



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
**Unidad Ajusco**

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Tesis

**La enseñanza de la historia en tiempos de pandemia: un estudio de caso ante la  
*Estrategia Aprende en Casa***

PRESENTA

Nayeli Domínguez Vega

ASESORA:

Dra. Gabriela Margarita Soria López

Ciudad de México, de febrero 2023

## Índice

|  |           |
|--|-----------|
| Introducción .....   | 4         |
| <b>Capítulo I. Consideraciones Teóricas- Metodológicas.....</b>                                | <b>7</b>  |
| 1.1 Planteamiento del problema.....  | 7         |
| 1.2 Antecedentes sobre el objeto de estudio .....  | 8         |
| 1.2.1 La estrategia en el caso mexicano.....   | 11        |
| 1.2.2 ¿Qué es <i>Aprende en casa</i> ? .....   | 12        |
| 1.3 Objetivo del estudio .....   | 14        |
| 1.4 Metodología.....   | 14        |
| 1.5 El estudio de caso en la investigación cualitativa.....                                    | 16        |
| 1.5.1 Categorías analíticas.....   | 17        |
| 1.5.2 Aprendizaje significativo .....  | 17        |
| 1.5.3 Pensamiento Histórico.....   | 22        |
| 1.5.4 Instrumentos de recolección y análisis de datos.....                                     | 23        |
| 1.5.5 La entrevista .....  | 27        |
| 1.5.6 Proceso de análisis.....   | 27        |
| <b>Capítulo 2. El paradigma actual alrededor de la enseñanza de la historia y sus desafíos</b> | <b>30</b> |
| 2.1 Sobre el modelo tradicional y sus limitaciones .....                                       | 30        |
| 2.2. Hacia la ruptura del modelo tradicional.....  | 32        |
| 2.3 De la Historia como objeto de estudio a la Historia como objeto de enseñanza.....          | 33        |
| 2.4 Aprender a construir narraciones desde la escuela .....                                    | 35        |
| 2.5 Las fuentes y las operaciones interpretativas .....  | 36        |
| 2.6 La imaginación como habilidad para hacer historia.....                                     | 37        |
| 2.6.1 Sobre los contenidos ¿qué historia enseñar?.....   | 38        |
| 2.7 La enseñanza de la historia en el marco de su función política.....                        | 40        |
| 2.8 La noción del pensamiento histórico desde la didáctica de la historia.....                 | 41        |
| 2.9. Pensamiento histórico en el marco de la Reforma Integral de Educación Básico.....         | 45        |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Capítulo 3. <i>Aprende en casa desde la voz de los maestros</i></b>          |     |
| <b>participantes</b> .....  | 50  |
| 3.1 <i>Aprende en casa</i> por TV y en línea: versión inicial .....             | 51  |
| 3.2 <i>Aprende en casa I</i> .....  | 54  |
| 3.2.1 Sobre la estructura de la clase programa.....                             | 56  |
| 3.2.2 Proceso de producción de las clase programa .....                         | 57  |
| 3.2.3 Los recursos de las clase programa.....                                   | 59  |
| 3.2.4 Sobre el tipo de actividades.....   | 60  |
| 3.2.5 Los contenidos de <i>Aprende en casa I</i> .....                          | 61  |
| 3.3. Segunda versión: De regreso a clase. <i>Aprende en casa II</i> .....       | 64  |
| 3.3.1 La incorporación de los docentes .....                                    | 66  |
| 3.3.2 El diseño de las clases programa en <i>Aprende en casa II</i> .....       | 69  |
| 3.3.3 La adscripción y la confidencialidad de los docentes.....                 | 74  |
| 3.3.4 La estructura de <i>Aprende en casa II</i> .....                          | 75  |
| 3.3.5 Los contenidos de las clase- programa en <i>Aprende en casa II</i> .....  | 85  |
| 3.3.6 Los recursos .....  | 94  |
| 3.3.7 La sección de dinámica familiar o reto de hoy.....                        | 96  |
| 3.4 <i>Aprende en casa III</i> , el posible regreso a clases presenciales ..... | 97  |
| 3.4.1 La estructura de <i>Aprende en casa III</i> .....                         | 98  |
| 3.4.2 Los materiales de <i>Aprende en casa III</i> .....                        | 99  |
| 3.3.3 Programas clase: <i>Aprende en casa III</i> .....                         | 101 |
| 3.4.4 Las actividades del reto de hoy .....                                     | 106 |
| Conclusiones .....  | 114 |
| Referencias.....  | 119 |
| Anexo .....   | 122 |

## Introducción

A partir del mes de marzo del 2020 el mundo entero ha sido testigo de una experiencia inédita propiciada por la pandemia por COVID-19. Su origen se identifica en diciembre del 2019 en la República de China, donde se informaba de un brote de neumonía llamado coronavirus. Éste se había expandido por diversas regiones de diferentes países entre los que se encuentra México. En los siguientes meses el virus se extendía de manera inesperada, provocando a su paso millones de muertes.

El 11 de marzo del 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS), declaraba que la enfermedad por coronavirus COVID-19 pasaba de ser una epidemia, a una pandemia, debido a que el virus se había extendido a muchos países. Amador (2020) comenta que: “Para el 20 de marzo, la OMS anunciaba el lanzamiento de una alerta sanitaria mundial” (p.139).

A finales de marzo se informaba a la población del cierre de los espacios públicos y privados, así como las instituciones educativas. Esto indicaba la gravedad del virus y el impacto que tendría para la humanidad en sus actividades cotidianas, educativas, sociales, económicas y políticas.

Ante este panorama de emergencia sanitaria y vislumbrando la problemática educativa que afectaba a más de 36 millones de estudiantes mexicanos de todos los niveles educativos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propuso una coalición mundial para la educación para afrontar la emergencia sanitaria de COVID-19. Esta coalición establece, según Amador (2020), “ofrecer opciones de aprendizaje abiertas, flexibles y a distancia, a través de las plataformas educativas de los ministerios de educación de los cinco continentes” (p. 140). Ante estas opciones se trata de dar continuidad a los procesos educativos en los distintos países.

En México estas recomendaciones se retoman a partir del 23 de marzo del 2020, bajo la dirección de la Secretaría de Educación Pública (SEP), iniciando una estrategia para dar continuidad a los procesos educativos a través de *Aprende en casa*.

Así, de una manera precipitada y llena de inmediatez, las vidas de millones de personas se venían obligadas a reflexionar y a reestructurar su manera de vivir, de relacionarse con el otro, con el mundo; y qué decir de la educación. Una educación que está llamada hacer lo propio. De pronto, y “¡de una manera inesperada nos arrebataban ese espacio vital, esa

estructura social de la presencia humana! Así lo comenta Díaz Barriga (2020), “estamos ante un hecho inédito: la pérdida del espacio escolar y del aula” (p. 20).

Ante la emergencia sanitaria por la pandemia mundial de coronavirus (COVID-19), el Gobierno de la República Mexicana se dio a la tarea de seguir los procesos educativos mediante el uso de medios electrónicos para “trasladar los cursos que se habían estado impartiendo presencialmente, a un aula remota, virtual, a distancia o en línea” (Ibáñez, 2020).

Inicialmente, la estrategia de *Aprende en casa* se desplegó a través de transmisión televisiva, en los canales de *Televisión Educativa* y *Once Niños*, dirigido a estudiantes de diferentes niveles de educación. Así lo enfatizaba la SEP (2020) en el texto de *Anexo I orientaciones para apoyar el estudio en casa de niños y adolescentes*:

La Secretaría de Educación Pública diseñó la estrategia *Aprende en Casa*, cuyo eje fueron los programas televisados que se basaron en los programas de estudio de cada nivel educativo. La acción magisterial fue clave en el último tercio del ciclo escolar pasado para evitar la desvinculación de los estudiantes con la escuela y para continuar el proceso educativo. Por esta razón, la estrategia utilizará como soporte recursos muy accesibles a la población (p. 5).

Para el 24 de agosto del 2020 la SEP, en un segundo momento, reestructuró la estrategia para llamarse *Regreso a clases: Aprende en Casa II*, la cual involucró “un diseño pedagógico en donde se define el papel que corresponde desempeñar a maestras, maestros y personal directivo; además, se incluye un panorama de los recursos tecnológicos disponibles para el trabajo docente” (SEP, 2020c, p. 5).

A pesar de que las autoridades educativas plantearon esta estrategia como un diseño pedagógico, alrededor de ésta se han desplegado muchas críticas, en donde no sólo se reflexiona sobre la estrategia en sí misma, sino también en torno a la función de la escuela y a los modelos pedagógicos vigentes, que poco o nada parecen responder a las necesidades formativas de población escolar.

La pandemia nos está demostrando que es un buen momento para repensar el sentido formativo que puede adoptar la enseñanza de la historia, con la finalidad de romper con la historia memorística, homogeneizadora y, hasta cierto punto, misógina. Historia de una sola versión frente a la cual será mejor avanzar hacia una perspectiva que fortalezca el desarrollo del pensamiento crítico e histórico, permitiendo con ello a la comunidad escolar construir sus propias interpretaciones sobre la realidad en la que viven.

Es momento de revisar y replantear el trabajo curricular, o como enfatiza Tere Garduño (2020), “proyectar un nuevo currículo de prácticas revolucionarias cuyo objetivo sea formar generaciones que entiendan la empatía con el otro y la otredad” (párr.4). Es decir, ver el mundo desde otros horizontes, como señala Julia Salazar (2001), cuando afirma que “no reflexionar sobre la historia como objeto de conocimiento histórico y de enseñanza nos conduce, irremediabilmente, a reproducir el paradigma de la historia como acumulación de hechos del pasado” (p.7).

*Aprende en Casa* ofrece una oportunidad para reiterar algunas problemáticas de la enseñanza de la historia con la finalidad de avanzar en propuestas que permitan transitar hacia prácticas y sentidos que favorezcan una enseñanza útil y significativa para las y los escolares. Por ello, en este trabajo de investigación se presenta una descripción analítica de la estrategia *Aprende en casa* en sus diferentes versiones.

El trabajo se ha organizado en tres capítulos. En el primero, *Consideraciones Teóricas y Metodológicas*, se explica el planteamiento del problema, antecedentes, así como las categorías analíticas (Aprendizaje Significativo y Pensamiento Histórico). A ello se suma los instrumentos de recolección y análisis de datos.

En el capítulo 2, *El paradigma actual alrededor de la enseñanza de la historia y sus desafíos*, presenta una reflexión sobre el estado actual de la enseñanza de la historia, tomando en consideración las aportaciones de la investigación en el campo de la didáctica de la historia y desde los programas de la educación secundaria de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

El último capítulo, *Aprende en casa desde la voz de los maestros participantes*, es el más extenso, debido a que se describen las tres fases de *Aprende en casa*. En la primera fase de la estrategia se hace un análisis de los contenidos de las clases- programa, así como sus recursos y tipos de actividades, acompañadas de ejemplos. La presentación de la segunda fase se retoma la experiencia de algunos docentes participantes en el diseño de las clase-programa. La tercera fase, *Aprende en casa III*, incluye, al igual que las dos anteriores, su estructura, clases programa y ejemplos, donde se analizan los materiales y los programas.

Al final del documento, encontramos las conclusiones espacio dedicado a presentar un balance general de la estrategia *Aprende en casa*.

## Capítulo I. Consideraciones teóricas-metodológicas

### 1.1 Planteamiento del problema

Actualmente estamos viviendo un mundo con una serie de transformaciones que requieren ser tratadas a la brevedad, es el caso del modelo educativo que prevalece en las escuelas mexicanas.

Las estrategias retomadas por el gobierno mexicano a través de la SEP muestran la necesidad de revisar los modelos pedagógicos para reflexionar sobre las habilidades que se están o no promoviendo desde el espacio escolar para comprender y afrontar el mundo actual.

Ángel Díaz Barriga (2020) en su artículo *La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado*, plantea la incapacidad de la escuela de reformarse así misma ya que dicha institución se ha:

quedado atrapada en el formalismo del currículo y de la evaluación; la escuela que se ha olvidado que su tarea es educar y formar, pues se ha centrado en cumplir un horario, en completar todos sus rituales de ingreso al salón de clases, en estar en el pupitre, en tomar los apuntes, traer las tareas y presentar los exámenes (p.25).

Ante esto la SEP mantiene y refuerza el mismo modelo pedagógico, rígido y tradicional, a través de las estrategias emergentes, las cuales no responden a las necesidades actuales, fundamentalmente en momentos de pandemia. La escuela se ha olvidado de la esencia de educar y formar para la vida.

Según Díaz Barriga (2020) “la realidad inédita que vivimos invita a pensar cómo aprovechar esta situación para impulsar otro tipo de aprendizajes y otra forma de aprender” (p. 26). Frente a esto podemos preguntarnos ¿Cuál es la propuesta de enseñanza de la historia a través de la estrategia *Aprende en Casa?*, ¿cómo propone que aprendan las niñas y los niños? ¿éstas finalidades se corresponden con las necesidades formativas que la realidad actual demanda? ¿Favorecen el desarrollo de habilidades para aprender a pensar históricamente?

En este contexto Garduño (2020) plantea:

no podemos regresar a la escuela de antes ni al aprendizaje de antes, porque la escuela es para la vida; no para repetir una serie de datos acumulados. Hemos comprobado que eso, a la larga, se olvida. Y cuando la escuela sostiene un discurso formal que hay que repetir, un conocimiento carente de todo sentido para el alumno, una serie de elementos memorísticos que caducan en el instante mismo en que se responde la última pregunta del examen, la escuela se está

equivocando de rumbo (p. 16). Ante esta coyuntura, *Aprende en Casa* ofrece una oportunidad para reiterar algunas problemáticas de la enseñanza de la historia que puede visibilizar los sentidos formativos que puede o no adoptarse, para avanzar en propuestas de mejora, y entonces, romper con finalidades asociadas a la enseñanza unívoca, hegemónica y lineal.

- ¿Cuál es la propuesta de enseñanza de la historia a través de la estrategia *Aprende en Casa*?
- ¿Se trata de nuevas formas de trabajo, o por el contrario, son las mismas que se desarrollan en las aulas?
- ¿Qué tipo de aprendizaje cognitivo se aprecia en la estrategia de *Aprendizaje en Casa*?
- ¿*Aprende en Casa*, está innovando en el campo de la enseñanza de la historia? De ser así ¿en qué innova?

Estas son algunas interrogantes que dan origen a esta investigación.

## **1.2. Antecedentes sobre el objeto de estudio**

A finales de diciembre de 2019, en Wuhan, República de China, se reportaron los primeros brotes de coronavirus (COVID-19). En pocas semanas este virus se había expandido de manera inesperada a casi todos los países del mundo, con un saldo de millones de muertos. El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS), declaró que la enfermedad pasaba de ser una epidemia a una pandemia, y anunció una alerta sanitaria mundial.

En marzo del 2020 se informó a la población del cierre de los espacios públicos y privados, que incluían a las instituciones educativas. Esto indicaba la gravedad del virus y el impacto que tendría para la humanidad en sus actividades cotidianas, sociales, económicas, políticas y educativas, entre otras.

Ante este panorama de emergencia sanitaria y vislumbrando la problemática educativa que afectaba a millones de estudiantes en los distintos niveles educativos de todo el mundo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propuso una coalición mundial para la educación que afrontara la emergencia sanitaria de COVID-19. Esta coalición, según Rocío Amador Bautista, ofrece «opciones de aprendizaje abiertas, flexibles y a distancia, a través de las plataformas educativas de los ministerios de educación de los cinco continentes» (2020, p.140).

Una estrategia o solución educativa debe ayudar para evitar la pérdida del aprendizaje de los estudiantes. Así lo informaron Fernando M. Reimers y Andreas Schleicher: «Para hacerlo, cada escuela debe tener un plan para garantizar la continuidad de las operaciones durante la pandemia» (2020, p.13). En este sentido, debe haber colaboración de varias escuelas, para generar un intercambio de experiencias que generen las tácticas a seguir durante la contingencia.

En este contexto de emergencia sanitaria, fueron distintas las respuestas que cada país generó para dar continuidad a los procesos educativos, aunque la mayoría coincidió en el uso de la tecnología y las redes sociales para enfrentar la crisis.

Los gobiernos respondieron de diferente manera ante esta emergencia sanitaria. Alejandro Artopoulos (10 de abril de 2020), informaba que «hay casi 1,600 millones de alumnos afectados por estas medidas en 188 países que han decidido cerrar las escuelas a nivel nacional. Esto representa el 91.3% del total de estudiantes» (2020, p. 3). La crisis obligó a los gobiernos a pensar cómo establecer vínculos pedagógicos de manera remota y rápida. Las soluciones reveladas de noventa y seis países con las escuelas cerradas fueron diversas entre éstas.

En España, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en conjunto con la *Radio y Televisión Española* y un conjunto de empresas, puso a disposición *Educlan*, que propone contenidos audiovisuales en formato web, *app* y televisión, destinado a niños de entre 3 y 10 años. Se ofrece material específico según tres grupos de edad: 3 a 5 años; de 6 a 8 años; y de 9 a 10 años. Este país cuenta con dos plataformas: *INFT* y *Procomún* (*Idem*,p.4).

La estrategia educativa que Francia utilizó fue «*Ma classe à la maison*», un sistema de aula virtual accesible a través de teléfonos inteligentes y computadoras con clases en línea para los niveles maternal, primario y secundario en las diferentes materias (*Idem*, p.4). En el caso de América Latina menciona Artopoulos, tomando datos de la UNESCO, que «son 2 sistemas educativos los que no tienen cierre nacional de escuelas: Guyana Francesa y Nicaragua.» (*Idem*, p.3). En este sentido sería interesante conocer las razones por las cuales siguieron abiertas las escuelas en esos países.

En Argentina, el Ministro de Educación de la Nación, puso a disposición para todos los estudiantes *Seguimos Educando*, que funcionó en el portal *Educ.ar.se*. en el cual se ingresaron materiales de apoyo por cada nivel educativo, ofreciendo educación secundaria técnica, educación especial, formación docente, orientación a los docentes y una sección de medidas higiénicas, para la prevención del covid-19. Además, se incluyó una biblioteca digital que pone a disposición más de 100 libros gratuitos, sin olvidar el canal de televisión, llamado *Paka Paka*, presentando contenido para varios niveles educativos, que se puede transmitir a través de la TV pública, contando con dos horarios, uno por la mañana y por la tarde.

Las propuestas antes mencionadas dan cuenta de la forma que adoptaron las respuestas entre las cuales se distingue la radio, la tv educativa, podcast, portales web educativos y plataformas educativas. Sin duda, el objetivo fue que todos los estudiantes accedieran a plataformas educativas, para tener contacto con sus profesores.

En los Estados Unidos, según afirmó Cooper (citado en Fernando M. Reimers y Andreas Schleicher), los investigadores han documentado que:

Los efectos de la pérdida de aprendizaje durante el verano, demostrando que la interrupción prolongada de los estudios provoca no solo una suspensión del tiempo de aprendizaje, sino también una pérdida de conocimientos y habilidades adquiridas [...] la pérdida es mayor en matemáticas que en lectura, y la pérdida aumenta con el grado escolar<sup>1</sup> (p.7).

En la siguiente tabla se puede observar las soluciones educativas que implementaron algunos países de América Latina.

---

<sup>1</sup> Esta información se puede complementar con Cooper, H., et al (1996) *Los efectos de las vacaciones de verano* en los puntajes de las pruebas de rendimiento: una revisión narrativa y metaanalítica.

Tabla 1. Países con soluciones educativas. Año 2020. América Latina

| País        | Nombre de la plataforma                   | Tipo de solución           | Breve descripción  | Link  |
|-------------|---|----------------------------|--|---|
| Argentina   | Seguimos educando                         | Portal educativo y TV      | Lecciones en TV y video por área de conocimiento para nivel primario y secundario y materiales para docentes para preparar clases en línea   | <a href="https://www.educ.ar/recursos/15036/seguimos-educando">https://www.educ.ar/recursos/15036/seguimos-educando</a>   |
| Argentina   | Biblioteca Digital                        | Portal educativo           | Portal para estudiantes y docentes de todas las escuelas del país para acceder a más de cien libros y novelas clásicas   | <a href="https://www.argentina.gob.ar/educacion/biblioteca-digital">https://www.argentina.gob.ar/educacion/biblioteca-digital</a>   |
| Brasil      | Banco Internacional de Objetos Educativos | Portal educativo           | Contenido educativo abierto desde la educación preescolar hasta la universitaria   | <a href="http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/">http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/</a>   |
| Chile       | Aprendo en línea                          | Portal educativo           | Proporciona recursos pedagógicos para estudiantes desde el primer grado de educación primaria hasta el cuarto año de secundaria  | <a href="https://curriculumnacional.mineduc.cl/estudiante/521/v3-property?ame=822.html">https://curriculumnacional.mineduc.cl/estudiante/521/v3-property?ame=822.html</a> |
| Colombia    | Colombiaaprende                           | Portal educativo           | Herramienta en línea creada por el Ministerio de Educación para apoyar a maestros, familias y estudiantes en el proceso de e-learning en el contexto actual de la pandemia de Covid-19   | <a href="http://educativos.colombiaaprende.edu.co/generaciones/">http://educativos.colombiaaprende.edu.co/generaciones/</a>   |
| Colombia    | 3, 2, 1 Edu-Acción                        | TV/Radio                   | Programas de TV educativos   | No disponible   |
| Costa Rica  | Aprendo en casa                           | Portal educativo           | Recursos digitales en educación desde la primera infancia hasta las escuelas secundarias.  | <a href="http://recursos.mep.go.cr/2020/aprendocasa/">http://recursos.mep.go.cr/2020/aprendocasa/</a>   |
| Costa Rica  | Caja de herramientas                      | Portal educativo           | Herramienta digital para maestros para llevar a cabo clases de educación a distancia creadas por el Ministerio de Educación  | <a href="https://cajadeherramientas.mep.go.cr/">https://cajadeherramientas.mep.go.cr/</a>   |
| Ecuador     | Recursos educativos digitales             | Portal educativo           | Herramienta del Ministerio de Educación para estudiantes y maestros para apoyar el aprendizaje en el hogar   | <a href="https://educarecuador.gob.ec/">https://educarecuador.gob.ec/</a>   |
| El Salvador | Material para la continuidad educativa    | Portal educativo           | Recursos pedagógicos para todos los estudiantes en el contexto de la crisis actual de Covid-19   | <a href="https://www.mined.gob.sv/emergencias/covid19/">https://www.mined.gob.sv/emergencias/covid19/</a>   |
| Guatemala   | Aprendo en Casa                           | Portal educativo           | Guía y documentos con sugerencias para aprendizaje en casa   | <a href="http://www.mineduc.gob.gt/PrevisionCoronavirus/respuesta.html">http://www.mineduc.gob.gt/PrevisionCoronavirus/respuesta.html</a>                                 |
| Guatemala   | DIGECADE                                  | Portal educativo           | Recursos en línea para docentes  | <a href="http://www.mineduc.gob.gt/ciudadade/2?telesecundaria.asp">http://www.mineduc.gob.gt/ciudadade/2?telesecundaria.asp</a>   |
| Honduras    | Educatrachos                              | Portal educativo           | Contenido, actividades, herramientas y recursos educativos en diferentes formatos, diseñados para ser utilizados por profesores y estudiantes  | <a href="https://www.educatrachos.hn/">https://www.educatrachos.hn/</a>   |
| Costa Rica  | Caja de herramientas                      | Portal educativo           | educación a distancia creadas por el Ministerio de Educación   | <a href="https://www.educatrachos.hn/">https://www.educatrachos.hn/</a>   |
| Ecuador     | Recursos educativos digitales             | Portal educativo           | Herramienta del Ministerio de Educación para estudiantes y maestros para apoyar el aprendizaje en el hogar   | <a href="https://educarecuador.gob.ec/">https://educarecuador.gob.ec</a>  |
| El Salvador | Material para la continuidad educativa    | Portal educativo           | Recursos pedagógicos para todos los estudiantes en el contexto de la crisis actual de Covid-19   | <a href="https://www.mined.gob.sv/emergencias/covid19/">https://www.mined.gob.sv/emergencias/covid19/</a>   |
| Guatemala   | Aprendo en Casa                           | Portal educativo           | Guía y documentos con sugerencias para aprendizaje en casa   | <a href="http://www.mineduc.gob.gt/PrevisionCoronavirus/respuesta.html">http://www.mineduc.gob.gt/PrevisionCoronavirus/respuesta.html</a>                                 |
| Guatemala   | DIGECADE                                  | Portal educativo           | Recursos en línea para docentes  | <a href="http://www.mineduc.gob.gt/ciudadade/2?telesecundaria.asp">http://www.mineduc.gob.gt/ciudadade/2?telesecundaria.asp</a>   |
| Honduras    | Educatrachos                              | Portal educativo           | Contenido, actividades, herramientas y recursos educativos en diferentes formatos, diseñados para ser utilizados por profesores y estudiantes  | <a href="http://www.educatrachos.hn/">http://www.educatrachos.hn/</a>   |
| México      | Aprende 2.0                               | Portal educativo y TV      | Recursos del Ministerio de Educación para promover el uso de TIC   | <a href="http://www.aprende.edu.mx/">http://www.aprende.edu.mx/</a>   |
| México      | Aprende en casa por TV y en Línea         | Portal educativo y TV      | Clases vía TV y en línea para todos los niveles en base al currículum nacional   | <a href="https://www.televisioneducacion.mx/#quienesSomos">https://www.televisioneducacion.mx/#quienesSomos</a>   |
| México      | Libros de texto                           | Portal educativo           | Acceso a libros digitales  | <a href="http://librosdetexto.sep.gob.mx/">http://librosdetexto.sep.gob.mx/</a>   |
| México      | Telesecundaria                            | Portal educativo           | Programa ya existente para el aprendizaje distancia en zonas rurales   | <a href="https://telesecundaria.sep.gob.mx/">https://telesecundaria.sep.gob.mx/</a>   |
| Panamá      | Educapanama                               | Portal educativo           | Cursos en línea del Ministerio de Educación para estudiantes de preescolar, primaria y secundaria para seguir las clases a distancia   | <a href="http://moodle.educapanama.pa/">http://moodle.educapanama.pa/</a>   |
| Paraguay    | Tu escuela en casa                        | Portal educativo           | Proporciona contenido, actividades, herramientas y recursos educativos propuestos por el Ministerio de Educación diseñados para ser utilizados por maestros y estudiantes  | <a href="https://aprendizaje.mec.edu.py/dex.php/es/recursos">https://aprendizaje.mec.edu.py/dex.php/es/recursos</a>   |
| Paraguay    | Biblioteca Digital                        | Portal educativo           | Recursos para apoyar a las escuelas y los maestros con materiales educativos y la posibilidad de diseñar lecciones en la plataforma.   | <a href="https://recursos.mec.edu.py/laap/home">https://recursos.mec.edu.py/laap/home</a>   |
| Perú        | Perú Educa                                | Portal educativo?          | Una plataforma digital provista por el Ministerio de Educación que ofrece servicios a la comunidad educativa.  | <a href="http://www.perueduca.pe/visitante/inicio">http://www.perueduca.pe/visitante/inicio</a>   |
| Uruguay     | Plan Ceibal                               | Plataformas de aprendizaje | Recursos para maestros y estudiantes a los que se puede acceder desde cualquier dispositivo, así como programas remotos, que ayudan a mitigar los efectos de la suspensión de actividades educativas debido al cierre temporal de centros educativos | <a href="https://www.ceibal.edu.uy/es/ulo/plan-ceibal-durante-la-suspension-de-clases">https://www.ceibal.edu.uy/es/ulo/plan-ceibal-durante-la-suspension-de-clases</a>   |
| Venezuela   | Cada familia una escuela                  | TV/Radio                   | Programa de TV con contenido educativo   | No disponible   |

Fuente: Observatorio Argentino por la Educación con base en UNESCO (2020)

### 1.2.1. La estrategia en el caso mexicano

En México la autoridad educativa federal, bajo la dirección de la Secretaría de Educación Pública (SEP), inicia una estrategia para dar continuidad a los procesos educativos denominada *Aprende en Casa*, mediante la transmisión televisiva en los canales de *Televisión Educativa* y *Once Niños*, dirigido a alumnos de diferentes niveles de educación.

La Secretaría de Educación Pública diseñó la estrategia *Aprende en Casa*, cuyo eje fueron los programas televisados que se basaron en los programas de estudio de cada nivel educativo. La acción magisterial fue clave en el último tercio del ciclo escolar pasado para

evitar la desvinculación de los estudiantes con la escuela y para continuar el proceso educativo. Por esta razón, la estrategia utilizó como soporte, recursos muy accesibles a la población (p. 5).

### **1.2.2. ¿Qué es *Aprende en casa*?**

Ante la emergencia sanitaria, la SEP pone en marcha *Aprende en Casa*, a partir del 23 marzo del 2020, con el propósito de continuar con el proceso educativo y cuyo eje fueron los programas televisados; basándose en los planes de estudio y libros de texto vigentes en cada nivel educativo. Se eligió la televisión como medio de transmisión de esta estrategia en tanto:

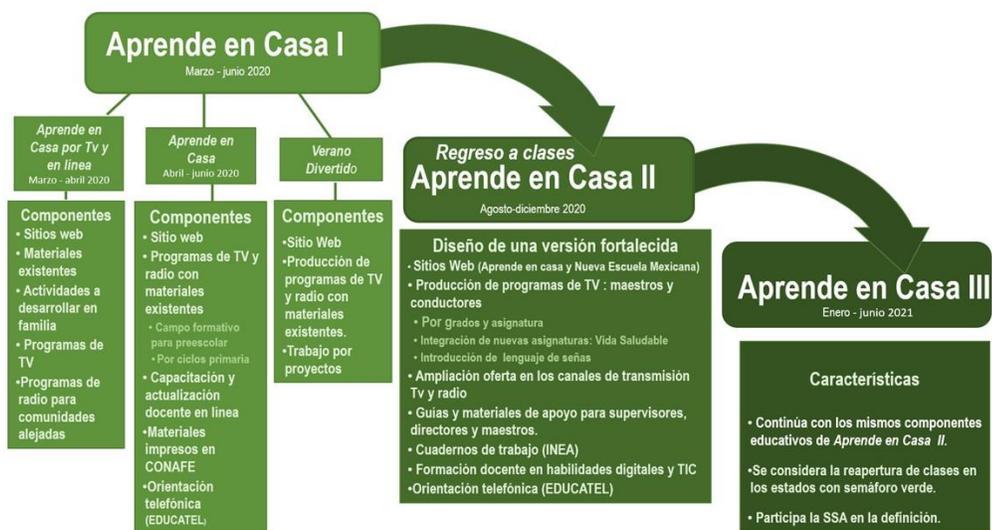
A este medio accede una alta proporción de la población (93%, según encuesta INEGI 2019). Para ampliar el alcance de los programas educativos se ha establecido un acuerdo con televisoras públicas de todos los estados y un convenio con televisoras privadas de amplia cobertura. (SEP, 2020c, p. 7).

De este modo la SEP plantea la posibilidad de que la mayoría de los estudiantes pudieran acceder a los recursos preparados para continuar con las clases, por estos medios electrónicos. Para ello la SEP configuró el siguiente sitio <https://aprendeencasa.sep.gob.mx> y también en canal de YouTube.

Desde su primera versión, esta estrategia contempló al docente como un elemento primordial, especialmente para mantener el vínculo con los estudiantes, así como de los recursos que pudieran ser accesibles para toda la población. En este sentido, a partir de lo que se representará en el programa de televisión, el trabajo del docente debía centrarse en despejar dudas, explicar con ejemplos, proponer formas distintas para la explicación y comprensión de contenidos o temas nuevos o complicados (p.14).

Es importante señalar que la estrategia de *Aprende en casa* fue cambiado su diseño desde su aparición, como puede apreciarse en la siguiente imagen.

Imagen 1. Diversas versiones de *Aprende en casa*



Fuente. Soria (2021)

De la imagen anterior destacamos algunos cambios importantes entre cada versión. En la segunda versión, *Regreso a clases: Aprende en Casa II*, se puede apreciar un cambio en el diseño de las secuencias de trabajo. Se amplían las secciones y también la información histórica. En esta segunda versión se incluye más secciones, además de que establecen tres clases a la semana. Del mismo modo, la plataforma de esta versión permite descargar las actividades. Otro aspecto es la conformación de una carpeta de experiencias, que aglutina diversas actividades para el desarrollo de los contenidos temáticos, las cuales se presentan a manera de fichas educativas para todas las asignaturas de educación básica y educación media superior.

Inicialmente se invitó a personajes y celebridades de distintos ámbitos como el científico, deportivo y artístico para realizar los videos de las clases, tratando de motivar esta estrategia. Sin embargo, en la segunda versión se incluyeron a los docentes como conductores. En su tercera versión, se continua con la estructura de la versión anterior

### 1.3. Objetivo del estudio

Documentar analíticamente la estrategia oficial *Aprende en Casa*, en sus diversas versiones, para reconocer las habilidades cognitivas, actitudinales y procedimentales que promueve.

#### Objetivos particulares

- Identificar las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales implicadas en las actividades que se proponen en la estrategia
- Valorar si las habilidades que se promueven se vinculan con el desarrollo del pensamiento histórico.

### 1.4. Metodología

Para acceder al estudio del problema de mi interés asumo una perspectiva que me permitiera dar solución a las siguientes preguntas, ya que éstas orienten mi práctica de investigación.

- ¿Cuál es la propuesta de enseñanza de la historia a través de la estrategia *Aprende en Casa*?
- ¿Se trata de nuevas formas de trabajo, o, por el contrario, son las mismas que se desarrollan en las aulas?
- ¿Qué tipo de aprendizaje cognitivo se aprecia en la estrategia?
- ¿*Aprende en Casa*, está innovando en el campo de la enseñanza de la historia? ¿De qué manera? ¿en qué innova?

Para construir respuesta alrededor de las interrogantes anteriores retomaré una perspectiva cualitativa. Según Hernández (2006), la investigación cualitativa “se fundamenta en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectiva teórica). Van de lo particular a lo general” (p. 8). El enfoque se basa en la recolección de datos no estandarizados. Hernández (2006) refiere que el “investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas” (p. 8).

Esta investigación adopta la modalidad de estudio de caso, pues ésta nos permitirá reconocer el modelo de enseñanza que estructura la estrategia emergente *Regreso a clases: Aprende en Casa II* y sus posibilidades para favorecer o inhibir el desarrollo de habilidades para el pensar históricamente.

El investigador cualitativo genera coherencia, intuición y utilidad al retomar diferentes evidencias, según las cuales puede expresar su forma de acercarse al conocimiento, empleando múltiples herramientas y estrategias de investigación. La práctica cualitativa es, según Denzin y Lincoln (2011) “la actividad, situada que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible al mundo y lo transforman” (p.46).

Los investigadores cualitativos son capaces de utilizar lo que se tenga a su alcance para hacer toda una reconstrucción de lo que se quiere representar y narrar a partir del objeto de estudio seleccionado. Einser (1998) plantea que al examinar el mundo social en cualquier medio y retomar todos los elementos visibles de una realidad, nos permite como investigadores cualitativos poder comprenderla e interpretarla.

## 1.5. El estudio de caso en la investigación cualitativa

El estudio de caso, según Durán (2012), “es una forma de abordar un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje del caso en estudio” (p 12).

Existen múltiples definiciones sobre el estudio de caso, sin embargo, la mayoría coincide en que su rasgo distintivo es “el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez, Gil, y García, 1999, p. 92).

Se retoma la modalidad de estudio de caso como opción metodológica para documentar analíticamente la estrategia *Aprende en casa*. El estudio de caso es según Stake (2010) “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.1).

En ese sentido el estudio de caso permite establecer diferentes niveles de acercamiento y profundidad. Para generar este acercamiento es importante, como menciona Stake (2010), “dar sentido” al estudio, lo cual requiere de un análisis que permita reconocer las partes y sus relaciones. Por ello, no se debe separar análisis y sentido.

Así, el estudio de caso adopta su naturaleza por un acercamiento intensivo y profundo de un/os caso/s o una situación con cierta intensidad, entendiendo éste como un “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el escenario global donde se produce (Muñoz y Muñoz, 2001).

Para construir explicaciones profundas y detalladas en torno al objeto de análisis, el estudio de caso se vale de múltiples fuentes de datos y métodos, en tanto admite el empleo de todo recurso capaz de proporcionar información pertinente. Por tanto, el estudio de caso está guiado “por el problema, no por la metodología”. Durán (2012), retomando a Stake (2010), señala que el estudio de caso “no es una elección metodológica, sino una elección de lo que será estudiado” (p. 132). Con lo anterior el estudio de caso tiene la ventaja de que el investigador cuenta con un abanico de métodos y posibilidades para sus investigaciones.

### **1.5.1 Categorías analíticas**

Con la finalidad de reconocer el modelo de enseñanza que promueve la estrategia emergente Regreso a clases: Aprende en Casa II no sólo es necesario distinguir y caracterizar las actividades que se han diseñado para estructurar cada clase, que se ofrece a alumnos y docentes en el sitio web, sino también analizarlas en el marco de los tipos de aprendizaje que promueven. Para tal análisis retomaremos dos categorías. Una de ellas es la noción de pensamiento histórico, ya que ésta se constituye como una de las finalidades formativas que se plantean en los planes y programas de secundaria para la asignatura de historia. Una segunda categoría es las de aprendizaje significativo.

Mediante ambas categorías será posible reconocer algunos elementos constitutivos de diferentes modelos de aprendizaje y de enseñanza.

### **1.5.2 Aprendizaje significativo**

El aprendizaje significativo, se le atribuye al Psicólogo E.U David Paul Ausubel quien, durante el siglo XX, realizó varias aportaciones al modelo de enseñanza- aprendizaje, para entender la estructura cognitiva de los niños en el aprendizaje escolar, en base a las características de los diversos tipos de aprendizaje, que se producen en el marco escolar, para desarrollar conocimientos más significativos para los alumnos. Ausubel (1980) plantea:

que el aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son productos del aprendizaje significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo (p.55).

Ausubel (1980) postula varios tipos de aprendizaje: significativo, repetitivo, por descubrimiento y por recepción. Este autor también señala que para que un aprendizaje significativo ocurra es necesario considerar algunos “organizadores previos”, de diversa índole (comparativos y expositivos), como contenidos introductorios que permitirán establecer una interacción con la nueva información.

Ausubel (1980) establece tres tipos de aprendizajes. Uno de ellos es el Aprendizaje repetitivo, el cual, de acuerdo con Solé y Martín (2001), son “aquellas situaciones en las que simplemente se establecen asociaciones arbitrarias, literales y no sustantivas entre los conocimientos previos del nuevo contenido presentado” (p. 91). Este aprendizaje enfatiza

que no se puede modificar su estructura y se representa tal cual es; ejemplo de ello son las tablas de multiplicación o la tabla periódica, que no se puede alterar.

Un segundo tipo de aprendizaje es el denominado por recepción. Solé y Martín (2001) lo definen en términos de la forma de presentar el contenido, al considerar que “lo que se va aprender se presenta al alumno en su forma final, acabado, sin que se exija un descubrimiento previo a la comprensión” (p. 91). En este sentido el docente expone a los alumnos el contenido ya organizado y digerible en lo posible para su recepción y asimilación.

Desde mi experiencia puedo enfatizar que este tipo de aprendizaje es muy utilizado y muchas veces se vuelve más cómodo para los docentes. Sin embargo, para los alumnos es un aprendizaje totalmente pasivo y se vuelven receptores de la información, pero retomando lo que enfatiza Ausubel de que todo material, produce un aprendizaje, de mayor o menor significado. Los aprendizajes pueden analizarse también en función del grado de significación adquirido.

Un tipo más de aprendizaje es el que se realiza por descubrimiento, lo cual supone que el contenido que ha de ser aprendido “no se presenta al alumno, sino que tiene que ser descubierto por éste antes de poder ser asimilado a la estructura cognitiva” (Solé y Martín, 2001, p.91).

Con lo anterior podemos preguntarnos ¿Qué son los organizadores expositivos y previos y cuál es su función en el aprendizaje? En este caso los organizadores expositivos, son nuevos materiales que se presentan a los alumnos y que no le son familiares.

Bruce Joyce (2002) plantea que “los organizadores previos proporcionan directamente los principios y los conceptos” (p. 290). En este sentido Bruce Joyce (2002) menciona que Ausubel (1980) citado por Bruce Joyce (2002) enfatiza que los alumnos deben ser constructores del conocimiento, pero su método consiste en enseñarles metanivel de la disciplina y las metacogniciones.

Los organizadores previos se diseñaron para fortalecer o preparar” las estructuras cognitivas de los alumnos. Es decir, esta estructura cognitiva se ve relacionada con el tipo de conocimiento que tenemos en nuestras mentes; Ausubel enfatiza que la estructura cognitiva existente en una persona determinará si el nuevo material resultara significativo o no.

Los organizadores previos, también se utilizan para manipular la estructura cognitiva con el fin de facilitar el aprendizaje significativo. También se pueden emplear organizadores comparativos, en donde el docente tiene que usar estrategias, para anclar las ideas previas con lo que ya se conoce, así los alumnos puedan empezar y asociar los nuevos aprendizajes.

Solé y Martín (2001) plantean que “los organizadores previos son los principales medios que permiten consolidar la estructura cognitiva y aumentar la retención de la información” (p.294). Esto parte de conceptos, términos y proposiciones ya conocidos por los estudiantes. Ambos organizadores nos permiten realizar operaciones lógicas para el desarrollo de la capacidad de pensar.

De esta manera podemos mencionar que un conocimiento bien contextualizado, explicado y entendido de manera lógica, es un conocimiento que se puede ampliar a largo plazo en diversos contextos. Lo que realizan los docentes es facilitar el paso de información. Solé y Martín (2001) “cuanto más sustantivas son las relaciones entre lo nuevo y lo dado, cuanta mayor transformación suponga el aprendizaje, más difícil será que éste se olvide” (p. 96.)

Un punto importante que se debe considerara a la hora de iniciar una clase según Bruce Joyce (2002) “es incrementar la estabilidad y claridad de las estructuras de nuestros alumnos” (p. 290). Esto indica que los alumnos estén preparados para recibir y procesar la información. Como menciona Bruce Joyce (2020) citado en Ausubel (1980) “si los alumnos no están preparados, volverán a aprender en modo repetitivo (repitiendo el material una y otra vez), una tarea no solo ardua sino destinada al olvido [...] cualquier método didáctico mal instrumentado es posible que conduzca al aprendizaje repetitivo” (p. 290).

Un ejemplo de organizador previo podría ser la estrategia de *La historia personal*, la cual consiste en la elaboración de una narrativa sobre la vida del estudiante, sustentado en fuentes y en un ejercicio interpretativo de las mismas que dan cuenta de los cambios, rupturas, continuidades y periodizaciones de los acontecimientos vividos por el narrador. Esta estrategia es definida por Pagés y Santisteban (2010) de la manera siguiente:

como un campo de entrenamiento para plantear cuestiones relativas al conocimiento del tiempo, a la cronología, a los periodos de su vida, a los acontecimientos destacables, a los cambios más importante, a los documentos oficiales o privados que conserva su familia (p. 75).

Con esta estrategia se pretende que el alumno realice un ejercicio de revisión crítica, en la que indague y describa aquellas experiencias que puede convertir en acontecimientos, por medio de preguntas sobre su pasado, presente y futuro, es decir, hacer presente la historicidad por medio de organizadores previos.

De acuerdo con Santisteban (2021) es importante trabajar con las nociones de cambio, continuidad y la temporalidad a través de la historia personal, ya que su aprendizaje inicial permitirá a los alumnos ampliar estas habilidades, volverlas más complejas al abordar contenidos vinculados con el conocimiento histórico y llegar a desarrollar la conciencia histórica. Todo este proceso formativo supone un aprendizaje significativo.

Es importante que los alumnos movilicen habilidades y conceptos de segundo orden tales como cambio, causalidad, cronologías y simultaneidad, a través de la reconstrucción analítica de su propia historia. Estas habilidades y conceptos se retomarán para abordar nueva información, como lo es el conocimiento histórico, en este sentido se puede considerar a la estrategia de la historia personal, como un organizador previo.

Bruce Joyce (2002) considera que un organizador previo “no necesita ser extenso, pero si debe explicar cuidadosamente los conceptos y las proposiciones. Esto quiere decir, que si los organizadores previos están bien planteados y organizados en consecuencia estarán bien los materiales didácticos.

Ante esta reflexión es pertinente preguntarnos, ¿la estructura de contenidos (declarativos, conceptuales y procedimentales) en los planes y programas de estudio contemplan esta idea de organizadores y aprendizaje significativo? Los organizadores previos, enfatiza Ausubel, es una estrategia o propuesta deliberada para manipular la estructura cognitiva, con el fin de facilitar el aprendizaje significativo.

Bruce Joyce (2002) comenta que “el docente está empleando un organizador previo [...] donde proporciona a sus alumnos un andamiaje intelectual para estructurar las ideas y los hechos que surjan en la lección” (p. 288).

Así el docente es quién controla la estructura intelectual y relaciona adecuadamente los materiales de aprendizaje, con los organizadores previos, así ayuda a los alumnos a diferenciar el nuevo material de aquel previamente aprendido y anclarlo para la adquisición de nuevos materiales.

Por lo anterior el docente tiene que dedicar tiempo para explicar y desarrollar este organizador, pero solo cuando los alumnos lo han comprendido bien, puede servir para el material de aprendizaje subsecuente.

Considerando la propuesta de *Aprende en casa*, habrá que preguntarse si los planteamientos en las actividades diseñadas contemplan este tipo organizadores. Bruce Joyce (2002) establece este esquema de organizador previo.

- 1- Fase: presentación del organizador previo, clasificar los objetos de la lección, dar ejemplos, estimular la toma de conciencia entre otros.
- 2- Fase: presentación del material de aprendizaje, explicar el orden lógico del material,
- 3- Fase: Afianzar la organización cognitiva, usar principios de reconciliación integradora, dedicar un enfoque crítico de la asignatura, clarificar ideas (p. 302).

En definitiva, Bruce Joyce (2002) plantea que el modelo también puede adaptarse para enseñar las habilidades propias del aprendizaje basado en la recepción eficaz y ayuda a los estudiantes en el pensamiento crítico y la organización cognitiva y con ello al pensamiento sistemático y la noción de jerarquía del conocimiento. Solé y Martín (2001) comenta que:

la estructura cognitiva del sujeto responde a una organización jerárquica en la que los conceptos se conectan entre sí mediante relaciones de subordinación, de lo más general a los más específicos, [...] se van precisando y haciendo más específicos (p. 95).

Este desarrollo de aprendizaje significativo se vincula precisamente con estrategias de enseñanza necesarias, para generar conceptualizaciones, que nos permitan desarrollar ciertas habilidades en el pensamiento histórico en la enseñanza de la historia.

Según Solé y Martín (2001) en la teoría de asimilación se establecen tres condiciones para el aprendizaje significativo.

- 1-. El nuevo material debe aprenderse sea potencialmente significativo lógico y que tenga estructura y organización interna.
- 2-. El alumno debe contar con unos conocimientos previos y relacionarse con lo nuevo que tiene que aprender
- 3-. Que el aprendiz quiera aprender de modo significativo.

Finalmente, Bruce Joyce (2002) plantea que “al igual que Jerome Bruner, Ausubel piensa que es posible enseñar a los alumnos los conceptos estructurales de cada disciplina de modo que funcione para éstos como un sistema de procesamientos de la información; [...] para el análisis de dominios específicos [...] y resolver problemas dentro de esos dominios” (p.292).

Para comprender cómo funciona la disciplina de la historia u otras disciplinas, es importante adentrarnos a su teoría y a su estructura epistemológica, así como sus herramientas de investigación, y solo conociendo su estructura de la disciplina, es posible extraer sus conceptos estructurales, como lo menciona Bruner y Ausubel, entre otros.

### **1.5.3 Pensamiento Histórico**

De acuerdo con Gómez (2010) el concepto pensamiento histórico no es nuevo,” ya hay una mención al mismo a finales del siglo XIX en Estados Unidos en la *American Historical Association* (Lévesque, 2011b) y en las dos últimas décadas este concepto ha tomado fuerza como contraposición al discurso histórico descriptivo y acrítico” (p. 134).

Gómez (2014), retomando a Seixas y Morton (2013), define al pensamiento histórico de la siguiente manera:

[...] como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas. Para su desarrollo se debe tener en cuenta seis conceptos claves: relevancia histórica, fuentes; cambio y continuidad; causa y consecuencias; perspectiva histórica; y la dimensión ética de la historia (p. 134).

Estas habilidades del pensar históricamente deberían ser desarrolladas y aprendidas por el alumno dentro del salón de clases, ya que no es un proceso que se genera de manera natural como producto del desarrollo cognitivo. Gómez (2014) considera que: “hay que insistir en que el saber historia implica el manejo de unas habilidades de pensamiento, análisis e interpretación propias de esta disciplina” (p. 134).

En el proceso de aprender a pensar históricamente las fuentes históricas constituyen el elemento central sobre el cual habrá de realizarse el proceso de reconstrucción del pasado y por tanto de la producción de una narración histórica coherente.

Santisteban (2021) contempla cuatro componentes esenciales para pensar históricamente: conciencia temporal, imaginación histórica, representación de la historia e interpretación histórica. La interpretación histórica está relacionada con las fuentes

históricas, donde se realiza una interpretación de éstas y la importancia de la literacidad que es la interpretación de las fuentes de la historia, es decir, la confrontación de fuentes.

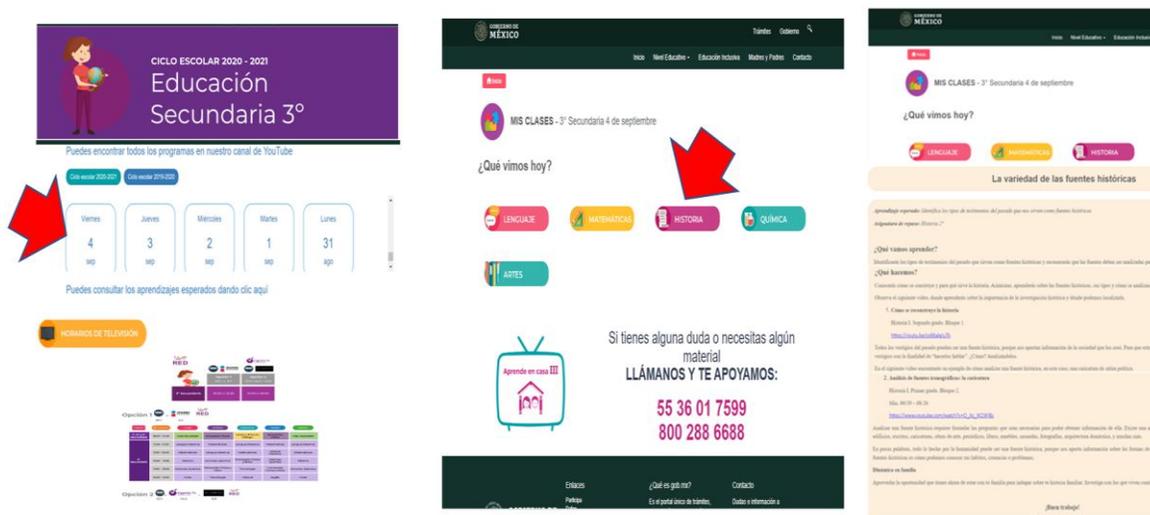
### 1.5.4 Instrumentos para la recolección y análisis de datos

Como ya se mencionó anteriormente, la información que aparece en el sitio web <https://aprendeencasa.sep.gov.mx> se constituyó como una de las fuentes de datos principales, particularmente lo que se refiere a la página que alberga las fichas de clase, denominada Mis clases.

En la siguiente imagen se muestra la ruta de acceso para desplegar cada ficha. Como puede apreciarse, el acceso a la sección *Mis clases* es a través de un calendario organizado por semanas, en donde se incluyen las fichas de los cinco días hábiles que integran el horario escolar (imagen extremo izquierdo).

Una vez desplegada la sección *Mis clases* (imagen del centro), aparecen las asignaturas que se imparten en el día seleccionado y se puede elegir la ficha deseada. En el caso de la imagen siguiente se ejemplifica la ruta de acceso a la ficha de una clase de historia, en este caso *La variedad de fuentes históricas*, del lunes 4 de septiembre, del ciclo escolar 2020-2021.

Imagen 2. Ruta de acceso a las fichas de clase



Fuente: SEP (2020d). *Aprende en Casa*. Recuperando del sitio web: <https://aprendeencasa.sep.gov.mx>.

Una vez visualizada la ficha, se descargó el archivo para extraer la información y sistematizarla en la base de datos.

En la siguiente imagen se muestra cada uno de los apartados de la ficha de clase que fueron considerados para estructurar la base de dato.

- Fecha
- Título de la ficha
- Aprendizaje esperado
- Asignatura de repaso
- Videos (títulos)
- ¿Qué vamos a aprender?
- ¿Qué hacemos?
- Dinámica familiar

Imagen 3: Apartados de la ficha de clase *Las fuentes Históricas*

The image shows a screenshot of a classroom page from the Mexican government website 'Aprende en Casa'. The page is titled 'MIS CLASES - 3° Secundaria 4 de septiembre'. It features a navigation bar with 'Inicio', 'Nivel Educativo', 'Educación Inclusiva', 'Madres y Padres', and 'Contacto'. Below the navigation bar, there are icons for 'LENGUAJE', 'MATEMÁTICAS', 'HISTORIA', and 'QUÍMICA'. The main content area is titled 'La variedad de las fuentes históricas'. It includes sections for 'Aprendizaje esperado', 'Asignatura de repaso', '¿Qué vamos a aprender?', '¿Qué hacemos?', 'Videos', and 'Dinámica familiar'. Blue arrows point to these sections from the right side of the page.

**Fecha**

MIS CLASES - 3° Secundaria 4 de septiembre

¿Qué vimos hoy?

LENGUAJE MATEMÁTICAS HISTORIA QUÍMICA

**Título de la clase** La variedad de las fuentes históricas

**Aprendizaje esperado**

**Asignatura de repaso**

¿Qué vamos a aprender?

**¿Qué vamos a aprender?**

¿Qué hacemos?

**¿Qué hacemos?**

**Videos**

**Videos**

**Dinámica familiar**

¡Buen trabajo!  
Gracias por tu esfuerzo.

Fuente: SEP (2020d). *Aprende en Casa*. Recuperando del sitio web: <https://aprendeencasa.sep.gob.mx>.

Para organizar la información contenida en la ficha de clase anterior, se diseñó la siguiente matriz. En ella se puede apreciar que cada columna se vincula con cada apartado de la ficha:

**Tabla. 2. Secciones de la ficha de clase 4 septiembre *Regreso a clases: Aprende en casa II***

| Fecha                | Título                                | Asignatura de repaso | Aprendizaje esperado  | ¿Qué vamos a aprender?   | ¿Qué hacemos?  | Videos  | Dinámica familiar  |
|----------------------|---------------------------------------|----------------------|---|--|--|---|--|
| Viernes 4 septiembre | La variedad de las fuentes históricas | Historia 2°          | Identifica los tipos de testimonios del pasado que nos sirven como fuentes históricas | Identificarás los tipos de testimonios del pasado que sirven como fuentes históricas y reconocerás que las fuentes deben ser analizadas para comprender su contenido histórico | Conocerás cómo se construye y para qué sirve la historia. Asimismo, aprenderás sobre las fuentes históricas, sus tipos y cómo se analizan.<br>Observa el siguiente video, donde aprenderás sobre la importancia de la investigación histórica y dónde podemos localizarla. | <p><b>Video 1.</b><br/><i>Cómo se reconstruye la historia</i></p> <p>Historia I. Segundo grado. Bloque 1.</p> <p><a href="https://youtu.be/co66aleJuTk">https://youtu.be/co66aleJuTk</a></p> <p><b>Video 2.</b><br/><i>Análisis de fuentes iconográficas: la caricatura</i></p> <p>Historia I. Primer grado. Bloque 2.</p> <p>Min. 00:39 – 08:26</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=O_Az_W2WjBc">https://www.youtube.com/watch?v=O_Az_W2WjBc</a></p> | <p>Aprovecha la oportunidad que tienes ahora de estar con tu familia para indagar sobre tu historia familiar.</p> <p>Investiga con los que viven contigo, y haz preguntas al respecto.</p> |

Bajo esta dinámica de revisar los apartados de cada ficha de clase se estructuró la base de datos, la cual se adaptó a cada una de las fases de *Aprende en casa*, ya que cada versión integró modificaciones a la ficha, por tanto, la base de datos también.

### **1.5.5 La entrevista**

Para documentar la estrategias *Aprende en casa* también se realizaron entrevistas, entendiendo a esta última como "una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal" (Spradley, 1979: 58, citado en Rodríguez, Gil y García 1999: 169).

Se entrevistaron a cuatro docentes que participaron en la segunda versión de la estrategia *Aprende en casa*.

El primer entrevistado es subdirector de una escuela primaria pública, quien participó en la elaboración de los guiones de los programas-clase para la asignatura de geografía de quinto y sexto grado del nivel primaria. La segunda entrevistada es una maestra de nivel básico que se integró a la estrategia *Aprende en casa*, inicialmente como revisora de los guiones de los programas-clase de historia y posteriormente como autora en la elaboración de guiones para las clases-programas de historia en primaria y secundaria.

El tercer entrevistado es profesor de historia en una secundaria pública e inicia su colaboración en respuesta a la invitación que la autoridad educativa federal presentó a los docentes frente a grupo. El último entrevistado, al igual que en el caso anterior, es maestro de historia de tercer grado de secundaria pública y ambos involucran en la elaboración de las clases programa.

### **1.5.6. Proceso de análisis**

El trabajo analítico en una investigación cualitativa es la base de la interpretación, la construcción de respuestas y también un insumo necesario para afinar las preguntas de investigación, por ello adopta características que lo distinguen de otros tipos de enfoques.

Un aspecto distintivo del análisis de datos en un enfoque cualitativo es su carácter permanente y procesual, es decir, conforme se obtienen los datos se van revisando, con el propósito de orientar la recolección de información hacia niveles de mayor explicitación y precisión que permitan reconstruir las acciones estudiadas desde la perspectiva de los

actores. Se define según Hernández, “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones conductas observadas y sus manifestaciones” (p. 8).

Como también hemos señalado, el estudio de casos supone un estudio profundo que va transitando por diferentes niveles de complejidad y profundidad. Por ello, se diseñaron diversas matrices, denominadas Matrices de consistencia cualitativa (MCc).

Se parte de la conceptualización de la matriz de consistencia cualitativa (MCc), noción utilizada en el campo de la investigación cualitativa para designar a un instrumento metodológico orientado a sistematizar y estructurar componentes diversos para el estudio de fenómenos sociales, el cual se retoma y adapta como herramienta analítica para visibilizar atributos esenciales de las fichas de clase. En su origen, se entiende a la MCc desde la siguiente perspectiva:

El instrumento conocido como matriz de consistencia nace como una herramienta metodológica para ordenar, jerarquizar, estructurar y controlar los conceptos, las categorías, las dimensiones y las variables, entre el objeto o fenómeno que se quiere estudiar y los atributos que se le asignan. (...) Es un cuadro de doble entrada compuesto por columnas y filas, que posibilita al investigador analizar y evaluar el grado de coherencia y conexión lógica entre el problema planteado, los objetivos propuestos, las posibles repuestas, los atributos (variables) que se quiere analizar y todos los elementos que se utilizan en el diseño y el método de investigación (Marroquín, 2012 y Carrasco, 2018, citado en Mercedes P.Giesecke Sara Lafosse, p. 407).

Se retoma esta idea de MCc y se adecúa para visibilizar diversos aspectos alrededor de las fichas de clase. Se construyeron diversos tipos de matrices con la finalidad de visibilizar diferentes aspectos. Se comenzó con una matriz que mostrara el tipo de actividades y el nivel cognitivo que podría movilizar su desarrollo.

| <b>Matriz 1. Tipología de actividades de acuerdo al nivel cognitivo</b>  |   |                            |  |      |
|--|---|----------------------------|--|------|
| Fecha  | Tema  | Actividad                  |  |      |
|  |   | Tipo                       | Descripción  | N. C |
| Martes<br>21abril 2020   | Explosión demográfica                       | Observar video (2)         | Síntesis y pregunta previa a la observación de video | 2    |
|  |   | Resolución de cuestionario | Contestar 5 preguntas a partir del video             | 1    |
| Jueves<br>23abril 2020   | La educación en el México posrevolucionario | Observación de video       | Localizar información en el video                    | 1    |
| *Nivel cognitivo<br>1.De recirculación de información. Localización y repetición de información presente en recursos<br>2. De comprender la información inserta en el recurso. |   |                            |  |      |

Para identificar los niveles cognitivos se retoman los siguientes indicadores, los cuales definen los diferentes niveles de complejidad que pueden asociarse a determinadas actividades:

| <b>Tabla 4. Clasificación de niveles cognitivos</b>   |   |
|---|---|
| <b>Nivel cognitivo</b>  | <b>Indicadores</b>  |
| <b>1</b>  | <p>Implican la localización y repetición de información presente en recursos de enseñanza-aprendizaje de la Historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes.</li> </ul> <p>Activan conocimientos declarativos de formulación literal o de base de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• saber localizar y extraer información literal de un texto académico, una fuente escrita, un mapa, un gráfico, un eje o una imagen.</li> <li>• suponen destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización de información textual o icónica a nivel básico.</li> </ul>  |
| <b>2</b>  | <p>Requiere comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• resumir, parafrasear o esquematizándola</li> <li>• localizar la idea principal del recurso</li> <li>• resumir la información ofrecida en el mismo y/o hacer un esquema</li> <li>• definir conceptos y relacionar, establecer semejanzas o diferencias entre ellos;</li> <li>• buscar y resumir nueva información en otras fuentes;</li> <li>• confeccionar sencillos recursos (ejes cronológicos, mapas temáticos y gráficos) a partir de información básica.</li> </ul>  |
| <b>3</b>  | <p>Involucran análisis, uso y evaluación de información extraída.</p> <p>Exigen diferentes recursos e implican la creación de nueva información.</p> <p>Parten del nivel anterior y derivan de la resolución de preguntas inferenciales y de la puesta en marcha de contenidos procedimentales como estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios de empatía histórica, simulaciones o estudios de caso; la redacción de biografías simuladas aplicando contenidos declarativos aprendidos;</li> <li>• valoración crítica o heurística de información proporcionada por las fuentes;</li> <li>• contraste de un mismo fenómeno en dos fuentes o diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho;</li> <li>• confección de informes, auto explicaciones o conclusiones obtenidas fruto del análisis de diferentes recursos.</li> </ul> |
| <p>Fuente: Gómez Carrasco. Cosme J. (2014). “Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la edad moderna en 2º de la ESO”. Revista de la Facultad de la educación de Albacete, 29-1, 131-155. p. 140</p> |   |

## **Capítulo 2. El paradigma actual alrededor de la enseñanza de la historia y sus desafíos**

Es importante reflexionar y comprender cuál es la finalidad de la enseñanza de la historia en pleno siglo XXI, años pospandémicos, y de la necesidad de transitar hacia un paradigma que rompa con las prácticas docentes de corte tradicionalista, vinculadas con una historia memorística, informativa y positivista.

Esta ruptura se hace necesaria con la finalidad de ofrecer a los jóvenes del siglo XXI herramientas analíticas, procedimentales y actitudinales, no sólo para comprender el mundo en el que viven, sino también para desarrollar habilidades para una participación social democrática.

Para abordar esta reflexión es necesario señalar las características del modelo tradicional, con el propósito de visibilizar sus limitaciones y puntualizar algunas consideraciones conceptuales alrededor de la naturaleza interpretativa de la historia y sus implicaciones tanto en la configuración del conocimiento histórico escolar, como en el tipo de conceptos y habilidades procedimentales a desarrollar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **2.1. Sobre el modelo tradicional y sus limitaciones**

El modelo tradicionalista es parte de una enseñanza unidireccional en la cual los jóvenes escuchan, leen textos y copian explicaciones. Es un modelo centrado en el profesor y el contenido, en donde las producciones de los alumnos se encaminan a recuperar información para reproducir lo dicho en los textos.

Este modelo tradicional se vincula con una perspectiva lineal y hegemónica de la historia, ya que solo requiere contenidos declarativos pues la finalidad de la enseñanza es presentar una sola historia, la “verdadera”, la cual deberá ser memorizados por los jóvenes. Del mismo modo, la selección y secuencia del conocimiento histórico se realiza desde criterios cronológicos que presentan una secuencia de acontecimientos históricos como sucesos encadenados, uno tras otro, en un flujo discursivo, que deja fuera las contradicciones, la formulación de hipótesis, la construcción de explicaciones causales, así como la argumentación de los procesos de cambios.

La enseñanza se orienta a presentar “lo que paso”, sin que ello involucre la revisión de fuentes primarias y un proceso interpretativo. Este modelo tradicional, en la visión de Mattozzi (2015):

...reduce, sobre bases precedentes, a una sola historia la multiplicidad de ellas: nacionales, sectoriales, espaciales.

Tales elementos han inspirado una fuerte discriminación entre “contenidos “insertables” y contenidos “no insertables” en la historia y han plasmado la estructura del sistema de saber, que en Italia llamamos “Historia General”. Es el modelo en el que la unidad y la continuidad de la Historia está asegurada solamente por la configuración diacrónica y narrativa que viene dada a la concatenación de las historias parciales y de la teleología, que funda el punto de vista de la selección y la integración de las historias seleccionadas. La escuela ha asumido este modelo como normativo (p. 169)

En esta perspectiva de la “Historia general”, el contenido objeto de enseñanza y aprendizaje supone la selección y organización de un “cuerpo de información” que se distribuye bajo el criterio cronológico. Por tanto, no requiere considerar la naturaleza interpretativa de la historia y las operaciones cognitivas que se utilizan para producir el conocimiento histórico. La argumentación, el establecimiento de relaciones y la construcción de explicaciones causales alrededor de los acontecimientos y procesos históricos, no forma parte de la selección y organización del conocimiento histórico escolar.

Mattozzi (2015) comenta “que se ha extendido la idea de que los hechos pueden ser explicados recurriendo a relaciones simples en las que los hechos antecedentes determinan por si solos los hechos consecuentes” (p.62):

En esta pedagogía no hay tiempo para detenerse en los temas de interés de los estudiantes o temas actuales, ya que la atención está centrada en enseñar y aprender una historia sobre “lo que paso”, al margen de las operaciones interpretativas. En este escenario el desafío de la didáctica está centrado en el *cómo hacer que aprendan los contenidos*.

La consideración de las operaciones cognitivas implicadas en la construcción del conocimiento histórico como un elemento fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje queda fuera. Considerar estas operaciones cognitivas implicaría formular una pregunta distintita, a saber: *¿Cómo estimular la actividad constructiva en el aprendizaje del conocimiento histórico?* (Mattozzi, 2015), en el entendido de que el conocimiento histórico supone una construcción vinculada con un “conjunto de información organizada a partir de operaciones cognitivas de tipo historiográfico (Mattozzi, 1997, p. 173).

Estimular la actividad constructiva del conocimiento histórico significa incluir operaciones interpretativas como parte de la enseñanza en donde, a su vez, se consideren tres tipos de conocimiento:

1. Conocimientos que conciernen aspectos (estados de cosas) del pasado;
2. Conocimientos que conciernen procesos de cambio;
3. Conocimientos que conciernen problemas y que hipotetizan respuestas bajo la forma de explicaciones razonadas (Mattozzi, 2007).

El modelo tradicional, por lo general, prioriza el primer tipo de conocimiento, ya que “la asignatura escolar sigue un discurso organizado en relatar lo que pasó de lo que sucede que instituye lo real” (Salazar, 2006, p.75).

## **2.2 Hacia la ruptura del modelo tradicional**

Desde finales del siglo XX, se plantea la necesidad de romper con el modelo tradicional de enseñanza de la historia y, con ello, la idea de visibilizar y priorizar una formación que “dote al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente” (Santisteban, 2010, p.35).

Los avances en el campo de la investigación en didáctica de la historia dejan ver que las niñas, niños y jóvenes pueden, y deben, comenzar a formarse en el estudio crítico de la historia, desarrollando los conceptos y procedimientos vinculados con las operaciones interpretativas que involucra el conocimiento histórico.

Esta perspectiva supone adoptar y poner en marcha una visión crítica de la historia, de la didáctica, así como un enfoque constructivista del aprendizaje que favorezca una enseñanza de la historia útil y significativa para los alumnos. Sin embargo, esta perspectiva no puede circunscribirse a un cambio en las formas de enseñanza o la integración de “nuevas verdades” sobre el pasado. Requiere un cambio de perspectiva en torno a tres aspectos fundamentales, a saber: naturaleza interpretativa de la disciplina histórica, la selección del conocimiento histórico escolar y las estrategias de enseñanza.

Para romper con el modelo tradicional de la enseñanza de la historia, según Mattozzi (2015) será necesario un ejercicio de revisión epistemológico, en tanto:

El estatuto epistemológico nos da los puntos de apoyo para pensar y producir una historia a enseñar interesante, estimulante y utilizable. Si queremos conseguir que el estudio de la historia sea significativo, debemos modificar la historia enseñada que se propone a los estudiantes (p. 70).

De acuerdo con lo anterior, un primer aspecto a reflexionar es la noción misma de la historia, con la finalidad de superar la idea de una disciplina que se encarga del estudio “del pasado”. Mattozzi (2015) considera que unos de los errores que cometemos los maestros de historia es concebir la noción del pasado como algo muerto, algo acabable y olvidado, sin hacer conciencia de las conexiones con el tiempo presente.

Mattozzi (2015) comenta “que la historia/disciplina es la actividad que tiene como objeto reconstruir y representar en el presente las historias que se han efectivamente realizado, las historias ya hechas (*las res gestae*), y que se suceden concatenadamente en procesos de transformación que han ido generando, a lo largo del tiempo, el mundo actual” (p. 59).

Así podemos referirnos y enfatizar más sobre la relación entre presente y pasado como un proceso de transformación, que nos permite visibilizar más allá del hecho, por lo que no termina ahí, sino que continúa desarrollándose a la manera de hechos históricos, ya que son hechos que no están terminados ni acabados, como nos los enseñan en la escuela tradicional, sino que están en constante proceso y cambio al igual que la humanidad.

### **2.3. De la historia como objeto de estudio a la historia como objeto de enseñanza**

Un punto importante que se ha ido mencionando a lo largo del texto es sobre la necesidad de retomar la naturaleza interpretativa de la historia como punto de partida para la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento histórico escolar. Salazar (2006) lo explica de la siguiente manera:

La idea de que la historia -por su propia naturaleza epistémica- es actividad cognitiva que implica habilidades de razonamiento, como la imaginación creativa, el análisis, la síntesis, la abstracción etc, habría que rescatar algunas características epistemológicas de este conocimiento histórico y los procesos mentales del razonamiento, para dimensionarlos en el ámbito educativo

[...] por lo tanto una enseñanza crítica tiene que reconocer que la historia no es una mera colección de nombres, fechas y batallas, o cronología en la cual sea suficiente la memoria para

lograr un aprendizaje, sino que hay que llevar al salón escolar una enseñanza que exija a los alumnos actividades de razonamiento acordes a su nivel cognitivo que los acerquen poco a poco a toda la complejidad explicativa de la historia y con ello madurar las habilidades de razonamiento crítico (p.14).

Lo que se pretende es que los niños desarrollen habilidades de pensamiento superior. Pensar críticamente implica empezar la clase con preguntas detonadoras, cuestionar la información dada para la confrontación de interpretaciones e informaciones, involucrarse en la historia, entender que hay otras historias, así como otros personajes. De tal manera que la historia adquiera sentido para los jóvenes. Sólo así, la enseñanza de esta asignatura se convertirá en acto cognitivo útil y significativo.

Es importante comprender que no se trata de formar pequeños niños historiadores, sino de abrir otras formas de hacer historia, de pensar y repensar la historia, porque la historia no concluye con los libros de texto gratuitos o en el salón de clases o lo que repite el profesor como la verdad absoluta y acabada, sino presentar una historia “viva”, que está en constante construcción y que los estudiantes forman parte de ella.

El estatuto epistemológico nos da los puntos de apoyo para pensar y producir una historia escolar crítica. Salazar (2006) comenta:

No podemos dissociar la historia como objeto de enseñanza de su propia naturaleza como objeto de conocimiento que nos obliga a enfatizar la lógica de construcción de esta ciencia, [...] es ubicar y comprender los hechos históricos que sucedieron en un espacio y tiempo determinado, es comprender que el pasado no es algo muerto, sino que constituye al presente [...] y que los niños comprendan que son parte de la historia (p.81).

Con lo anterior podemos decir, que la enseñanza de la historia presenta a la historia más viva y cercana a los intereses de los niños. Es conocer y poner en marcha ciertas habilidades vinculadas con el trabajo del historiador. De esta manera podemos entender que la disciplina de la historia involucra operaciones cognitivas, en distintos grados de complejidad, y habilidades que se pueden compartir a los alumnos y no necesariamente para que sean historiadores profesionales, sino para entender a la misma disciplina.

Por otro lado, la historiografía positivista del siglo XIX se ha empeñado en quitarle todos sus atributos metodológicos y epistémicos a la disciplina de la historia, dejándola como una narradora y acumuladora de información de la verdad absoluta, sin la posibilidad de reconstruir otras historias.

Para una enseñanza crítica de la historia es necesario retomar algunas de las operaciones cognitivas e interpretativas que se utilizan para generar el conocimiento histórico, como la narración y el trabajo con las fuentes históricas.

#### **2.4 Aprender a construir narraciones desde la escuela**

La narrativa es otro de los mecanismos que utiliza la disciplina de la historia que revela e identifica la existencia temporal del ser humano. Salazar enfatiza (2006) que la escritura de la historia se configura por el significado interpretativo del historiador para dar coherencia a la realidad mediante la construcción de la trama (p.32).

La narrativa transforma en historia lo que ha sucedido. Ortega y Gasset (1995, citado en Salazar, 2006) plantea que “para comprender algo humano, en lo personal o colectivo, es preciso contar una historia (p. 100). Como sentido básico para la comprensión de la disciplina.

La narrativa es una forma que da significado a los acontecimientos pasados, pero realizándolo desde la conciencia del presente de quien escribe y está abierta a su reconstrucción como producto social a su historia vivida y a su cotidianidad.

La utilización de la narración en la historia es de suma importancia, ya que narrar en la disciplina de la historia es la comprensión de lo real- pasado. Según Salazar (2006), “esto ayuda a comprender los eventos; y con ello se van estructurando las argumentaciones para la inteligibilidad de la realidad, [...] también parte del razonamiento deductivo e inductivo, y las operaciones cognitivas hecha desde el presente hacia el pasado” (p. 72). Entendiendo la narración como una herramienta para hacer historia.

En esta perspectiva, Soria (2014) considera que la enseñanza de la historia escolar supone que el alumno aprenda a construir narrativas, por supuesto sobre la base de la revisión y contraste de fuentes, como una actividad crítico-creativa que incluye formas del pensar históricamente, las cuales, desde el ámbito de la didáctica, pueden y deben ser enseñadas desde el espacio escolar.

## 2.5 Las fuentes y las operaciones interpretativas

Para Mattozzi (2015) es un error considerar que existen fuentes “naturalmente históricas” y que éstas contienen la totalidad de la información que se requiere para reconstruir los hechos históricos. Se cree que las fuentes traen “incorporada la función informativa”, pero no es así. La fuente, por sí misma no generan la totalidad de la información, se requiere de la intervención del historiador:

el conocimiento histórico es el producto de una socio- construcción [...] el conocimiento del pasado se forma y se renueva gracias a la responsabilidad de los historiadores. Así cada nuevo conocimiento promueve nuevas investigaciones, pero un conocimiento entre fuentes e historiador Una historia bien aprendida y bien explicada cambia el rumbo de la humanidad (Mattozzi, 2015, p.65).

De este modo la fuente se convierte en generadora de información en la medida que el historiador la requiere para construir conocimiento y por tanto tampoco es portadora de la verdad como suele pensarse en la escuela tradicional.

Para que el trabajo con fuentes cumpla su cometido formativo es necesario “enseñar a los alumnos a descifrar la información histórica que proporciona la fuente (Santisteban, 2010, p.50) y romper con su uso tradicional en la escuela en la que son utilizadas para “ilustrar” la verdad. De acuerdo con Holt (1995), las fuentes “no pueden ser utilizados simplemente para ilustrar preguntas ya dadas por otros. [...] Es importante que los documentos con los cuales trabajan nuestros alumnos estén genuinamente abiertos a múltiples interpretaciones y a preguntas abiertas-cerradas” (p.14). Por su parte, Salazar (2006) sostiene que “el proceso de elaboración de la historia se desencadena, no por la existencia de acontecimientos, ni de las fuentes perfectamente verificadas, sino por la manera en la que se interroga” (p. 27).

Por tanto, antes de ofrecer “fuentes históricas” a los alumnos es imprescindible considerar acciones previas que permitan al alumnado formular interrogantes en torno a los sucesos históricos y con base en ello identificar las fuentes.

Pagès y Santisteban (2010) afirman que las fuentes primarias tienen gran valor educativo al considerar los siguientes aspectos:

- supera la estructura organizativa de los libros de texto
- genera un conocimiento histórico discutible

- presentan aspectos de la vida de las personas más allá de los acontecimientos bélicos o políticos,
- se confrontan fuentes al libro de texto, e
- pone al alumno en contacto directo con el pasado

No cabe duda de la importancia de introducir fuentes historias primarias en la clase de historia, ya que esto no solo” facilita que el alumnado entre con mayor rapidez dentro del contenido problemático de la disciplina” (Santisteban y Pagès, 2010), sino también ofrece la posibilidad de que niñas, niños y jóvenes sean protagonistas en la construcción de sus propias narrativas históricas escolares.

## **2.6 La imaginación como habilidad para hacer historia**

Siguiendo a Salazar (2006) “la imaginación es parte inherente a la escritura de la historia, sin ella no hay historia, no hay posibilidad de invención para crear las representaciones de lo real. [...] es mediante la imaginación que el historiador construye ideas o representaciones de la realidad (p. 135).

La imaginación es una habilidad que ha estado presente desde los primeros homínidos, si retomamos la película de la Guerra del Fuego, dirigida por Jean- Jacques Annaud; podemos observar cómo los primeros homínidos durante el periodo paleolítico tienen que solucionar necesidades básicas que estimulan las exigencias, como la protección, alimento, caza y la interacción con otras culturas, para la sobrevivencia de la misma especie.

Para ello, se enfrentan a una gran diversidad de habilidades que tenían que poner en práctica para la sobrevivencia de la humanidad. Así lo refiere Gordon Childe (1954): con ayuda de las matemáticas, la astronomía se dieron contribuciones grandiosas al proceso humano que fomentaron las bases del bienestar de la especie facilitando su multiplicación y la contribución grandiosa al progreso humano.

Acaso no está la imaginación en todo su esplendor cuando estos primeros homínidos tenían que tomar un pedernal o un pedazo de piedra y pulirla para usarla como cuchillo o arma y desmembrar los cuerpos de los animales para alimento y protección.

De esta manera Salazar (2006) menciona que la historia coadyuva a madurar las competencias del pensamiento histórico al hacer uso de la imaginación creativa. Para ello Childe (1954) plantea que:

Según el hombre ha utilizado sus facultades humanas no solo para fabricar instrumentos valiosos que le permiten actuar sobre el mundo real, sino también para imaginar fuerzas sobrenaturales que podrían emplearse en el[ ...] las supersticiones empleadas por el hombre y las entidades ficticias que ha imaginado fueron, presumiblemente, necesarias para hacer sentir en su medio ambiente como si estuviera en su hogar para hacer llevadera la vida. [...] esto ayudo para sostener la creciente estructura de organización social y de la ciencia (p.285).

Con lo anterior podemos decir que la imaginación es una habilidad que le ha permitido a los hombres la sobrevivencia y el progreso de la humanidad misma. Childe (1954) refiere que todas estas conductas no son innatas a través de una tradición social ya que esta es creada por sociedades de hombres y transmitida, por medios peculiarmente humanos y racionales, es por lo que no es foja ni inmutable: está cambiando constantemente, a medida que la sociedad se enfrenta a circunstancias siempre nuevas” (p. 288). Childe concluye la reflexión alrededor de la imaginación histórica afirmando que: “por esta simple razón la historia se reconstruye y el hombre se hace a si mismo (p.288).

Salazar (2006) considera que la imaginación hace libre al hombre porque le da posibilidad de trascender su ahí y su ahora, es el acicate para llegar a aquello que no se ve, a formular nuevas e inéditas interrogantes, a cambiar de ideas o a crear nuevos modelos científicos” (p. 146). Es decir, para que siga evolucionando la humanidad, es necesario seguir imaginando.

Desafortunadamente la imaginación histórica escolar no es esencial en el currículo escolar ni en los salones de clases, ni en el trabajo cotidiano. Es una habilidad que no se toma como un medio de enseñanza, ni como objeto de estudio. Lamentablemente en la medida que los niños van creciendo, esta habilidad se minimiza hasta ser olvidada en la adultez.

### **2.6.1 Sobre los contenidos: ¿qué historia enseñar?**

Para movilizar prácticas de enseñanza que favorezcan un aprendizaje interesante, estimulante y utilizable, Mattozzi (2015) destaca la necesidad de revisar el estatuto epistemológico de la disciplina y con base en ella definir qué contenidos se requieren en la configuración de la historia escolar:

el estatuto epistemológico de la disciplina es la referencia primaria: para “inventar” la historia escolar y las características de la cultura histórica de los estudiantes; para inspirar soluciones didácticas eficaces; para responder a las preguntas “¿en qué consiste la educación temporal y espacial?”, “¿cuántos y qué conocimientos históricos enseñar?”, “¿cómo enseñarlos?”, “¿cómo hacer que sean aprendidos?”, “¿cómo promover la habilidad para problematizar y explicar históricamente?”, “¿cómo crear estudiantes inteligentes respecto al mundo histórico?”, “¿cómo verificar y evaluar el aprendizaje en historia? (p. 70).

Para afrontar este reto se plantea centrar la discusión en la naturaleza interpretativa de la historia con la finalidad de visibilizar dos aspectos fundamentales. Por un lado, reconocer que el conocimiento histórico no es un conjunto de datos verdaderos ordenados cronológicamente, sino un entramado de informaciones estructuradas a partir de habilidades cognitivas. Por otro, la existencia de **historias múltiples**, que dan cuenta de la participación de diversos actores, dimensiones y contextos.

Ahora bien, la introducción de nuevas temáticas derivadas de los avances historiográficos (de las historias no incluidas e invisibilizadas), en aras de romper con la idea de una historia única y dar marcha a una visión de historias múltiples, es insuficiente para superar el paradigma positivista (Saiz, 2010).

El saber científico o erudito no se transforma en saber enseñable de forma automática. El conocimiento histórico escolar es una construcción que se realiza desde la didáctica, con la finalidad de elaborar un planteamiento cognitivamente funcional para el alumnado, es decir, una versión del conocimiento histórico accesible, significativo y útil para los alumnos (Mattozzi, 2007).

Es necesario que el conocimiento histórico que se produce desde la disciplina se retome y estructure en el marco de las finalidades de la enseñanza y de las necesidades cognitivas de los escolares, sin que ello signifique que pierda su rigor científico. Se trata de construir un conocimiento histórico escolar.

En esta perspectiva es imprescindible considerar la estructura del conocimiento histórico, así como las posibilidades cognitivas de cada una de las etapas de desarrollo de niñas, niños y jóvenes. En este contexto una pregunta clave es: ¿qué habilidades de pensamiento se requieren para interactuar y acceder a tal o cual conocimiento histórico en cada uno de los niveles de educación (básica, media superior y superior)?

En este sentido el punto de partida para la selección y ordenamiento del conocimiento histórico escolar no sólo se sitúa en la revisión historiográfica, sino también en términos del conocimiento cognitivamente relevante para las y los escolares.

## **2.7 La enseñanza de la historia en el marco de su función política**

También es importante recordar que la enseñanza de la historia está bajo la perspectiva del Estado como formador y trasmisor de ciertas narrativas encaminadas a formar cierto tipo de ciudadano-patriótico. Sin embargo, este tipo de enseñanza omite preguntas problematizadoras del pasado y las del presente olvidando los argumentos y la crítica de toda huella de la historicidad.

Ante esta problemática, Salazar (2012) realiza un análisis desde la mirada de la enseñanza de la historia, a partir de una perspectiva del estado, comentando que “la historia es fiel servidora de la política y de los políticos, quienes la han utilizado para justificar los fines más contradictorios” (p. 92). Entre otros usos Salazar (2006) sostiene:

La historia, como asignatura asociada al Estado, utiliza a la escuela como espacio educativo, entre muchas cosas, para fortalecer su propia ideología a través del cultivo de la llamada historia nacional o historia patria que como regla general ha elaborado bajo el enfoque de la historiografía positivista, aparte de reclamar una actitud pasiva por parte del historiador p. (75).

La historia crítica es lo contrario de la historia tradicionalista, busca comprender los eventos tejiendo relaciones entre los acontecimientos y la problematización buscando redes funcionales en los que puedan estar en una misma argumentación los hechos y la interpretación.

Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de los planes y programas, aspira a una historia crítica al plantear el desarrollo del pensamiento histórico como una de las finalidades de la enseñanza de la historia. Sin embargo, los contenidos y las competencias que formulan son inconsistentes e incluso contradictorias con una enseñanza promotora de habilidades de pensamiento que movilicen las operaciones interpretativas involucradas en la construcción del conocimiento histórico.

Los planteamientos de SEP distan mucho de ser una realidad, como bien lo señala Salazar (2006) “la SEP sigue empeñado en enseñar todo lo que es importante de la historia nacional

y/o universal organizado de la misma forma cronológica, lineal y dogmática de la vieja historiografía tradicional “(p. 73).

## **2.8 La noción de pensamiento histórico desde la didáctica de la historia**

Desde la didáctica de la historia, la noción de pensamiento histórico es una categoría creada para visibilizar las nociones de orden superior que se involucran en este tipo de pensamiento.

Si bien es cierto que esta noción ha tomado fuerza desde la segunda mitad del siglo XX, no existe un consenso en su definición, aunque es posible reconocer aspectos comunes en los autores que conceptualizan esta noción en el marco de la didáctica de la historia, como lo señalan claramente Éthiers, Demers y LeFrançois (2010) al plantear lo siguiente:

No se desprende ningún consenso de los escritos en cuanto a la definición del pensamiento histórico. No obstante, podemos clasificar en tres grandes grupos las diferentes definiciones propuestas por los autores en el ámbito de la didáctica de la historia (p.61-62).

Salazar, por su parte (2001), considera que el pensamiento histórico supone “ubicar y comprender los hechos que se sucedieron en un espacio y un tiempo determinados, es comprender que el pasado no es algo muerto, sino que constituye el presente” (p. 84). Esta forma de pensar, de acuerdo con Salazar (2001) involucra habilidades cognitivas específicas como: plantear preguntas a las fuentes históricas, establecer analogías, hacer inferencias, tejer hipótesis, reflexionar sobre la realidad socio-histórica, interpretar la realidad y hacer inteligible el conocimiento mediante la narrativa.

Santisteban (2010) plantea que el desarrollo del pensamiento histórico tiene la finalidad de “dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente.

Santisteban, junto con Pagès y González (2010), definen al pensamiento histórico a partir de cuatro tipologías de conceptos:

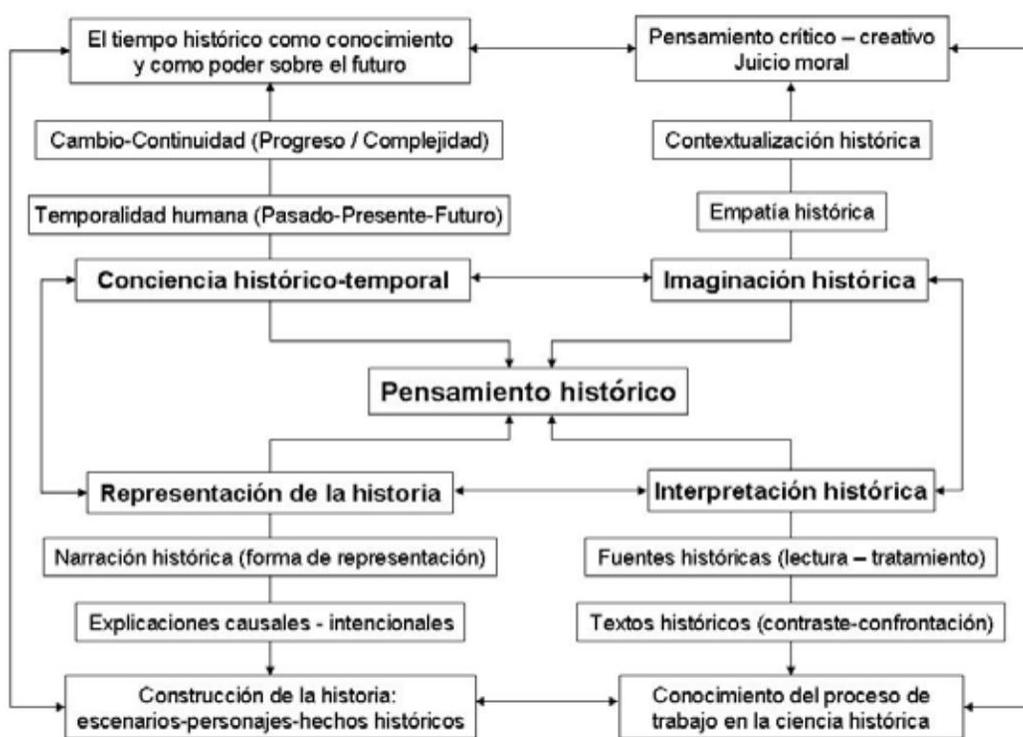
- la construcción de la conciencia histórico-temporal;
- las formas de representación de la historia, que se manifiesta principalmente a través

de la narración histórica y de la explicación causal e intencional

- la imaginación/creatividad histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico

- el aprendizaje de la interpretación histórica, sustentado en la revisión y contrastación de fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica (Santisteban, 2010, p. 39). En la siguiente imagen muestra estos cuatro aspectos:

Imagen 1. Tipología de conceptos implicados en el pensamiento histórico



Fuente: Santisteban (2010), p. 39.

De acuerdo con la imagen anterior el desarrollo de nociones como la imaginación, la interpretación y la conciencia histórico temporal, junto con la representación de la historia, será posible abordar el estudio crítico del conocimiento histórico a través un razonamiento. En esta perspectiva se hace necesario visibilizar las habilidades cognitivas que deberían de poner en marcha en las escuelas para comprender e interpretar la realidad.

Conviene señalar que, junto con estas habilidades de pensamiento complejo, llamados comúnmente conceptos de segundo orden, también es necesario considerar los conceptos de primer orden. Es decir, los conceptos históricos de segundo orden se constituyen, en la perspectiva de Lee y Ashby (2000 citado en Peck y Seixas, 2008) como:

Ideas que proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica... estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia". ... distinguen entre conceptos de segundo orden o procedimentales de la historia, como cambio, causa y evidencia, por un lado, y por el otro, conceptos de primer orden o sustanciales, como revolución, presidente y nación. Los conceptos de primer orden son de lo que trata la historia (contenidos) (p.1021).

De este modo el desarrollo del pensamiento histórico supone diversos tipos de conceptos y procedimientos con la finalidad de “formar conciencias críticas para la comprensión, y, por qué no, la solución, de problemas del presente (Saiz, 2010, p. 595).

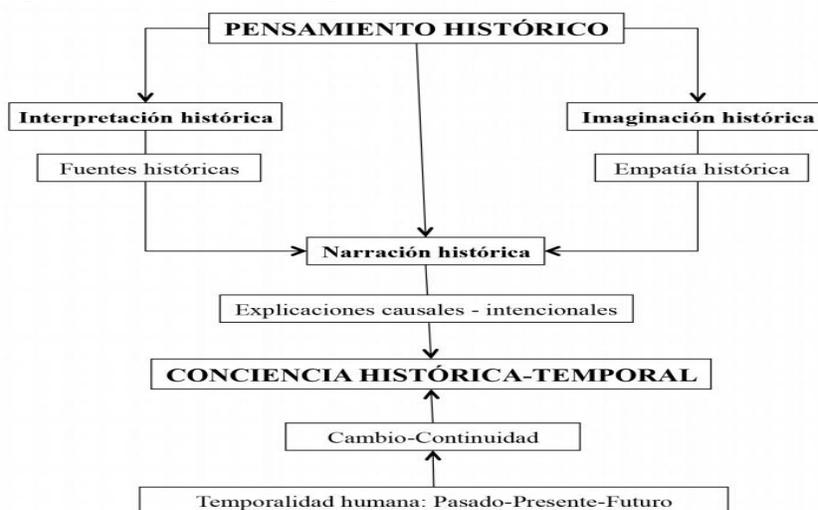
Con lo anterior, se fundamenta lo que menciona Mario Carretero: la enseñanza de la historia se define no solo en el saber, sino también en el ser y en el estar. La enseñanza de la historia es una forma de pensar y de aprender otro significado del pasado en el presente.

De acuerdo con Santisteban (2017), retomando a Rüsen (2001), “la formación del pensamiento histórico tiene como objetivo principal el desarrollo de la conciencia histórico-temporal, para la comprensión de los cambios y continuidades en la historia, y para comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro” (p.94).

Expresado de otra forma, podemos afirmar que en la formación de la conciencia histórica- temporal se sintetizan todas las competencias del pensamiento histórico (Seixas, 2004; Rüsen, 2004). comentan “su desarrollo es paralelo al de las habilidades necesarias para la interpretación, la imaginación y para el segundo, a narración histórica (p.94).

En la siguiente imagen puede apreciar la relación entre pensamiento y conciencia histórica, de cómo la primera es un requisito para la segunda

Imagen 2. Esquema de desarrollo del pensamiento histórico



Fuente: Santisteban (2017), p.93.

Saiz (2010) considera que las habilidades, conocimientos y actitudes, implicadas en el esquema anterior, son imprescindibles y que todo alumno debe adquirir durante su escolarización desde las materias educativas” (p. 599).

Por todo lo anterior el desarrollo de competencias en el campo de la enseñanza de la historia se vinculan con el desarrollo del pensamiento histórico, como bien lo señala Gómez (2010) retomando a Hervas y Millares (2004), cuando afirma lo siguiente:

la adaptación de las competencias educativas a la materia de historia implica una alfabetización histórica del alumnado que sobrepase la memorización de conceptos, datos y fechas del pasado [...] un modelo cognitivo de aprendizaje diferente, donde se fomenten capacidades intelectuales superiores: análisis, síntesis, conceptualizaciones, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición (p. 132).

Santisteban (2021) también comparte esta perspectiva sobre las competencias, que éstas deben ser útiles para explicar el futuro y no nada más el pasado ya que nos tiene que servir para proyectarnos en el futuro.

Es ese sentido podemos decir que es necesario considerar el desarrollo de las competencias para pensar históricamente como una de las prioridades en la enseñanza de la historia. Este tipo de competencias favorecerá la comprensión del mundo en el que las y los escolares viven y dan solución a distintas problemáticas del día a día.

## 2.9 Pensamiento histórico en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica

La *Reforma Integral de Educación Básica* (RIEB, 2011) adquiere relevancia en este estudio, pues es la versión curricular que actualmente define las finalidades, los aprendizajes y contenidos para el tercer grado de secundaria.

La RIEB es publicada el 19 de agosto del 2011, en el *Diario Oficial de la Federación*, así la Secretaría de Educación Pública (SEP) la describe como “una propuesta formativa pertinente, significativa y congruente, orientada al desarrollo de competencias centradas en el aprendizaje de las y los estudiantes” (p. 8 y 9).

Mediante la RIEB se pretende articular las asignaturas que conforman los currículos de los diferentes niveles educativos, en relación con la integración de los enfoques y los contenidos de las asignaturas. Por ello es necesario “la estimulación de las áreas del desarrollo cognitivo, emocional y psicológico” (p.77). La propuesta va dirigida hacia un aprendizaje más integral.

Dentro de esta RIEB el objetivo principal es favorecer el desarrollo de competencia para la vida a partir de las siguientes finalidades para la Educación Básica:

- Desarrollen nociones espaciales y temporales para la comprensión de los principales hechos y procesos históricos del país y el mundo.
- Desarrollen habilidades para el manejo de información histórica para conocer y explicar hechos y procesos históricos.
- Reconozcan que son parte de la historia, con identidad nacional y parte del mundo, para valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural.
- Participen de manera informada, crítica y democrática en la solución de problemas de la sociedad en que viven (SEP, 2011, p. 13)

En cuando a la educación secundaria se planea lo siguiente:

- Reconozcan relaciones de cambio, multicausalidad, simultaneidad y pasado-presente-futuro, para explicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos de la historia de México y la mundial.
- Analicen e interpreten de manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado y comprender la sociedad en un periodo determinado.
- Reconozcan a las sociedades y a sí mismos como parte de la historia, y adquieran un sentido de identidad nacional y como ciudadanos del mundo para respetar y cuidar el patrimonio natural y cultural.

- Propongan y participen de manera informada en acciones para favorecer una convivencia democrática y contribuir a la solución de problemas sociales (SEP, 2011, p. 14)

Conviene señalar que la categoría de *pensamiento histórico* no forma parte de terminología utilizada para definir las finalidades de la educación secundaria. De hecho, esta noción aparece en el apartado de *Enfoque didáctico*, para identificarlo como un “medio” para desencadenar una “historia formativa” que trastoque las prácticas de “memorización de nombres y fechas, para dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos”. Como parte del enfoque didáctico se define de la siguiente manera:

Pensar históricamente implica reconocer que todos los seres humanos dependemos unos de otros y que nuestro actuar presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado. Además, significa comprender el contexto en sus diferentes ámbitos –económico, político, social y cultural– en el que se han desarrollado las sociedades, tomando en cuenta que los seres humanos poseen experiencias de vida distintas, que les hacen tener perspectivas diferentes sobre los sucesos y procesos históricos y acerca de su futuro. Por tanto, el pensamiento histórico implica un largo proceso de aprendizaje que propicia que los alumnos, durante la Educación Básica y de manera gradual, tomen conciencia del tiempo, de la importancia de la participación de varios actores sociales, y del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos (SEP, 2011, p. 16)

Esta perspectiva sobre el pensamiento histórico se diferencia claramente de aquellos planteamientos que se presentan desde la didáctica de la historia que se revisaron en el apartado anterior.

La RIEB considera tres ámbitos de competencias: comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de información histórica, y formación de una conciencia histórica para la convivencia.

#### • **Comprensión del tiempo y del espacio históricos**

Esta competencia implica el desarrollo de las nociones de tiempo y de espacio históricos, el desarrollo de habilidades para comprender, comparar y analizar hechos, así como reconocer el legado del pasado y contar con una actitud crítica sobre el presente y devenir de la humanidad.

##### a. Tiempo histórico

Es la concepción que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado, presente y futuro de las sociedades están estrechamente relacionados con nuestra vida y el mundo que nos rodea. Esta noción se desarrolla durante la Educación Básica e implica apropiarse de convenciones para la medición del tiempo, el desarrollo de habilidades de pensamiento que ayudana establecer relaciones entre los hechos históricos y la construcción de un esquema de ordenamiento cronológico para dimensionar un suceso o proceso

histórico a lo largo de la historia. De esta manera, los alumnos establecen relaciones de cambio-permanencia, multicausalidad, simultaneidad y relación pasado-presente-futuro.

b. Espacio histórico.

Esta noción se trabaja simultáneamente con la asignatura de Geografía e implica el uso de conocimientos cartográficos y el desarrollo de habilidades de localización e interrelación de los elementos naturales y humanos. El desarrollo de esta noción durante la Educación Básica permite comprender por qué un acontecimiento o proceso histórico se desarrolló en un lugar determinado y qué papel desempeñaron los distintos componentes geográficos.

• **Manejo de información histórica**

El desarrollo de esta competencia permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado.

• **Formación de una conciencia histórica para la convivencia.**

Los alumnos, mediante esta competencia, desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza. Asimismo, fomenta el aprecio por la diversidad del legado cultural, además del reconocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo.

Con los planteamientos anteriores queda claro que la representación histórica, como elemento fundamental de aprender a pensar históricamente no es una prioridad.

El sentido que se les da a las competencias vinculadas con el pensar históricamente, no es el correcto y está muy alejado de lo que presentan los didactas. Por ejemplo, en el análisis de fuentes, no nada más es presentar una variedad, sino que es necesario realizar un ejercicio de interpretación de las mismas, vinculada con la representación. La idea “manejo de información” no parece dar cuenta de la finalidad de construir narraciones históricas.

En la RIEB las fuentes históricas se plantean como “recursos didácticos”, las cuales adquieren relevancia como una opción para diversificar” las formas de trabajo:

Entre los recursos que el docente puede emplear para ofrecer una variedad de experiencias de aprendizaje se encuentran... Líneas del tiempo y esquemas cronológicos, objetos, imágenes, fuentes escritas, fuentes orales, fuentes escritas, gráficas, estadísticas, esquemas, Tecnologías, museos, sitios y monumentos históricos (p.21-22).

Se puede reconocer contradicciones en el planteamiento de las fuentes históricas, ya que por un lado se establece como un recurso didáctico, que puede o no utilizarse y se plantea lo siguiente:

El trabajo con fuentes desarrolla el pensamiento histórico, refuerza nociones como cambio y permanencia, herencia cultural, causalidad. Además, desarrolla habilidades interpretativas y argumentativas, y promueve actitudes de valoración del patrimonio histórico y cultura. Se recomienda el uso de más fuentes de consulta (historiografía, libros texto, y otros medios [...]) para facilitar el desarrollo del **pensamiento crítico** y la implicación de los alumnos en la construcción de sus propias explicaciones y opiniones (SEP, 2011, p. 110).

De este modo los planteamientos de la RIEB (SEP, 2011) son inconsistentes, parecería incluso, que el pensamiento histórico es una noción y la interpretación, es otra e independiente. Hemos visto en el esquema de Santisteban, González y Pagès (2010) que la interpretación es parte constitutiva del proceso de pensar históricamente.

En el esquema de Santisteban, González y Pagès (2010) la interpretación histórica está relacionada con las fuentes históricas, de su revisión, selección y contraste analítico se depende la explicación del suceso o proceso histórico y por tanto la narración.

Por otro lado, la competencia de representación de la historia que señala Santisteban (2010) y con lo cual se concreta el proceso de pensar históricamente no es una preocupación fundamental en la RIEB. La disciplina histórica no produce cualquier narración, es un relato que construye el historiador a partir de sus fuentes y la construcción de una “trama”, en este caso, una explicación causal.

De no hacer este ejercicio narrativo no se cumple con la finalidad de enseñar a pensar históricamente y por tanto se diluye la posibilidad de presentar una historia crítica y reflexiva.

También es importante señalar que en los contenidos curriculares se debe introducir nuevos temas y problemas, especialmente esto último, ya que un aspecto crucial para el desarrollo del pensamiento histórico es presentar contenidos relevantes que permitan identificar y comprender las problemáticas sociales actuales. Por ello la relevancia de analizar qué temas de pasado ayudan a comprender mejor los problemas del presente, desde una perspectiva crítica.

Sin embargo, también es necesario señalar algunos avances de la RIEB (SEP, 2011). El simple hecho de introducir esta categoría como elemento prioritario para el cumplimiento de las finalidades de la enseñanza de la historia en Educación Básica y de

la importancia del atender al desarrollo de habilidades de pensamiento ya es una ganancia. Podría decirse que se está trabajando en ello y que hay intención de cambio por parte del gobierno.

En este contexto y con la finalidad de avanzar en una propuesta curricular coherente y consistente que ofrece el campo de la investigación en *Didáctica de la Historia*, se esperaría que el siguiente paso sea la introducción de la competencia de representación de la historia, como elemento fundamental del pensar históricamente.

Sin duda, estas habilidades cognitivas, bien entendidas y con una estructura consistente, seguramente permitirá otros avances, con propuestas que realmente favorezcan el trabajo cognitivo que se requiere desarrollar en los alumnos y con ello puedan resolver las tareas o problemáticas de su cotidianidad.

### Capítulo 3. *Aprende en casa* desde la voz de los maestros participantes

En este capítulo presento las diferentes versiones de *Aprende en casa* con la finalidad de precisar los cambios que experimentó entre su primera y tercera versión, desde la voz de los maestros que participaron en la elaboración de las clases-programas televisados.

Para comprender la naturaleza de *Aprende en casa* es necesario describir los componentes de las distintas versiones, no sólo para reconocer las circunstancias que las fueron moldeando su diseño, sino también los criterios y énfasis pedagógicos que se establecieron.

También resulta necesario precisar que la estrategia *Aprende en casa*, en sus distintas versiones, se vincula con un modelo de educación a distancia peculiar. A decir de Ibáñez (2020), “se trata de un modelo de *educación remota de emergencia*, que surge a raíz de la crisis mundial y que se define como un tipo de educación que traslada los cursos que se habían estado impartiendo presencialmente a un aula remota, virtual, a distancia o en línea” (p. 1).

Imagen 1. Diversas versiones de *Aprende en casa*



Fuente: Soria (2021)

En la siguiente imagen, ya presentada en el capítulo anterior, se muestran las tres versiones de *Aprende en casa* y sus componentes esenciales.

La imagen anterior permite reconocer componentes permanentes, como el sitio web y la producción de clase-programa, aunque cada uno adopta características distintivas en cada versión. Por ello, en los siguientes apartados se muestran las modificaciones que experimenta el diseño de la estrategia *Aprende en casa*, entre su primera y tercera versión.

### **3.1. *Aprende en casa por TV y en línea: versión inicial***

Como ya se ha mencionado, *Aprende en casa* surge como una estrategia educativa emergente que presenta el gobierno federal para afrontar el cierre masivo de los espacios educativos debido a la contingencia sanitaria generada por el virus SARS- CoV2 (COVID-19).

De manera inédita e inmediata, en marzo de 2020, se implementó el despliegue de una educación a distancia, mediante el uso de distintas tecnologías y medios de comunicación como: la televisiva, la radiofónica, las plataformas digitales, recursos impresos y el canal de *YouTube*. Todo ello con la consigna de dar continuidad al servicio educativo a través de una estrategia de carácter nacional como lo señalan los docentes entrevistados:

Aprende en Casa, es una estrategia emergente producto de la pandemia por SARS-CoV2(COVID-19), fue algo que trató de ser un “solo producto”, de unificar (M1).

Sencillamente, es una estrategia implementada por el gobierno para atender la necesidad educativa de los adolescentes, de los niños y jóvenes. Creo que en el contexto actual en el que nosotros estamos viviendo, sencillamente, es una estrategia que, dada las circunstancias, pues era la mejor opción (M2).

Como bien señala uno de los docentes entrevistados se trataba de ofrecer “un solo producto”, el cual permitiera mantener el vínculo con la mayor parte de la población y la alternativa más viable era a través de la TV y la radio.

Al igual que en muchos otros países, las autoridades educativas optaron por un formato a distancia que, ante el confinamiento, contemplara una cobertura amplia y de fácil acceso, siendo la TV y la radio las mejores opciones. En este escenario, la Secretaría de Educación Pública (SEP) consideró *Aprende en casa* como:

Estrategia implementada para dar continuidad al aprendizaje de manera remota, en respuesta a la suspensión de clases presenciales decretada el 16 de marzo de 2020, como medida precautoria ante la contingencia sanitaria provocada por la propagación del virus SARS-CoV-2 (COVID-19) en el territorio nacional (CONEVAL, 2021:14).

La estrategia *Aprende en casa* nace como apoyo para la población estudiantil del nivel básico y medio superior, durante el primer receso escolar 23 de marzo al 17 abril que decreta la autoridad educativa, para dar continuidad al ciclo escolar 2019-2020 (SEP, 2020a). Fueron dos las acciones que se plantean inicialmente:

- una oferta de recursos, transmitidos por televisión, a través de Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano (SPR), Canal *Once Niñas y Niños*, así como la Red de Radiodifusoras y Televisoras Educativas y Culturales de México, A.C.
- diseño de un sitio web para que las y los alumnos tuvieran acceso a los *Libros de Texto Gratuitos* (LTG), en su versión digital, y otros recursos educativos de consulta (SEP, 2020c).

Entre las primeras imágenes que aparecen para difundirla estrategia emergente esta la siguiente:

Imagen 2. *Aprende en casa por TV y en línea*



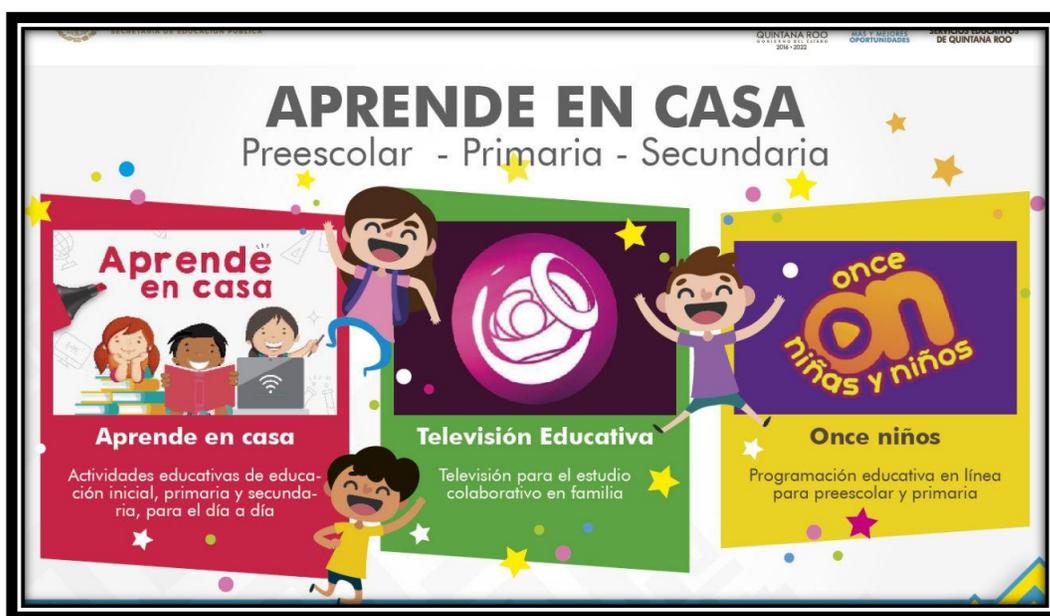
Fuente: <https://www.unionguajuato.mx/2020/03/24/once-ninos-en-vivo-clases-de-la-sep-en-linea-por-coronavirus/>

Esta primera fase de la estrategia, denominada *Aprende en casa por TV y en línea*, se estructuró a partir de materiales existentes o adaptados, provenientes de la SEP o donados por instituciones privadas y organizaciones de la sociedad civil, para mostrarse en la TV. En

el caso de secundaria “se aprovechó la programación de telesecundaria. El reto a superar fueron las limitantes de personal especializado para el diseño de televisión educativa, así como de los recursos audiovisuales” (INE, p. 5). A partir de los materiales educativos existentes y la experiencia de los canales de televisión, se producen los primeros programas de *Aprende en casa*. Los encargados de esta producción fueron *Canal once* y *Televisión educativa*.

Para promocionar esta versión inicial de *Aprende en casa* también surgieron imágenes como la siguiente en la cual aún no aparece el logotipo de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Caso contrario en *Aprende en casa I* y *Aprende en casa II*, como veremos más adelante.

Imagen 3. *Aprende en casa por Tv y en línea*



Fuente: <https://www.proceso.com.mx/tv-cuadro/2020/3/24/aprende-en-casa-por-tv-en-linea-programa-de-la-sep-para-la-cuarentena-240331.html>

Una vez concluido el receso escolar de Semana Santa de 2020 y frente a la imposibilidad de un regreso a clases, la estrategia *Aprende en casa* se mantiene y con ello se plantean nuevos apoyos para continuar y dar cierre al ciclo escolar.

A mediados de abril la estrategia cambia de nombre de *Aprende en casa* y con ello también se modifica la oferta televisiva y los materiales educativos en línea (CONEVAL, 2021:15).

### 3.2. *Aprende en casa I*

A partir del 23 de abril de 2020 aparece una nueva versión de *Aprende en casa* y con ello nuevas imágenes para su difusión, como la siguiente.

Imagen 4. *Aprende en casa I*.



Fuente: <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>

La nueva versión organiza los programas de televisión de manera distinta: preescolar por campos formativos y primaria por ciclos, sin distinción de los grados. Uno de los principales retos en esta nueva etapa fue el diseño y producción de clase-programas atractivos para los estudiantes de los diferentes niveles educativos.

El portal de internet se rediseña con la finalidad de ofrecer otros recursos e información para los estudiantes, docentes y padres de familia, a diferencia de la etapa anterior. Es el caso de las fichas de clases que se integran en esta versión tenían como: “finalidad que la comunidad educativa contara con una guía de contenido de las clases transmitidas por televisión. Estos materiales se elaboraron tomando como referente el guion de televisión. Asimismo, la programación de la televisión en vivo se transmitió a través de la página web” (INE, p.7).

En esta versión de internet, se incluye sugerencias de trabajo para abordar temáticas vinculadas con *Valores, Artes, Matemáticas y Lenguaje*. En esta versión se sustituye la carpeta de experiencias por el reto de hoy, en donde se detallan actividades encaminadas a la reflexión de los contenidos abordados.

Para ampliar el alcance de los programas educativos se estableció un acuerdo con televisoras públicas de todos los estados y un convenio con televisoras privadas de amplia cobertura. (SEP, 2020f, p. 7).

Para difundir la estrategia aparecen imágenes como la siguiente, en la cual se muestran los diferentes componentes de la estrategia: programas-clase por tv o en la radio, los cuadernillos y el internet. Esta nueva oferta se origina en las necesidades que van surgiendo a lo largo de este proyecto educativo.

Imagen 5. *Aprende en Casa I*



Fuente: <https://www.contrareplica.mx/nota-Destacan-avance-del-programa-Aprende-en-Casa-de-la-SEP-20204525>

En cuanto a la radio, se ofreció una barra programática, de lunes a viernes, en 18 estaciones del *Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas* (INPI) y de la Red de Radiodifusoras Comunitarias e Indígenas, además de contar con un espacio nocturno en siete estaciones de FM. Se elaboraron guías para la conducción de los programas para el nivel de primaria con hablantes de lengua indígena de los estados de Puebla, Hidalgo, Quintana Roo, Michoacán, Chiapas, Oaxaca, Nayarit, Veracruz, San Luis Potosí, Chihuahua y Guerrero, además de personal académico del Instituto Nacional para la Educación de los adultos (INEA) (CONEVAL, 2021: 26).

### 3.2.1. Sobre la estructura de la clase-programa

En la nueva versión de *Aprende en casa* surgen las fichas de clase y se estructuran a partir de siete elementos: Título de la clase-programa y dos secciones: *¿Qué vamos aprender hoy?*, que incluye el aprendizaje esperado, una pregunta eje, videos e información adicional, y *¿Qué aprendimos?*, que integra un cuestionario y un ejercicio adicional. En la siguiente imagen se puede observar la primera ficha diseñada para la versión de *Aprende en casa I*.

Imagen 6. *Primer diseño de clase-programa*

El diagrama muestra la estructura de la clase-programa 'Explosión Demográfica' con los siguientes elementos:

- Título:** Explosión Demográfica
- Aprendizaje esperado:** Identificaremos las causas y consecuencias de la Explosión Demográfica en México entre 1940 y 1970.
- Pregunta:** México experimentó un elevado crecimiento de la población entre 1940 y 1970, por lo que abordaremos lo relativo a un tema que tiene que ver con la explosión demográfica. Con el crecimiento poblacional, el espacio urbano va cambiando, ¿Cómo ocurre el proceso de desarrollo urbano en México y cuándo inició? Observa el siguiente video, donde conoceremos la respuesta a estas preguntas:
- Videos:** Se muestran dos videos de Telesecundaria: 'Historia II 12 Nace el Me...' y 'Historia II 12 La explosión de la California 5.5%'. Se menciona: 'Sin de resaltar los efectos de la política gubernamental para poblar el país. Así como la falta de control poblacional durante la etapa de industrialización de México desde los años 40.'
- Información adicional:** Información adicional: Simultáneamente al proceso de industrialización, la población mexicana creció a un ritmo nunca antes visto; en tan sólo 40 años su número se había multiplicado por tres. Aunque la tendencia general en todo el territorio nacional era de un crecimiento demográfico sostenido, existieron diferencias entre las entidades federativas. El crecimiento demográfico estaba relacionado con el alto número de hijos nacidos por mujer: que era de 3.3 en 1940 y de 4.5 en 1970, de manera que cada año nacieron en promedio 800000 niños y niñas entre 1940 y 1950. La cifra se elevó a 1 millón 300 mil nacimientos anuales entre 1960 y 1970. Asimismo, el aumento de la población se vinculó con el alza progresiva de la esperanza de vida a causa de la mejora en las condiciones alimenticias e higiénicas y un mayor acceso a servicios de salud. Si en 1950 la esperanza de vida de los mexicanos era de 50.8 años, dos décadas después ya era de 60.1, cuatro años más que el promedio mundial, pero todavía diez años menos que la esperanza de vida de la población de Europa occidental. El aumento de la población implicó la ampliación de los servicios básicos, es decir, fue necesario construir viviendas, hacer llegar agua potable, erigir hospitales y escuelas y, por lo tanto, la transformación del espacio rural para adaptarlo a las crecientes necesidades de sus habitantes. Además, se intensificó la migración del campo a la ciudad y de las entidades federativas con menores recursos a aquellas que presentaban un importante crecimiento económico y la ampliación de su planta industrial, esto supuso un nuevo reconocimiento de la población, pero, sobre todo, su concentración en los centros urbanos e industriales. Libros para el alumno, Telesecundaria, Historia II, Volumen II, 2ª Ed., 2010, México, pág. 59
- Carpeta de experiencias:** Icono de carpeta.
- ¿Qué aprendimos?:**
  - Contesta las siguientes preguntas:
    1. ¿Cuáles fueron las causas del rápido crecimiento demográfico entre 1940 y 1970?
    2. ¿Qué consecuencias tuvo consigo el rápido crecimiento demográfico de México en el periodo 1940-1970?
    3. ¿Cuál fue la tendencia demográfica en el mundo en el periodo 1940-1970 y cómo se inserta México en este periodo?
    4. ¿Toda la población del país creció de forma homogénea durante la explosión demográfica, en particular entre 1940 y 1970?
    5. ¿Qué consecuencias tuvo en la población esta explosión demográfica?
  - Ejercicio adicional: Platica con tus familiares sobre el tema, de preferencia pídele a tus abuelos que te expliquen cómo, en sus tiempos, estaba poblada su colonia y cómo ha cambiado hasta ahora, cómo han cambiado los servicios y cómo ha afectado y anotalo en tu hoja también. Guarda todas tus anotaciones y hojas de respuestas en tu carpeta de experiencias para que, en cuanto se pueda, se los enseñes a tu maestra o maestro.
  - ¡Buen trabajo!  
Gracias por tu esfuerzo.

Fuente: SEP (2020d). *Aprende en Casa*. Recuperando del sitio web: <https://aprendeencasa.sep.gob.mx>.

Como puede apreciarse en la imagen anterior la clase-programa incluyen recursos como material audiovisual y escrito. En la sesión que aparece en la imagen anterior, la del 21 de abril, titulada la “Explosión Demográfica” se puede reconocer un tipo de aprendizaje por repetición y/o y por recepción. En el apartado *¿Qué vamos a aprender hoy?* se trata de identificar las causas y consecuencias de la Explosión Demográfica en México entre 1940 y 1970, a partir de la visualización del video.

En la imagen anterior se puede observar que la sesión de clase inicia con una breve introducción, con la finalidad de poner al alumno en contexto, utilizando organizadores previos, para aumentar la retención de la información.

Posteriormente se generan dos preguntas *¿Cómo ocurre el proceso de desarrollo urbano en México y cuándo inicio?* Sin embargo, para su resolución tan solo se requiere escuchar los videos, identificar información y reproducirla. Por ello se trata de un trabajo cognitivo de nivel bajo, en tanto “implica la localización y repetición de información [...] en textos [...] es saber y extraer información litera (Carrasco, 2014, p. ).

En los videos “La explosión demográfica y Nace el México Urbano” se explica el proceso de urbanización en los años señalados y las causas de ello. Así, se contestan las preguntas iniciales con la información presentada en los videos.

La sesión está diseñada para que los alumnos asimilen la información ya organizada y digerible en lo posible, para su recepción y asimilación, generando un aprendizaje pasivo para los alumnos y volviéndose receptores de la información, sin establecer alguna pregunta problematizadora.

### **3.2.2. Proceso de producción de las clase-programa**

La elaboración de los programas para la TV implicó un proceso complejo de trabajo. Una docente lo describe de la siguiente manera:

... el proceso era muy complejo. Iniciaba desde que SEP asignaba los aprendizajes esperados por semana. Luego se escribía el guion y se mandaba a producción.

Producción veía lo que se requería para grabar. Citaban para grabar. Grababas. Venía posproducción. Toda la gente de SEP revisaba, por si había algo que cambiar. Luego se mandaba a la *Real Academia de la Lengua*, para cualquier situación. Cuando ya se autorizaba, se mandaba al lenguaje de señas, se grababa en lenguaje de señas y eso era lo que se pasaba a televisión.

Siempre grabábamos con unas tres semanas de anticipación, el programa salía, porque era un proceso de muchísima gente involucrada (M1).

En la siguiente imagen se puede apreciar la secuencia de trabajo para la elaboración de la clase-programa.

Imagen 7. *Actividades principales en la producción de las clase-programa*



Fuente: CONEVAL, 2021, p.27)

De acuerdo con la imagen anterior fue la *Dirección General de Desarrollo Curricular* (DGDC) quién definió la lista de aprendizajes esperados para educación especial, inicial, preescolar y primaria, con base en los planes y programas vigentes. (CONEVAL, 2021). En el caso de secundaria fue *Dirección General de Materiales Educativos* (DGME).

*Canal Once* asume la producción de los programas de educación básica (especial, inicial, preescolar y primaria) y la *Dirección General de Televisión Educativa* (DGTVE), para secundaria y bachillerato.

Una vez definidos los aprendizajes esperados, éstos se enviaban a los docentes para desarrollar una secuencia de trabajo, considerando tres momentos (inicio, desarrollo y cierre), así como una duración de 25 minutos aproximadamente. Esta secuencia se convertiría en el guion del programa televisivo.

Aunado a las indicaciones anteriores se agregó la petición de utilizar diversos recursos como videos, cápsulas, imágenes o cualquier otro material que el docente considerara oportuno para construir un guion lúdico, no aburrido e interesante para los alumnos. También se les sugirió no perder de vista los diferentes contextos de la población infantil y juvenil a través de actividades o situaciones que permitieran a los alumnos resignificar los conceptos y temáticas en el marco de sus experiencias de vida y de las particularidades de su localidad.

Imagen 8. Conductores clase-programa *Aprende en casa I*



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=MCuQEGNm8wc&t=31s>

En esta versión de *Aprende en casa I* los presentadores del programa fueron conductores de la televisión, quienes tenían poca experiencia sobre la dinámica de una clase

### 3.2.3. Los recursos de las clase-programa

En cuanto a los recursos audiovisuales que se integraron en las secuencias de trabajo el video se convirtió en el más utilizados. Este recurso aparece en todas las clase-programa y siempre asociado a un cuestionario. Del mismo modo, algunos videos se vinculan con preguntas detonadoras o con la actividad de la carpeta de evidencias o del reto de hoy.

En la siguiente tabla se muestra el uso intensivo de los videos donde se aprecia que el 50% de las clases incluyen dos videos.

| <b>Tabla 1. Cantidad de videos incluidos en las clases programa<br/><i>Aprende en Casa I Historia. Tercer grado</i></b> |                             |
|---|-----------------------------|
| <b>Cantidad videos</b>  | <b>Frecuencia de clases</b> |
| 1   | 3                           |
| 2   | 7                           |
| 3   | 3                           |
| 5   | 1                           |

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2020).

Por otro lado, es posible reconocer que las preguntas que acompañan a este recurso audiovisual, por lo general implican un trabajo cognitivo de bajo nivel, es decir de identificar las respuestas en el video y copiarlas. Como se puede observar en los ejemplos anteriores: Explosión Demográfica y la Educación en México posrevolucionario. Esta situación, se verá a lo largo de este capítulo y será una constante.

### 3.2.4. Sobre el tipo de actividades

En esta versión de *Aprende en casa I* la mayoría de las actividades consisten en observar videos y resolver cuestionarios, como ya hemos ilustrado en el apartado anterior. Las preguntas que se formulan por lo general son de un nivel cognitivo bajo, ya que solamente se pide localizar información. Por ejemplo, en la clase del jueves 23 de abril 2020 titulada “La educación en el México posrevolucionario” el objetivo de esta sesión es identificar los problemas educativos del periodo de 1920 a 1970 y las acciones llevadas a cabo para combatirlos. Para ello se presentan un video “La Educación en Mexico 1920-1970”. El cuestionario que se propone incluye diez preguntas, las cuales pueden resolverse a partir del contenido del video, es decir, no requiere mayor trabajo cognitivo, que escuchar y reproducir la información. De las diez preguntas dos implican un reto cognitivo mayor, como se muestra a continuación:

1. ¿Por qué fue determinante el periodo posrevolucionario para la educación en México? (N.C.1)
2. ¿Cuál era el panorama educativo que prevalecía en el país después de haber vivido una prolongada guerra civil? (N.C.1)
3. ¿Cuáles fueron las acciones llevadas a cabo por parte del Gobierno Federal para combatirlos? (N.C.1.)
4. ¿Cuándo se creó la Secretaría de Educación Pública y cuál es su función principal? (N.C. 1)
- 5.- **¿Qué significa alfabetismo para ustedes? (N.C.2).**
- 6.- **¿Consideran que es un problema vigente y por qué? N.C.2.**
- 7.- ¿Qué dificultades tuvo que enfrentar el sistema educativo en las áreas rurales? (N.C.1)
- 8.- ¿Qué dificultades tuvo que enfrentar el sistema educativo en las áreas urbanas? (N.C.1)
- 9.- ¿Por qué fueron diferentes dificultades? (N.C.1)
- 10 - ¿Cuáles son los restos de la educación en nuestro país hoy en día? N.C.1.

Nota

**NC1** Nivel cognitivo 1. Supone identificar y reproducir información

**NC2** Nivel cognitivo 2. Implica retomar información para definir conceptos y relacionar, establecer semejanzas o diferencias entre ellos.

Este diseño, basado en la proyección de videos y la resolución de cuestiones de bajo nivel cognitivo, será una constante a lo largo de las diversas fases de *Aprende en casa*.

Con este ejemplo, podemos afirmar que se presenta una historia terminada y acabada, sin posibilidades de generar hipótesis o la participación de los alumnos de forma activa. Son pocas las actividades que se apartan de este formato y de bajo nivel cognitivo.

En la siguiente tabla se muestran los dos únicos ejercicios que no son cuestionarios y que plantean otras actividades de nivel cognitivo 2.

| Tabla 2. Sección Carpeta de experiencias. Aprende en Casa I Historia. Tercer grado |                             |  |   |
|--|-----------------------------|--|---|
| Día  | Tema                        | Actividad  | Nivel cognitivo   |
| Martes 19 mayo, 2020   | Retos ambientales de México | Elaboración de una lista de los principales problemas ambientales. Con la lista anterior se realizará un plan para contribuir a su solución.                                     | Nivel 2<br>Investigar y reflexionar   |
| Jueves 28 mayo, 2020   | Diversidad cultural         | Dibujar la silueta de tu estado. Investigar sobre diversidad cultural en México: lengua, gastronomía, danza, entre otros. <u>Descripción</u> de la que más te llame la atención. | Nivel 2<br>Descripción personal, a partir de la consulta de diversas fuentes. |

Fuente: Elaboración propia a partir de. SEP (2020).

De lo anterior podemos decir que, de las catorce clases, presentadas de *Aprende en casa I*, doce tienen cuestionarios con un nivel cognitivo bajo, es decir de recirculación de información y solamente destacan dos clases-programa con una resolución diferente e interesante, donde se rompe con el planteamiento básico de recircular información que se presenta en los recursos audiovisuales o en los libros de texto.

### 3.2.5. Los contenidos de *Aprende en casa I*

En esta versión de *Aprende en casa I* se incluyeron 14 programas para el caso de *Historia. Tercer grado*, los cuales se han enlistado en la Tabla 3.

Tomando en cuenta lo establecido por la SEP, en lo referente a la consideración de que todo recurso o propuesta de la estrategia de *Aprende en casa*, estaría alineada a los planes y programas de estudio, se añade una última columna en la tabla para reconocer en qué

medida las temáticas de cada clase-programa, se vincula o no con los aprendizajes esperados estipulados en el programa de estudios. Se ha recuperado el programa de estudios de 2011, *Reforma Integral de Educación Básica* (RIEB), para reconocer tanto los aprendizajes esperados.

Es importante mencionar que las temáticas con las que se inician las clases-programa integran los aprendizajes esperados de los Bloques IV y V, ya que la Estrategia de *Aprender en casa I* tiene la finalidad de dar continuidad al ciclo escolar 2019-2020, por tanto, se esperaría que para el mes de abril los docentes habrían abordado los contenidos de los tres primeros bloques del programa de estudios.

En la siguiente tabla se puede apreciar que los contenidos que se plantean corresponden al cuarto y quinto bloque del programa. Llama la atención las temáticas que se abordan ya que éstas no parecen responder a un eje temático conductor. Los aprendizajes esperados seleccionados van de un bloque a otro. Del tema *La Revolución Mexicana, la creación de instituciones y desarrollo económico (1910-1982)*, correspondiente al bloque IV, al tema del neoliberalismo del *Bloque V. México en la era global (1982-actualidad)*. Se pasa del tema de *Retos ambientales* del bloque V, al del *Movimiento estudiantil del 68*.

También se puede observar que lo relevante para el equipo de la DGME, para responder a la pregunta eje que se presenta en el cuarto bloque, *¿Cómo cambió México a partir de la Revolución Mexicana y las transformaciones mundiales?* son tres temáticas:

- La explosión demográfica
- La educación en el México posrevolucionario
- Movimiento estudiantil del 68.

En esta perspectiva el énfasis podría estar en la idea de cambio, continuidad causas y consecuencias entre presente y pasado, a través de conceptos de primer orden como industrialización modernización, crecimiento demográfico, neoliberalismo globalización, transición política, teorías económicas, libertad de expresión, tratados de libre comercio, movimientos sociales, crimen de estado y cultura global entre otras.

Entendiendo la lógica de esta primera estructura de *Aprende en casa*, se entendería que lo que se requiere abordar son las nociones de cambio, continuidad, causas y consecuencias.

| <b>Tabla 3. Temáticas de las clases-programas <i>Aprenden en Casa I</i> Abril-junio 2020</b> |  |                                    |
|--|--|------------------------------------|
| <b>Día</b>   | <b>Tema</b>  | <b>Aprendizaje esperado (RIEB)</b> |
| Martes 21 abril, 2020  | Explosión Demográfica                                    | <b>Bloque IV</b>                   |
| Jueves 23 abril, 2020  | La educación en el México posrevolucionario              | <b>Bloque IV</b>                   |
| Martes 28 abril, 2020  | El Neoliberalismo en México                              | <b>Bloque V</b>                    |
| Jueves 30 abril, 2020  | La participación ciudadana                               | <b>Bloque V</b>                    |
| Martes 5 mayo, 2020  | Las diversiones a lo largo del tiempo                    | <b>Bloque IV</b>                   |
| Jueves 7 mayo, 2020  | México y el fenómeno migratorio                          | <b>Bloque V</b>                    |
| Martes 12 mayo, 2020   | Globalización, cultura e identidad nacional              | <b>Bloque V</b>                    |
| Jueves 14 mayo, 2020   | Manifestaciones artísticas en el México Contemporáneo    | <b>Bloque V</b>                    |
| Martes 19 mayo, 2020   | Retos ambientales de México                              | <b>Bloque V</b>                    |
| <b>Jueves 21 mayo, 202</b>   | <b>El movimiento estudiantil de 1968 y su influencia</b> | <b>Bloque IV</b>                   |
| Martes 26 mayo, 2020   | Adelantos científicos y tecnológicos                     | <b>Bloque V</b>                    |
| Jueves 28 mayo, 2020   | Diversidad cultural                                      | <b>Bloque V</b>                    |
| Martes 2 junio, 2020   | La conformación de un país multicultural                 | <b>Bloque V</b>                    |
| Jueves 4 junio, 2020   | El sistema democrático en México                         | <b>Bloque V</b>                    |

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2020).

Algunos temas no contemplados en la son los siguientes:

- Proceso de industrialización
- El nacionalismo
- La reforma agraria y la guerra civil española.

Siguiendo las temáticas y actividades de estas sesiones podemos darnos cuenta de que en la primera etapa de *Aprende en casa*, la mayoría de sus sesiones son videos y cuestionarios, con actividades de localización y recirculación.

### 3.3. Segunda versión: *De regreso a clase. Aprende en Casa II*

En el mes de agosto del 2020 se anunciaba “que el Ciclo Escolar 2020-2021 iniciaría el 24 de agosto a través del programa de aprendizaje a distancia *Aprende en Casa II* y que sería una versión fortalecida a partir de las experiencias de la primera fase de la Estrategia” (CONEVAL, 2021, p.17). Al respecto Jimena Saldaña (2021), Coordinadora de Relaciones Internacionales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) comenta que:

Se trata de un modelo nuevo que se ha ido mejorando y que se ha ido robusteciendo con las semanas. (En el caso de primaria) se tuvo que diseñar por materia, grado y considerar su horario propio (para la transmisión de los programas de televisión). Por ello, se necesita más cadenas de televisión y se van a producir 4500 50 programas de televisión. Primaria tenía dos horas y media y cada niño de primaria se sienta a ver la televisión dos horas y media, evidentemente con una cadena tenían, si lo haces en orden. Entonces se trata de que la gran mayoría de los niños tuviera un horario más cómodo e incluso en las estatales y ciertas cadenas privadas nos están apoyando, nos abrieron un tercer horario diferenciado, porque evidentemente, entendemos que en una casa puede ver tres o cuatro niños y un televisor disponible (Saldaña, 2021).

Imagen 9. Promocionales *Aprende en casa II*



Fuente: <https://superedu.com.mx/noticias/aprende-en-casa-ii>

En esta versión de *Aprende en casa* se amplió el apoyo de las televisoras privadas, la red radiodifusora y televisoras educativas del país. “Estos avances permitieron una barra de programación en horarios y canales diferenciados, con ello se ofrecía una programación por materia y por grado” (Saldaña, 2021).

Imagen 10. Oferta televisiva

**Opción 1** (20.1 + 3.2 + RED)

| GRADO         | HORARIO       | LUNES             | MARTES                   | MIÉRCOLES                 | JUEVES                   | VIERNES           |
|---------------|---------------|-------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------|
| 3° Secundaria | 10:30 - 11:00 | Vida Saludable    | Educación Física         | Cívica y Ética en diálogo | Educación Física         | Vida Saludable    |
|               | 11:00 - 11:30 | Lengua Materna    | Matemáticas              | Lengua Materna            | Matemáticas              | Lengua Materna    |
|               | 11:30 - 12:00 | Matemáticas       | Lengua Materna           | Matemáticas               | Lengua Materna           | Matemáticas       |
|               | 12:00 - 12:30 | Historia          | Ciencias. Química        | Formación Cívica y Ética  | Ciencias. Química        | Historia          |
|               | 12:30 - 13:00 | Ciencias. Química | Formación Cívica y Ética | Tecnología                | Formación Cívica y Ética | Ciencias. Química |
| 13:00 - 13:30 | Artes         | Tecnología        | Historia                 | Inglés                    | Artes                    |                   |

**Opción 2** (22.1 + 14.2 + 6.3 + RED)

| GRADO         | HORARIO       | LUNES                         | MARTES                        | MIÉRCOLES                | JUEVES                        | VIERNES                       |
|---------------|---------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 3° Secundaria | 15:00 - 15:30 | Lengua Materna. Español       | Matemáticas                   | Lengua Materna. Español  | Matemáticas                   | Lengua Materna. Español       |
|               | 15:30 - 16:00 | Matemáticas                   | Lengua Materna. Español       | Matemáticas              | Lengua Materna. Español       | Matemáticas                   |
|               | 16:00 - 16:30 | Historia                      | Ciencia y Tecnología. Química | Formación Cívica y Ética | Ciencia y Tecnología. Química | Historia                      |
|               | 16:30 - 17:00 | Ciencia y Tecnología. Química | Formación Cívica y Ética      | Tecnología               | Formación Cívica y Ética      | Ciencia y Tecnología. Química |
|               | 17:00 - 17:30 | Artes                         | Tecnología                    | Historia                 | Tecnología                    | Artes                         |
|               | 17:30 - 18:00 | Cívica y Ética en Diálogo     | Vida Saludable                | Inglés                   | Cívica y Ética en Diálogo     | Vida Saludable                |

Fuente: <https://heraldodemexico.com.mx/nacional/2020/10/6/aprende-en-casa-sep-horarios-materias-de-octubre-preescolar-primaria-secundaria-211896.html>

En esta imagen se puede observar la amplia parrilla de la programación que se presenta en esta segunda fase de la estrategia.

Los canales de televisión ampliaron su cobertura a más de 40 canales a través de *Canal Once Niñas y Niños*, *TV UNAM*, *Ingenio TV*, *Justicia TV* y de empresas privadas como *Televisa*. Del mismo modo, se integraron 48 canales de paga de los sistemas *Megacable*, *TotalPlay*, *Dish*, *Axtel*, *Sky*, *Izzi* y *Claro Video*, así como 36 canales del Sistema Estatal de

Red de Radiodifusoras y Televisoras Culturales y Educativas de México (CONEVAL, 2021).

También se apoyó a la población con discapacidad auditiva al presentar en las clases-programa el lenguaje de señas. Además, se implementaba el apoyo de acción pedagógica a los alumnos.

Un componente más de esta versión de *Aprende en casa* fueron los apoyos para la formación docente en habilidades digitales y tecnológicas, donde se impartieron 14 seminarios web, además se integró un catálogo digital con más de 60 servicios.

Estos son algunos puntos que se establecían en *el Regreso a clases Aprende en casa II*, ahora veremos los cambios en su estructura y en la programación de clases.

### 3.3.1. La incorporación de los docentes

Imagen 11. Maestros conductores *Aprende en casa II*



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=IFf0yrA5yZ8&t=431s>

Entre los aspectos que se modificaron en la versión de *Aprende en casa II* destaca la participación de los docentes de educación básica en servicio, para formar parte de los equipos de trabajo responsables de elaboración de los programas televisivos, generando un gran cambio para la estrategia.

La incorporación a equipos de docentes, para que, a partir de su experiencia, colaboraban con especialistas de las asignaturas para el diseño de los programas. Además, se optó por integrar a los docentes para conducir los programas con el acompañamiento de un conductor o una conductora de televisión educativa. Las actividades y tareas serían definidas por las y los maestros al frente de cada grupo, por lo que se procuró la entrega periódica al personal docente y directivo de la programación de televisión. (CONEVAL, 2021, p.18).

La incorporación de los docentes se realizó en una dinámica de condicionamientos y adaptaciones constantes. De acuerdo con los maestros entrevistados para este estudio, el proceso de invitación se desplegó de la siguiente manera:

Al principio la invitación se hizo directamente a maestros frente a grupo. Lo hizo la SEP directamente a las oficinas, creo que les dicen operativas. Se mandaba un oficio donde decían: en listen a sus maestros de las escuelas que quieran participar.

Entonces, yo me encontré con compañeros de la normal, que también son egresados de la maestría, aunque ellos llegaron directamente por sus directores. Sus directores les dijeron: “está la opción abierta. Si quieren ir, es así... vayan a tal lugar, ahí será la reunión” (M.1) Alfonso Luna.

Otro docente cuenta cómo recibe la invitación en diferentes momentos de la puesta en marcha de *Aprende en casa* y los medios que utilizó la autoridad educativa para convocar a los docentes de Educación Básica:

En *Aprende en casa I* hubo una convocatoria, pero no me inscribí. Sí me llegó por correo electrónico de la Administración Educativa Federal de la Ciudad de México y en mi papel de subdirector de la escuela primaria, recibí la información, pero no me inscribí.

En ese momento, en *Aprende en casa I*, se pidió la participación de una maestra de cuarto grado para geografía y se mandó el nombre de la maestra. Al final de cuentas no se le convocó.

Y vino la etapa II, *Aprende en Casa II*. En este caso se mandó un mensaje por *WhatsApp*, en esa ocasión no fue por correo, si no por *WhatsApp* de la supervisión. Supongo yo que la mandaron directo de la estructura de la Autoridad Educativa Federal y bajó. Seguramente fue a Dirección Operativa y luego supervisión lo pasó a los directores.

Mi directora me mandó el *WhatsApp* así, literal: -“¿quién quiere participar en el programa *Aprende casa*? Pero, díganme hoy, porque es urgente y lo voy a mandar-. -Yo dije: [...] “Bueno, es una experiencia. Participo”. Entonces mandé mis datos (M1).

Un docente más enriquece la descripción anterior comentando algunas características de los maestros invitados a participar:

Mi director me dijo que iba a ver un proyecto: -vas a tener que grabar videos y esperar que los niños aprendan historia-. A él le dijeron: -inviten a los maestros que manejen tecnologías y que sean comprometidos (M3).

En otros casos, la invitación de docentes fue a través los directores de los canales de TV, como de *Canal Once*, quienes contactan a instituciones públicas

... *Canal Once* contacta a mi director general, pues una de nuestras funciones es dar asesoría

histórica a todas las dependencias del gobierno. Somos una institución gubernamental, nosotros trabajamos para la Secretaría de Cultura del gobierno federal y nuestra función es dar asesoría histórica (M2).

Yo no entré por parte de la SEP. A muchos de mis compañeros les enviaron un correo electrónico por parte de la SEP o sus directores fueron los que los llamaron para estar en *Aprender en casa*. Entonces, como yo había participado anteriormente en el Instituto Nacional de Estadísticas e Historias de la Revolución de México, tenían mis datos, entonces es así como me contactan para apoyar (M4).

Con lo anterior también podemos observar que se visualizan ciertas características que debían tener los docentes para la participación de la estrategia, como lo señala uno de los docentes entrevistados:

Los maestros que estamos en *Aprende en casa* tenemos perfiles [...] No creas que es gratuito que estábamos ahí. Porque no dudo que varios eran buenos maestros. Pero la gran mayoría eran porque son institucionales, o sea, son maestros que fueron recomendados por sus directivos; porque son buenos maestros y porque además de ser buenos maestros, pues nunca la “arman de a tos” en sus escuelas. Ellos son “institucionales”.

Con “institucional” me quiero referir a que los maestros dicen sí a todo, que aceptan todo lo que venga. Así son varios, “institucionales”, hay muchos jóvenes porque los directivos y los inspectores lo invitaron. Maestros jóvenes sin experiencia, sin que estuvieran maleados.

[...] el tipo de maestros que están en *Aprende en casa*, es de ese perfil, que son maestros normativos, maestros institucionales, son maestros jóvenes, que no tienen experiencia o que tienen muy poca experiencia y que a todo dicen que sí (M3).

¿Acaso, en la invitación hecha por los directivos, estaba ya contemplado el perfil del maestro “institucional”? Al escuchar de viva voz a los entrevistados pareciera que sí. Al final los directivos sabían, de cierta forma, con qué maestros contar para esta actividad. Otros aspectos que se contempló para la elección de los maestros participantes fueron el conocimiento de tecnologías, así como la computadora o el canal de *YouTube* entre otras tecnologías en su centro de trabajo.

El siguiente testimonio es de un maestro que considera que lo invitaron por trabajar con nuevas tecnologías:

En la escuela hay dos maestros que tenemos canales de *YouTube*. Entonces el director invitó al maestro de robótica, quien tiene un canal de YouTube, y a mí también. Yo le dije que sí, porque yo en la escuela era nuevo. Yo entré en agosto del 2019 y en marzo del 2020 fue que empezó lo de la pandemia. Más o menos, por abril, me invitó mi director, porque cuando yo llegué ahí, trabajaba un blog, como estudié la especialidad en computación y educación en la UPN (M3).

Conviene puntualizar que la participación de los docentes fue voluntaria y trascendente ya que, asumieron la tarea de elaborar los guiones para los programas-clase,

siempre bajo la supervisión de especialistas en los diferentes campos disciplinares. Esto se generó en algunos casos.

### **3.3.2. El diseño de las clase-programas en *Aprende en Casa II***

En esta segunda fase *de Aprende en casa*, el diseño general de la estrategia fue modificándose de acuerdo con las demandas y necesidades que surgían en la cotidianidad escolar. Un cambio importante en el diseño de las clases programas fue como, la participación de los docentes de educación básica y también de especialistas en cada una de las disciplinas escolares.

El diseño de los programas de TV, para el caso de Educación Básica, implicó estructurar una cadena de trabajo organizada por la Jefatura de la Oficina de la Secretaría y la Subsecretaría de Educación Básica, quienes se ocuparon de integrar equipos conformados por un coordinador, subcoordinadores, docentes y guionistas (CONEVAL, 2021).

Como ya hemos señalado anteriormente un componente central de la estrategia *Aprende en casa* fue la producción de los programas televisivos, a través de la elaboración de guiones para la TV, que luego serían adaptados para la radio y para el sitio web.

En cuando a la integración de los docentes al proceso de elaboración de las clases-programa, su trabajo consistía en elaborar los guiones. Así lo narra uno de los entrevistados:

... bueno la parte de lo que nos piden es que sea un guion lúdico. Por lúdico me refiero en el sentido que no sea una cosa aburrida, sino una cosa que a los alumnos les resulte interesante, sobre todo, pensando que están frente a una pantalla y no es la única clase que van a tomar.

... que incluya al principio un momento de desequilibrio cognitivo, lo voy a llamar técnicamente. Digamos que el alumno se interese, que retome los conocimientos, que se interese en lo que está haciendo, que le resulte interesante.

Para esto, nos auxiliamos de los recursos de la televisión, en este caso de las animaciones, de algún video, una carta y también de los recursos de los Libros de Texto Gratuito.

...el asunto es hacer una especie de introducción que he les sea atractivo a los niños.

...es un abordaje desde el plan de estudios, que esté muy referida a los aprendizajes esperados, es decir, que no nos salgamos del programa de estudios. Sin embargo, sí pide también que no deje de ser o de tomar en cuenta esto de mantener al alumno interesado en todo el tiempo (M2).

Sin embargo, las formas de organización de los grupos de trabajo se desarrollaron de maneras distintas. Cada coordinador establecía la dinámica:

Estábamos organizados los maestros de primero, de segundo y de tercero, a partir de nuestra

carga horaria. Los que estábamos en tercero este teníamos a coordinadores, que vendrían siendo como gente admirativa de la SEP y a ellos les llegaba “la parrilla”, que es una especie organización de los temas.

Entonces, a partir de la organización de los temas, nosotros como maestros de tercero, nos organizábamos a ver quién iba. Los coordinadores nos organizaban sobre lo que íbamos a decir. Ellos nos ponían los temas y nos daban un guion, que ellos llaman escaleta. En la escaleta van los tiempos, lo que vas a decir, el tiempo de tu presentación, el tiempo de la introducción al tema, el tiempo de cuando terminábamos la escaleta (M3).

El diseño de los guiones de las clases programa de *Aprende en casa II*, al igual que en la versión anterior, siempre estuvo ligado a los programas de estudio. A los docentes participantes se les entregaba la lista de aprendizajes esperados como punto de partida para su guion, así como “el énfasis”, es decir, contenidos específicos asociados a cada aprendizaje esperado:

En primera instancia se establecen los aprendizajes esperados y el otro es el énfasis, están relacionados con el programa del 2011. No con el programa de la Reforma Educativa del sexenio anterior (2017, Peña Nieto).

Otro entrevistado comenta lo siguiente:

Entonces tienen el aprendizaje esperado y se han elegido ciertos énfasis. El primer día va un énfasis, el segundo día va otro énfasis, sobre un aprendizaje (M1).

A partir de la lista de aprendizajes esperados y los énfasis, los docentes desarrollaban el guion, el cual sería revisado por un coordinador, generalmente un especialista en la disciplina en cuestión: Así lo refiere el siguiente entrevistado:

En *Aprende en Casa II*, lo que nosotros hacíamos era empezar a trabajar el guion. (Escribíamos) el guion como si nosotros estuviéramos ya en televisión.

Poníamos la asignatura, el aprendizaje esperado y empezamos a investigar sobre lo que se podría abordar y darse de acuerdo al plan de estudios. Eso sí, eran muy muy apegados al plan de estudios, lo que llamaron el nivel el alcance el propósito del plan de estudios. Es decir, si en tercero decían la geografía, se tiene que referir al territorio nacional y continental. Nada más que a eso, al nacional.

(El lunes) nos mandan el aprendizaje esperado, lo empezamos a trabajar, hacemos el guion, nos tardábamos hasta el miércoles o jueves, mandamos el guion con lo que consideramos nosotros en las investigaciones.

Tuvimos que investigar, (buscar) las imágenes, videos que durara 25 minutos. Entonces ya venía el dialogo todo completo. Lo mandábamos a nuestra coordinadora y ella, que era especialista, lo revisaba y le hacía algunos ajustes. Es decir, esta palabra técnicamente es correcta, esta es incorrecta o esto se puede modificar. Nos lo regresaba y le regresábamos ya el guion terminado. Ella lo mandaba aproximadamente viernes o sábado a la persona que iba hacer la producción y ahí le hacían los ajustes necesarios para que coincidiera con los tiempos de la televisión.

...antes de mandarlo (guion), nosotros teníamos una reunión con el maestro que iba a estar en la tele para ver si le quedaban o no le quedaba o qué le modificaba

En todos los casos, (la coordinadora) nos los autorizó (los guiones), sin comentarios pues ya sabíamos cómo trabaja. (M1).

Un punto relevante a comentar es la manera en la que los maestros se organizaban para distribuir y designar los aprendizajes esperados a desarrollar en cada clase-programa. En el caso de la asignatura de historia de secundaria, los docentes no seleccionaban los aprendizajes esperados, más bien eran designados por los especialistas de la SEP.

En cuanto a la participación de los especialistas, se les convocó con la finalidad de brindar un acompañamiento a los maestros, aunque en algunos casos fue todo lo contrario. En la experiencia de uno de los entrevistados, la participación de los especialistas se desarrolló bajo la siguiente dinámica:

... por ejemplo, ahí estaba gente, de qué según nos iban ayudar; nunca nos ayudaron. ... les van a dar libros, videos, lecturas y así. Nunca nos ayudaron. Nunca trabajamos colegiadamente, nunca jamás

Cuando empezamos en enero del 2020, se integraron (los especialistas). Ellos absorbieron otros temas, nosotros pensamos que nos iban a quitar los temas más grandes. Por ejemplo: la independencia, el Segundo Imperio, la revolución ósea, los temas grandes, temas del país de la enseñanza de la historia.

Entonces, sí, nosotros nos alebrestamos, porque era contenido que se nos iba a quitar. Le dijimos a nuestra coordinadora que no estábamos de acuerdo que en tercer año se integran los compañeros (especialistas). [...] nos dijeron que iban llegar los (especialistas) y después nos dicen:

- ¡Qué creen! Estos temas no les tocan a ustedes, les tocan a los (especialistas).

Entonces dijimos: - ¡Qué pasa!

Pues ahí fue como nos desanimamos, [...] nunca pensamos que fueran los (especialistas), porque el presidente había dicho que en *Aprende en Casa* estarían los maestros frente a grupo. Quienes hacia *Aprende en Casa* eran maestros frente a grupo y los (especialistas) no eran gente que estuvieran frente a grupo (M3).

De este modo el diseño de las clases programas dependía de los coordinadores, de los especialistas de las células de trabajo como lo señala nuestro entrevistado.

Aunado a las indicaciones de los aprendizajes esperados, se agregó la petición de utilizar diversos recursos como videos, cápsulas, imágenes o cualquier otro material que el docente considerara oportuno para construir un guion lúdico, no aburrido e interesante para los alumnos. También se les sugirió no perder de vista los diferentes contextos de la población infantil y juvenil a través de actividades o situaciones que permitieran a los alumnos resignificar los conceptos y temáticas en el marco de sus experiencias de vida y de las particularidades de su localidad. Una última solicitud fue incluir un “reto”, el cual

planteara una reflexión final alrededor del contenido temático o conceptual desarrollado durante la clase.

El diseño de guiones también implicó un gran trabajo alrededor de la elección de los materiales. Algunos docentes nos mencionaron que no se puede utilizar material de *YouTube*, sino que la SEP mandó una lista para especificar los tipos de materiales que se podían utilizar, así como de las instituciones gubernamentales. Para ello, nos remitimos a las siguientes entrevistas:

En *Aprende en Casa II* y III nos dijeron: “pueden utilizar estas páginas web”. Algunas son páginas de algunas organizaciones que tienen convenio o que compararon la licencia. No lo sé.

El caso es que nos dijeron: “son estas páginas”. Por eso se utilizan los videos del *Diván de Valentina*, por ejemplo, porque todos los videos del *Canal Once* están permitidos. Todos los del Canal 22, los de la UNAM, el Sismológico Nacional, etc.

Hay otros videos que no estaban permitidos. Por ejemplo, hay videos muy buenos en *YouTube*, que explican perfectamente el tema que uno quiere, pero no los pueden usar porque no están permitidos, cosas de derecho reservado.

Entonces no hay libertad para utilizar cualquier material, simplemente son: el LTG y el Atlas.

Y, también, puedes usar estas páginas crismar, esa es una que se utiliza entre otras páginas, que nos autorizan, pero nos mandan un listado. Con las licencias; que por cierto se actualizan cada tres meses entonces cambian a veces ya no sirven entonces hay que volver a pedir (M1).

Es primordial añadir que la disponibilidad de materiales para el diseño de los guiones dependía de la institución a cargo de la producción televisiva y con ello de las licencias para el uso de los materiales audiovisuales. La producción de programas de preescolar y primaria estaba a cargo de la producción de *Canal Once*. Secundaria y bachillerato de telesecundaria. En la siguiente entrevista un docente nos describe el reto de la elección de materiales:

Solo estaba permitido tomar los videos de televisión educativa, los que había hecho televisión educativa que era donde se grababan los programas de *Aprende en Casa*.

Entonces cuando tu querías tomar de la UNAM, o algo así, no se podía, porque no se tenían los permisos.

Entonces, ese tipo de cuestiones creo que no lo previeron. No se podía usar cualquier video que estuviera en la red. [...] era solamente los que había hecho televisión educativa sobre todos esos que se hicieron para telesecundaria.

Los materiales de telesecundaria [...] nos basábamos en el libro de texto de telesecundaria para hacer los programas [...] a veces poníamos del canal del congreso, eran videos del INAH. Videos de telesecundaria.

Desde luego, (también integramos) material propio, yo elaboré mucho material. (M3).

Además de los videos, se tenía la posibilidad de integrar materiales propios, que el docente diseñaba exprofeso:

Tenemos recursos muy limitados.... (...) podemos utilizar nuestros propios materiales. Por ejemplo: una sopa de letras, una lotería, ...algo que los alumnos los mantenga interesados y también que esté relacionado con el contexto (M1).

Otra opción fue la siguiente: “[...] se contrató como una compañía que hacía los popetes y los títeres y ya a ellos se les pedía que hicieran ciertas cápsulas. Entonces esas quedaron bastantes bien” (M2).

Para afrontar esta problemática alrededor de la disponibilidad de materiales, los docentes participantes, no sólo elaboraron materiales propios, sino también se dieron a la tarea de gestionar los permisos, siempre con la finalidad de ofrecer los recursos pertinentes para las niñas y los niños. A continuación, la experiencia de una docente al respecto:

(en la institución en donde trabajo) tenemos muchas imágenes (...) para exposiciones. Entonces, a mí se me ocurrió llevarlas al programa para que quedaran de fondo que ilustraran y bueno, me hicieron firmar un oficio por cada foto.

... fue desesperante, porque se supone que lo que quieres es más material, más visual y tener muchas más fotos y que no se viera solo el plano del estudio. [...] yo llevé una gran cantidad de imágenes. Llevé (una imagen de Emiliano) Zapata de mi tamaño y yo muy feliz con mis imágenes (M2).

Un aspecto más en la elaboración de los guiones de la clase-programa fue la consideración del tiempo de duración de los programas. Así, lo refiere otro entrevistado:

Los programas tenían una duración de 25 minutos, y uno tenía que tomar en cuenta la entrada que hacían en la televisión (...), los libros de texto que tenías utilizar etc. O sea, no cumplíamos como tal los 25 minutos, de contenido, ya que teníamos algunos minutos, que será un minuto y medio para el inicio y un medio al final (M4).

En este complejo proceso de producción, también se fueron sumando algunas instituciones:

creo que cada vez hubo menos presupuesto, porque al final ya estábamos solitos, ya era de hazlo como tú puedas, cada vez involucraban más instituciones eso también, es cierto.

Al inicio creo que estaban muy solos SEP, pero después ya había gente de la Secretaría de Salud, de la Real Academia de la Lengua, de la UNAM.

Al final, eran muchas instituciones involucradas, muchísimas. El Colegio de Historia de la UNAM terminó revisando nuestros guiones de historia.

En todas las materias estaba el INALI revisando los de lengua materna, estaba en biología tal institución, en el INEGI estaba tal.

Cuando tu veías la cantidad de instituciones involucradas en alguna reunión de repente veías a la UPN de Zacatecas, a los CAM de Zacatecas, a la UPN de tal lugar. Eran muchas

instituciones, entonces como que cada vez fue creciendo.

Otro de los cambios que se dieron con la propia SEP, en el sentido de que Aprende en casa inicia con Esteban Moctezuma como Secretario de Educación, entonces era una dinámica distinta cuando se hace el cambio por Delfina. (M2).

Una de las cuestiones que podemos ir comprendiendo con las entrevistas, son las complicaciones a la hora de grabar, ya que los docentes no son conductores, esto dificultaba que los programas – clase, salieran con errores o desfasados en los tiempos de entrega como lo enfatiza la siguiente entrevista.

Pues mucho de estos maestros al principio te decían, pues graba, tienes que grabar 25 minutos.

Eso es lo que duraba la sesión y les decían: “Hoy tienes que hablar sobre la importancia de la historia”. Entonces el maestro se soltaba a hablar, pero hablaba 10 minutos o 11 minutos. Entonces le decían así, no pues, rellénenlo los otros 10, y pues el maestro ¡cómo! no, y repetía. O ya lo cortaban ahí, y esos primeros programas quedan de 10 y 11 minutitos (M2)

Lo relevante de todo lo expuesto es que seguían surgiendo problemáticas como las que se mencionaron, en relación a la hora de grabar, sin embargo, se trataba de ir fortaleciendo las áreas de oportunidades. Por ejemplo, esta segunda fase se observó más estructura tanto presentación de las clases como, materiales didácticos, además de la incorporación de los maestros y conductores.

### **3.3.3. La adscripción y la confidencialidad de los docentes**

Un punto importante por enfatizar es la adscripción de los docentes y el proceso de confidencialidad. En la siguiente entrevista se explicita cómo operó:

Al principio nos dijeron que cambiamos de adscripción eso quiere decir que dejas todas tus responsabilidades que tienes en la escuela y eres adscrito a la autoridad educativa federal.

Pero esto se fue haciendo un caos porque no se me deja de exigir trabajo de la escuela. Hay maestros que sí se han desligado de su trabajo frente al grupo. En el caso particular mío, que soy subdirector de gestión, tengo muchas responsabilidades, pues se me ha duplicado el trabajo.

(*Aprende en casa*) sí es una buena experiencia, pero un trabajo doble. Si bien lo pagan como horas extras, es una cosa mínima, (en relación con) el sueldo de la SEP no, pero nos pagan horas extras. Pero si se me ha duplicado el trabajo. Ha sido complicado.

No se ha dicho: “usted va estar colaborando en el Programa *Aprende en Casa* y después cuando terminemos va a regresar a su centro de adscripción”. En ningún momento se dice: “queda deslindado de la responsabilidad”. Ni tampoco hay una norma (M1).

Con ello podemos advertir que los términos que plantea la SEP en relación al tema fueron pocos claros, en algunas escuelas no se percibió eso. Sin embargo, en la escuela del entrevistado llegó un oficio, el cual era ambiguo y confuso sobre el tema. En otras escuelas

seguían los maestros frente a grupo y grabando o realizando guiones para la estrategia.

En el caso de la firma de confidencialidad se puede comprender de la siguiente manera:

Hemos firmado un acuerdo de confidencialidad sobre todo en los contenidos. No podemos compartir los programas, los videos y esas cosas. El acuerdo famoso de confidencialidad también tiene que ver con un acuerdo de autoría sobre derechos de autor. De entrada, siempre se dijo que el autor, el que tiene los derechos, el que va a salir, es la autoridad educativa la SEP- Entonces, el único autor es la SEP. Yo creo que eso no está bien, podrían citar quién lo hizo, pero al final de cuentas no hay créditos (M1).

Firmamos cuando estamos ya en el estudio, y nos dicen: “a ver, firmamos dos cosas, el contrato de confidencialidad y de que no vamos a decir de qué trató ese programa” La jefa de materiales educativos nos explicó y nos dijo: “nosotros les hacemos firmar el contrato de confidencialidad, cuando grababan, porque hay muchos compañeros que le venden el contenido a las editoriales y las editoriales se adelantan en hacer el material educativo. “Si participa un alumno en el programa que uno elabora, también se tiene que firmar la carta de sesión de derechos. (Firma) el papá del alumno. En el momento en el que uno va a grabar, se firma la sesión de derechos; incluso dábamos copia de nuestra INE (M3).

Sin duda, eran temáticas que operaron de diferente manera en las escuelas, ya que en algunas llegó el documento y en otras no. Eso habla de una confusión y que los términos no eran homogéneos. Pero, lo que sí era seguro, es que los derechos de autor y lo que se grababa, estaba muy controlado.

### **3.3.4. La estructura de *Aprende en Casa II***

En el diseño de *Regreso a clases: Aprende en casa II* se incluyen más secciones, además de que establecen tres clases a la semana. Del mismo modo, la plataforma de esta versión ofrece la posibilidad para descargar, en archivo en formato de Word, cada una de las clases-programa, a partir de día lunes 14 de septiembre. Las secciones de las clases programa son las siguientes:

- *Aprendizajes Esperados*
- *Énfasis* (este apartado no aparece en las primeras clases)
- *Asignatura de repaso*
- *¿Qué hacemos?*
- *Dinámica Familiar*
- *El Reto de hoy*

Una de las diferencias radica en el cambio de estructura como la integración de otros materiales didácticos: códigos, mapas, mapas conceptuales, líneas del tiempo, esquemas e imágenes. También se incluyen otras actividades como la investigación, textos, redactar

breves escritos, elaboración de una bitácora de viaje, cuadros comparativos, investigación, collage, catálogos de plantas curativas, elaboración de infografía, e historietas entre otras. Con lo anterior podemos decir que las clases son más extensas, ya que incluyen más textos, imágenes, códigos, mapas y líneas del tiempo.

Otro componente importante en la segunda versión de *Aprende en casa* fue *El Reto de Hoy*, el cual tenía la finalidad de:

...le llamaban *Reto* o le llamaban *desafío*, esa actividad tenía que ir acorde con el objetivo que se había planteado en un inicio y por su puesto tenía que cumplir con el *Aprendizaje Esperado* (M3).

Con la finalidad de apreciar los cambios que se incluyen en las clases-programas de *Aprende en casa II*, se presenta la secuencia de trabajo de la clase del día miércoles 2 de diciembre, titulada “*Vida cotidiana en la Nueva España I*, para ilustrar la gran extensión (alrededor de 6 cuartillas en un formato de Word).

Como todas las clases de esta versión, se inicia con el *Aprendizaje esperado*, el nuevo apartado *Énfasis* y *¿Qué vamos a aprender hoy?*, como se aprecia en la siguiente imagen:

Imagen 12. Copia de pantalla *Aprende en casa II*. Secundaria. Historia. Tercer grado. Clase *Vida cotidiana en la Nueva España I*, miércoles 02 de diciembre 2020

**Vida cotidiana en la Nueva España I**

**Aprendizaje esperado:** Reconoce aspectos de la vida cotidiana de la Nueva España y su permanencia en la actualidad.

**Énfasis:** Reconocer aspectos de la vida cotidiana en el vestido y la comida de la Nueva España y su permanencia en la actualidad.

**¿Qué vamos a aprender?**

¿Recuerdas el tema del mestizaje cultural?

Seguramente vino a sus mentes la sesión en donde aprendiste que el mestizaje cultural es un proceso que se dio en la Nueva España a partir de la convivencia entre los distintos grupos étnicos que se reunieron ahí, en donde, además, se mezclaron de manera natural distintas formas de vida: vestimenta, comida, creencias, tradiciones, costumbres y valores que otorgaron a la sociedad novohispana características propias.

La expresión de las formas de vida de una sociedad, llamada comúnmente vida cotidiana, se va transformando lentamente a lo largo del tiempo y, en ese proceso, algunos aspectos cambian, pero otros permanecen.

Para lograrlo, presta atención, y si necesitas realizar anotaciones ten a tu alcance cuaderno y bolígrafos, es muy importante que registres en tus apuntes el tema y las ideas principales de lo que aquí aprenderás.

Fuente: <http://Aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129>:

A la sección anterior, le sigue *¿Qué hacemos?*, la cual incluye las siguientes actividades:

- Leer un texto de Julieta Pérez Monrroy
- Leer y observar imágenes sobre la vestimenta y alimentación de las diferentes clases sociales en la Nueva España, con la finalidad de profundizar en el tema
- Observar video para observar otras características de la vestimenta
- Lectura de información sobre algunos tipos de alimentos.

Veamos cada una de estas actividades. La primera consiste en la lectura del texto de Julieta Pérez Monrroy, como se muestra en la siguiente imagen.

Imagen 13. Copia de pantalla *Aprende en casa II*. Secundaria. Historia. Tercer grado. Clase *Vida cotidiana en la Nueva España I*, miércoles 02 de diciembre 2020.

**¿Qué hacemos?**

Recrea en tu imaginación lo que lees:

*Las modas entre las castas, de Julieta Pérez Monrroy*  
Los españoles peninsulares y americanos que pertenecían a los estratos más altos, según se sabe, eran los principales seguidores de las modas francesas [...]

Entre los mestizos y demás grupos formados por mezclas raciales resulta interesante la pluralidad en la indumentaria. Había un traje que predominaba, compuesto por camisa blanca plisada, amplio puño de encaje u olán, corpiño ceñido, aunque frecuentemente con las cintas desatadas y semiabierto, por lo cual dicha prenda formaba una especie de chaleco en una época en que éste aún no se ponía de moda entre las élites.

La saya o enagua era de diversos colores y amplia, seguramente por el uso de diversas sayas interiores y no por ahuecadores, salvo en días festivos o entre las mestizas de familias pudientes.

Era la mujer de grupos mezclados quien lucía con más garbo el rebozo, generalmente listado (con rayas) sobre fondo blanco y una gran variedad de motivos decorativos. [...]

La pierna casi siempre lucía desnuda y la zapatilla era de tacón de distintos colores.

En los varones mestizos o de castas, también predominaba la diversidad; desde los que usaban trajes a la francesa hasta los que andaban semidesnudos.

Pero, por lo general, el atuendo era menos formal que entre los elegantes.

Pocas veces vestían chupa, de modo que sobre la camisa se colocaban la chaqueta o la casaca. En lugar de chupa, muchos se ponían una especie de saya o jubón (que cubría de los hombros a la cintura) [...]

En los indígenas se apreciaban variaciones de acuerdo con sus condiciones.

Las mujeres, por lo general, portaban huipil, con una gran variedad de diseños y bordados.

Había una variante del huipil tradicional: una pieza transparente que se ponía sobre la camisa, en color blanco, bordada o con cintas de colores, posiblemente de gasa o de encaje, que no tuvo antecedentes en el mundo prehispánico. Se acompañaba con una amplia basquiña.

La elegancia y delicadeza de este huipil y la basquiña con ahuecador permite suponer que este atavío lo lucían solamente indígenas pertenecientes a un alto rango social.

Sin embargo, el huipil común se combinaba con el enredo, tipo de falda pegada hasta el tobillo o la espinilla, de origen prehispánico.

Otra prenda indígena tradicional que sobrevivió fue el quexquemil, formado por dos piezas unidas caídas en forma triangular sobre el pecho y la espalda.

Por otra parte, era frecuente en las mujeres indígenas el uso de ayates, que data de la época prehispánica, para cargar objetos o niños en la espalda.

El indígena de las ciudades acostumbra como prenda superior el xicalli prehispánico, parecido al sayo, pero también llegaba a usar camisa. Y encima una tilma, especie de capa que en la época prehispánica era sólo para gente de alto rango, pero que durante el virreinato se popularizó.

Asimismo, como el mestizo, el indígena se cubría con manga o jarongo, e incluso con capa española, aunque en los sectores humildes lucía raiada. La mayoría de los indígenas cambió el taparrabos por los calzones, al igual que las mujeres, iban descalzas y unos cuantos con huaraches o zapatos.

**¿Qué interesante, no creen?**

Con la lectura has podido conocer cómo vestían los habitantes de la Nueva España y la influencia de la moda francesa en su indumentaria.

**¿Comprendiste que la forma de vestir de las personas en la Nueva España estaba relacionada con el rango social al que pertenecían?**

**¿Crees que eso sigue siendo así en estos días?**

Reflexiona en ello y no dejes de "leer para conocer".

Fuente: <http://Aprendeencasa.sep.gov.mx/site/subpublication2021?id=129>:

La segunda actividad consiste en continuar leyendo, pero ahora el texto está acompañado de imágenes y aborda el tema de la vestimenta y alimentación de las diferentes clases sociales en la nueva España, con la finalidad de profundizar en el tema. A continuación, la imagen del texto e imágenes, en donde también se aprecia la presencia de algunas preguntas iniciales para orientar la lectura.

Imagen 14. Copia de pantalla *Aprende en casa II*. Secundaria. Historia. Tercer grado. Clase *Vida cotidiana en la Nueva España I*, miércoles 02 de diciembre 2020

Para profundizar considera las siguientes preguntas:

- **¿Cuál era la forma de vestir de los habitantes de la Nueva España?**
- **¿Qué reflejaba la indumentaria de los grupos sociales?**
- **¿Cuáles eran sus costumbres en alimentación?**
- **¿Qué cambios y permanencias identifican en la actualidad?**

Con la llegada de la dinastía de los Borbones a España, la influencia francesa se introdujo en la cultura; incluida la vestimenta, la cual poco después llegó a la Nueva España.

La clase alta compraba telas y accesorios de moda en el mercado del Parián, que se ubicaba en el actual zócalo de la Ciudad de México: vestidos bordados de oro, de plata, encajes, sedas, botonaduras, alhajas, cigarreras.

La clase baja adquiría su vestimenta en el mercado del Baratillo, donde compraba prendas usadas o robadas, telas y accesorios a bajo costo, creando atuendos similares a los de Francia, España y Oriente.

Conoce de cerca la vestimenta de los habitantes novohispanos. A continuación, en las siguientes pinturas, observa la forma de vestir de las y los españoles, fijate en los colores, los peinados y los accesorios que portan.

**¿Qué observas en el vestuario y estilo de los españoles?**



Sigue observando las siguientes pinturas, de las castas de la Nueva España. Pongan atención en la forma de vestir de las mujeres indígenas, los accesorios que portan y la ropa que las distingue.

**¿Qué coincidencias y diferencias hay en su vestuario?**



En el 2015 se presentó en la Ciudad de México la exposición *Hilos de Historia: Colección de Indumentaria del Museo Nacional de Historia* en el Castillo de Chapultepec.

En esta exposición, que reunió una selección de prendas de vestir de distintas épocas y respecto a las que corresponden al Virreinato de la Nueva España, la historiadora del arte María del Carmen Arechavala señala que: "En el siglo XVIII, las mujeres mostraban sin pudor casi todo el busto, y era socialmente aceptado, pero nadie enseñaba los pies y menos las piernas. [...] A las mujeres de la Nueva España se les entrenaba desde muy temprana edad para usar el corsé, aunque en ocasiones tal ceñidor les provocaba fracturas en la caja torácica. Cuando eran adultas, sus embarazos no se lograban por lo ajustado de las prendas, lo que no ocurría con las señoras del pueblo, que procreaban gran número de hijos porque no fajaban su cuerpo".

Continúa la historiadora: "La estética virreinal también impulsaba a las mujeres a calzar zapatos pequeños, pero a costa de verse casi imposibilitadas para caminar. También usaban guantes de dos tallas menos, con el propósito de que les entraran los anillos y brazaletes, símbolos de estatus."

Fuente: <http://Aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129>.

Como puede apreciarse en la imagen anterior, se incluyen preguntas como ¿Cuál era la forma de vestir de los habitantes de la Nueva España? ¿que reflejaba la indumentaria de los grupos sociales? ¿Cuáles eran sus costumbres de alimentación? ¿Qué cambios y permanencias identificas en la actualidad? Digamos que son preguntas detonadoras para investigar y reflexionar de nivel cognitivo 2.

La siguiente pregunta es ¿Qué observas en el vestuario y estilo de los españoles? Y se responde analizando una pintura de la colonia. Esto es iniciar investigación iconográfica.

La segunda pregunta ¿Qué coincidencias y diferencias hay en su vestuario? Para responder esta pregunta se presentan dos imágenes y se solicita al alumno un análisis de ellas para poder responder la pregunta, es decir una reflexión. Son actividades que implican otro tipo de análisis y reflexiones, donde nos remiten a los cambios y continuidades es decir la historicidad, generando otro tipo de enseñar y hacer historia.

La actividad de lectura y revisión de imágenes continua, ahora con las particularidades de la vestimenta de las mujeres mestizas y algunos atuendos masculinos.

Imagen 15. Copia de pantalla *Aprende en casa II*. Secundaria. Historia. Tercer grado. Clase *Vida cotidiana en la Nueva España I*, miércoles 02 de diciembre 2020

En la capital virreinal, las mujeres mestizas adecuaron el vestir europeo en blusas lisas y faldas estampadas, como se aprecia en los siguientes biombos.



Observa las faldas estampadas que no se conocían en Europa, pero se popularizaron en Nueva España y las usaban las mujeres de todas las clases.

Los hombres también adquirieron las tendencias europeas en el vestir con sus trajes de tres piezas (chaqueta, chaleco y pantalón), ya que tan importante era ser noble como parecerlo.

Los españoles peninsulares y criollos privilegiados siguieron el modo de vestir europeo, importando las prendas o adquiriendo las producidas en la Nueva España en los talleres gremiales o de manera independiente en los domicilios.

El atuendo masculino del último tercio del siglo XVIII constaba de casaca decorada a base de galones tejidos con hilos de seda o plata o con llamativos bordados, pantalón –entonces denominado calzón–, chaleco bordado, camisa blanca, chorrera, puños con volantes y medias de seda.

En la siguiente imagen observa cómo portaban estos atuendos.



En la primera pintura observas a José Velázquez de Lorea, coronel de los reales ejércitos y alguacil mayor del Santo Oficio. Viste casaca militar color azul oscuro y jubón rojo con botonadura dorada, camisa de cuello alto y puños de encaje y pantaloncillo oscuro.

En la segunda pintura aparece Don Manuel, ministro contador de la real hacienda de Puebla, usando casaca larga negra con bordados de hilo de oro y pantaloncillo rojo.

Notan que porta peluca blanca con rolos blancos recogidos por un moño negro, este accesorio se fabricaba con cabello natural, crin de caballo y lana de cordero y era signo de estatus y elegancia.

En cuanto a las casacas que muestran ambas personalidades, esta prenda militar fue utilizada durante el siglo XVII, y con la llegada de la dinastía Borbón formó parte obligada del traje civil.

Fuente: [http://: Aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129](http://Aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129).

Una tercera actividad consiste en observar un video para identificar otras características de la vestimenta de las mujeres y hombres de la Nueva España.

Imagen 16. Copia de pantalla *Aprende en casa II*. Secundaria. Historia. Tercer grado  
Clase *Vida cotidiana en la Nueva España I*, miércoles 02 de diciembre 2020

Observa y escucha el siguiente video. Conocerás con más detalles las características de la forma de vestir de los hombres y mujeres de la Nueva España.

### 1. Entre lo público y lo privado: la moda

<https://www.youtube.com/watch?v=BdYXH6vIEnQ&t=15s>

La vestimenta en la Nueva España fue diversa y variada, tal y como se muestra en la siguiente pintura, donde aparece el Niño Juan Crisóstomo con un traje de seda con hilo de oro y plata, jubón, camisa con cuello de organza plisado y banda rosada.



Infancia Cristiana con María Inmaculada. 1688. Museo Nacional del Virreinato

¿Qué diferencias de vestir aprecian entre los niños del virreinato y los de la actualidad?

En la Nueva España los niños vestían como adultos pequeños. El pensamiento ilustrado señala que las fajas que sujetaban a los niños desde que nacían perjudicaban la circulación, obstaculizaban el crecimiento y el fortalecimiento del cuerpo.

Fuente: /: [aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129](https://aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129).

El nivel formativo de esta sesión parte de observar un video, donde se dan conceptos y características que permiten al alumno una introducción y a la vez familiarizarse con el tema, para responder la siguiente pregunta de nivel cognitivo dos ¿Qué diferencias de vestir aprecian entre los niños del virreinato y los de la actualidad? También nos permite un análisis del presente al pasado contextualizando los tiempo y los espacio de dos representaciones de la historia el de la colonia y el de la actualidad. La última actividad de esta clase es, nuevamente, un texto. Ahora el tema a conocer es la comida, como se ilustra a continuación.

Imagen 17. Copia de pantalla *Aprende en casa II*. Secundaria. Historia. Tercer grado. *Vida cotidiana en la Nueva España I*, miércoles 02 de diciembre 2020

Ahora que conociste que por medio de la vestimenta los novohispanos mostraban su estatus económico, observa qué pasaba en torno a la comida.

Como se mencionó al principio de la sesión, otro de los aspectos en donde se expresa el mestizaje cultural es en la alimentación de la población de la Nueva España.

Comúnmente, los hábitos alimentarios no estaban necesariamente relacionados con la procedencia étnica de las personas sino con los costos de los alimentos y la capacidad adquisitiva para obtenerlos.

En las ciudades, era común que el consumo de alimentos siguiera este orden: a las cinco de la mañana tomaban una taza de chocolate o atole con pan dulce.

En el almuerzo degustaban un guiso de carne de res, pollo o puerco y un plato de frijoles, acompañado de un buen vaso de pulque.

A la hora de la comida, consumían una sopa o un caldo de gallina con limón seguido por una porción de arroz o fideos, después el plato principal, que consistía en un guiso de carne y, por último, el postre, que consistía en una fruta.

Transcurrido el día, mientras que en Europa a las seis de la tarde tomaban un té, en la Nueva España se consumía un chocolate caliente acompañado de un pan dulce.

Finalmente, para la cena comían un plato fuerte acompañado de frijoles.

Se sabe que, ante algunos excesos, la Iglesia invitaba a los habitantes a moderar el comer y beber, evitando el pecado de la gula.

En contraste, las familias campesinas consumían principalmente maíz, frijol, chile, verduras, legumbres, vegetales o frutas que cultivaban u obtenían de los campos, manteca y pocas cantidades de carne. Ocasionalmente bebían chocolate, tamales y pan.

El chocolate era una bebida consumida habitualmente por casi toda la población novohispana, había quienes lo tomaban varias veces al día, pero variaba el modo de prepararlo. La base de la bebida era el cacao, lo mezclaban con azahar, azúcar, almendra, achiotte, chile o anís. Los grupos más desfavorecidos lo mezclaban con maíz para darle mayor rendimiento.

El chocolate era acompañado con una buena pieza de pan, puedes identificar distintos tipos de pan, el más caro y apreciado fue el pan blanco, hecho con harina blanca y refinada, era esponjoso y ligero.

El más barato y consumido por los sectores menos privilegiados era el de salvado, harina sin cernir (integral) o restos de otros granos, un pan pesado, llamado pan bajo o "pambazo".

Fuente: <http://Aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129>:

El tema de la comida continua con la observación de imágenes y un poco más de información.

Imagen 18. Copia de pantalla *Aprende en casa II*. Secundaria. Historia. Tercer grado.  
Clase *Vida cotidiana en la Nueva España I*, miércoles 02 de diciembre 2020

En la cotidianeidad colonial era común observar en las plazas y bajo los portales puestos de atole, chocolate, pulque, tamales, aguas frescas, aunque no lo creas muchas personas comían en la calle, tal y como puede apreciar en la siguiente pintura titulada: "La vendedora de buñuelos" o en la pintura "vendedoras de horchata" de la mediateca del INAH.



OBRA DE MANUEL SERRANO, VENDEDORA DE BUÑUELOS,  
SIGLO XIX, ÓLEO SOBRE TELA. MUSEO NACIONAL DE HISTORIA,  
SECRETARÍA DE CULTURA. INAH.MX

### **¿Te parece familiar la existencia de estos puestos?**

Algo que en la actualidad se recomienda consumir con moderación son los ricos postres, pues deben saber que en la Nueva España la repostería era la especialidad de las monjas, puesto que pasaban horas fabricando dulces, buñuelos, bizcochos, mazapanes y ates.

Se dice que como no tenían reloj para medir los tiempos de preparación, cuando tenían que batir los huevos debían hacerlo durante dos padrenuestros o tres avemarías, dependiendo de la consistencia que se necesitara.

Fuente: <http://Aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129>:

Otras imágenes que se incluyen para dar a conocer algunas tareas vinculadas con la preparación de los alimentos son las siguientes.

Imagen 19. Copia de pantalla *Aprende en casa II*. Secundaria. Historia. Tercer grado  
Clase *Vida cotidiana en la Nueva España I*, miércoles 02 de diciembre 2020.

En las siguientes pinturas observa la presencia de una o varias mujeres echando tortillas, esto era común en las casas de los españoles peninsulares o criollos.



Cocina poblará, pintura de caballete. Eduardo Pingret. Siglo XIX. Mediateca del INAH.

Ahora observa la siguiente pintura: ¿Reconoces alguno de los alimentos que se presentan? ¿Los han comido?



Los frutos que observaste en la imagen son frutas cristalizadas, destacan productos como membrillos, cítricos, duraznos, peras, ciruelas que se comían cubiertas de azúcar, en dulces y mermeladas.

En la Nueva España durante una festividad en honor a algún santo o virgen, o cualquier otro tipo de celebración, los sectores privilegiados organizaban banquetes con platillos diversos y abundantes como carnero, pecho de ternera, pichones, pollos, guajolotes, lomo de puerco, verduras, frutas, panes, vino y chocolate.

Para la gente común: artesanos, trabajadores, criados, no faltaban los puestos de comida y el pulque. Las autoridades se quejaban a menudo de que esas fiestas acababan en riñas y asesinatos por la falta de moderación en la bebida.

Recuerda las preguntas guía con las que iniciaste el estudio de este tema, al dar respuesta podrás concluir que la forma de vestir y de comer en los habitantes de la Nueva España era muy diversa y respondía al grupo social al que pertenecían las personas.

Fuente: <http://Aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129>:

A manera de síntesis, La sesión se estructura para que las y los jóvenes observen imágenes y reflexionen sobre algunas cuestiones. La imagen con la vendedora de buñuelos, por ejemplo, funciona para establecer la relación presente-pasado, no como una imagen para ilustrar el texto o acompañarlo, y que se formula la siguiente pregunta ¿Te parece familiar la existencia de estos puestos? La imagen donde aparecen las mujeres que están echando

tortillas se acompaña de la pregunta ¿porque era común ver esta estas mujeres en la casa de los españoles? En la última imagen se solicita observar los alimentos y reflexionar sobre las diferencias sociales en la época colonial y rescatar qué productos se siguen consumiendo en la actualidad. Conceptos de cambio y continuidad.

Imagen 20. Copia de pantalla *Aprende en casa II*. Secundaria. Historia. Tercer grado. Clase *Vida cotidiana en la Nueva España I*, miércoles 02 de diciembre 2020

### **El Reto de Hoy:**

Reflexiona en las formas de vestir y en los hábitos alimenticios que se practican actualmente en el lugar donde vives e identifica qué ha cambiado y qué ha permanecido respecto a la época colonial.

Representa tus conclusiones en un collage dividido en dos partes, del lado derecho agrega imágenes, dibujos o recortes relacionados con el vestido y comida de la Nueva España, del lado izquierdo haz lo mismo, pero con el vestido y comida de la actualidad del lugar donde vives, apóyate en el siguiente ejemplo.

Recuerda que un collage es una técnica artística que consiste en la unión de distintas imágenes sobre un tema de interés, además debe ser colorido y llamativo.

Para superar el reto y complementar tu aprendizaje consulta tu libro de texto de Historia de México de tercer grado en su versión electrónica en [www.conaliteg.gob.mx](http://www.conaliteg.gob.mx)

Recuerda involucrar a tu familia compartiendo lo aprendido en esta sesión.

**¡Buen trabajo!**

**Gracias por tu esfuerzo.**

Fuente: [http://: Aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129:](http://Aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129)

Para la parte final, a través del *Reto de Hoy*, se retoma las preguntas guías como la siguiente ¿Comprendiste que la forma de vestir de las personas en la Nueva España estaba relacionada con el rango social al que pertenecían? También se presentaron preguntas de nivel cognitivo 2, y que se promovieron al inicio de la sesión, ahora al final se irán respondiendo, con todos los recursos que se generaron.

Además, se solicita concluir con un collage en relación con la forma de vestir y de

comer de la nueva España y otra parte del lugar donde vives.

Esta clase en particular, como se mostró, es extensa por la cantidad de información e imágenes que presenta. Con esta clase se muestra la importancia que adopta la presentación de información, en donde se incluyen diferentes formatos, como una de las prioridades del diseño pedagógico de las clase-programa en esta segunda versión de *Aprende en casa II*.

### **3.3.5. Los contenidos de las clase-programas en *Aprende en Casa II***

En la versión de *Aprende en casa II* que se pone en marcha para el ciclo escolar 2020-2021, el diseño de los programas-clase se modificaron sustancialmente e incluyeron 42 clases, en el caso de *Historia Secundaria. Tercer grado* (Ver anexo 1).

En un primer ejercicio de revisión crítica, llama la atención las temáticas y los aprendizajes esperados que se incluyen para arrancar el nuevo ciclo escolar, los cuales no se corresponden con la secuencia temática del *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*.

En este programa, el primer tema planteado es del *mundo prehispánico* con la finalidad de que los alumnos reconozcan las características políticas, sociales, económicas y culturales del mundo prehispánico. Sin embargo, en la siguiente tabla se puede apreciar que se omite este primer aprendizaje esperado para comenzar con el tema de *Encomiendas, tributos y reales de mina*. El cual también omite su antecedente que sería las expediciones y conquistas españolas, para situarse en una de las características de la *Nueva España*. (Ver anexo 1). No sólo, se aprecia que las 5 primeras clases del curso escolar abordan aspectos relativos a la Nueva España, sino también se omite cualquier referencia a la pregunta eje del bloque es *¿Por qué la sociedad y cultura virreinal se formaron de los aportes prehispánicos, españoles, asiáticos y africanos?*

Del mismo modo se aprecia la presencia de otras temáticas que no aparecen como aprendizajes esperados en el programa de *Historia. Secundaria. Tercer grado* y que se vinculan con ciertas cuestiones relacionadas con la metodología de la investigación histórica. Es el caso de la clase del 4 de septiembre dedicada al tema *La variedad de las fuentes históricas*, la del 16 de septiembre *Las diversas versiones de la historia* o la secuencia de tres clases, del 7 al 14 de diciembre, *Proyecto de investigación histórica*.

**Tabla 4. Temáticas, actividades y niveles cognitivos por clase. Aprende en Casa II. Historia Secundaria. Tercero**

| Fecha de clase  | Título clase-programa  | Aprendizaje esperado  | Niveles cognitivos por tipo de actividad  |                      |
|---|--|---|---|----------------------|
|   |  |   | Reto de hoy   | Dinámica familiar    |
| 24 agosto   | Encomiendas tributo y reales de minas  | Bloque I  | -   | Investigación NC 2   |
| 26 agosto   | Política instituciones del virreinato de la nueva España   | Bloque 1  | -   | -                    |
| 28 agosto   | Arquitectura novohispana   | Bloque 1  | -   | -                    |
| 31 agosto   | La vida cotidiana en la Nueva España   | Bloque 1  | -   | Investigación NC 2   |
| 2 septiembre  | Herencia cultural, herencia desigual   | Bloque I<br>Aprendizaje esperado:<br><i>Reflexiona sobre la pregunta: ¿El pasado colonial nos hace un país más desigual?</i>                  | -   | Plática familiar NC2 |
| 4 septiembre  | La variedad de las fuentes históricas  | <b>No incluidos programas</b><br><i>Identifica los tipos de testimonios del pasado que nos sirven como fuentes históricas</i>                 |   | Investigación NC     |
| 7 septiembre  | Presidios misiones y haciendas   | Bloque 1  | -   |                      |
| 9 septiembre  | Las reformas borbónicas  | Bloque II   | -   |                      |
| 11 septiembre   | Efectos de las reformas Borbónicas en nueva España   | Bloque II   | -   |                      |
| 14 septiembre   | Un viaje a nuestras raíces   | Bloque I  | Ubicación de un mapa NC1  |                      |
| 16 septiembre   | Las diversas versiones de la historia  | Bloque I<br><i>Organiza por etapas y cronológicamente hechos y procesos del México Prehispánico, de la Conquista y del Virreinato.</i>        | Trazar la ruta de la conquista de la entidad NC2  | -                    |
| De la clase 7 del lunes 7 septiembre a la clase del viernes 27 de noviembre la organización temática responde a la secuencia del programa |  |   |   |                      |
| 30 octubre  | La herbolaria  | Bloque I<br><i>Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.</i>         | Catálogo de plantas comestibles y curativas NC 2  |                      |
| 2 diciembre   | Vida cotidiana en la nueva España 1  | Bloque II   | Collage NC3   | -                    |
| 4 diciembre.  | Vida cotidiana en la nueva España 11   |   | Descripción breve NC 2  | -                    |
| 7 diciembre   | <b>Proyecto de investigación histórica I</b><br>• Elección y delimitación del tema, la problematización y justificación. | <b>No incluido como aprendizaje esperado</b><br>Secuencia de tres clases.<br>Desarrolla habilidades para realizar una investigación histórica | Elección y delimitación el tema de investigación. Planteamiento del problema y justificación (NC3). |                      |
| 9 diciembre   | <b>Proyecto de investigación histórica II</b><br>• Objetivos e hipótesis del tema a tratar.                              |   | Establecer los objetivos de tu investigación y formular tus propias hipótesis (NC3)                 |                      |
| 14 diciembre  | <b>Proyecto de investigación histórica III</b><br>• Selección de fuentes, la bibliografía y la presentación del proyecto |   | Selecciona tus fuentes y elabora tu bibliografía en formato Chicago. (NC3)                          |                      |

NC1 Nivel cognitivo 1. Supone identificar y reproducir información

NC2 Nivel cognitivo 2. Implica retomar información para definir conceptos y relacionar, establecer semejanzas o diferencias entre ellos.

NC3 Nivel cognitivo 3 Involucran análisis, uso y evaluación de información extraída.

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2020). 9

En la tabla anterior también puede identificarse la presencia de algunos aprendizajes esperados no incluidos en el programa que plantean preguntas detonadoras. Este tipo de preguntas son poco comunes, ya que la mayoría de los aprendizajes esperados y las actividades propuestas en las clases implican localizar o extraer información, es decir, actividades de “recirculación de información en donde se identifica un patrón sencillo derivado de leer el recurso textual o visual, buscar la información y reproducirla, repetirla o recordarla (nivel cognitivo 1)” (Gómez, 2014). Es importante agregar, que algunas de las clase- programa que se incluyen en la tabla anterior, despuntan hacia otra manera de enseñar y aprender, por ejemplo, la del viernes 4 de setiembre titulada “La variedad de las fuentes históricas”, la cual se presenta en la siguiente imagen, donde se presentan los diferentes testimonios del pasado, así como el análisis de las imágenes. Un trabajo iconográfico necesario para ir rompiendo viejos paradigmas.

Imagen 21. Sesión 16 de septiembre 2020. Variedad de fuentes históricas

**La variedad de las fuentes históricas**

*Aprendizaje esperado: Identifica los tipos de testimonios del pasado que nos sirven como fuentes históricas*  
*Asignatura de repaso: Historia 2°*

**¿Qué vamos aprender?**  
Identificarás los tipos de testimonios del pasado que sirven como fuentes históricas y reconocerás que las fuentes deben ser analizadas para comprender su contenido histórico.

**¿Qué hacemos?**  
Conocerás cómo se construye y para qué sirve la historia. Asimismo, aprenderás sobre las fuentes históricas, sus tipos y cómo se analizan.  
Observa el siguiente video, donde aprenderás sobre la importancia de la investigación histórica y dónde podemos localizarla.

**1. Cómo se reconstruye la historia**  
Historia I. Segundo grado. Bloque 1.  
<https://youtu.be/cc55e1eJwTk>

Todos los vestigios del pasado pueden ser una fuente histórica, porque nos aportan información de la sociedad que los creó. Para que esto suceda, los historiadores deben interrogar a dichos vestigios con la finalidad de “hacerlos hablar”. ¿Cómo? Analizándolos.  
En el siguiente video encontrarás un ejemplo de cómo analizar una fuente histórica, en este caso, una caricatura de sátira política.

**2. Análisis de fuentes iconográficas: la caricatura**  
Historia I. Primer grado. Bloque 2.  
Min. 00:39 – 08:26  
[https://www.youtube.com/watch?v=O\\_Ar\\_W2Vj8c](https://www.youtube.com/watch?v=O_Ar_W2Vj8c)

Analizar una fuente histórica requiere formular las preguntas que sean necesarias para poder obtener información de ella. Existe una amplia variedad de fuentes históricas. Por ejemplo: edificios, escritos, caricaturas, obras de arte, periódicos, libros, muebles, monedas, fotografías, arquitectura doméstica, y muchas más.  
En pocas palabras, todo lo hecho por la humanidad puede ser una fuente histórica, porque nos aporta información sobre las formas de vida y de pensar de una sociedad. A través de las fuentes históricas es cómo podemos conocer sus hábitos, creencias o problemas.

**Dinámica en familia**  
Aprovecha la oportunidad que tienes ahora de estar con tu familia para indagar sobre tu historia familiar. Investiga con los que viven contigo, y haz preguntas al respecto.

¡Buen trabajo!  
Gracias por tu esfuerzo.

Fuente: <https://aec.aprende.gob.mx/site/subpublication2021?id=152>

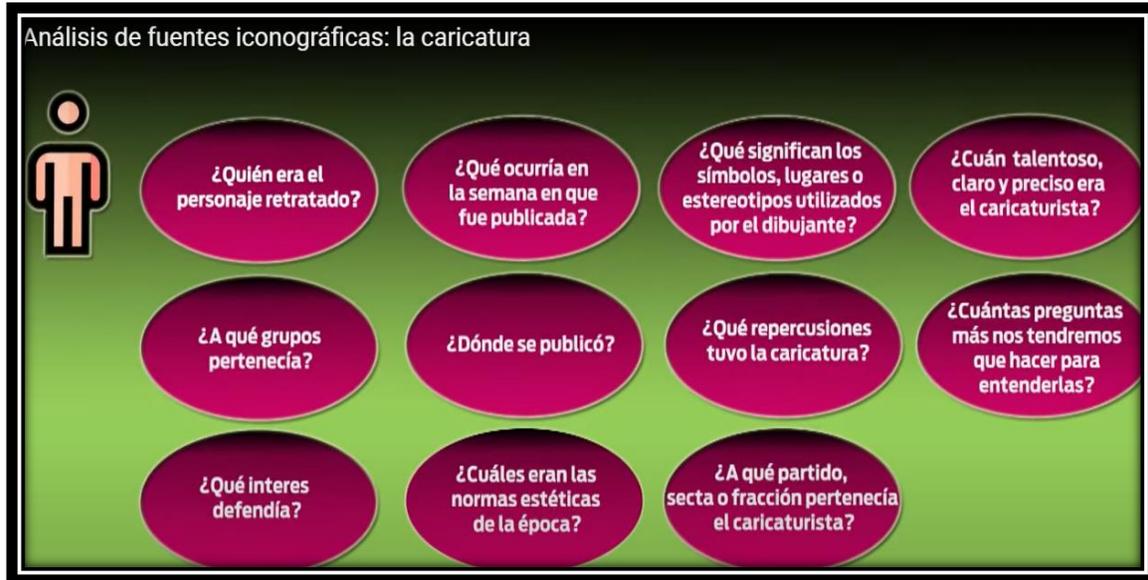
En dicha sesión podemos observar que está planeada para una clase de aprendizaje significativo por descubrimiento. En su apartado *¿Qué vamos aprender?* se propone identificar los tipos de testimonios del pasado que sirven como fuentes históricas y reconocer que las fuentes deben ser analizadas para comprender su contenido histórico. En este momento inicial de la sesión aun no podemos observar organizadores previos, hasta la sección de *¿Qué hacemos?* en donde se enfatiza sobre cómo se construye la historia y aprender sobre las fuentes históricas, sus tipos y cómo se analizan.

En esta sesión el video titulado *¿Cómo se reconstruye la historia?* es del todo pertinente, ya que muestra la importancia de los vestigios y las fuentes primarias y secundarias, acompaña con ejemplos. En el video se menciona que todos los vestigios del pasado pueden ser una fuente histórica que aportan información de la sociedad que los creó. Pero, para que esto suceda los historiadores deben de interrogar a dichos vestigios con la finalidad de hacerlos hablar

En cuanto al análisis de las fuentes, se presenta el video “Análisis de fuentes iconográficas la caricatura”. En la descripción del video se ejemplifica como realizar el análisis de fuentes iconográficas, en este caso una caricatura. Comienza con algunas definiciones, entre ellas, *¿Qué es la caricatura?* y *¿Qué es la iconografía?*, conceptos que funcionan como un organizador previo, para luego abordar la pregunta *¿Cómo analizar las caricaturas de política crítica?* También se incluye al caricaturista e ilustrador inglés Ronald Searle.

De la misma manera, el video incluye para participación de los hermanos Carracci, acompaña la explicación de Jacinto Octavio Picón, un historiador del arte del siglo XIX, finalizando con Werner Hofmann y el caricaturista mexicano Rafael Barajas Duran, mejor conocido como “El Fisgón”. Para ilustrar el proceso de análisis se presenta la siguiente imagen.

## Imagen 22. Análisis de fuentes iconográficas



Fuente: <http://Aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129>:

La imagen que se retoma para hacer el análisis iconográfico es la siguiente caricatura

## Imagen 23. La caricatura que se analiza es “John Bull tomando el almuerzo”



Fuente: <http://Aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129>:

Para ejemplificar la estrategia de análisis se formulan interrogantes como ¿Quiénes están representados en la caricatura?, ¿Qué se lleva a la boca? y ¿Cómo viste, con la finalidad de enfatizar en que la mejor manera para este análisis es hacerse preguntas y observar cada elemento de la imagen? A partir de la información que genera la observación, se contextualiza el panorama político y se pueden formular conjeturas. Por lo tanto, podemos

decir que es un aprendizaje significativo por descubrimiento. Es decir, están guiando al alumno para que piense de otra manera y seguir con un análisis más complejo.

Es importante mencionar que en esta sesión se encuentran habilidades y metodologías que utilizan los mismos historiadores, todo ello con la finalidad de que los escolares concluyan que alrededor de la fuente histórica es preciso formular preguntas para extraer información. Además, se muestra que hay una amplia variedad de fuentes históricas como: edificios, caricaturas, obras entre otras, es decir todo lo hecho por la humanidad puede ser una fuente histórica.

Otra clase-programa que resulta conveniente comentar es la del 30 de octubre, titulada “Herbolaria Tradicional”, ya que se puede observar que es una sesión que desde su inicio se plantea para ser un aprendizaje por descubrimiento, es decir, desde el aprendizaje esperado se especifica que hay que realizar una investigación para observar las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo, incluyendo la historicidad de la herbolaria.

#### Imagen 24. Clase programa *Herbolaria Tradicional*

**Herbolaria tradicional**

*Aprendizaje esperado: Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.*

*Énfasis: Identificar la importancia de las haciendas y las condiciones de vida de los peones.*

**¿Qué vamos aprender?**

Como has visto en sesiones pasadas, el proceso de conquista y colonización de nuestro territorio supuso el triunfo de los europeos sobre los naturales, los indígenas, pero también supuso el origen de una nueva cultura con elementos americanos, europeos, africanos y asiáticos.

Los europeos, al ser el grupo dominante en Nueva España, destruyeron infinidad de códices que resguardaban importante información del conocimiento indígena, derrumbaron templos o adoratorios, prohibieron la religión de los pueblos originarios, e impusieron de manera violenta, en muchos casos, el cristianismo. Muchos conocimientos indígenas se perdieron, pero otros lograron permanecer.

La medicina prehispánica, que se fundamentó principalmente en la herbolaria, fue un conocimiento que al principio no fue aceptado por los conquistadores por considerarlo íntimamente ligado a la religión de los naturales. Sin embargo, de manera clandestina los curanderos tradicionales ejercieron su labor terapéutica.

Toda invasión y conquista supone resistencia, y el conocimiento de la herbolaria siendo un saber indígena tan valioso quedó arraigado, se reconoce y sigue vigente.

Te recomendamos que tengas a la mano una libreta y una pluma o un lápiz para que hagas tus anotaciones, también puedes utilizar tu libro de texto para que consultes imágenes o el tema en particular.

**¿Qué hacemos?**

Observa la primera parte de un video donde se entrevistó a la abuelita Amalia Salas Casales originaria de Xochimilco:

1. Entrevista a Amalia Salas. parte 1  
<https://youtu.be/Eca0BZ5LVmE>

La abuelita Amalia menciona que la herbolaria es el conocimiento de hierbas y plantas.

Fuente: <https://aec.aprende.gob.mx/site/subpublication2021?id=679>

De acuerdo con la imagen anterior en el apartado *¿Qué vamos aprender?* se ofrecen algunos datos sobre proceso de conquista y la colonización con la finalidad de contextualizar y destacar que a principios de la conquista la medicina prehispánica no fue aceptado por los conquistadores, sin embargo, con el paso del tiempo los curanderos tradicionales ejercieron su labor terapéutica.

En el apartado *¿Qué hacemos?* se pide a los alumnos que observen la primera parte de la entrevista que se le realizó a la abuelita Amalia Salas Casales, originaria de Xochimilco. Lo importante de este material es que la entrevista se grabó durante la pandemia, por un exalumno de la Maestría en Historia y Docencia llamado Hugo Robledo.

Imagen 25. Entrevista a la abuelita Amalia Salas Casales



Fuente: <http://Aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129>:

Esta entrevista se integra a la sesión como un material de organizador previo, ayudando a consolidar la estructura cognitiva, aumentando la retención de la información de una manera visual y auditiva. Aquí es importante establecer que los organizadores previos, van pasando por varias etapas, o momentos, como Bruce Joyce lo refiere (2002) se clasifican los objetos de la lección, en otra fase está la presentación de materiales de aprendizaje y explicar el orden lógico del material. En la última fase es afianzar la organización cognitiva, y usar los principios de recolección integradora. La propuesta de esta sesión pasa por varias fases que iremos analizando. Se inicia una secuencia informativa y reflexiva, al argumentar

cómo la medicina prehispánica fue un medio necesario para los conquistadores, y cómo en la actualidad se sigue utilizando, sobre todo por abuelitas cuando tenemos un dolor de estómago u otros malestares.

A lo largo de la clase-programa se generan las siguientes preguntas: ¿Qué hierbas son originarias del México Antiguo? ¿Para qué se usaron y se siguen usando? En la primera pregunta como en la segunda podemos decir que es de nivel cognitivo dos.

También a lo largo de la presentación podemos vislumbrar un dato interesante de cómo los curanderos desde la práctica terapéutica y la clandestinidad subsiste hasta nuestros tiempos. Sin embargo, en este proceso los españoles van cambiando algunos nombres de las plantas para dar un toque cristiano, por ejemplo; al Peyote lo nombraron Rosa de María, o la hierba de *Ololiuhqui* por el nombre de nuestro señor, y así entre otros casos. También se presenta la distinción entre las hierbas para curar y comer, convirtiéndose esta práctica con los años un conocimiento empírico milenario. Estos pueden ser sin duda, organizadores expositivos, que son materiales nuevos que se presentan a los alumnos y que les son familiares.

Además de la entrevista la clase-programa integra un fragmento del texto Xavier Lozoya Legorreta *Arqueología de la Tradición Herbolaria*, así como imágenes del *Códice Badiano* también llamado “Librito sobre hierbas indígenas medicinales”, con la finalidad de ofrecer a los alumnos información sobre algunas plantas utilizadas por los habitantes de Mesoamérica para luego compararla la información generada en la entrevista. Entre las plantas que se presentan están: el huazontle, epazote, las hojas de aguate, los quelites, la flor de cempoalxochitl, y la prodigiosa o fresnillo. Cada planta es presentada explicitando su nombre, su significado en náhuatl y su descripción. Por ejemplo, en la flor de *cempoalxochitl*, se explica que es una palabra en náhuatl que significa 20 flores y su uso en la ofrenda del día de muertos. Estos recursos (entrevista y texto) se usan en la sesión como organizadores comparativos, en donde el docente tiene que usar estrategias para anclar las ideas previas con lo que ya se conoce y asociar los nuevos aprendizajes. Esto también se logra por el acompañamiento de las distintas imágenes.

La clase-programa concluye con algunas reflexiones o consejos de la abuelita Amalia, que finalmente es un aprendizaje significativo “yo me cuido, yo me quiero y yo me respeto.”

Por tanto, nunca debes de auto medicarte, ni emplees hierbas curativas sin la debida supervisión y guía de un especialista, de lo contrario corres el riesgo de hacerte daño o agravar el malestar.” A todo este engranaje podemos ir diciendo que es un aprendizaje significativo, como lo anuncia Ausubel (1980), el aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados [...] para la consumación de un proceso de aprendizaje significativo. (p, 55).

En esta sesión también se invita a los alumnos a sembrar un pequeño jardín o un huerto con las plantas que tengas a la mano, como lo hacían los indígenas en la antigüedad, además de que cuiden las plantas que están a tu alrededor. Es decir, incitan al alumno a ser activo, generando un aprendizaje significativo más vivencial.

Finalmente podemos decir, que el aprendizaje significativo por descubrimiento, y junto con los organizadores comparativos y los expositivos, se fue estructurando a largo de la sesión. Donde el docente tiene que usar estrategias de aprendizaje, así como material didáctico acompañado de la creatividad y la imaginación para generar ideas previas, e ir asociando los nuevos aprendizajes.

En la última actividad de la clase, *El reto de Hoy*, se plantea realizar un catálogo de plantas curativas y comestibles, que, con ayuda de sus familiares padres o abuelos, se pueda realizar. Se recomienda al alumno utilizar la imaginación, y la creatividad para dibujar cada planta y al lado de cada una escribir para qué se usa o que malestar sano.

Esta sesión de la *Herbolaria mexicana* tiene un diseño diferente a la mayoría de las clases programa, de ahí la finalidad de presentarla a detalle y destacarla como una sesión que favorece algunas habilidades de pensamiento histórico, como la relación presente-pasado, que retoma la vida cotidiana.

Además de la clase-programa dedicada al tema de la herbolaria mexicana, llama la atención otras tres, ya que éstas se presentan de manera secuenciada y abordan aspectos relacionados con la metodología de la investigación histórica. Es una secuencia de tres clases, del lunes 7, 8 y 14 de diciembre, para estructurar un proyecto de investigación. Lo interesante del este tema es que no está incluido en los aprendizajes esperados. La sesión está diseñada para ser un aprendizaje por descubrimiento. En la siguiente tabla se detallan nuevamente.

| <b>Tabla 5. Temáticas de clase. Aprende en casa II. Historia. Secundaria. Tercero grado</b> |  |
|---|--|
| Lunes 7 diciembre, 2020   | <b>Proyecto de investigación histórica I</b><br>Énfasis: Plantear la elección y delimitación del tema, la problematización y justificación.  |
| Miércoles 9 diciembre, 2020   | <b>Proyecto de investigación histórica II</b><br>Plantear los objetivos e hipótesis del tema a tratar.                                       |
| Lunes 14 diciembre, 2020  | <b>Proyecto de investigación histórica III</b><br>Énfasis: Plantear la selección de fuentes, la bibliografía y la presentación del proyecto. |

Este tipo de diseño en donde se integran una secuencia de clases programa son poco usuales.

### 3.3.6. Los recursos

En esta segunda versión de *Aprende en casa* se integra una mayor variedad de recursos, especialmente fuentes primarias como códices y fotografías, como se muestra en la siguiente tabla.

| <b>Tabla 6. Recursos utilizados en Aprende en Casa II</b> |   |
|---|---|
| <b>Tipo</b>   | <b>Recurso</b>  |
| Auditivos y visuales                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Videos</li> <li>• Capsulas</li> </ul>  |
| Imágenes  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Códices</li> <li>• Ilustraciones</li> <li>• Fotografías</li> </ul>   |
| Materiales gráficos                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapas</li> <li>• Diagramas</li> <li>• Mapas conceptuales</li> <li>• Líneas del tiempo</li> <li>• Gráficas</li> </ul> |
| Fuentes escritas  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentos de documentos</li> <li>• Obras literias</li> <li>• Poemas</li> </ul>                                      |

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2020).

Podemos mencionar que, de los 42 programas, 38 retoman el video. Las clases que utilizaron imágenes son 20. El material gráfico en 7 clases y las fuentes escritas en 11 clases. Es decir, que el recurso primordial de la estrategia es de tipo audiovisual, acompañada de

menor cantidad otros recursos como imágenes, gráficos y escritos. De las 42 clases que observamos, 38 clases retoman los videos y en 5 clases no.

Imagen 26. Recursos diversos *Aprende en casa II*



Fuente: <http://Aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129>:

Es preciso reflexionar que en esta fase se utilizaron más recursos, imágenes, mapas, códices y murales entre otros. Con la función de acompañar al texto para un análisis iconográfico o explicar el contexto del tema dentro de las habilidades del pensamiento histórico, como imaginar, argumentar e interpretar, y no nada más como recurso ilustrativo del texto.

En relación con la cantidad de videos por clase programa, en la siguiente tabla se muestra la frecuencia.

| <b>Tabla 7. Recursos utilizados en <i>Aprende en Casa II</i></b> |               |
|--|---------------|
| <b>Videos por clase</b>  | <b>Clases</b> |
| Un video   | 14            |
| Dos videos   | 11            |
| Tres videos  | 7             |
| Cuadro videos  | 1             |
| Cinco videos   | 5             |

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2020)

Lo novedoso de esta fase es como se utilizaron los recursos, dando paso a otras habilidades. Se observó que el video sigue imperando como el recurso universal de *Aprende en casa*, en todas sus versiones.

### **3.3.7. La sección de *Dinámica familiar o Reto de Hoy***

La sección *Dinámica familiar* se plantea como una actividad para conversar con la familiar con la finalidad de favorecer el diálogo. El Reto de hoy, por lo general implica alguna producción escrita que pueden o no involucrar un trabajo cognitivo complejo. De las 28 clases que lo incluyen, en 4 de ellas se involucra el nivel cognitivo uno, en 12 nivel cognitivo 2, y un nivel cognitivo 3, en 12.

Las actividades que involucran a un trabajo cognitivo de nivel 2 son variadas: indagar sobre la forma de gobierno, la sociedad y la organización del México antiguo, elaborar una bitácora de viaje de los españoles, desde que salen de Cuba en 1519 hasta la Conquista de Tenochtitlan el 13 de agosto de 1521, construir una historieta, escribe una carta o diseñar un tríptico.

También se puede decir, que el nivel cognitivo dos y tres están equilibrados, para generar otro tipo de actividades que nos permitan tener más reflexión e investigación.

### 3.4. Aprende en Casa III, el posible regreso a clases presenciales

Imagen 27 y 28. Aprende en casa III



<https://alcanzandoelconocimiento.com/se-integra-altan-redes-a-la-transmision-de-aprende-en-casa-iii/>

| Educación Básica                         |            | Educación Media Superior |                   |
|--|------------|--------------------------|-------------------|
| Educación Inicial, preescolar y primaria |            | Secundaria               | Bachillerato      |
| Cadena 1                                 | Cadena 2   | Cadena 3                 | Cadena 4          |
| <b>11.2 + 5.2</b>                        | <b>7.3</b> | <b>3.2</b>               | <b>14.2 + 6.3</b> |
|  |            |                          |                   |

Regreso a Clases - Aprende en Casa 2 - 3

<https://elsoberano.mx/2020/08/17/listos-los-horarios-y-canales-para-el-regreso-a-clases-aprende-en-casa/>

Al igual que en las primera y segunda versión de *Aprende en casa*, en la tercera versión también se contemplaban ciertas modificaciones que iremos presentando a lo largo de este apartado.

Para estos momentos, se anunciaba por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Salud (SSA), la posible reapertura de las clases presenciales, enfatizando que se establecería en los estados con semáforo verde; en una modalidad denominada híbrida o mixta, que imperaba a partir del 27 de diciembre de 2020.

Mientras tanto el gobierno de la 4-T trataba que, para enero de 2022, ya hubiera un regreso a las aulas.

El gobierno por su parte trataba de impulsar este regreso a clases presenciales, basándose en los mismos componentes educativos de *Aprende en Casa II*. En este mismo contexto se aplicaban las primeras dosis de vacunación contra el SARS-CoV-2(COVID- 19). Inmunizando primero a los adultos mayores.

Para el mes de enero del ciclo escolar (2021- 2022) la estrategia se retomaba como: “un apoyo o una herramienta para el docente, alumnos y familias para diversificar y completar el aprendizaje que se desarrolle junto con el maestro en aula” (CONEVAL, 2021, p. 20). Así, se establecía el acuerdo número 23/08/21, refiriendo que las actividades educativas continuarían de manera presencial.

En las siguientes páginas se describirá la estructura y la conformación de *Aprende en Casa III* destacando los planteamientos pedagógicos que acompañan en esta última etapa, y un posible regreso a clases de forma presencial.

### **3.4.1. La estructura de *Aprende en casa III***

En *Aprende en casa III*, se plantea una estructura-similar a la fase II. Sin embargo, los cambios que se pueden visualizar en esta última parte, es la manera de como los coordinadores y especialistas se organizan, para presentar los guiones y los programas clase. En la siguiente entrevista se explica la estructura:

En *Aprende en casa III*, nos han pedido algo similar, que *Aprende en Casa II*, pero con algunos cambios. Se plantea lo mismo, que sea un asunto de invitación a los alumnos a recordar los aprendizajes previos, aunque hay cierta libertad para hacer actividades. No dicen: “ustedes propongan, si necesitan algo, lo hacemos. Si no lo podemos hacer, les decimos”. Ahora nos dieron inclusive la posibilidad de decirles si quieres un esquema, aunque me lo dibujes en papel, nosotros lo hacemos en producción o cómo quieres pues sea si quieres una animación, lo que tú quieras, dime y lo hacemos. Esto es bueno. Ahora nos dan esa libertad, es decir, está mejor ahora en la III.

Se mantiene la estructura: inicio, desarrollo y cierre.

En el desarrollo, igual. Se apega al programa de estudios, ahí son más puntuales, más precisos. Ahora ya nos dicen lo que debe de decir, esto es lo que debes de abordar. Si tienes libertad de abordarlo como mejor te parezca, pero dicen: “esto debes de abordar”. Nos dan la lista. Esto facilita un poco el trabajo, al hacer el guion, pero limita a un maestro que pueda meter alguna otra cosa que no nos lo prohíben, pero lo limita un poco. Igual nos piden que sea algo más lúdico, alguna cosa más interesante para los niños; que se incluyan materiales.

Se mantiene el asunto del reto. Se ha mantenido la misma estructura, pero creo que se enriquece un poco más (M1).

En la misma entrevista el docente explica la forma de trabajar en *Aprende en casa III* ya que, se modifica algunos aspectos del guion para la clase-programa:

En el caso de *Aprende en Casa III*, es distinto. Se manda el aprendizaje el día lunes, también se basa en el plan del 2011.

Pero aquí lo que se pide ahora no es un guion, sino un plan de clase, con inicio, desarrollo y cierre. Entonces mandamos el plan de clase el lunes lo revisan el martes o miércoles. Son muy puntuales, nos mandan los comentarios directamente, en este caso la especialista de geografía. Adecuamos el plan de clase, lo regresamos y entonces ya nos autorizan hacer el guion. Esto es más trabajo. Hacemos el guion con lo ya autorizado, se manda y ya ellos no lo comentan, salvo que haya una cosa muy importante que comentar, los especialistas lo mandan directamente al guionista. El guionista lo revisa y lo mandan a producción y es el mismo proceso: se va a televisión, se graba, igual que con una semana de anticipación (M2).

Otro cambio en esta fase de la estrategia de *Aprende en casa III* es la ausencia de interacción entre los docentes que elaboran el guion y quienes lo graban.

Así lo refiere el siguiente entrevistado:

Ahora, en *Aprende en Casa III*, está el maestro en el foro, pero no está en el grupo. No tenemos contacto con ellos como en la dos (versiones anteriores) que sí teníamos contacto con él. Ha cambiado la estructura. No sé por qué, me parece que funciona bien (M1).

Digamos que esta es otra manera de trabajar en esta última fase de *Aprende en casa III*. En la siguiente entrevista nos percatamos de otro cambio en la estrategia, en relación con el lenguaje utilizado en la elaboración de los guiones.

En *Aprende Casa III*, el lenguaje es un poco más elevado, no sé hasta dónde eso va a tener un impacto. Que el lenguaje sea más elevado, más complicado, desde mi punto de vista, para los alumnos, creo que es más difícil. A fin de cuentas, hacen unos guiones muy técnicos muy bien hechos en sentido técnico (M1).

En la siguiente entrevista se continua la narración del docente sobre el impacto que tiene el lenguaje técnico o especializado en una clase-programa de *Aprende en casa III*.

(Las clase)-programa de historia tienen un tinte un poco academicista, como muy informativo. Si bien son especialistas, que no son especialista en educación básica, son especialistas según lo he visto en educación media superior y en superior y no es el mismo tratamiento. A lo mejor ellos mismos no lo alcanzan a reconocer. Porque para ellos puede estar bien básico. Pues sí, para ti que tienes maestría, y que tienes doctorado en investigación y en enseñanza y educación de la historia. Pero, para un niño de 6 años, de 5 o 7, de 8 años, pues simplemente no va a

comprender. Si uno llega con ese lenguaje tan sofisticado termina siendo una cosa bien planteada, técnicamente, pero que no les hace sentido a los niños. Eso pasó con historia, los especialistas se pusieron en su papel de especialistas y por más que se bajaron, no les alcanzó, para llegar al nivel que deberían de tener los niños. Quizá allí, algo que han perdido o que se ha perdido en el III es el papel didáctico del especialista maestro y se ha magnificado el papel del especialista en la asignatura en geografía (M1).

Un cambio más en *Aprende en casa III*, fue la coherencia entre el guion elaborado y la grabación final:

En la siguiente entrevista se comenta:

En *Aprende en Casa III* hay una coincidencia, desde mi punto de vista, ahora con el nuevo sistema, casi del 100% (entre el guion y la grabación). Al principio no había tal coincidencia porque no teníamos ese sistema. Me parece que hay una concordancia entre lo que escribió el autor y lo que se termina presentando en televisión.

Porque hay una línea desde el principio, que marca el especialista. Antes te marcaba el aprendizaje esperado, pero no se marcaba la línea desde el principio (M1).

Sin embargo, en esta fase, los apartados son los mismos, lo que llegó a modificarse es el contenido, es decir, la manera de presentar la información, por ejemplo, se sigue con más detalle los lineamientos de los programas de la SEP son puntuales y precisos. Se pide una clase con inicio desarrollo y cierre.

En el caso del lenguaje son más técnicos debido que son especialistas los que trabajan las clases, además que son largas e informativas. En el caso de las imágenes no son utilizadas, ni para ilustrar, ni para generar un acompañamiento iconográfico del tema.

### **3.4.2. Los materiales de *Aprende en Casa III***

En el caso de los materiales al igual que en *Aprende en casa II*, pasa algo similar en la tercera versión, es decir, secundaria y bachillerato los materiales siempre estuvieron muy controlados, por parte de la SEP y no había mucho material para presentar en los programas-clase, como se indica en la siguiente entrevista:

En caso contrario a televisión educativa que es quien lleva secundaria. Televisión educativa al ser una institución de gobierno gubernamental no tenía derechos sobre los materiales que no pertenecieran al gobierno, entonces solamente se podían utilizar videos de instituciones tipo del (INAH, EL INEHRM y Secretaria de Cultura) es decir, solo se podían utilizar materiales de instituciones gubernamentales, pero como tampoco tienen esos derechos, tampoco pueden manipularlos es decir, no pueden cortarlos, así es que si tu encontrabas un video de 10 minutos, no lo podías utilizar, porque la clase era de 25 se te iban 10 minutos en pasar el video entonces tenía que desecharlo no te servía, tenía que encontrar además videos que duraran dos a tres minutos, para poderlos utilizar y te quedara tiempo para retomar o explicar el porqué del video [...] preescolar tenía un estudio y primaria había quedado con canal once y secundaria quedo

con televisión educativa, esto va influir mucho porque por ejemplo; en los programas de primaria que quedaron con canal once, teníamos mucha apertura de materiales mucha, podías utilizar los propios videos de canal once, canal 22 de la UNAM, del Colegio de México se hizo un convenio con fundación SLIM, entonces fundación SLIM tiene uno videos preciosos históricos se pueden consultar y además hubo una firma de convenios donde nos lo cedieron prácticamente para las clases (M2).

Estas son las problemáticas, que se seguían filtrando desde *Aprende en casa II*, revisemos la siguiente entrevista:

Entonces esos eran los contrastes que tenías en un lugar tenías como mucho material y podías utilizarlo todo tenías todos los derechos podías hacer cortes estas y el otro; era muy a lo que existiera a lo que pudieras utilizar además videos muy antiguos del mismo INAH por ejemplo; los videos del INAH muy recientes pues duran 25 minutos, 15 no los podíamos utilizar (M1).

Pero lo maestros también tuvieron problemas con el uso de las imágenes, como se presenta en la siguiente entrevista.

La imagen también era una situación más complicada tenían que ser imágenes institucionales, con las cuales tuvieras permiso, tenías que meterlas por oficio, así es que era una burocracia muy grande en televisión educativa, caso contrario a canal once, por ejemplo, es así como salían los videos y los materiales en esa búsqueda, a parte del mensaje del contenido que necesitas transmitir para tu clase pues que cubriera con la parte burocrática como siempre (M2).

Sin duda los materiales que se emplearon en la estrategia de *Aprende en casa* en sus diferentes versiones, fue una situación de mucho trabajo burocrático ya que, en tercero de secundaria el material que se seleccionaba pasaba por una serie de logísticas muy severas y de control. Esto pudo entorpecer el trabajo que se estaba realizando para el aprendizaje y la enseñanza.

### **3.3.3. Programas clase: *Aprende en Casa III***

En la versión de *Aprende en casa III* se incluyeron más de 60 clases, para el caso de *Historia de Tercer grado de Secundaria*. Con la finalidad de visualizar los cambios que se implementaron en las clases- programas de *Aprende en Casa III*, a continuación, se presentan las siguientes secciones, por ejemplo: ya no se encuentra el apartado de *Dinámica familiar*, ahora se encuentra la actividad del *Reto de Hoy*.

- *Aprendizajes Esperados*
- *Énfasis*
- *¿Qué vamos aprender?*
- *¿Qué hacemos? Acompañados con videos*
- *El reto de hoy*

Llama la atención las temáticas y los aprendizajes esperados que se incluyen para este ciclo escolar, los cuales no se corresponden con la secuencia temática del *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia.*

En la siguiente tabla se enlistan las temáticas de las clase-programa con las que arranca esta última fase, que como ya señalamos no se corresponde con la secuencia del programa de estudio. En la siguiente tabla se puede observar las temáticas

| <b>Tabla 8. Temáticas de clase. Aprende en casa III. Historia. Secundaria. Tercero grado (enero-julio 2022)</b> |  |
|---|--|
| Lunes 11 de enero   | ¡Últimas noticias del virreinato!                |
| Miércoles 13 de enero   | Ubica temporal y espacialmente el México antiguo |
| Viernes 15 de enero   | Recordando el México antiguo II                  |
| Lunes 18 de enero   | Recordando el virreinato de la N.E. I            |
| Miércoles 20 de enero   | Recordando el virreinato de la N.E. II           |
| Viernes 22 de enero   | Recordando el virreinato de la N.E. III          |
| Lunes 25 de enero   | La invasión francesa a España                    |
| Miércoles 27 de enero   | Panorama del periodo I                           |
| Viernes 29 de enero   | Panorama del periodo II                          |
| Miércoles 2 de febrero  | Panorama del periodo III                         |
| Viernes 5 de febrero  | El anhelo por la autonomía                       |
| Lunes 8 de febrero  | Conspiración e insurrección de 1810              |
| Miércoles 10 de febrero   | El pensamiento social de los insurgentes         |
| Viernes 12 de febrero   | El liberalismo español                           |

|  |  |
|--|--|
| Lunes 15 de febrero                      | Resistencia de la lucha de independencia   |
| Miércoles 17 de febrero                  | La consumación de independencia  |
| Lunes 22 de febrero                      | Del barroco neoclásico   |
| Miércoles 24 de febrero                  | Efectos de la guerra de independencia  |
| Viernes 26 de febrero                    | Federalistas y centralistas  |
| Lunes 1 de marzo                         | Colonización del norte   |
| Miércoles 3 de marzo                     | Invasiones extranjeras   |
| Viernes 5 de marzo                       | Conservadores y liberales  |
| Lunes 8 de marzo                         | La constitución de 1857 y las leyes de reforma   |
| Miércoles 10 de marzo                    | El imperio de Maximiliano de Habsburgo   |
| Miércoles 17 de marzo                    | La restauración de la república  |
| Viernes 19 de marzo<br>Lunes 22 de marzo | La paz porfiriana y la centralización del poder<br>Crecimiento económico durante el porfiriato |
| Miércoles 24 de marzo                    | Rebeliones rurales durante el Porfiriato   |
| Viernes 26 de marzo                      | Costos sociales del progreso económicos porfirista   |
| Miércoles 14 de abril                    | Cultura y arte durante el siglo XIX  |
| Viernes 16 de abril                      | Recordando el siglo XIX  |
| Lunes 19 de abril                        | Panorama del periodo I   |
| Miércoles 21 de abril                    | Panorama del periodo II  |
| Viernes 23 de abril                      | Panorama del periodo III   |
| Lunes 26 de abril                        | El inicio del movimiento armado de 1910  |
| Miércoles 28 de abril                    | Los grupos revolucionarios y sus líderes   |
| Viernes 30 de abril                      | La constitución de 1917  |
| Lunes 2 de mayo                          | El caudillismo   |
| Viernes 7 de mayo                        | Del cardenismo a al presidencialismo civil   |
| Lunes 10 de mayo                         | El milagro mexicano  |
| Miércoles 12 de mayo                     | El campo mexicano  |

|   |   |
|---|---|
| Viernes 14 de mayo                              | Desigualdad y movimientos sociales                                |
| Lunes 24 de mayo                                | La política exterior y el contexto internacional I                |
| Miércoles 26 de mayo                            | La política exterior y el contexto internacional II               |
| Viernes 28 de mayo                              | La transformación de la cultura                                   |
| Lunes 31 de mayo                                | La transformación de la vida cotidiana                            |
| Viernes 4 de junio                              | Un nuevo modelo económico   |
| Lunes 7 de junio                                | Transición política   |
| Miércoles 9 de junio                            | Protestas sociales  |
| Viernes 11 de junio                             | Realidades sociales   |
| Lunes 14 de junio                               | Participación ciudadana   |
| Miércoles 16 de junio                           | Globalización cultural  |
| Viernes 18 de junio                             | Identidad cultural  |
| Lunes 21 de junio                               | Contexto político internacional                                   |
| Miércoles 23 de junio                           | Contexto económico internacional                                  |
| Miércoles 30 de junio                           | Desafíos políticos  |
| Viernes 2 de julio                              | Desafíos económicos, sociales y culturales                        |
| Lunes 5 de julio                                | Recorrido por la historia: México, siglo XXI                      |
| Miércoles 7 de julio                            | Recorrido por la historia: finales del siglo XIX e inicios del XX |
| Viernes 9 de julio                              | Recorrido por la historia: México, siglo XX                       |
| Fuente: Elaborada propia a partir de SEP (2020) |   |

En la tabla anterior también puede observarse la presencia de otras temáticas que no aparecen como aprendizaje esperado en el programa de *Historia. Tercer grado*. En este primer bloque se analiza los temas de ubicación temporal y espacial de las culturas prehispánicas, los viajes de exploración, el proceso de conquista y la colonización de la Nueva España. Están las temáticas, pero no se exponen todos los subtemas e incluso en los temas expuestos en *Aprende en casa III*, son temas que rompen con la monotonía, en la manera de abordarlos, por ejemplo: *¡Últimas noticias del virreinato!*, *Recordando el México Antiguo I*, el *Anhelos por la autonomía, la transformación de la vida cotidiana, realidades sociales* donde se explica la pobreza y la expansión urbana.

En otro caso se anexan temas que no corresponden al primer bloque como: *La invasión francesa a España* o se omiten otros como la *Creación de las Universidades y la Casa de moneda*.

Sin embargo, lo que se puede observar es que del bloque 5 los temas que están expuestos, pareciera que caen en la lógica de los temas más relevantes de la historia nacional, es decir, en el primer Bloque son temas sobre las culturas prehispánicas y el proceso de conquista y la colonización de la Nueva España. En el segundo bloque encontramos temas como el de las Reformas Borbónicas, o temas del tercer Bloque que es México Independiente a la Revolución Mexicana, temas referentes al Porfiriato y República Restaurada que están en el Primer bloque, y que son temas del Tercer Bloque. Pareciera que la lógica es resaltar los temas nacionales.

En la siguiente tabla podemos observar cuales son los materiales que se utilizaron en esta última fase de *Aprende en casa III*.

| Tabla 9. Recursos didácticos utilizados en <i>Aprende en Casa III</i> . |   |
|---|---|
| Tipo de Recurso   | Recurso   |
| Recursos auditivos y visuales   | Videos, capsulas. el mismo programa de <i>Aprende en casa</i> y el televisivo |
| Recurso de Imágenes   | Códices, ilustraciones y fotografías  |
| Materiales gráficos   | Mapas, y líneas del tiempo y graficas   |
| Fuentes escritas  | Fragmentos de documentos, textos y testimonios                                |

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2020)

De las 59 clases su recurso son los videos, como material necesario para las clases programa y están entre uno y dos videos.

### 3.4.4. Las actividades del Reto de hoy

En la sección de *El Reto de hoy* encontramos que, de las 60 clases, cerca del 50% (28 actividades) tienen nivel cognitivo 1, 20 nivel 2 (33%) y 12 con nivel cognitivo 3 (20%). Esto nos dice que las actividades de nivel cognitivo uno, tuvieron mayor presencia. En relación con las versiones I y II de *Aprende en casa*, las actividades del nivel uno se mantuvo. Del nivel tres, hay un porcentaje mayor, aunque sigue siendo insuficiente para el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo.

| <b>Tabla10. Actividad del Reto de hoy</b>                     |                        |
|---|------------------------|
| <b>Actividades</b>  | <b>Nivel cognitivo</b> |
| 1-. Nota periodística   | 3                      |
| 2-. Mapa Conceptual   | 2                      |
| 3-. Elaboración de un crucigrama                              | 1                      |
| 4-. Mapa conceptual   | 2                      |
| 5-. Análisis iconográfico                                     | 3                      |
| 6- Mapa mental  | 2                      |
| 7-. Elaboración de un infograma                               | 2                      |
| 8-. Línea del tiempo  | 1                      |
| 9-. Línea del tiempo  | 1                      |
| 10 -. Línea del tiempo  | 1                      |
| 11-. Elaboración de un texto breve                            | 2                      |
| 12-. Enlistar los procesos históricos y redactar un argumento | 2                      |
| 13-. Enlistar características                                 | 1                      |
| 14-. Retomar el diagrama de Gowin                             | 3                      |
| 15-. Identifica en la constitución principios liberales       | 1                      |
| 16-. Elaboración de una historieta                            | 3                      |
| 17-. Investigación de una obra neoclásica                     | 2                      |
| 18-. Preguntas de reflexión                                   | 2                      |
| 19-. Elaboración de un cuadro comparativo                     | 2                      |
| 20-. Elaboración cuadro de causas de la independencia         | 1                      |
| 21-. Elaboración de una nota periodística                     | 3                      |
| 22-. Localizar tema en el libro de texto                      | 1                      |
| 23-. Cuadro comparativo                                       | 1                      |
| 24-. Enlistar causas internas y externas                      | 1                      |
| 25-. Realizar un cuadro de doble entrada                      | 2                      |
| 26-. Realizar una caricatura                                  | 3                      |

|   |   |
|---|---|
| 27-. Elaboración de infografía  | 2 |
| 28-. Realización de un tríptico   | 3 |
| 29-. Realización de dos columnas  | 2 |
| 30-. Selección de una pintura y elaboración de folleto                        | 3 |
| 31-. Realización de un collage  | 1 |
| 32-. Elaboración de una línea del tiempo                                      | 2 |
| 33-. Elaboración de una línea del tiempo                                      | 1 |
| 34-. Elaboración de una línea del tiempo                                      | 1 |
| 35-. Línea del tiempo   | 1 |
| 36-. Elaboración de un mapa   | 1 |
| 37-. Elaboración de un cuadro comparativo                                     | 2 |
| 38-. Investigación del concepto de investigación                              | 1 |
| 39-. Elaboración de un cuadro cronológico                                     | 1 |
| 40-. Elaboración de un cuadro sinóptico                                       | 1 |
| 41-. Investigar la cantidad de hectáreas                                      | 2 |
| 42-. Invitación para ver película   | 1 |
| 43-. Retomar imagen del periódico entrevista y redactar una nota periodística | 3 |
| 44-. Localización de un mapamundi   | 1 |
| 45-. Realización de collage   | 1 |
| 46-. Investigar y redactar un informe   | 3 |
| 47-. Elaboración de esquema   | 1 |
| 48-. Elaboración de línea de tiempo   | 1 |
| 49-. Elaboración de tríptico  | 3 |
| 50-. Elaborar una lista de 3 problemas sociales                               | 2 |
| 51-. Cuestionario   | 1 |
| 52-. Investigar una expresión artística                                       | 2 |
| 53-. Redactar un texto  | 3 |
| 54-. Elabora un cuadro comparativo  | 2 |
| 55-. Entrevista a tus familiares y cuestionario                               | 2 |
| 56-. Comentar con la familia preguntas  | 2 |
| 57-. Línea del tiempo   | 1 |
| 58-. Línea del tiempo   | 1 |

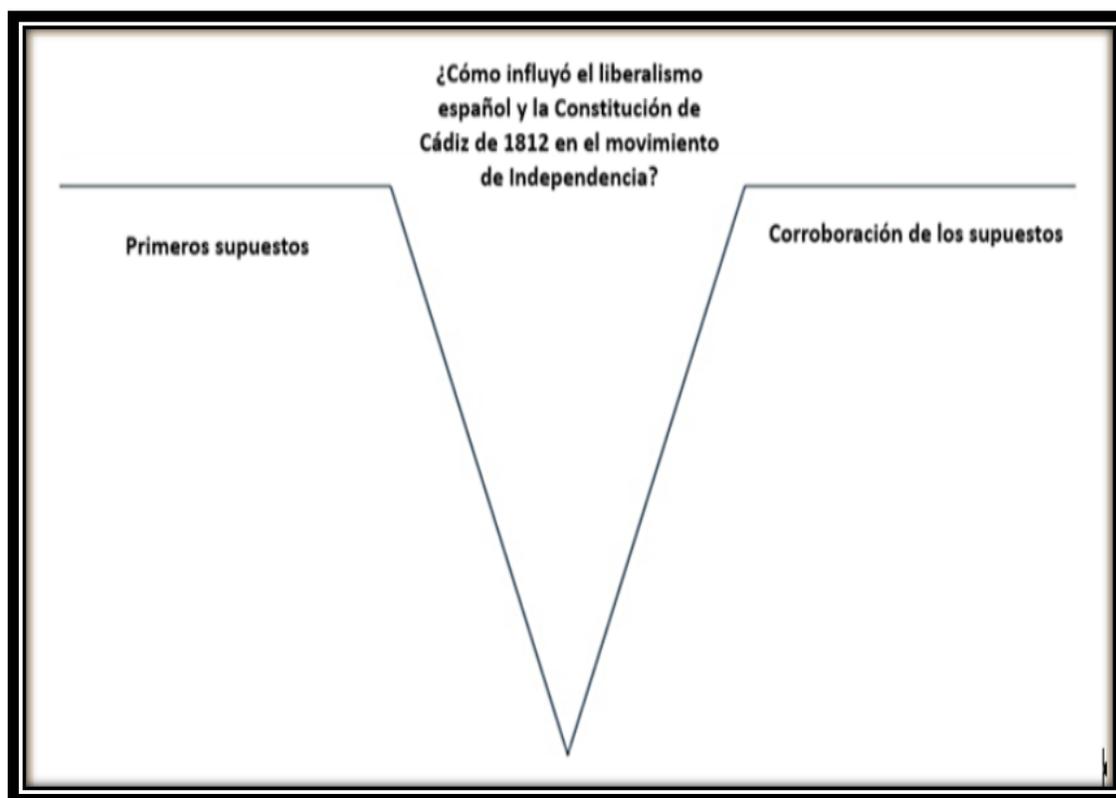
En relación con el nivel cognitivo 2, el tipo de actividades son las líneas del tiempo, elaboraciones de cuadros comparativos, entrevistas, entre otros.

En el nivel cognitivo tres, se incluye análisis iconográficos, donde se solicita al alumno elegir un objeto o pintura representativa del periodo histórico estudiado, para

establecer alguna relación entre los ámbitos político, económico, social o cultural.

Otra actividad de nivel cognitivo tres es el *Diagrama de Gowin* que consiste en llevar al alumno paso a paso para transitar de la formulación de supuestos y/o conjeturas, a hipótesis y/o explicaciones causales., en diferentes momentos de la revisión de fuentes históricas o de textos. Un ejemplo es la sesión del 12 de febrero para abordar el tema del liberalismo español. La secuencia de la actividad inicia con la pregunta ¿cómo influyó el liberalismo español y la Constitución de Cádiz de 1812 en el movimiento de independencia? En un primer acercamiento, los alumnos anotan sus primeros supuestos en un diagrama de Gowin, como el que se muestra en la siguiente imagen y al final corrobora esas respuestas.

Imagen 29. Diagrama de Gowin. *Aprende en Casa III*



Fuente: <http://aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129>

En el primer bloque podemos observar que en la mayoría de las actividades son de nivel cognitivo uno y dos, no hay tres. En el bloque dos encontramos nivel cognitivo dos y tres. En el bloque tres encontramos un que el nivel cognitivo uno y dos están equilibrio,

mientras que el nivel tres se utiliza con menor frecuencia.

En relación con los recursos podemos mencionar que, de las 60 clases programas, 59 clases retoman el video. Las clases que utilizaron imágenes para la realización de un análisis de la misma son 11. En materiales gráficos se incluyen líneas del tiempo 1, mapas 1 y graficas 1. Fuentes escritas son 38 clases.

Con lo anterior podemos decir, que la estrategia presenta como su primordial recurso a los medios auditivos y visuales, acompañada de menor cantidad otros componentes como imágenes, gráficos y escritos. De las 60 clases que observamos, 59 clases retoman los videos y 1 clases no

| Tabla 11. Cantidad de videos en una clase programa |        |
|--|--------|
| Videos por clase                                   | Clases |
| Un video   | 30     |
| Dos videos   | 26     |
| Tres videos  | 2      |
| Cuadro videos                                      | 0      |
| Cinco videos                                       | 1      |

Fuente: Elaboración propia a partir de [aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129](http://aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129)

Como todas las clases- programa, en esta versión inicia con el *Aprendizaje esperado*, el apartado énfasis y *¿Qué vamos aprender hoy?* como se muestra en la siguiente clase- programa.

## Imagen 30. Copia de pantalla *Aprende en Casa III*. Tercer grado de secundaria. Historia. Clase ¡Últimas noticias del Virreinato! Lunes 11 de enero del 2022

### ¡Últimas noticias del Virreinato!

*Aprendizaje esperado:* Reflexiona sobre los cambios y permanencias en la Nueva España.

*Énfasis:* Reflexionar sobre los cambios y permanencias en la Nueva España a través de un noticiero histórico.

#### ¿Qué vamos aprender?

¿Corona, para quién? Disputa entre las dinastías Borbón y Habsburgo tras la muerte de Carlos II.

Descontento y malestar social no cesan en la Nueva España; los cambios impuestos por los Borbones no han sido bien recibidos.

La pobreza se agudiza cada vez más, léperos, vagos y mendigos en aumento y se les ve frecuentemente en sitios públicos. La Corona tomará medidas pertinentes.

El incremento de impuestos ha sido excesivo: comerciantes; el estanco del tabaco ha ocasionado una gran problemática.

Los conquistadores de la Nueva España eran súbditos de la familia real de los Austrias o Habsburgo, que dirigió España de 1521 a 1700. Esta dinastía la conformaron cinco reyes: Carlos I, Felipe II, Felipe III, Felipe IV y Carlos II. Este último no procreó hijos, y su muerte provocó la Guerra de Sucesión Española, un conflicto en el que varios grupos y países intentaron hacer valer sus intereses para colocar un nuevo rey.

Ubícate en el año 1715, cuando España sorprendió al mundo, entonces la monarquía española enfrentaba uno de los desafíos más grandes de su historia: seguir gobernada por los Austrias o Habsburgo o iniciar un nuevo periodo con otra casa gobernante.

España estaba dividida, una parte muy importante de los españoles apoyaba a Felipe de Anjou, un miembro de la dinastía Borbón, mientras que la otra, respaldaba al archiduque Carlos como nuevo rey. Esta disputa desencadenó la guerra de sucesión española que enfrentó a varias naciones, Francia apoyaba a Felipe, mientras Reino Unido, el Imperio Austriaco, Holanda y Portugal.

Después del proceso de negociación en la ciudad de Utrecht. Para enterarte de lo que sucedió, se tiene un enlace hasta Europa con la enviada espacial Abigail Sapien, para que informe de lo que acontece.

#### 1. Felipe V llega al poder

[https://youtu.be/uaRyT4efJ\\_8](https://youtu.be/uaRyT4efJ_8)

Muchas gracias a la enviada espacial. Una nueva casa real gobierna España: los Borbones.

Ahora pasarás a la sección de Sociales.

Como se mencionó al inicio, la Nueva España experimenta una complicada situación desigual entre los grupos sociales. Como ya se ha referido, las mal recibidas reformas borbónicas tuvieron graves consecuencias, provocaron un malestar en la población y cientos de personas sin recursos económicos deambulan por las calles de las grandes ciudades.

Mientras que españoles y criollos residen en ciudades, villas y reales de minas, y gozan del beneficio de sus propiedades rurales; los grupos desfavorecidos mestizos, castas, indígenas y africanos cada día viven más carencias.

La pobreza en el campo se agudizó, la escasez de alimentos y el aumento demográfico en los pueblos han sido causa principal de la migración a las ciudades.

La gente migra en busca de trabajo con la esperanza de mejorar su condición de vida a las regiones mineras, por ejemplo, Guanajuato, San Luis Potosí y Zacatecas, o a los lugares de obrajes como Querétaro.

Cada vez más, las personas que carecen de un oficio se suman a los léperos, gente que vaga por las ciudades, rodeando palacios y casonas; esta población va considerablemente en aumento.

Algunos funcionarios españoles se han percatado de que semejante situación conduciría inevitablemente a la violencia, por lo que se encargó a las autoridades locales reforzar la vigilancia y tomar medidas para controlar a la población.

Por otro lado, las castas, que representan 22% del total de la población novohispana, son el grupo más abundante después de los indios y tienen el número más elevado de desocupados. A

Por otro lado, las castas, que representan 22% del total de la población novohispana, son el grupo más abundante después de los indios y tienen el número más elevado de desocupados. A estos los llaman vagos y se han establecido principalmente en las intendencias de Guanajuato, San Luis Potosí y Veracruz.

Mientras que, en las ciudades, los grupos mestizos y castas, generalmente sin ocupación definida, han sido acusados de mendicidad. A las personas en situación de mendigos se les adjudica que roban y asaltan iglesias, donde despojan de las joyas a las imágenes y hurtan los útiles del rito. Por ello, hubo necesidad de imponer un toque de queda a partir de las 10 de la noche y hasta el amanecer del día siguiente.

Sin duda, las tensiones sociales se agravan cada vez más. Para profundizar más en el tema observa y escucha el reporte de la enviada espacial Luna Arella, que tiene información de primera mano sobre algunos de los diversos conflictos generados por los cambios implementados en la Nueva España.

## 2. Entrevista a un peón

<https://youtu.be/1U6jQEMtNQ0>

Mientras el hacendado disfruta del ocio y del esparcimiento, los campesinos sufren los rigores del clima, la dureza del trabajo y la incertidumbre del futuro de sus cultivos y familias.

Ahora conoce las noticias más relevantes en materia económica.

Hay varias noticias a destacar. Al parecer se introdujeron en el Virreinato nuevas innovaciones tecnológicas que favorecerán el desarrollo de la minería, la ganadería y la agricultura.

Los estancos de tabaco son un ejemplo de cómo la Corona española, ante la necesidad de obtener mayores ganancias, acabó con ciertos monopolios, entre estos el de los comerciantes.

De esta forma, la producción de tabaco se restringe a algunas zonas del Virreinato, Córdoba, Orizaba, Huatusco y Zongolica; donde todo se venderá exclusivamente a la administración de la Renta del Tabaco al precio que ésta fije.

Estas medidas provocaron una gran inconformidad, pues varios agricultores fuera de esa zona tuvieron que dejar de producir. La Renta del Tabaco también estableció Estanzillos, es decir, lugares dedicados a fabricar y vender todos los cigarrillos y puros de la Nueva España, destruyendo muchos negocios particulares y afectando a incontables familias que dependían de esa industria.

Y como información de última hora: "La legalización del aguardiente de caña, que autorizó el visitador José de Galvéz, permitirá regular su producción, hasta el momento considerada ilegal, para alegría y júbilo de más de un lépero de la Ciudad de México y otras regiones".

En otra nota, la fundación de varios puertos a lo largo del territorio puso fin a la exclusiva ruta anual, que mediante una sola flota surcaba el océano Atlántico y recorría sólo una ruta que tenía como principales protagonistas al Galeón de Manila, los puertos de Acapulco, y de Veracruz.

Igualmente, los estados del norte del Virreinato reportan un incremento muy importante en la extracción de plata.

El uso de pólvora, el método de patio, las bombas de vacío, y malacates, permitieron seguir explotando la plata de la Nueva España, como el principal producto de exportación. Impulsado por la política de los Borbones que mejoraron la distribución del azogue o mercurio para el uso en la minería.

En otro tema, siguen las tensiones en los obrajes o industrias manufactureras de lana.

Para conocer al respecto, se enlaza con Danae Torres, quien se encuentra en la ciudad de Puebla, para explicarnos qué ocurre con las demandas de algunos trabajadores inconformes.

### 3. Conflicto en Puebla

<https://youtu.be/qBOpN-MgTI>

En otras noticias, relacionado con lo que informa la corresponsal, el incremento de impuestos que provocaron las llamadas reformas borbónicas, también afectan otras áreas de la economía y muchos sectores se vieron perjudicados.

Destaca el caso del tabaco, un producto de consumo muy popular en las ciudades.

Con la nueva estrategia, se abrieron en total 13 puertos más y se permitió que las embarcaciones pudieran circular libremente, lo cual intensificó el comercio a ambos lados del océano y puso fin al monopolio comercial transatlántico.

Con esta nota se da por terminada la sección de noticias económicas y se da paso a las noticias en materia de cultura.

En el marco de las reformas borbónicas, que implican cambios en las formas de pensar. Subyacen los planteamientos, reflexiones e ideas primigenias que fueron divulgadas desde Francia e Inglaterra hacia la Nueva España.

Como sabrás, la Ilustración se ha considerado un movimiento intelectual que se caracteriza por apoyarse en la razón, sus principales exponentes critican la ignorancia y la superstición que prevalece en Europa. Los valores que fomenta son: la razón, la crítica, la libertad y la felicidad, esta última ya no se buscaría en el cielo, sino en la tierra, según recientes investigaciones.

En consecuencia, los Borbones han encomendado la creación de escuelas, bibliotecas, expediciones científicas, entre muchas otras acciones.

Esto significa que se rebelan contra las viejas formas de enseñanza y promueven una renovación metódica, cuya concreción se materializa en la instauración de nuevos planes de estudio.

Sin duda, las ideas ilustradas que llegaron a la Nueva España han transformado el pensamiento de la minoría criolla y con la creación de instituciones educativas, las ideas se están difundiendo en gran parte de la sociedad.

continuando en gran parte de la sociedad.

La difusión de dichas ideas se ha dado principalmente a través de la instrucción pública, la creación de la escuela de las Nobles Artes de San Carlos, la creación del Real Seminario de Minas y la renovación metódica y filosófica.

En otros temas, la vida en la Nueva España no ha sido nada fácil, los cambios experimentados en la política, la economía y en lo social han tensado las relaciones entre los habitantes. Sin embargo, hay algo en común que los mantiene en convivencia y es el fervor religioso que ha consolidado la iglesia católica en la Colonia, y que emana en las diversas celebraciones religiosas: fiestas patronales, procesiones, autos de fe, misas, matrimonios, sepelios, y demás.

Entre las principales celebraciones que se puede destacar están: las de Pascua, Cuaresma, Corpus Christi, Santa Cruz, Navidad, Epifanía y las dedicadas a los patronos de cada lugar.

El corresponsal informa que, en estos momentos, en el famosísimo mercado del Parián, el comercio se está dando a grandes escalas, ahí la gente puede encontrar fácilmente los productos que busca. Asegura que hay alimentos frescos, pescados -traídos de lagunas próximas al sitio de venta; carne de res, de pollo, de cerdo; así como frutas y verduras de temporada, entre otros bienes.

Explica que existe una jerarquía entre los tenderos y los dueños, o encargados de los puestos en función de la calidad de sus mercancías o posición económica, que van desde los "cajoneros", alaceneros, vendedores "al viento", hasta puesteros "arrimados".

En otros temas, en las calles de la Nueva España se llevaban a cabo fiestas en honor de diversos santos patronos, donde la gente disfrutaba de ver a los danzantes, de sus atuendos, de la música y, por supuesto, de la pirotecnia: cohetes, buscapiés y castillos.

Pudiste darte cuenta que los cambios en España han repercutido en la Nueva España de muchas maneras. Y que fue la Ilustración la que inspiró esos cambios en la Colonia.

La afectación a los criollos fue una de las causas más importantes de las primeras conspiraciones contra el poder virreinal.

**El Reto de Hoy:**

Escribe una nota periodística sobre el ámbito que más te haya gustado e imagina que te encuentras en el lugar de los hechos, en plena época del siglo XVIII, no olvides ilustrar tu trabajo y lo más importante: ser creativos.

Para superar el reto y ampliar más tus conocimientos sobre lo que acabas de aprender puedes consultar el libro de texto de tercer grado de secundaria y, si te es posible, pedir apoyo a tus maestros.

Descarga tu clase dando clic [aquí](#)

¡Buen trabajo!  
Gracias por tu esfuerzo.

Fuente: <http://aprendeencasa.sep.gob.mx/site/subpublication2021?id=129>

En esta clase- programa se puede observar que es extensa por la cantidad de información y actividades que presenta. Sin embargo, no se emplean imágenes como en *Aprende en Casa II*. Esto confirma lo que mencionaba uno de los entrevistados de que los especialistas siguen los programas de la SEP de manera lineal.

Se enfatiza que la sesión tenga una secuencia de clase con inicio, desarrollo y cierre. Además, comenta el entrevistado párrafo arriba que el lenguaje es más elevado y muy técnico y académico.

En esta sección se inicia con *Aprendizaje esperado y énfasis*. Posteriormente se presenta *¿Qué vamos aprender?* son los aspectos más relevantes que se van a ir desarrollando a lo largo de la clase- programa, como se presenta a continuación, al incluir las siguientes actividades.

- Se genera una pregunta *¿Corona para quién?* Se presenta una introducción para poner al alumno en contexto.
- Observar 1-. video
- Leer y observar el 2-. video
- Observar el 3-. Video
- Lectura de información sobre aspectos económicos de la Nueva España
- En la última actividad es la realización de una nota periodística

De acuerdo con las actividades señaladas anteriormente, podemos visibilizar que las clases- programa de *Aprende en Casa III*, encontramos algunos cambios especialmente en cuanto a su amplia extensión.

## Conclusiones

En un primer momento hay que entender que la estrategia emergente *Aprende en Casa*, en todas sus versiones, surge en un contexto inédito e inmediato, ante una situación mundial de salud pública como lo es el COVID- 19 y sus variantes.

Como se ha señalado al inicio de este documento, la estrategia *Aprende en Casa* estuvo conformada por diversos componentes, no solo la televisión, sino también de cuadernillos, plataformas digitales y radio. Aunque uno de sus ejes centrales fue la elaboración de programas de televisión, en donde el video se constituyó como uno de los protagonistas se las clases.

A partir del análisis de los contenidos y actividades, se reitera la presencia de un modelo tradicional de la enseñanza en dos sentidos. Se mantiene una historia hegemónica, tradicionalista, positivista de una sola mirada. Como consecuencia de esta perspectiva, los contenidos y actividades, en su mayoría, desencadenen habilidades de pensamiento de nivel cognitivo bajo, como lo es la localización y recirculación de la información. En este contexto, el desarrollo de habilidades de pensamiento como la revisión de fuentes, la formulación de hipótesis y la construcción de explicaciones a partir de pregunta eje o problematizadoras esta ausente.

Si bien es cierto que la pregunta es un elemento didáctico presente en todas las actividades, éstas se circunscriben a localizar y recircular información. En este sentido se trata de un modelo de aprendizaje “por recepción”, pues las y los escolares reciben el conocimiento declarativo terminado, no requieren poner en marcha procesos de investigación y de pensamiento crítico.

Sin embargo, también es importante señalar que los maestros entrevistados para este estudio, especialistas en el tema de enseñanza de la historia, que fueron partícipes en la elaboración de los programas-clases, tuvieron poco margen para promover habilidades para pensar históricamente en sus diseños. En pocos casos pudieron integrar preguntas problematizadoras y procesos de investigación, ya que el programa de estudio no lo permite.

En este sentido podríamos señalar que *Aprende en casa* incluye un modelo de enseñanza que combina dos tipos de aprendizaje. Uno de tipo repetitivo, basado en la recirculación de información, que en ocasiones toma la forma de un aprendizaje por

recepción (retoma la lógica de la disciplina, pero ofrece al alumno el contenido en su “forma final, acabado, sin que se exija un descubrimiento previo, para la comprensión)

Otro tipo de aprendizaje que pudo visibilizarse, en muy pocas ocasiones, y del tipo aprendizaje por descubrimiento. Aunque pocas actividades incluyeron planteamientos encaminados a movilizar habilidades de pensamiento superior, pueden resultar reveladores de diversos aspectos.

- Se integran algunos organizadores cognitivos, vinculados con los conceptos y metodología de la disciplina historia, pero siempre al margen de los aprendizajes esperados. Curiosamente son las “clases de relleno”.
- La creatividad de los diseñadores en este tipo de clases, atendiendo a la necesidad de ofrecer herramientas procedimentales y analíticas, propis de la investigación histórica

De este modo, la estrategia *Aprende en casa*, no favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico.

### **El problema de fondo: una historia hegemónica, oficial, unidireccional y única,**

La estrategia de *Aprende en casa* reitera el planteamiento de Diaz Barriga (2020) alrededor del agotamiento de un modelo tradicional de enseñanza. En el caso de la historia, varios didactas de la enseñanza de la historia como Plá, Santiesteban y Garduño, entre otros, comentan que la enseñanza de la historia y la función de la misma, presenta desde varios años un agotamiento pedagógico en su enseñanza. Fundamentan que es preciso un verdadero cambio de fondo, de estructura, de lógica, de metodología y la participación de los historiadores en los asuntos públicos.

Un caso concreto de la inmediatez es que antes y durante la pandemia los contenidos y programas no estaban respondiendo a las necesidades de las niñas, niños y jóvenes, para resolver problemáticas de la vida cotidiana del ahora. Precisamente en estos momentos de pos pandemia se hace más visibles este agotamiento pedagógico.

Esta historia contada y enseñada por años pareciera ser la misma narrativa de siempre, es decir, de una historia unidireccional, de proyectos político, y de poder, es decir, de una sola una historia como lo señala Julia Salazar (2012).

Pero ¿Qué necesitan saber y tener nuestros estudiantes en la actualidad? ¿Los mismos contenidos de siempre o nuevas herramientas para la vida? ¿Cuál es la función de la Historia para niñas, niños y jóvenes?

Iniciaré en dar respuestas a estos cuestionamientos ¿Cuál es la función de la historia? Para ello plantea la Dra. Julia Salazar (2006) “para lograr el aprendizaje de una ciencia es necesario apropiarse de la estructura lógica de la producción del conocimiento, es decir, penetrar en nuestra historicidad y dar sentido a la experiencia humana con un constante cuestionamiento del devenir histórico.” Estos son los principios básicos que deberíamos seguir, para un buen funcionamiento de la historia escolar y su uso público.

Sigue afirmando la Dra. Salazar (2006) “es importante adentrarnos en conocer la estructura de la historia, así como su metodología, epistemología y herramientas de investigación, como la imaginación y la memoria, dando pie a los ámbitos disciplinarios de la mente” Es decir, penetrar en nuestra historicidad y dar sentido a la experiencia humana con un constante cuestionamiento del devenir histórico. Principios básicos que generan una diversidad de temas de investigación, como la enseñanza de la historia escolar y los usos públicos de la historia entre otros.

Según Marc Bloch (1952) plantea que el estudio de los hombres y sus actos, guían nuestras acciones. En ese sentido la historia realiza este principio básico que es conocer mejor el espíritu humano dentro de una lógica del conocimiento racional. Es decir, el movimiento del hombre en acción y sus actividades, y ello sirve para legitimar la razón de ser de los hombres en un determinado contexto, para resguardar la memoria colectiva y generar la identidad a las generaciones futuras.

Es importa entender que la historia es el pasaporte que nos lleva a los diferentes tiempos transcurridos de las distintas acciones de nuestros antecesores. Es así como se dota a los hombres de identidad y sentido colectivo. Enrique Florescano (2012) comenta otras funciones de la historia “para afirmar solidaridades, legitimar la posición de un territorio, para fundamentar un pasado compartido, la aspiración de una construcción de una nación.” (p 16). Todo ello con el objetivo de ofrecer identidad a la humanidad, desde un pasado comprensible en todo su contexto.

Con ello nos queda claro que no hay una sola historia y por lo tanto no hay una sola función de la misma, sino se vislumbra una variedad de funciones; pero partiendo de cuestionamientos políticos, económicos y culturales. Así lo concreta Florescano (2012): “Dotar a un pueblo de un pasado común y fundar en ese origen remoto una identidad colectiva es quizá la más antigua y la constante función social de la historia” (p.16.)

Un punto de partida para un cambio de paradigma es entender las funciones de la historia en relación con el actuar social y de ahí partir para poner en marcha su metodología y epistemología en uso de la enseñanza de la historia.

Para concluir podemos decir, que *Aprende en Casa*, hay que entenderla desde su contexto histórico y saber que la SEP junto con todo su equipo de colaboradores realizaron un gran esfuerzo para tratar de movilizar la enseñanza a todos los rincones del país. Para ello, se utilizaron diferentes instrumentos de trabajo como plataformas, radio, televisión y los cuadernillos para las zonas rurales. El gobierno cumplió con la parte educativa y de salud pública con el (sistema de vacunación).

Finalmente hay un intento por parte de la SEP para el desarrollo del pensamiento crítico, en un primer momento; está en los planes y programas algunas categorías como el pensamiento crítico. Son señales que posibilitan un cambio de fondo, aunque el problema es que los cambios que se están planteando son muy lentos.

Por otro lado, hay que tomar en cuenta que la estrategia no funciono para toda la población educativa de la misma manera, en algunos lugares fue el único medio para la enseñanza educativa, en otros contextos se utilizó como apoyo para el docente, en otros espacios ni siquiera se utilizó. Por ello, no podemos decir que *Aprende en Casa* funcionó para todos de la misma manera, aunque su propósito fundamental fue aminorar el rezago educativo a nivel nacional. En este sentido, vale la pena reflexionar, comprender, valorar y estudiar la estrategia *Aprende en casa*, en el contexto en el que se desarrolló.

Así, es posible decir que *Aprende en Casa* puede funcionar en la actualidad como un repositorio histórico, ya que podemos encontrar sesiones muy interesantes, donde se observa la creatividad e imaginación de los docentes para realizar una sesión más amena.

También se puede utilizar como material de apoyo para los docentes, para futuras generaciones e investigaciones.

Es importante tener presente que *Aprende en casa*, en mi experiencia fue un ejercicio que me permitió entender y comprender la metodología y la epistemología de la disciplina de la historia y su enseñanza. Para que el día de mañana puede promover otro tipo de enseñanza y aprendizaje de manera personal.

## Referencias

Amador, B.(2020). *Aprende en Casa con Sana Distancia en tiempo de COVID-19. Educación y Pandemia*, en Jonathan Giron Palau, Educación y Pandemia. Una visión académica, UNAM, México. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>. Fecha: 23/03/2020.

Carretero, M. (2007). *Documentación de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global*, Paidós Entorno 2, Barcelona.

Correa, T.E. (2021). *Un primer análisis de Aprende en Casa II, Educación Futura*. Recuperado de <https://www.educacionfutura.org/un-primer-analisis-de-aprende-en-casa-ii/> Fecha: 23/03/2020.

Chávez, M. (2008). *Los saberes del profesor de secundaria de Historia implicados en el uso de materiales didácticos en la enseñanza de la Historia*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Desarrollo Educativo, México

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica*, en Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S., *El campo de la investigación cualitativa*, Gedisa, Barcelona.

Díaz Barriga A (2020). *La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado*, en Jonathan Girón Palau, Educación y Pandemia. Una visión académica, UNAM, México. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia> Fecha: 23/03/2020.

DOF. Diario Oficial de la Federación (2020a, 28 de diciembre). Acuerdo número 26/12/2020 por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS- CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021. México. Recuperado de: [www.dof.gob.mx](http://www.dof.gob.mx)

DOF (2020a 5 de junio). Acuerdo número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo de Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos. Recuperado de: [www.dof.gob.mx](http://www.dof.gob.mx)

DOF (2020a 16 de marzo). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [www.dof.gob.mx](http://www.dof.gob.mx)

Eisner, E (1998). *Tensiones éticas, controversias y dilemas de la investigación cualitativa*. En Eisner, E. *El ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la practica educativa*. Paidós Barcelona. Recuperado <http://academia.uat.edu.mx/pariente/Lecturas/El%20ojo%20ilustrado.pdf>.

Garduño, T. (2020). *La escuela después de la pandemia no puede volver a ser igual en Saberes Ciencias*. n.(106), México. Recuperado de <https://saberesyciencia.com.mx/2020/06/21/no-la-escuela-despues-la-pademia-no-puede-volver-igual/>. Fecha: 23/03/2020.

Gómez Carrasco, C. J. (2014). *Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna, en 2º de la Eso*. *Revista de la Facultad de la Educación de Albacete*. Núm. 29 (1), España, Recuperado de <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.498>. Fecha: 23/03/2020.

Holt, T. (1995). *Thinking Historically: Narrative, Imagination, and Understanding*. New York College Entrance Examination Board.

Ibáñez, F. (. Noviembre 20, 2020). *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* en Observatorio de Innovación Educativa. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>. Fecha: 23/03/2020.

Mattozzi, I. (1997). *Los “contenidos” en la enseñanza de la historia en la escuela obligatoria: el problema de la selección y de la organización en secuencias*. En: Santisteban (Coord.). *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Díada- AUPDCS. España: pp. 167-184

Palomec, J. (2005). *Las prácticas docentes cotidianas y la presencia del enfoque actual en la enseñanza de la historia en la escuela primaria*, Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Desarrollo Educativo. México.

Pagès, J. (2007). *¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?* En: *Revista Escuela de Historia*. Año 6, Vol. 1, Nº 6.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). *La enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria*. *Cad. Cedes, Campinas*, 30 (82), 281-309.

Peck, C y Seixas, P (2008). *Benchmarkcks of historical thinking. First stoeps*. *Canadian Journal of Education*, 31 (4). <http://www.csse-scee.ca/CJE/>

Saíz, J. (2010). *¿Qué Historia Medieval enseñar y aprender en educación secundaria?* En: Imago Temporis. Medium Aevum, Vol. IV.

Salazar, J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿y los maestros qué enseñamos por historia?* Universidad Pedagógica Nacional. México

Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. Universidad Autónoma de México, México.

Santisteban, A. (2010). *La formación en competencias de pensamiento histórico*. En *Clío y Asociados*,14.

Secretaria de Educación Pública (SEP). (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro*. Educación Básica. Secundaria Historia. México.

Secretaria de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes Clave para una Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica (2017)*. Recuperado de [https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVEPARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVEPARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf). Fecha: 23/03/2020.

Secretaria de Educación Pública. (SEP)(2020).Sitio. Web. <https://aprendeencasa.sep.gob.mx>

Secretaria de Educación Pública (SEP). (2020a). *Boletín No 76 Convoca SEP a participar en educación a distancia durante receso escolar*, México. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-76-convoca-sep-a-participar-en-educacion-a-distancia-durante-receso-escolar>. Fecha: 23/03/2020.

Secretaria de Educación Pública (SEP). (2020b). *Boletín No. 80 Fortalece SEP programa Aprende en Casa mediante sitio web especializado en educación básica*, México. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no80-fortalece-sep-programa-aprende-en-casa-mediante-sitio-web-especializado-en-educacion-basica>. Fecha: 27/03/2020

Secretaria de Educación Pública (SEP). (2020c). Anexo1.Orientaciones para apoyar el estudio en casa de niñas, niños y adolescentes. Educación preescolar, primaria y secundaria,México.

Soria, G. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas*.(Tesis Doctoral sin publicar). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

# Anexos

| <b>Tabla 1. Temáticas, actividades y niveles cognitivos. Aprende en casa II. Historia Secundaria tercero</b> |  |   |  |                                      |
|--|--|---|--|--------------------------------------|
| Fecha de clase   | Título de la clase   | Aprendizaje esperado  | Niveles cognitivos por tipo de actividad         |                                      |
|  |  |   | Reto de hoy                                      | Dinámica familiar                    |
| 1-. Lunes 24 agosto  | Encomiendas tributo y reales de minas                                | Bloque 1.   | -  | Investigación NC 2                   |
| 2-. Miércoles 26 agosto  | Política instituciones del virreinato de la nueva España             | Bloque 1  | -  | -                                    |
| 3-. Viernes 28 agosto  | Arquitectura novohispana   | Bloque 1  | -  | -                                    |
| 4-. Lunes 31 agosto  | La vida cotidiana en la Nueva España                                 | Bloque 1  | -  | Investigación NC 2                   |
| 5-. Miércoles 2 septiembre   | Herencia cultural, herencia desigual                                 | ¿El pasado colonial nos hace un país más desigual?  | -  | Plática familiar                     |
| 6-. Viernes 4 septiembre   | La variedad de las fuentes históricas                                | Identifica los tipos de testimonios del pasado que nos sirven como fuentes históricas   | -  | Investigación Historia familiar NC 2 |
| 7-. Lunes 7 septiembre   | Presidios misiones y haciendas                                       | Bloque 1  | -  | -                                    |
| 8-. Miércoles 9 septiembre   | Las reformas borbónicas  | Bloque II   | -  | -                                    |
| 9-. Viernes 11 septiembre  | Efectos de las reformas Borbónicas en nueva España                   | Bloque II   | -  | -                                    |
| 10-. Lunes 14 septiembre   | Un viaje a nuestras raíces   | Bloque I  | Ubicación de un mapa 1                           | -                                    |
| 11-. Miércoles 16 septiembre   | Las diversas versiones de la historia                                | Bloque I<br>Organiza por etapas y cronológicamente hechos y procesos del México Prehispánico, de la Conquista y del Virreinato. | Trazar la ruta de la conquista de tu entidad NC2 | -                                    |
| 12-. Lunes 21 septiembre   | La organización social del México antiguo                            | Bloque I  | Investigación. 3                                 | -                                    |
| 13-. Miércoles 23 septiembre   | La economía del México antiguo                                       | Bloque I  | -  | -                                    |
| 14-. Viernes 25 septiembre   | Las expediciones españolas y la conquista de Tenochtitlan            | Bloque I  | Bitácora de viaje NC3                            | -                                    |
| 15-. Lunes 28 septiembre   | Las expediciones españolas y la conquista de Tenochtitlan            | Bloque I  | -  | -                                    |
| 16-. Miércoles 30 septiembre   | El surgimiento de la nueva España                                    | Bloque I  | -  | -                                    |
| 17-. Viernes 2 de octubre  | Encomiendas y tributos de la nueva España                            | Bloque I  | -  | -                                    |
| 18-. Lunes 5 de octubre  | La evangelización en nueva España                                    | Bloque I  | Historieta NC3                                   | -                                    |
| 19-. Miércoles 7 octubre   | La transformación del paisaje y ganadería y nuevos cultivos          | Bloque I  | Lista NC2  | -                                    |
| 20-. Viernes 9 de octubre  | La transformación del paisaje minería                                | Bloque I  | Dibujo mapa NC1                                  | -                                    |
| 21-. Lunes 12 octubre  | Inmigración española asiática y africana                             | Bloque II   | Llenar cuadro NC2                                | -                                    |
| 22-. Miércoles 14 octubre  | Las flotas el control del comercio y el consulado de comerciantes    | Bloque I  | Cuadro doble de entrada NC2                      | -                                    |
| 23. Viernes 16 octubre   | Las remesas de plata de Nueva España en el intercambio internacional | Bloque I  | Cuadro doble de entrada NC2                      | -                                    |
| 24-. Lunes 19 de Oct.  | Los grupos sociales de la nueva España                               | Bloque I  | Redacción de carta NC3                           | -                                    |
| 25-. Miércoles 21 de octubre   | La iglesia y la inquisición  | Bloque I  | Investigación NC2                                | -                                    |
| 26-. Viernes 23 octubre  | Peonaje y haciendas  | Bloque I  | Investigación NC2                                | -                                    |
| 27-. Lunes 26 octubre  | El mestizaje cultural  | Bloque I  | Historieta NC 3                                  | -                                    |
| 28- Miércoles 28 octubre   | En busca de la libertad: la independencia de las 13 colonias         | Bloque I  | Collage NC1                                      | -                                    |
| 29-. Viernes 30 octubre  | Herbolaria tradicional   | Bloque I<br>Temas para analizar y reflexionar<br>De la herbolaria prehispánica a la industria farmacéutica                      | Catálogo de plantas curativas NC3                | -                                    |

**Tabla 1. Temáticas, actividades y niveles cognitivos. Aprende en casa II. Historia Secundaria tercero**

| Fecha de clase              | Título de la clase   | Aprendizaje esperado | Niveles cognitivos por tipo de actividad                              |                   |
|-----------------------------|--|----------------------|---|-------------------|
|                             |  |                      | Reto de hoy   | Dinámica familiar |
| 30-. Miércoles 4 noviembre  | Crecimiento de la población y florecimiento de las ciudades                              | Bloque II            | Completar esquema NC2   | -                 |
| 31-. Viernes 6 noviembre    | El papel económico de la iglesia   | Bloque II            | Infografía NC2  | -                 |
| 32-. Lunes 9 noviembre      | Las innovaciones agropecuarias, la tecnología minera e inicio de la actividad industrial | Bloque II            | Investigación NC2   | -                 |
| 33-. Miércoles 11 noviembre | las reformas borbónicas en España  | Bloque II            | Historieta NC3  | -                 |
| 34-. Lunes 23 noviembre     | las tensiones sociales de la ciudad  | Bloque II            | Elaboración de un tríptico NC3  | -                 |
| 35-. Miércoles 25 noviembre | El crecimiento de las haciendas  | 35-.                 |   | -                 |
| 36-. Viernes 27 noviembre   | Ideas ilustradas en Europa   | Bloque II            | Buscar en la constitución NC1   | -                 |
| 37-. Lunes 30 noviembre     | Ideas ilustradas en la nueva España  | Bloque II            | Elaborar un esquema 2   | -                 |
| 38-. 2 diciembre            | Vida cotidiana en la nueva España 1  | Bloque II            | álisis de collage NC3   | -                 |
| 39-. Viernes 4 diciembre    | Vida cotidiana en la nueva España 11   | Bloque II            | scripción breve NC2   | -                 |
| 40-. Lunes 7 diciembre      | Proyecto de investigación histórica I  | -                    | Proceso de tres clases para concluir con un proyecto de investigación |                   |
| 41-. Miércoles 9 diciembre  | Proyecto de investigación histórica II   | -                    |   |                   |
| 42-. Lunes 14 diciembre     | Proyecto de investigación histórica III  | -                    |   |                   |

## Contenidos por bloque del programa *Historia Tercero*

### Bloque I. Las culturas prehispánicas y la conformación del Virreinato de Nueva España

| COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia   |   |
|--|---|
| APRENDIZAJES ESPERADOS   | CONTENIDOS  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Organiza por etapas y cronológicamente hechos y procesos del México prehispánico, de la Conquista y del Virreinato.</li> <li>Localiza las culturas del México prehispánico, las expediciones de descubrimiento, conquista, y el avance de la colonización de Nueva España.</li> </ul> | <p><b>PANORAMA DEL PERIODO</b></p> <p>UBICACIÓN TEMPORAL Y ESPACIAL DE LAS CULTURAS PREHISPÁNICAS, LOS VIAJES DE EXPLORACIÓN, EL PROCESO DE CONQUISTA Y LA COLONIZACIÓN DE NUEVA ESPAÑA.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce las características políticas, sociales, económicas y culturales del mundo prehispánico.</li> </ul>  | <p><b>TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO</b></p> <p>¿Por qué la sociedad y cultura virreinal se formaron de los aportes prehispánicos, españoles, asiáticos y africanos?</p> <p>EL MUNDO PREHISPÁNICO: Sus zonas culturales y sus horizontes. La cosmovisión mesoamericana. Economía, estructura social y vida cotidiana en el Posclásico. La Triple Alianza y los señoríos independientes.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza las consecuencias de la conquista y la colonización española.</li> </ul>  | <p>CONQUISTA Y EXPEDICIONES ESPAÑOLAS: Las expediciones españolas y la conquista de Tenochtitlan. Otras campañas y expediciones. El surgimiento de Nueva España. Las mercedes reales, el tributo y las encomiendas. La evangelización y la fundación de nuevas ciudades.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Describe los cambios que produjo en Nueva España la introducción de nuevas actividades económicas.</li> </ul>   | <p>LOS AÑOS FORMATIVOS: La transformación del paisaje: ganadería, minería y nuevos cultivos. Inmigración española, asiática y africana. La creación de la universidad y la Casa de Moneda.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Explica la importancia del comercio y de la plata novohispana en el mundo.</li> </ul>   | <p>NUEVA ESPAÑA Y SUS RELACIONES CON EL MUNDO: Las flotas, el control del comercio y el consulado de comerciantes. El comercio con Perú y Asia. Las remesas de plata de Nueva España en el intercambio internacional.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica las instituciones económicas, políticas y sociales que favorecieron la consolidación del Virreinato.</li> </ul>  | <p>LA LLEGADA A LA MADUREZ: El carácter corporativo de la sociedad. Los gobiernos locales: Cabildos indígenas y ayuntamientos. La Iglesia y la Inquisición. Peonaje y haciendas. La revitalización del comercio interno.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce las características del mestizaje cultural en las expresiones artísticas novohispanas.</li> </ul>  | <p>ARTE Y CULTURA TEMPRANA: El mestizaje cultural. Expresiones artísticas novohispanas. El desarrollo urbano.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.</li> </ul>   | <p><b>TEMAS PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR</b></p> <p>DE LA HERBOLARIA PREHISPÁNICA A LA INDUSTRIA FARMACÉUTICA.<br/>PIRATAS Y CORSARIOS EN EL GOLFO DE MÉXICO.</p>  |

41

TERCER GRADO

## Bloque II. Nueva España, desde su consolidación hasta la Independencia

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia

| APRENDIZAJES ESPERADOS  | CONTENIDOS   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordena secuencialmente hechos y procesos relacionados con las reformas borbónicas y la Independencia de México, utilizando términos como siglo, década y año.</li> <li>• Señala las transformaciones del territorio novohispano en el siglo XVIII y las zonas de influencia de los insurgentes.</li> </ul> | <p><b>PAÑOGRAMA DEL PERIODO</b></p> <p>UBICACIÓN TEMPORAL Y ESPACIAL DEL MOVIMIENTO DE ILUSTRACIÓN, LAS REFORMAS BORBÓNICAS Y EL PROCESO DE INDEPENDENCIA.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce las causas y consecuencias del crecimiento económico novohispano en el siglo XVIII.</li> </ul>  | <p><b>TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO</b></p> <p>¿Cómo afectó la crisis de la Corona española a Nueva España?</p> <p>EL AUGE DE LA ECONOMÍA NOVOHISPANA: Crecimiento de la población y florecimiento de las ciudades. Desarrollo de redes comerciales internas. El papel económico de la Iglesia y las grandes fortunas mineras y comerciales. Las innovaciones agropecuarias, la tecnología minera e inicios de la actividad industrial.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica las causas y consecuencias de las reformas borbónicas.</li> </ul>  | <p>LA TRANSFORMACIÓN DE LA MONARQUÍA ESPAÑOLA Y LAS REFORMAS DE NUEVA ESPAÑA: La decadencia del poderío naval español y las reformas borbónicas. Las reformas en Nueva España: nuevo estilo de gobierno, división política, establecimiento del ejército y la apertura del comercio libre.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica la desigualdad social y política entre los distintos grupos de la Nueva España.</li> </ul>   | <p>DESIGUALDAD SOCIAL: Corporaciones y fueros. Las tensiones sociales de la ciudad. El crecimiento de las haciendas y los conflictos rurales.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce la multicausalidad de la crisis política en Nueva España y del inicio de la Guerra de Independencia.</li> </ul>   | <p>LA CRISIS POLÍTICA: Ideas ilustradas en las posesiones españolas en América. La invasión francesa de España. El criollismo y el anhelo de autonomía. El golpe de Estado de los peninsulares. Conspiraciones e insurrección de 1810.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica el proceso de Independencia y la influencia del liberalismo.</li> </ul>  | <p>HACIA LA INDEPENDENCIA: Insurgentes y realistas en el movimiento de Independencia. El pensamiento social de los insurgentes. El liberalismo español y la Constitución de Cádiz de 1812. Resistencia y guerra de guerrillas. La consumación de la Independencia.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce las características del neoclásico y la influencia de la Ilustración en la creación de nuevas instituciones científicas y académicas.</li> </ul>  | <p>ARTE Y CULTURA: Del barroco al neoclásico. Nuevas instituciones académicas y modernización de los estudios y la ciencia.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.</li> </ul>  | <p><b>TEMAS PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR</b></p> <p>LAS CALLES DE LAS CIUDADES COLONIALES Y SUS LEYENDAS.</p> <p>LAS REBELIONES INDÍGENAS Y CAMPESINAS DURANTE EL VIRREINATO.</p>   |

42

TERCER GRADO

### Bloque III. Del México independiente al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1910)

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia

| APRENDIZAJES ESPERADOS  | CONTENIDOS  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordena hechos y procesos relevantes desde el México independiente hasta antes de la Revolución Mexicana, aplicando términos como siglo, década y año.</li> <li>• Localiza los cambios en la organización política del territorio mexicano durante el siglo XIX.</li> </ul> | <p><b>PAORAMA DEL PERIODO</b></p> <p>UBICACIÓN TEMPORAL Y ESPACIAL DE LOS PRINCIPALES HECHOS Y PROCESOS HISTÓRICOS DEL MÉXICO INDEPENDIENTE A LA REVOLUCIÓN MEXICANA.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica las dificultades de México para constituirse como nación independiente.</li> </ul>   | <p><b>TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO</b></p> <p>¿Qué características del México actual tuvieron su origen en el siglo XIX?</p> <p>HACIA LA FUNDACIÓN DE UN NUEVO ESTADO: La crisis económica después de la guerra. Desigualdad social y distribución de la población. La Constitución de 1824. Dificultades para la consolidación de un proyecto de nación.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las causas y consecuencias de las intervenciones extranjeras en México.</li> </ul>  | <p>LOS CONFLICTOS INTERNACIONALES Y EL DESPOJO TERRITORIAL: Amenaza de reconquista y necesidad de reconocimiento internacional. Los intentos de colonización del norte. La separación de Texas. El bloqueo francés de 1838. La guerra con Estados Unidos.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica cambios en las formas de gobierno del siglo XIX.</li> </ul>  | <p>EN BUSCA DE UN SISTEMA POLÍTICO: El pensamiento de los liberales y conservadores. La Constitución de 1857. La guerra, las Leyes de Reforma y su impacto en la secularización de la sociedad. La intervención francesa y el Segundo Imperio.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza la multicausalidad del desarrollo económico de México y sus consecuencias sociales de finales del siglo XIX y principios del XX.</li> </ul>  | <p>LA RESTAURACIÓN DE LA REPÚBLICA Y EL PORFIRATO: Los gobiernos liberales y su proyecto nacional. La paz porfiriana y la centralización del poder. Reorganización del erario público, crecimiento económico e inversiones extranjeras. Surgimiento de la clase obrera y la nueva clase media urbana. Rebeliones rurales, pronunciamientos, leva y bandolerismo. Los ferrocarriles y la transformación del paisaje.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica las contradicciones sociales y políticas del régimen porfirista como causas del inicio de la Revolución Mexicana.</li> </ul>   | <p>ANTESALA DE LA REVOLUCIÓN: Los costos sociales y políticos del desarrollo económico porfirista. Permanencia de un grupo en el poder. Huelgas y represión.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica características de la cultura, el arte y la educación durante el siglo XIX.</li> </ul>  | <p>CULTURA: Politización; Prensa y folletería. Asociaciones e institutos de ciencias y artes. La educación pública y las escuelas normales. Clasicismo, romanticismo y modernismo. Paisajismo en la pintura. Influencias y modas extranjeras.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.</li> </ul>  | <p><b>TEMAS PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR</b></p> <p>DEL ONE MUDO A LA TERCERA DIMENSIÓN.</p> <p>LA CARICATURA POLÍTICA: DE CRÍTICA Y DE OPOSICIÓN.</p>   |

## Bloque IV. El mundo entre 1920 y 1960

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia

| APRENDIZAJES ESPERADOS  | CONTENIDOS   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica la duración y secuencia de los procesos relacionados con el periodo de entreguerras, la Segunda Guerra Mundial y el inicio de la Guerra Fría, aplicando los términos siglo, década, lustro y año.</li> <li>Localiza los principales países protagonistas de la Segunda Guerra Mundial y la división del mundo en capitalistas y socialistas.</li> </ul> | <p><b>PANORAMA DEL PERIODO</b></p> <p>UBICACIÓN TEMPORAL Y ESPACIAL DE LOS CONFLICTOS INTERNACIONALES Y DE LOS AVANCES CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Explica las características del periodo de entreguerras como causas de la Segunda Guerra Mundial.</li> </ul>   | <p><b>TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO</b></p> <p>¿Durante el siglo XX el mundo cambió más que en siglos pasados?</p> <p>EL MUNDO ENTRE LAS GRANDES GUERRAS: Debilitamiento del poderío europeo y presencia de Estados Unidos. La gran depresión. Socialismo, nazismo y fascismo. Estado de bienestar.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias económicas y sociales.</li> </ul>   | <p>LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: El conflicto armado y sus efectos en el mundo. El papel de la mujer en la Segunda Guerra Mundial. El Plan Marshall, la recuperación de Europa y Japón. La formación de los organismos financieros internacionales. La descolonización de Asia y África.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza los conflictos económicos y militares durante la Guerra Fría.</li> </ul>   | <p>LA GUERRA FRÍA: Capitalismo y socialismo en la conformación de bloques geoeconómicos y militares y sus conflictos. La fundación de Israel y el conflicto árabe-israelí. Los países productores de petróleo.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Explica las formas de control y de resistencia en Latinoamérica durante la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría.</li> </ul>   | <p>NUESTRO ENTORNO: El populismo en México, Argentina y Brasil. Las dictaduras en América, intervencionismo estadounidense, y movimientos de resistencia. La participación de la OEA en los conflictos de la región. La Revolución Cubana.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica los cambios demográficos, las causas de los problemas ambientales y los cambios en el paisaje urbano.</li> </ul>  | <p>TRANSFORMACIONES DEMOGRÁFICAS Y URBANAS: Desigualdad social y pobreza en el mundo. Salud, crecimiento de la población y migración. La aparición de las metrópolis y los problemas ambientales.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Explica la influencia de la guerra y de los cambios sociales en las manifestaciones artísticas y culturales de la época.</li> </ul>  | <p>EL CONOCIMIENTO, LAS IDEAS Y EL ARTE: Avances científicos y tecnológicos y su aplicación en la guerra, la industria y la vida diaria. Desigualdades en el desarrollo y uso de la ciencia y la tecnología. Los cambios en el pensamiento: existencialismo, pacifismo y renacimiento religioso. Expresiones artísticas, los medios de comunicación y la cultura de masas. Alcances de la educación pública.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.</li> </ul>  | <p><b>TEMAS PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR</b></p> <p>HISTORIA DE LA ALIMENTACIÓN Y LOS CAMBIOS EN LA DIETA. DEL USO DEL FUEGO A LA ENERGÍA ATÓMICA.</p>  |

36

SEGUNDO GRADO

## Bloque V. Décadas recientes

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia

| APRENDIZAJES ESPERADOS   | CONTENIDOS  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica la duración, secuencia y simultaneidad de los procesos de integración en el mundo, aplicando términos de milenio, siglo, década, lustro y año.</li> <li>Localiza los principales bloques económicos en el mundo, las regiones de conflicto petrolero y los países ricos y pobres.</li> </ul> | <p><b>PANORAMA DEL PERIODO</b></p> <p>UBICACIÓN TEMPORAL Y ESPACIAL DE LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN EN EL MUNDO, LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y EL AVANCE TECNOLÓGICO.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica las consecuencias del fin de la Guerra Fría en la conformación de un nuevo orden mundial.</li> </ul>   | <p><b>TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO</b></p> <p>¿Cuáles son los grandes retos del mundo en el siglo XXI?</p> <p>EL SURGIMIENTO DE UN NUEVO ORDEN POLÍTICO: Los misiles y la guerra de Vietnam. La desintegración soviética y la caída del Muro de Berlín. La permanencia del sistema socialista en China, Cuba, Vietnam y Corea del Norte, y la transición democrática en Europa. La guerra por el control de las reservas de petróleo y gas.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Explica el proceso de globalización económica en el mundo y sus consecuencias sociales.</li> </ul>  | <p>LOS CONTRASTES SOCIALES Y ECONÓMICOS: Globalización, los organismos financieros internacionales y la crisis económica. El milagro japonés, China, India y los tigres asiáticos. La Unión Europea. Países ricos y países pobres. La vida en las grandes ciudades. El rezago tecnológico y educativo en África y Latinoamérica.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica las causas de los principales conflictos en el mundo y los valores que habría que poner en práctica para disminuirlos.</li> </ul>  | <p>CONFLICTOS CONTEMPORÁNEOS: Las guerras étnicas y religiosas en Medio Oriente, India, África y los Balcanes. Sudáfrica y el fin del apartheid. Refugiados y desplazados. El narcotráfico y el comercio de armas. El terrorismo. El SIDA. El calentamiento global y los movimientos ambientalistas.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce la importancia de la participación y organización ciudadana en la construcción de una sociedad más equitativa e igualitaria.</li> </ul>  | <p>EL CUESTIONAMIENTO DEL ORDEN SOCIAL Y POLÍTICO: El movimiento de derechos civiles en Estados Unidos y su impacto social. Los movimientos estudiantiles. El feminismo y la revolución sexual. El indigenismo. Las organizaciones de la sociedad civil. El futuro de los jóvenes.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Señala los cambios en la organización política y económica de América Latina en las últimas décadas.</li> </ul>   | <p>NUESTRO ENTORNO: Las intervenciones norteamericanas. Las últimas dictaduras militares y la transición democrática. La economía latinoamericana y los tratados comerciales. México y su entrada a las organizaciones de mercado.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Valora el papel de los medios de comunicación masiva en la difusión y apropiación de la cultura, y reconoce el impacto de los avances científicos y tecnológicos en la vida cotidiana.</li> </ul>   | <p>LOS LOGROS DEL CONOCIMIENTO Y LA RIQUEZA DE LA VARIEDAD CULTURAL: Sociedad de consumo y la difusión masiva del conocimiento. Deporte y salud. Rock, arte efímero y performance. El avance en la exploración del universo y en la genética. La fibra óptica, el rayo láser y su aplicación.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.</li> </ul>   | <p><b>TEMAS PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR</b></p> <p>EL CALENTAMIENTO GLOBAL Y LAS CATASTROFES AMBIENTALES.<br/>DE LAS PRIMERAS MÁQUINAS A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.</p>  |

37

SEGUNDO GRADO