

Actividades de apertura al abordar los aprendizajes de las unidades en Historia de México II en el CCH

Humberto Domínguez Chávez
Área Histórico Social
CCH Azcapotzalco

Introducción

De conformidad con el propósito de la materia, sus objetivos generales y sus contribuciones al perfil del egresado, señalados en los Programas Institucionales (CCH, 2003), consideramos que nuestras propuestas de trabajo docente deben contribuir a promover la autonomía de los estudiantes al trabajar individualmente o en equipos cooperativos, en entornos de aprendizaje. Pensamos que dichas propuestas contribuirán a fomentar el razonamiento divergente y las perspectivas múltiples, no la perspectiva correcta en que se basa la enseñanza en el paradigma de la estandarización. En este orden de ideas, hemos venido poniendo en práctica una sencilla estrategia de enseñanza-aprendizaje, preinstruccional y coinstruccional,¹ para abordar los contenidos curriculares de las unidades de los Programas de estudio.

¹ Las *preinstruccionales* por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender, mediante la activación de conocimientos y experiencias previas del alumno, que le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje. Algunas de estas estrategias preinstruccionales comunes son la definición de objetivos o propósitos del aprendizaje y los organizadores previos. Las estrategias *coinstruccionales* se desarrollan durante el proceso mismo de la enseñanza de un tema o asunto, y apoyan la adquisición de contenidos declarativos, procedimentales o valorales incluidos en los contenidos curriculares. Su aplicación debe servir para que los alumnos detecten la información principal, realicen la integración de los contenidos, delimiten su organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y, al mismo tiempo, se logre mantener la atención y motivación de los estudiantes. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías. Las estrategias *posinstruccionales* se presentan después de que se enseñan los contenidos que se han de aprender, y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material; además, le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de estas estrategias posinstruccionales son las preguntas intercaladas, los resúmenes finales, las redes semánticas y los mapas conceptuales. [Díaz Barriga y Hernández, 1998]

Marco teórico

Si bien es difícil seleccionar los principales conocimientos que debe impulsar la educación, por otra parte sigue vigente una apreciación en la que se propone generar la transmisión de un conocimiento vasto, como “cultura general” que toda persona “educada” debe conocer, con las siguientes características (Schiefelbein y Zúñiga, 2001: 4-5):

- a) Utiliza un método de enseñanza centrado en el “alumno promedio”, en donde se subrayan más los acontecimientos que la capacidad de realizar un análisis personal.
- b) No se toman en cuenta los conocimientos previos del alumno.
- c) Predomina un énfasis en la retención y la memorización.
- d) Están ausentes opciones que eduquen a los jóvenes en el ejercicio de una libertad responsable.
- e) No se presentan oportunidades en clase para discutir temas de interés personal.
- f) No considera que los alumnos escriben poco por año.
- g) Predomina una actitud pasiva frente al aprendizaje, con programas que privilegian un “conocimiento acabado”, lo que termina en memorización.
- h) Predomina la aceptación del conocimiento dado por el profesor.
- i) Si tuviera tiempo, cosa que no es frecuente, el docente puede innovar en los medios, pero no en los contenidos, por lo que sus innovaciones son pequeñas, por los extensos programas.
- j) Se aprecia que la escuela “enseña sólo para la escuela”, que poco tiene que ver con la vida real.
- k) Si la educación en valores se deriva de los modelos de comportamiento que se viven en la escuela, la innovación en valores democráticos y su práctica no se ven estimulados si las autoridades y docentes mantienen un manejo discrecional de obediencia inflexible y silencio en clase, y al asignar calificaciones e imponer castigos.

Por otra parte, debemos insistir que el alumno no descubre el conocimiento, sino que lo construye con base en su maduración y su experiencia física y social (Bruner, 1988), por lo que las tareas docentes en la planeación y la coordinación de las actividades de aprendizaje de sus estudiantes es lograr que adquieran las habilidades de identificar información relevante para un problema dado, interpretarla, clasificarla en forma útil, buscar relaciones entre la información nueva y la adquirida previamente, y transferir esos conocimientos a problemas concretos. Si se considera que el proceso de aprendizaje se potencia cuando se realiza en un contexto donde los alumnos participan en su construcción, la idea central radica entonces en planificar para que sean capaces de realizar un aprendizaje autónomo (*aprender a aprender*), teniendo siempre en mente el planteamiento que sustenta la idea de que el aprendizaje se realiza con otros (Vygotski, 1934).

Una enseñanza centrada en mantener el orden en clase, comunicar hechos mediante disertaciones y textos, y efectuar exámenes y asignar puntos, no es la vía más adecuada para lograr los objetivos de los cursos, ya que el aprendizaje significativo tendrá lugar cuando el sujeto perciba los conocimientos como importantes para sus propios objetivos, o que satisfagan alguna de sus necesidades personales sociales (Rogers, 1984). Además, debemos considerar que la gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo (Perkins, 2000), lo que demanda en nuestras planificaciones: *información clara, práctica reflexiva, realimentación informativa y fuerte motivación intrínseca y extrínseca*. En donde el contenido del aprendizaje debe ordenarse de tal manera que los conceptos más generales e inclusivos se presenten al principio, favoreciendo la formación de conceptos inclusores en la estructura cognoscitiva de los alumnos, que faciliten posteriormente el aprendizaje significativo de los otros elementos del contenido de enseñanza (Novak y Gowin, 1988).

La concepción de aprendizaje ha cambiado hacia una educación generalizada y la formación permanente en un contexto de creciente información (Cataldi et al., 1998), donde el docente debe ser un administrador de los saberes, al mismo tiempo que debe impulsar el desarrollo de habilidades en sus estudiantes que les permitan utilizar el análisis crítico y reflexivo, en un ambiente y clima adecuado de trabajo académico en el aula, que permita fortalecer las necesidades académicas personales de los estudiantes y, sobre todo, buscar las mejores alternativas, dentro del contexto de cada grupo, para retener en el aula a quienes muestran debilitamiento en sus motivaciones intrínsecas por el aprendizaje.

Esto significa, de acuerdo con el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, el propiciar actividades en donde los estudiantes seleccionen métodos para potenciar el *saber*, el *saber hacer* y el *ser*, ya que esto permite potenciar sus capacidades cognitivas, hace posible la realización de tareas de transferencia de los conocimientos e impulsa el desarrollo de procesos y mecanismos de autorregulación. Donde es posible explorar, a partir de los productos de sus aprendizajes, sus trabajos/tareas, no sólo qué información declarativa se ha adquirido, sino qué habilidades específicas y disposiciones o actitudes se manifiestan en la forma de competencias socio-funcionales complejas (Hannafin M. et al., 2000; Reigeluth, 2000).

Adicionalmente consideramos que en el desarrollo de los cursos es necesario formar personas para la sociedad de la información, para que tomen iniciativas y desarrollen la diversidad que requiere el mundo que estamos viviendo (Reigeluth, 2000), mediante diseños centrados en el estudiante y no en la transmisión de información, en donde se presenten interacciones constructivas entre los docentes, los alumnos y los contenidos sobre los que operan (Díaz Barriga Frida (2005); esto es, diseños en los que se conjuntan interacciones que intercalen eventos de enseñanza presencial y a distancia para el debate y construcción del conocimiento, con actividades individuales y otras de trabajo cooperativo. Estos entornos son espacios donde confluyen estudiantes y docentes para interactuar en relación con ciertos contenidos, cuya intención es adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes, o

incrementar algún tipo de capacidad o competencia conforme a métodos y técnicas establecidos previamente (Herrera, 2006). En estos ambientes son necesarios recursos informativos y medios didácticos para interactuar y realizar actividades encaminadas a metas y propósitos educativos.

Los ambientes didácticos virtuales son entornos informáticos digitales e inmateriales, que proveen las condiciones para la realización de actividades de aprendizaje, que están apoyados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC], de acuerdo con los siguientes principios (Hung y Chen (2001).

1. El aprendizaje es un proceso de construcción de conocimiento y la enseñanza una ayuda mediada a dicho proceso.
2. La instrucción debe permitir múltiples perspectivas en torno a campos de conocimiento determinados.
3. El aprendizaje debe ocurrir en contextos relevantes.
4. El aprendizaje se encuentra mediado por herramientas y signos.
5. El aprendizaje es una actividad social y dialógica.
6. La cognición es situada, es parte y producto del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza.
7. El aprendizaje no sólo es internalización del conocimiento, sino ante todo transformación de la participación de las personas en una comunidad social.
8. Las estrategias para el aprendizaje deben colocarse como una de las principales metas de un sistema instruccional, considerando la importancia de la toma de conciencia de lo que se ha aprendido y se sabe.

En su construcción se combinan diferentes tipos de materiales (textuales, auditivos y audiovisuales). En su diseño se considera que el conocimiento es un proceso activo de construcción, mediante procesos interactivos entre los participantes en el proceso (profesor y estudiantes) con los contenidos, en donde los aprendizajes se construyen por los estudiantes a su propio ritmo. Que si bien tiende a realizarse de forma individual, no significa que se renuncie a la realización de actividades colaborativas. Estas propuestas se diferencian de las formas de enseñanza aprendizaje tradicionales, ya que los estudiantes no reciben pasivamente el conocimiento (Cabero, 2006), lo que les permite generar actitudes creativas, innovadoras y críticas; no tienden a apoyarse únicamente en materiales impresos y en el profesor como fuente de presentación y estructuración de la información, ni centran su desarrollo únicamente en un tiempo fijo y en un lugar específico, y no parten de una sola base de conocimientos a los que el estudiante debe ajustarse.

Dentro de sus ventajas encontramos que se pone a disposición de los estudiantes un amplio volumen de información en donde se facilita su actualización, lo que flexibiliza la información independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren el profesor y el estudiante; permite la deslocalización del conocimiento, con lo que se facilita la

autonomía del estudiante con ahorro en costos y desplazamientos; facilita la formación grupal y colaborativa, y favorece la interactividad en diferentes ámbitos: con la información, con el profesor y entre los alumnos, al mismo tiempo que favorece su formación multimedia. Se han señalado los beneficios de la utilización del hipertexto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al ofrecer múltiples secuencias de consulta a los lectores por su capacidad de no ser lineales, ya que permiten ser examinados de acuerdo con sus intereses y necesidades en encadenamientos abiertos; donde el usuario interviene en la selección de estas formas de textualidad, cuyos contenidos incluyen palabras, imágenes y sonidos, que propician los procesos de formación de los hiperlectores, necesarios en esta era digitalizada (Campos y Medina, 2004). Sin embargo, sobre la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, debemos recordar que lo más importante son las interacciones entre estudiantes y docentes mediante la comunicación, el intercambio, el acceso y procesamiento de la información que ofrecen las TIC (Coll, 2005), que es en donde se valora su impacto en la educación y en la mejora de los resultados del aprendizaje.

Objetivos y aprendizajes esperados

Un objetivo inicial del desarrollo de esta estrategia de apertura consiste en buscar mejorar el ambiente académico en el aula, donde se busca que los integrantes de cada grupo académico desarrollen mejores niveles de atención y enfoque en sus actividades de aprendizaje, además de que puedan contar con mayores y mejores espacios de expresión y participación personal en las sesiones de clase.

Por otra parte, para el desarrollo de nuestros cursos de *Historia de México II* hemos implementado y publicado un *Programa de Cómputo para la Enseñanza* (Domínguez y Carrillo, 2011b), que incluye una propuesta de *Programa Operativo*, donde se señalan las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las diversas tareas/actividades que realizarán los estudiantes dentro y fuera del aula, utilizando para ello diversos materiales didácticos en línea (*Notas de Clase, Diaporamas, Clips de Video, Ejercicios de Autoevaluación*). En particular, para este trabajo seleccionamos la Primera unidad del curso: *Crisis del Porfiriato y México revolucionario 1900-1920*, cuyo tiempo didáctico para su estudio se ha considerado en ocho sesiones de clase [2 hrs. c/u], durante el cual desarrollamos diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje,² de las cuales en este trabajo presentamos una síntesis

² En las primeras cuatro sesiones los estudiantes trabajan, con la presente propuesta, una aproximación al aprendizaje de los conocimientos especificados en la Unidad, utilizando el contenido de las *Notas de Clase* y la proyección de *Clips de Video* (estrategias de apertura y desarrollo); en la quinta sesión los estudiantes, integrados en equipos, elaboran conclusiones en un acetato sobre el contenido de los textos mediante un *Mapa de conceptos*, los cuales exponen al grupo con el propósito de generar su discusión y poder arribar a una síntesis colectiva (estrategia de desarrollo). En la sexta y séptima sesión de clase los estudiantes exponen ante el grupo el resultado de breves trabajos de investigación (estrategia de desarrollo), elaborados fuera del aula en equipos colaborativos sobre alguno de los tópicos revisados en las *Notas de Clase*, los cuales elaboran como presentaciones en Power Point; la octava sesión se

de la estrategia de apertura con que iniciamos su estudio, durante las primeras cuatro sesiones.

En el Programa de la Materia se señala como propósito para esta parte inicial del curso:

Al finalizar la unidad, el alumno comprenderá el origen y desarrollo de la Revolución mexicana, así como la diversidad de grupos sociales y regionales participantes en ella, relacionando la crisis que la antecede, con los diversos intereses, acciones y propuestas en el conflicto, para explicar las consecuencias que se derivan de este proceso. (CCH, 2003: 25)

Mientras que se ha especificado que los estudiantes deberán adquirir los siguientes aprendizajes:

a) Explica las razones del agotamiento del proyecto de modernización porfirista, así como la oposición y acciones de diversos grupos sociales; y b) conoce las diversas consecuencias jurídico-políticas de la Revolución, que permiten la reconstrucción nacional, como resultado del enfrentamiento entre las facciones revolucionarias. (CCH, 2003: 25).

Material para el desarrollo de la estrategia

Para el desarrollo de esta estrategia de apertura se utilizan cuatro *Notas de Clase*, incorporadas en los materiales del Programa de Cómputo para la Enseñanza de Historia de México II (Domínguez y Carrillo, 2011): a) La crisis del Porfiriato; b) La Revuelta maderista y el gobierno de Madero; c) La Revolución Constitucionalista y la lucha de facciones revolucionarias; y d) La Constitución de 1917, el gobierno de Venustiano Carranza y el Plan de Agua Prieta.³ Adicionalmente se proyectan en el aula, al inicio de la revisión de los tópicos respectivos, tres *Clips de Video* que también se han incorporado al Programa de Cómputo y se han publicado en Internet: La crisis del Porfiriato; La revuelta maderista, y La Revolución Constitucionalista.⁴

Para que los estudiantes logren óptimos resultados en el estudio de las Notas de Clase, se indica en la planeación del Programa Operativo,⁵ incluido en el Programa de Cómputo, que al realizar la revisión de los textos deberán integrar una Reseña;⁶ mientras que para una

dedica a la integración de un *Mapa Conceptual* sobre lo aprendido en la Unidad, que se integra por todo el grupo en las paredes del aula (actividades de cierre). Se dedica un lapso de 20 minutos en esta última sesión a la resolución individual de un examen de conocimientos declarativos, integrado con 25 ítems de opción múltiple.

³ <http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HMII/HM2-UI.htm>

⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=dVXyIIIWOjI&hd=I;>

<http://www.youtube.com/watch?v=TNvuj4dDbkU&hd=I;>

<http://www.youtube.com/watch?v=CC3ufuR8dXM&hd=I>

⁵ <http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HMII/ProgHM2-2012.pdf>

⁶ Resumen y/o comentario, más o menos amplio, de un texto científico; contiene comentarios breves e informativos, con una narración ágil e inteligente, en donde se hacen juicios.

mejor observación del contenido de los *Clips de Video* deberán integrar *Notas informativas*.⁷ Es pertinente aclarar que dentro de los aprendizajes considerados en la Primera Unidad del curso de Historia de México I, para el que también se publicó un *Programa de Cómputo para la Enseñanza* (Domínguez y Carrillo, 2011a), se analizan los procesos que implican la actividad académica y sus desempeños, además de las características de las tareas: describir; analizar; relacionar/comparar/contrastar; y describir en forma cronológica una línea de tiempo.⁸ Por último, se integraron en el Programa Operativo incluido en el *Programa de Cómputo*, diversas Rúbricas de Evaluación [Trabajo Descriptivo; Presentación Oral de un Tema; Tarea de Investigación] con el propósito de que los estudiantes tengan claro los estándares con que serán calificados sus trabajos/tareas y las exposiciones que realicen de ellos (Gonczi y Athanasou, 1996).

Metodología o procedimiento

En las primeras cuatro sesiones de clase los estudiantes realizan, con la presente propuesta, una aproximación al aprendizaje de los conocimientos especificados para la Unidad como estrategias de apertura y desarrollo, la cual se inicia como actividad fuera de clase y previo a las sesiones en el aula, con una revisión del contenido de las *Notas de Clase*, sugiriéndoles para ello que integren específicas *Reseñas* de su contenido, con el fin de estar en posibilidad de participar en las actividades en el aula. Al iniciar las actividades en la primera sesión de clase se revisan en el *Programa Operativo*, como actividades de apertura: a) el propósito de la unidad y b) los aprendizajes considerados en el Programa de Estudios. Posteriormente se procede a la proyección de *Clips de Video*, con duración de 4 a 10 minutos, como integradores previos de los contenidos que serán analizados y discutidos en el resto de la sesión, para lo cual se les sugiere que integren *Notas Informativas* sobre su contenido, para guiar su participación posterior en el trabajo en el aula.

Al finalizar la proyección se encarga a los estudiantes, integrados en equipos, la elaboración de cinco comentarios/problemas/conclusiones sobre los temas de la Unidad. Posteriormente, con base en estos textos, se coordina una discusión en el grupo, al mismo tiempo que se aclaran los conceptos y se interroga a los estudiantes sobre diversos elementos

⁷ Pequeño género informativo descrito en tercera persona y tiempo pasado, en forma clara, breve y concisa, con lenguaje sencillo, sin opiniones ni adjetivos y respondiendo a: qué, quién, cuándo, dónde, por qué y cómo. Empieza por el desenlace, con una frase concisa de entrada, que reúne lo esencial, para luego proceder al planteamiento general y al desarrollo.

⁸ <http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mexI/HMI/Dimensiones.pdf>;
<http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mexI/HMI/Describir.pdf>;
<http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mexI/HMI/Analizar.pdf>;
<http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mexI/HMI/Relacionar-CC.pdf>; y
<http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mexI/HMI/LineaT.pdf>

significativos que deben formar parte de sus aprendizajes, las relaciones entre estos conocimientos y la trascendencia de esos eventos en el momento actual.

En nuestra propuesta consideramos evaluaciones alternativas, cuyo propósito es recopilar evidencia acerca de cómo los estudiantes procesan y completan tareas cognitivas sobre un tema particular (Huerta-Macías A., 1995). Estas formas de evaluación buscan documentar el crecimiento del estudiante en cierto tiempo, en lugar de comparar a los estudiantes entre sí, lo que permite enfocarnos en sus fortalezas en lugar de las debilidades; además de considerar sus estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas, y los niveles de aprendizaje alcanzados. Lo anterior debido a que consideramos que los exámenes tradicionales de respuesta fija, que también utilizamos, no dan una visión clara y veraz sobre lo que los estudiantes conocen, sino que sólo permiten apreciar sus capacidades de memoria y no las habilidades en la transferencia y el uso del conocimiento.

Al respecto, se han señalado para los procesos de evaluación los siguientes elementos que deben tomarse en consideración (Eisner, 1993), que consideramos se atienden en nuestra propuesta:

1. Reflejar las necesidades del mundo real, aumentando las habilidades de resolución de problemas y de construcción de significado.
2. Mostrar cómo los estudiantes resuelven problemas y no solamente cómo cumplen con el producto final de una tarea, ya que el razonamiento se determina por la habilidad para transferir aprendizaje.
3. Reflejar los valores de la comunidad intelectual.
4. No limitarse a la ejecución individual, ya que la vida requiere de la habilidad de trabajo en equipo.
5. Permitir desarrollos con más de una manera de hacer las cosas, ya que las situaciones de la vida real raramente tienen sólo una alternativa correcta.
6. Promover la transferencia con tareas que requieran del uso inteligente de las herramientas de aprendizaje.
7. Demandar que los estudiantes comprendan el todo, no sólo las partes.
8. Permitir a los estudiantes escoger una forma de respuesta con la cual se sientan cómodos.

Resultados

La aplicación de la estrategia resultó en el mejoramiento del ambiente en el aula, donde los 54 estudiantes de cada grupo mantuvieron mejores niveles de atención y enfoque en sus actividades académicas, además de contar con mayores y mejores espacios de expresión y participación personal en las sesiones de clase, lo que se aprecia en sus trabajos. Lo anterior ha conducido a lograr que el grupo y sus integrantes se enfoquen en el logro del propósito

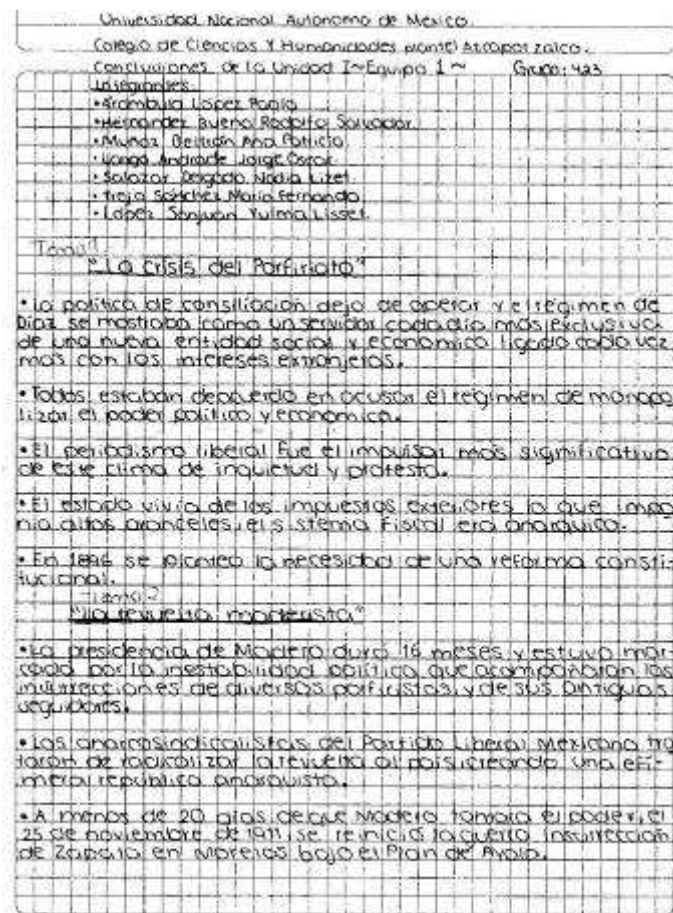
de la Unidad y de los aprendizajes considerados, al mismo tiempo que las conductas disruptivas de algunos estudiantes, los menos, se hacen evidentes y puedan ser reordenadas hacia su participación en las actividades de aprendizaje con el resto del grupo. En síntesis, los planteamientos señalados en el marco teórico se han logrado con esta sencilla y práctica estrategia de apertura/desarrollo, lo que permite conducir las actividades en un mejor clima y ambiente académico, con la obtención de mejores resultados en el desempeño de los integrantes de los grupos académicos.

Análisis e interpretación

Presentamos, como ejemplo del trabajo realizado con esta estrategia, la particular forma en que dos equipos de estudiantes del grupo 423 en el Plantel Azcapotzalco integraron los cinco comentarios/problemas/conclusiones solicitados como parte inicial del aprendizaje de los temas de la Unidad; en ellos se puede apreciar la diversidad de conceptos que fueron seleccionados por los estudiantes, a partir del trabajo con los contenidos integrados en las *Notas de Clase* y en los *Clips de Video*, donde se mantiene una coherencia centrada en elementos que permiten apreciar la síntesis de la comprensión lograda en estas tareas, que integran elementos clave que les permitieron, con su posterior discusión en el aula, abordar inicialmente el cumplimiento del propósito y los aprendizajes considerados para la Unidad, que integraba el propósito de esta estrategia de apertura e inicio del desarrollo de los aprendizajes propuestos.

Fotos que muestran la atención en las proyecciones y la participación en las discusiones grupales.





Conclusiones

En el desarrollo de la presente estrategia, que consideramos es sencilla de aplicar, se ha incorporado la utilización de las TIC en las actividades académicas, tanto en actividades realizadas por los estudiantes fuera del aula [revisión y lectura del Programa Operativo, de las Notas de Clase y de los Clips de Video], en la presentación en el aula de los propósitos y aprendizajes esperados con el estudio de la Unidad [Programa Operativo], así como en las actividades de cada sesión de clase en donde se realizan actividades para lograr una introducción inicial al desarrollo de los aprendizajes esperados [proyección de Clips de Video, integración de conclusiones en equipos y su discusión en el grupo], en un ambiente más participativo y de colaboración de todos los participantes, para lograr las metas de aprendizaje.

Bibliografía y cibergrafía

- ❖ Bruner J. (1988), *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata.
- ❖ Cabero Julio (2006), “Bases pedagógicas del e-learning”, en: *RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, abril, vol. 3, Núm. 1, Catalunya, España, Universitat Oberta de Catalunya, <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- ❖ Campos A. y Medina L. (2004), “Hipertexto, lectura e Internet: resultados de un estudio en el nivel medio superior”, en: *Tecnología y Comunicación Educativas*, Vol. 18, No.39, enero-junio, pp. 32-44, <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/39/art3.pdf>
- ❖ Cataldi Z., F. Lage, R. Pessacq y R. García Martínez (1999), “Revisión de marcos teóricos educativos para el diseño y uso de programas didácticos”, *Proceedings del V Congreso Internacional de Ingeniería Informática*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Ingeniería, pp. 172-184.
- ❖ CCH (2003), “El propósito de la materia”; “Objetivos generales de la materia” y “Contribución de la materia al perfil del egresado del CCH”, en: *Programas de Historia de México I y II*, México, UNAM, pp. 3-8, http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_histmexiyii.pdf
- ❖ Coll C. (2005), “Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista”, en: *Sinéctica*, Núm. 25, Separata, 1-24, <http://www.virtualeduca.org/ifd/pdf/cesar-coll-separata.pdf>
- ❖ Díaz Barriga Frida y Hernández R. Gerardo (1998), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw-Hill.
- ❖ Domínguez Chávez Humberto y Rafael A. Carrillo Aguilar (2011a), *Programa de Cómputo para la Enseñanza de Historia de México I*, México, UNAM CCH Portal Académico, <http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mexI/HMI/InicialHMI.htm>
- ❖ ----- (2011b), *Programa de Cómputo para la Enseñanza de Historia de México II*, México, UNAM CCH Portal Académico, <http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HMII/ProgHM2.html>
- ❖ Eisner E. W. (1993), “Reshaping assessment in education: Some criteria in search of practice”, en: *Journal of Curriculum Studies*, vol. 25, Núm. 3, pp. 219-233.

- ❖ Gonczi, A. y J. Athanasou, (1996), “Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia”, en: Argüelles A., *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, Limusa.
- ❖ Hannafin, M., S. Land, y K. Oliver (2000), “Entornos de aprendizaje abieros: fundamentos, métodos y modelos”, en: Reigeluth Ch. [ed.], *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Parte I*, Madrid, Aula XXI Santillana, pp. 125-152.
- ❖ Herrera Batista Miguel Ángel (2006: 2), “Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 38/5, abril, Madrid, <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- ❖ Huerta-Macias A. (1995), “Alternative assessment: Responses to commonly asked questions”, en: *TESOL Journal*, Núm.5, pp. 8-10.
- ❖ Hung David W. L.y Chen Der-Thanq (2001: 11-12), “Situating Cognition, Vygotskian Thought and Learning from the Communities of Practice Perspective: Implications for the Design of Web-Based E-Learning”, en: *Educational Media International*, vol. 38, Núm. 1, pp. 3-12,
<http://www.informaworld.com/smpp/title~db=all~content=g713765870>
- ❖ Novak J. y D. B.Gowin (1988), *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.
- ❖ Perkins David (2000), *La Escuela Inteligente*, México, SEP/Gedisa.
- ❖ Reigeluth Ch. (2000), “¿En qué consiste la teoría de diseño educativo y cómo se está transformando?”, en: *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Op. cit.
- ❖ Rogers C. (1984), *Libertad y creatividad en la educación*, Madrid, Paidós.
- ❖ Schiefelbein Ernesto y Ricardo Zúñiga (2001), “Relaciones de la educación superior con la educación secundaria: transformación de la enseñanza, investigación y extensión universitarias”, en: *VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe [PROMELDAC]*, 5-7 de marzo, Cochabamba, Bolivia.
- ❖ Vygotski Lev S. (1934), *Pensamiento y lenguaje*, México, Ediciones Quinto Sol [1988].