se tiene por objetivo el dar a conocer a los estudiantes cuales fueron las culturas más importantes de Mesoamérica y algunas de sus características:

El profesor coloca en el pizarrón los conceptos clave de la sesión (Mesoamérica, Olmecas, Zapotecas, Mayas, Mexicas), consecuentemente (y concepto por concepto) el maestro pide a los alumnos que lleven a cabo una “lluvia de ideas” donde mencionen que es lo que sabe sobre cada termino.

El docente debe basarse en las ideas proporcionadas por el grupo para complementar su explicación.

Anexo 5: Estrategias constructivas

Estrategias Constructivas	
Nombre	Objetivo
Cuadro sinóptico	<ul style="list-style-type: none"> • Instaurar vínculos entre conceptos • Favorecer el entendimiento de un tema • Ayuda a desarrollar la habilidad de organizar y clasificar información de acuerdo a su grado de importancia
Mapas cognitivos (mapa mental, conceptual, semántico, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitan la representación de conceptos e ideas. • Proporcionan la facilidad de establecer relaciones entre temas y conceptos. • Favorecen la metacognición. • Promueven la toma de decisiones en los alumnos. • Ayuda a desarrollar la habilidad de organizar y clasificar información de acuerdo a su grado de importancia
Ensayo	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta el desarrollo del pensamiento crítico al examinar, resumir y producir juicios. • Permite el desarrollo de la metacognición • Ayuda a desarrollar las habilidades del alumno en cuanto a búsqueda y análisis de la información. • Desarrolla la capacidad de expresión escrita.
Debate	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta el desarrollo del pensamiento crítico • Promueve la búsqueda de información para el sustento de argumentos sólidos. • Ayuda a incrementar habilidades de argumentación y discusión sustentada.
Simposio	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve la búsqueda de información para el sustento de argumentos sólidos. • Favorece el planteamiento de preguntas en relación a determinado tema.

	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a incrementar habilidades de argumentación y discusión sustentada.
Foro (realizado de manera individual por los alumnos)	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta el desarrollo del pensamiento crítico al examinar, resumir y producir juicios. • Ayuda a desarrollar habilidades de expresión oral.
Uso de ilustraciones	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudan al docente a ejemplificar conceptos, ideas, sucesos, teorías, etc. algunas de ellas pueden ser las fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones
Uso de analogías	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudan a ejemplificar algún suceso o concepto poco conocido por los educandos con otro que resulte familiar o cotidiano, acentuando las semejanzas existentes entre ambas ideas.
Aprendizaje basado en problemas (análisis de casos, mediante proyectos)	<ul style="list-style-type: none"> • Sitúa al estudiante en un contexto real de su profesión, promueve el pensamiento crítico y la toma de decisiones.
Pistas tipográficas y discursivas	<ul style="list-style-type: none"> • Indicaciones utilizadas a lo largo de una situación o material educativo para resaltar o acentuar ideas básicas en los temas por aprender.
Preguntas intercaladas	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudan a mantener la atención y promueven en el estudiante la indagación de información relevante.

Anexo 6: Matriz de inducción

Estrategias construccionales	¿Qué finalidad tienen?	Características	Ventajas de su utilización	Opinión personal

Anexo 7: Estrategias post-instruccionales

Nombre	Objetivo
	<ul style="list-style-type: none"> •
Matriz de inducción (se usa para sacar conclusiones a partir de la comparación determinada información)	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a establecer conclusiones. • Permite reconocer puntos de comparación, así como sus similitudes y diferencias. • Fomenta el desarrollo del pensamiento crítico al examinar, resumir y producir juicios.
Resumen	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a simplificar la información más relevante para la presentación del tema, se destacan y acentúan conceptos o ideas centrales dentro del tema a tratar.
Esquemas visuales	<ul style="list-style-type: none"> • Representación esquemática de los temas abordados, indican conceptos, jerarquías, importancia, etc. Ej: mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas, cuadros sinópticos, etc.
Preguntas guía (¿Por qué?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?)	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudan a determinar y revisar conceptos e ideas clave.
SQA (qué sé, qué quiero saber, y qué aprendí)	<ul style="list-style-type: none"> • Permite que los alumnos establezcan relaciones entre lo que saben y lo que van a aprender.

	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta la autoevaluación de los aprendizajes de los estudiantes.
Ensayo	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta el desarrollo del pensamiento crítico al examinar, resumir y producir juicios. • Permite el desarrollo de la metacognición • Ayuda a desarrollar las habilidades del alumno en cuanto a búsqueda y análisis de la información. • Desarrolla la capacidad de expresión escrita.
Cuadros de doble columna	<ul style="list-style-type: none"> • Permite reconocer puntos de comparación, así como sus similitudes y diferencias. • Fomenta el desarrollo del pensamiento crítico al examinar, resumir y producir juicios.
Preguntas intercaladas	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas utilizadas a lo largo de la sesión o dentro de un determinado escrito. Ayudan a mantener la atención y promueven en el estudiante la indagación de información relevante.
Uso de rubricas	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos tienen la posibilidad de llevar a cabo procesos de retroalimentación • Fomentan el aprendizaje y la autoevaluación. • Conocen de antemano los criterios con los que serán evaluados • Facilitan la comprensión global del tema y la relación de las diferentes capacidades. • Ayudan al alumnado a pensar en profundidad. • Promueven la responsabilidad del alumnado, que en función de los criterios expuestos pueden revisar sus trabajos antes de entregarlos al profesor.
Uso de portafolio de evidencias	<ul style="list-style-type: none"> • Alternativa de evaluación y autoevaluación, que da origen a una valoración de los aprendizajes del estudiante con relación a los aspectos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

Diario de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="665 199 1395 325">• Ayuda al estudiante a la recolección y reflexión sobre las experiencias vividas a lo largo de un proyecto de aprendizaje.
-----------------------	--

Anexo 8: Estrategias recomendadas para la enseñanza de la historia

Estrategias	Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> • Escritura de la historia de vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el desarrollo del pensamiento histórico
<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de una historia significativa en torno a algún objetivo con valor sentimental 	<ul style="list-style-type: none"> • Crear interés en el alumnado en la materia de historia
<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de mitos, leyendas o tradiciones para exponer perspectivas históricas y transmisión de conocimiento a través de los años • Realización de entrevistas a familiares para la comprensión de la historia desde distintos puntos de vista • 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar en los alumnos la reflexión sobre la importancia de la historia en la vida cotidiana.
<ul style="list-style-type: none"> • Escenificación de momentos históricos • Uso de medios visuales y audiovisuales • ¿Qué veo?, ¿Qué no veo?, ¿Qué infiero? (Utilización de imágenes con contenidos históricos para el análisis por parte de los alumnos) 	<ul style="list-style-type: none"> • El uso de medios audiovisuales puede ayudar a los estudiantes obtener información de manera más práctica, así mismo, esta clase de medios representan una oportunidad para que el estudiante describa o narre situaciones históricas de manera más fluida, identificando personajes, cronología, etc. todo esto sin mencionar que pueden generar un mayor interés por la historia en los estudiantes.

<ul style="list-style-type: none">• Líneas de tiempo• Esquemas cronológicos	<ul style="list-style-type: none">• Que los estudiantes sean capaces de identificar la secuencia y las condiciones que estuvieron alrededor de determinados acontecimientos, para identificar tanto relaciones como causas y consecuencias, pasado y presente.
--	--

Anexo 9: instrumentos de evaluación autentica

Instrumento	Descripción
<p>Portafolio de evidencias</p>	<p>Consiste en llevar a cabo una compilación de todos los trabajos realizados en determinado tiempo (ensayos, mapas conceptuales, medios de evaluación etc.). La revisión de los materiales incluidos en esta carpeta permite la autoevaluación, coevaluación y evaluación entre compañeros.</p>
<p>La rubrica</p>	<p>Son herramientas que permiten puntuar el trabajo de los estudiantes de acuerdo con el nivel de desempeño que hayan tenido en algún trabajo específico. Ayudan al docente a identificar el cumplimiento de objetivos.</p>
<p>Dianas de autoevaluación</p>	<p>Es una alternativa de autoevaluación visual en la que los estudiantes indican su nivel de aprendizaje en referencia a un parámetro establecido.</p>
<p>Diarios de aprendizaje</p>	<p>Ayuda al estudiante a la recolección y reflexión sobre las experiencias vividas a lo largo de un proyecto de aprendizaje, se pueden realizar diaria, semanal o mensualmente con preguntas como <i>¿que he aprendido? ¿Para qué me sirve lo visto hoy en clase? ¿Qué es lo que no me ha quedado claro?</i></p>
<p>Cuadros PNI (positivo, negativo e interesante)</p>	<p>El alumno clasifica la información respecto a un tema entre positivo, negativo e interesante</p>

Anexo 10: rubrica para la evaluación de las sesiones

Objetivo: Evaluar las sesiones de trabajo, para identificar fortalezas o debilidades del taller, y trabajar sobre estas mismas.

	Excelente (2.5)	Regular (2)	Deficiente (1.5)
Interés o motivación generada en las sesiones	Los temas y actividades desarrolladas a lo largo de las sesiones generan interés o motivación por su relación con mi formación docente, por lo que adquieren una relevancia personal y promueven mi participación e iniciativa al momento de realizar algún trabajo.	Los temas y actividades desarrolladas a lo largo de las sesiones generan cierto interés en mi persona, aunque no siempre están ligadas a mi formación docente, sin embargo me siento motivado al momento de realizar las actividades encomendadas.	Los temas y actividades no generan ningún interés en mi persona, puesto que no les veo relación alguna con mi formación docente, las actividades son repetitivas y no les veo objetivo alguno.
Relación de los temas con mis conocimientos previos	Puedo ligar los temas vistos a lo largo de las sesiones con experiencias previamente vividas a lo largo de mi vida académica y profesional. Por lo que me resulta más sencillo	Las actividades no siempre resultan tener una relación con experiencias en mi vida académica o profesional, sin embargo en la mayoría de las ocasiones soy capaz de entender el punto de las actividades y por qué las llevamos a cabo.	Las actividades son llevadas acabo de manera aislada y no representan ninguna relación con mi vida académica o profesional, tampoco representan relación alguna entre los temas vistos en sesiones.

	aprender contenidos y entender el objetivo de las sesiones.		
Nivel de aprendizaje obtenido	Puedo utilizar los contenidos vistos a lo largo de las sesiones para fortalecer diversos aspectos en mis clases como docente, por lo que me ha facilitado en cierta medida mi vida profesional.	Los contenidos y objetivos de las sesiones no siempre me quedan del todo claros, por lo que en algunas ocasiones me cuesta trabajo realizar la transferencia hacia mi área de trabajo como docente, sin embargo, creo que he sacado provecho de la mayoría de las enseñanzas.	No logro entender los temas vistos a lo largo de las sesiones, por lo que no veo la manera en que pueda ayudarme en mi práctica docente.
Desarrollo de las actividades	Las actividades me permiten conocer mis habilidades y debilidades, por lo que me permiten reflexionar sobre los métodos que utilizo para enseñar, lo que sé y lo que no, y como puedo mejorar.	Las actividades no siempre me permiten ver mis fortalezas y debilidades, sin embargo me otorgan “tips” de cómo puedo mejorar mi práctica docente.	Las actividades no me permiten encontrar ninguna relación entre lo que sé o lo que no, por lo que no tengo ningún punto de partida para mejorar.

Anexo 11 “Rúbrica Para Evaluar El Portafolio De Evidencias”

Objetivo: Evaluar el contenido del portafolio de evidencias.

	Excelente (2.5)	Bueno (2)	Regular (1,75)	Deficiente (1.5)
Presentación	<p>Presenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Portada. ▪ Índice. ▪ Impacto visual. <p>Presentan los trabajos de manera organizada de acuerdo al listado de las actividades.</p>	<p>Presenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Portada. ▪ Índice <p>Presenta los trabajos organizados de acuerdo al listado de las actividades.</p> <p>Falta un trabajo.</p>	<p>Presenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Portada. ▪ Índice. <p>Presenta los trabajos sin estar organizados de acuerdo al listado de las actividades.</p> <p>Faltan dos trabajos.</p>	<p>No coinciden los trabajos con al listado de las actividades.</p> <p>Presenta el trabajo sólo con un contenido o sin estructura.</p> <p>Faltan tres o más trabajos.</p>
Cumplimiento de los productos en tiempos estipulados	<p>Presenta todos los trabajos (tareas y trabajos en clase) y fueron entregados en tiempo y forma.</p>	<p>Presenta todos los trabajos (tareas y trabajos en clase)</p> <p>Un trabajo no fue entregado en tiempo y forma.</p>	<p>Presenta todos los trabajos (tareas y trabajos en clase)</p> <p>Dos trabajos no fueron entregados en tiempo y forma.</p>	<p>Presenta todos los trabajos (tareas y trabajos en clase)</p> <p>Tres o más trabajos no fueron entregados en tiempo y forma.</p>
Bitácora	<p>Presenta la bitácora indicando todas las fechas, actividades y temas abordados durante la clase, haciendo una reflexión sobre su aprendizaje.</p>	<p>Presenta la bitácora omitiendo una fecha y/o actividad realizadas durante la clase, haciendo una reflexión sobre su aprendizaje.</p>	<p>Presenta la bitácora omitiendo dos fechas y/o actividades realizadas durante la clase, sin hacer una reflexión sobre su aprendizaje.</p>	<p>Presenta la bitácora omitiendo tres o más fechas y/o actividades realizadas durante la clase, sin hacer una reflexión sobre su aprendizaje.</p>

Anexo 12: Preguntas para la evaluación del taller

1. ¿Qué es lo más útil que aprendiste a lo largo del taller?
2. ¿Tienes alguna cuestión que haya quedado sin responder?
3. ¿Cuál es el tema más confuso o menos claro que viste a lo largo del taller?
4. ¿Cuáles son las dos cosas que hizo el facilitador que te ayudaron aprender en este taller?
5. ¿Qué cosas hace o deja de hacer el facilitador que impiden o interfieren con tu aprendizaje?
6. Elabora un cuadro de doble columna en donde enlistes los puntos fuertes de este taller y los aspectos mejorables del mismo.

Anexo 13: Instrumentos para evaluar la manera en la que se desarrolla el taller

Con el fin de mejorar el taller que estás cursando, queremos conocer cuál es tu opinión sobre las siguientes cuestiones, por favor, marca una sola casilla en cada fila y basa tus respuestas en las siguientes categorías:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente / indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

Instrumento para evaluar la manera en la que se desarrolla el taller (aspecto actitudinal)

Piensa en el trascurso del taller y valora tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones

N°	Item	Puntuación
1	El mediador tiene una buena actitud y eso facilita mi aprendizaje.	1 2 3 4 5
2	El mediador mejora las relaciones interpersonales entre los participantes.	1 2 3 4 5
3	El mediador domina cada uno de los temas que hemos revisado.	1 2 3 4 5
4	El mediador ha respondido a todas mis dudas de manera clara, permitiéndome reflexionar sobre lo que sé.	1 2 3 4 5
5	He sentido que el taller ha sido cansado, agobiante y repetitivo	1 2 3 4 5
6	Las actividades que hemos llevado a cabo me han parecido muy interesantes y me han permitido aprender sobre el tema en cuestión.	1 2 3 4 5
7	El mediador fomenta la participación de todas las personas presentes en la sesión.	1 2 3 4 5
8	Los trabajos en equipo me han permitido exponer mis ideas y realizar retroalimentaciones que han fortalecido mi aprendizaje	1 2 3 4 5

9	El ambiente en el taller no me ha permitido participar de la manera deseada.	1 2 3 4 5
10	Este taller me ha permitido reconocer la utilidad de las estrategias de enseñanza.	1 2 3 4 5

Instrumento para evaluar la manera en la que se desarrolla el taller (aprendizajes obtenidos)

Con el fin de mejorar el taller que estás cursando, queremos conocer cuál es tu opinión sobre las siguientes cuestiones, por favor, marca una sola casilla en cada fila y basa tus respuestas en las siguientes categorías:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente / indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

Piensa en el trascurso del taller y valora tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones

N°	Item	Puntuación
1	Ahora comprendo con mayor claridad las diferencias entre el modelo por competencias y el modelo por objetivos	1 2 3 4 5
2	Considero que ahora soy capaz de diseñar y aplicar estrategias preinstruccionales.	1 2 3 4 5
3	Considero que ahora soy capaz de diseñar y aplicar estrategias coinstruccionales.	1 2 3 4 5
4	Considero que ahora soy capaz de diseñar y aplicar estrategias postinstruccionales.	1 2 3 4 5
5	Considero que ahora soy capaz de diseñar y aplicar estrategias recomendadas para el uso de la historia.	1 2 3 4 5

6	Lo aprendido en el taller me ha permitido fortalecer habilidades de pensamiento crítico, reflexión, etc.	1 2 3 4 5
7	Lo aprendido en el taller ha fortalecido mi capacidad para llevar a cabo adecuaciones cuando así sea necesario.	1 2 3 4 5
8	He aprendido nuevos métodos para evaluar y me siento capaz de utilizarlos	1 2 3 4 5
9	El uso de estrategias de enseñanza a lo largo del taller ha logrado que aprenda de manera más sencilla los contenidos revisados.	1 2 3 4 5
10	Se cumplieron los objetivos establecidos de cada sesión.	1 2 3 4 5

Anexo 14: Competencias genéricas y disciplinares (acuerdo 444)

Competencias genéricas

- Se autodetermina y cuida de sí
 - “Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.” (s/n).
- Se expresa y se comunica
 - “Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.” (s/n).
- Piensa crítica y reflexivamente
 - “Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.” (s/n).
- Aprende de forma autónoma
 - “Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.” (s/n).
- Trabaja en forma colaborativa
 - “Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.” (s/n).

- Participa con responsabilidad en la sociedad
 - “Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.” (s/n).

Competencias disciplinares

Es importante resaltar que la asignatura de historia corresponde al campo disciplinar de las ciencias sociales, por lo que es prudente considerar que la enseñanza de esta materia busque promover las siguientes competencias disciplinares en los alumnos:

- Reconoce su entorno social y humanista como una realidad en constante cambio.
- Localiza acontecimientos históricos primordiales que se han llevado a cabo a lo largo de la historia nacional y mundial y los relaciona con su realidad actual.
- Entiende su realidad social con base en su historia local, nacional e internacional que se ha configurado con el paso de los años
- Aprecia las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades de su devenir histórico.
- Instaaura los vínculos que existen entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un suceso histórico.
- Estudia de manera crítica y emprendedora los acontecimientos que influyen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.
- Examina las normas y los códigos establecidos a lo largo de la historia
- Analiza los componentes democráticos y autoritarios de diversos sistemas sociopolíticos.
- Estudia las labores y el desempeño de las instituciones del Estado Mexicano y la forma en la que influyen en su vida cotidiana.
- Reconoce y respeta las prácticas sociales mediante la identificación y entendimiento de sus conceptos dentro de un sistema cultural.

Anexo 15 Competencias docentes a nivel medio superior (acuerdo 447)

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
 - El ejercicio de esta competencia pretende que el docente sea consciente de que debe de enriquecer que hacer docente con base en la actualización y estudio de procesos de enseñanza que puedan traducirse en el uso de nuevas estrategias.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
 - Conoce y entiende los contenidos relacionados con su materia de tal manera que es capaz de organizar y jerarquizar la información en beneficio del aprendizaje sus alumnos.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
 - Reconoce las necesidades de sus estudiantes en función del programa de estudios y de sus conocimientos previos, por lo que es capaz de articular y planificar sus sesiones de trabajo a partir de estos factores
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
 - El docente es capaz de enseñar los contenidos en diversos contextos de aprendizaje. Realiza su labor educativa a través de situaciones que ejemplifiquen al estudiante la necesidad de aprender los temas revisados, por lo que hace uso de estrategias de enseñanza adecuándose a los recursos a los que tiene acceso. Hace uso de las tecnologías de la información y busca evaluar a sus estudiantes a través de enfoques formativos.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

- Hace uso de formas de evaluación que tienen como base el enfoque por competencias. Conoce el crecimiento académico de sus alumnos y busca alternativas para comunicarles sus fortalezas y áreas de oportunidad. Fomenta el uso de la autoevaluación y coevaluación entre pares.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Promueve en los alumnos el interés por los contenidos revisados materia a través de situaciones de aprendizaje que les exigen ser críticos, reflexivos y creativos (tanto a nivel individual como grupal). Fomenta el uso de las tecnologías de la información para obtener y depurar información a utilizar en las aulas escolares.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- El docente fomenta el dialogo entre alumnos como un medio apropiado para resolver situaciones de conflicto. Promueve que los estudiantes participen y den sus puntos de vista de manera activa y respetuosa.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional
- Colabora con sus compañeros de trabajo para detectar problemáticas que afectan el desempeño de los estudiantes y por tanto, buscar participar para elaborar y trabajar proyectos que mejoren las condiciones escolares del plantel.

Anexo 16: imágenes para actividad sobre competencias docentes



