

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.
COLEGIO DE HISTORIA.**

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO-ESTRATÉGICO EN LA PRÁCTICA
DOCENTE DE HISTORIA DE MÉXICO II: ENP.**

T E S I S.

**QUE PARA OPTAR AL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA EN
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.**

P R E S E N T A.

HELADIO GONZÁLEZ GARCÍA.

TUTORA PRINCIPAL DE TESIS.

MTRA. MARQUINA TERÁN GUILLÉN.

MÉXICO, D.F., 2007.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**COMO GRATITUD Y RECONOCIMIENTO A SU IDEAL DE
TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y POR SU APOYO INCONDICIONAL
AL:**

**DR. JORGE BAROJAS WEBER.
MTRA. MARQUINA TERÁN GUILLÉN.
DRA. MA. DEL CARMEN VALVERDE VALDÉS.
DR. JAVIER SIERRA.
DR. BORIS BERENZON GORN.
DR. MAURICIO BEUCHOT PUENTE.
DRA. VERA VALDÉS LAKOWSKY.**

POR SU AFECTIVIDAD, COMPRENSIÓN Y APOYO A:

**ANGELA GARCÍA REYES.
LUCIA NIETO VÁZQUEZ.
VÍCTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.
LAURA HELDA GONZÁLEZ NIETO.**

Í N D I C E.

	Página.
INTRODUCCIÓN GENERAL.	3
1.0 DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DE MÉXICO II EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA (ENP).	8
1.1 Algunos aspectos de explicación en Historia.	8
1.2 La Historia y su enseñanza-aprendizaje.	30
1.3 Su situación concreta en la ENP (1867-2005).	34
2.0 EL USO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	47
2.1 Algunos métodos de enseñanza- aprendizaje.	47
2.2 Definición y proyección de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.	54
2.3 El uso de estrategias de enseñanza- aprendizaje en Historia.	62
2.3.1 Cono conceptual.	63
2.3.2 Cuadro sinóptico simple	63
2.3.3 Cuadro sinóptico de columnas verticales u horizontales.	65
2.3.4 Cuadro comparativo.	70
2.3.5 Cuadro C.Q.A.	70
2.3.6 Diagrama de árbol.	72
2.3.7 Diagrama en cadena.	72
2.3.8 Diagrama de círculo de conceptos.	76
2.3.9 Diagrama de llaves.	76
2.3.10 Diagrama radial.	78
2.3.11 Diagrama reticulado.	78
2.3.12 Mapa conceptual.	82
2.3.13 Mapa conceptual de burbuja.	84
2.3.14 Mapa geohistórico.	84
2.3.15 Mapa mental.	90
2.3.16 Mapa semántico.	91
2.3.17 Organización de desarrollo conceptual espiral.	94
2.3.18 Red conceptual.	94
2.3.19 Representación del criterio temático.	98
2.3.20 Representación de una organización conceptual concurrente.	99
2.3.21 Resumen.	102
2.3.22 UVE epistemológica de D. Bob Gowin.	104

2.4 Configuración de la empatía e identidad en el aula escolar	105
2.5 Evaluación alternativa de ejecución	114
3.0 PROPUESTA, ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	119
3.1 Propuesta del aprendizaje cooperativo- estratégico.	118
3.2 Práctica docente I. Historia Universal III.	122
3.3 Práctica docente II. Historia de México II.	125
3.4 Práctica docente III. Historia de México II.	128
3.4.1 En torno a una evaluación concreta. El mapa geohistórico, la evaluación al profesor y la autoevaluación de los alumnos	138
4.0 CONCLUSIÓN GENERAL.	155
5.0 BIBLIOGRAFÍA .	163

INTRODUCCIÓN GENERAL.

Ante la necesidad de mejorar la experiencia docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje vigente en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), es posible analizar la fundamentación metodológica de la explicación y comprensión de la historia, la decisiva posición de las estrategias didácticas y sus representaciones gráficas, así como el planteamiento de una propuesta alternativa centrada en el sistema del aprendizaje cooperativo-estratégico, como estructuras o ejes centrales de la presente tesis. De forma combinada se plantea la importancia, conveniencia, utilidad y uso de las estrategias didácticas, así como su sentido y representación en función de contenidos relacionados con el programa de Historia de México II y las derivaciones importantes de las tres prácticas docentes realizadas.

El esquema de la tesis se basa en una introducción, tres capítulos que conforman la estructura central, una conclusión general y la bibliografía.

El primer capítulo denominado Didáctica de la historia de México II en la ENP expone aspectos centrales sobre el enfoque explicativo de la historia como los significados, mensajes, codificaciones y representaciones, enmarcados en el sentido y discurso de la historia, la interpretación histórica, el texto y el contexto histórico, la dimensión de la narrativa histórica, la explicación histórica, así como la posición y actitud poco convencida de la mayoría de los alumnos ante el conocimiento histórico y lo que el profesor puede hacer para contrarrestar tal situación.

De manera esencial, estos planteamientos abordan la fundamentación de la historia como disciplina en formación, su marco conceptual y metodológico enfatizando la conformación, interpretación, comparación y explicación de los procesos históricos a partir de la segunda mitad del siglo XIX y hasta los inicios del siglo XXI.

Se presenta un inciso sobre la historia y su enseñanza-aprendizaje de contenidos específicos, destacando su reconstrucción, su correlación pasado-presente y presente-pasado, la necesidad de lograr un nivel importante de comprensión, una explicación diferenciada en medio de la abstracción, el papel de los testimonios o fuentes, el procedimiento de la investigación histórica y la necesidad de reflexión constante sobre los contextos.

Otro aspecto de suma importancia lo constituye el apartado relativo a la situación concreta en la ENP durante 1867-2005, en cuyo marco es posible apreciar los alcances de las formas didácticas, los teóricos más representativos, la nominación de las asignaturas históricas, las condiciones físicas, los recursos materiales disponibles, así como cierta ideología que determina la práctica educativa, correspondiente a la parte final del siglo XIX, el siglo XX e inicios del XXI.

Tiene sentido destacar que la enseñanza de la historia en la ENP, desde su fundación y hasta el año 2005 ha cambiado poco, por lo que existe la necesidad de reestructuración y modificación cualitativa.

El capítulo dos se refiere al uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje, el cual inicia con una sección sobre algunos métodos de enseñanza-aprendizaje, cuya aportación esencial radica en la proyección reflejada y la posibilidad de seleccionar uno o más métodos que combinados estructuren mejor la propuesta, análisis y resultados de la práctica docente.

También se presenta una definición y objetivos de las estrategias, así como su proyección en el proceso educativo, cuya finalidad última es saber hacer o resolver las distintas situaciones educativas emergentes. Se enfatiza la importancia e interdependencia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y su correspondiente flexibilidad y modelamiento, en gran medida caracterizadas por los niveles de empatía,

identidad y autorregulación, consecuentemente su recomendación y funcionamiento en la ENP.

Sobre el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje en historia, en cada uno de los casos se describen sus características esenciales y se recomienda observar sus representaciones gráficas correspondientes de un modo directo o inmediato. La mayoría de éstas representaciones están resueltas con contenidos o temas de Historia de México II y de Historia Universal III, lo cual implica procesos de investigación para su confiabilidad.

Para un mejor funcionamiento del uso y creatividad de estrategias didácticas entre el profesor y los alumnos es importante tener en consideración los procesos de empatía e identidad en el aula escolar, por lo que se indica un inciso. El proceso de empatía se entiende como un acercamiento, comprensión y adecuación de roles o acciones didácticas, es decir, entre alumnos y profesores, para una mejor concreción de metas. Por su parte, el proceso de identidad responde a las estructuras formativas de los principales actos del proceso educativo de manera individual o grupal, su constante construcción modifica la conciencia de cada uno de los alumnos y profesores.

Como una cuestión central de las estrategias de enseñanza-aprendizaje está el proceso de evaluación y por esto también se destina un inciso, en el cual se destacan la evaluación en general, así como la evaluación alternativa de ejecución. La evaluación ejecutiva consiste en cómo hacer, resolver o mostrar determinado objetivo o propósito correspondiente a un tema específico de historia.

Respecto al capítulo tres relativo a la propuesta, análisis y resultados de la práctica docente, se sugiere la interconexión del aprendizaje cooperativo-estratégico, porque permite una mejor fundamentación, articulación, proyección y transferencia. Este tercer capítulo contiene también un componente esencial como lo es la necesidad de nuevos

horizontes educativos, donde es importante el papel de la computadora respecto a la producción y organización de recursos didácticos.

Como una aplicación del aprendizaje cooperativo-estratégico, se enfatiza la práctica número tres, puesto que refleja una serie de implicaciones importantes como el uso de algunas estrategias didácticas, el control de tiempos y los resultados obtenidos.

De la práctica docente I en Historia Universal III se indican las condiciones esenciales y los resultados alcanzados. Las prácticas docentes II y III se hacen sobre Historia de México II, presentando de igual modo las condiciones y alcances, mediante tablas, mapas geohistóricos y gráficos que aparecen en el lugar correspondiente.

Las dos últimas secciones contienen la Conclusión General y la Bibliografía. Constituyen una integración esencial en el proceso de investigación, así como un soporte y justificación de una nueva proyección educativa en la ENP.

Respecto a ¿Cómo se relacionan o conectan las partes centrales de ésta tesis? De un modo reiterativo y en base a un enfoque deductivo, en el primer capítulo se plantean aspectos generales sobre algunos puntos centrales de la Teoría de la Historia, a continuación se destaca de manera general la enseñanza-aprendizaje de la historia y después se analiza de manera concreta la enseñanza de la historia en la ENP, cuya situación permite la sugerencia o planteamiento de un cambio gradual, sustentado en el aprendizaje cooperativo-estratégico.

El segundo capítulo empieza por delimitar algunos métodos de enseñanza-aprendizaje, cuyo objetivo es comparar y decidir cuál o cuáles son los más consistentes e idóneos para el caso de la ENP.

Después se pasa a una definición y proyección de las estrategias didácticas, a continuación se analiza el uso de estrategias didácticas para la interpretación, explicación y comprensión de contenidos históricos. Aquí, se definen cada una de las

estrategias consideradas y se concretan sus representaciones gráficas con ejemplos de contenidos históricos indistintos de Historia Universal III e Historia de México II.

También en el segundo capítulo se plantean dos aspectos fundamentales como son la configuración de la empatía e identidad en el aula escolar y la evaluación alternativa de ejecución.

Con éstas bases se aborda y enfatiza la propuesta didáctica, considerando parcialmente los resultados de las prácticas docentes. Se plantean las condiciones y resultados de cada una de las tres prácticas y se cuestiona un ejemplo de evaluación alternativa de ejecución centrada en algunos mapas geohistóricos, la evaluación al profesor y la autoevaluación de los alumnos.

El apartado cuatro se refiere a la conclusión general en términos de qué se encuentra y qué falta. Como apartado final aparece la bibliografía, cuya integración se hace en gran medida con los datos de libros completos y de varios artículos específicos.

Por otro lado, se agradece a la DGAPA, Al Dr. Jorge Barojas Weber y a las autoridades de la Preparatoria No.9 por su apoyo incondicional. También se reconoce ampliamente el constante asesoramiento cualitativo de la Mtra. Marquina Terán Guillén y las sugerencias constructivas de cada uno de los sinodales, la motivación a cargo de la Dra. Ma. Del Carmen Valverde Valdés, del Dr. Boris Berenzon Gorn y del Dr. Javier Sierra, así como la colaboración de **Víctor Daniel González Nieto**, quien realiza la captura y ajustes correspondientes a las representaciones gráficas y de **Laura Helda González Nieto**, quien participa en el formato y ajuste del texto.

1.0 DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DE MÉXICO II EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA (ENP).

1.1 Algunos aspectos de la explicación en historia.

Este primer inciso tiene como finalidad concretar una parte considerable de los aspectos relacionados con el sentido de la historia y el discurso histórico, la interpretación histórica, la representación histórica, el texto y el contexto histórico, la dimensión de la narrativa histórica y la posición de los alumnos ante el conocimiento histórico.

Sobre si ¿Son compatibles o incompatibles las posiciones de los historiadores y filósofos citados?, se indica lo siguiente. Independientemente de la corriente ideológica, escuela o campo de conocimiento al que están circunscritos los historiadores y filósofos considerados, lo que interesa por ahora es destacar sus concepciones sobre algunos aspectos distintivos de la conformación de la historia como disciplina que se preocupa por interpretar, explicar y comprender los procesos del pasado y del presente en una dimensión interactiva.

Aun cuando esta exposición responde a un enfoque general, un propósito central consiste en encontrar la manera o el modo en que se conectan, relacionan y proyectan los contenidos históricos en un escenario y tiempo concretos, como se observará mas adelante en este primer capítulo.

El sentido de la historia y el discurso histórico.

Es un hecho que los seres humanos determinan la historia, porque sus acciones están orientadas hacia metas o propósitos. Por esto, el historiador trata de reconstruir el

pensamiento del pasado¹ y la vida emocional de los actores. El historiador tiene que penetrar los pensamientos que están detrás de las acciones manifiestas de los hechos, lo cual se hace primero por el pensamiento y después por la ejecución práctica.

Para Ricoeur², el dilema del hombre tiene que ver con el manejo del tiempo. Ese recordar en el tiempo se llama historia. Además, reconstruir un proceso o serie de procesos, una situación o una institución siempre es decisivo interrogar el documento, haciendo hablar e ir al encuentro de su sentido, mediante una hipótesis de trabajo. Lo decisivo consiste en que la clave de toda historia es su trama, porque relaciona los hechos en un conjunto inteligible y les da sentido en un marco temporal-espacial.

Es posible compartir la posición de Droysen en el sentido de que, la historia no puede experimentar en un laboratorio, pero sí investigar. Droysen³ establece que la historia es el estudio de los rastros de aquellos hechos visibles en documentos, centros arqueológicos y en las prácticas sociales actuales. Aparte de una serie de planteamientos, su máxima aportación consiste en reafirmar la autonomía sostenida y sistemática del conocimiento histórico, en relación con otras disciplinas sociales.

Ricoeur afirma que, toda historia describe una serie de acciones y de experiencias imaginarias realizadas por algunas personas reales. Por lo tanto, lo esencial consiste en comprender las acciones, los pensamientos y los sentimientos sucesivos que se desarrollan en una dirección concreta.

Por su parte, Koselleck⁴ menciona dos categorías esenciales para el estudio de los hechos históricos, es decir, un espacio de experiencia y un horizonte de expectativa. Ambas categorías ayudan a fundamentar toda historia, porque “...no existe ninguna

¹ Walsh, W.H.(1970). *Introducción a la Filosofía de la Historia* p. 60, 65.

² Citado por Corcuera de Mancera, Sonia (2000). *Voces y silencios en la Historia . Siglos XIX y XX*. P. 343-344.

Citado por Aróstegui, Julio (1995). *La Investigación Histórica: Teoría y Método*. p. 258, 260.

³ Citado por Corcuera de Mancera, Sonia (2000). *Op. cit.* p. 337.

⁴ Koselleck, Reinhart (1993). *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. p. 334-337.

historia que no haya sido constituida mediante las experiencias y esperanzas de personas que actúan o sufren”. Experiencia y expectativa se entrecruzan internamente, por lo que no hay expectativa sin experiencia y no hay experiencia sin expectativa. La experiencia y la expectativa son dos categorías metahistóricas adecuadas para caracterizar el tiempo histórico, con determinaciones formales que expliquen el conocimiento histórico.

Koselleck⁵ subraya tres aspectos centrales del análisis histórico. Primero, toda historia trata de experiencias propias o de otros. Por esto, las alternativas de explicar lo histórico pueden referirse a los modos de hacer, recoger o modificar experiencias. Cada adquisición y modificación de la experiencia se despliega en el tiempo, de modo que ahí surge una historia. Segundo, en las estructuras temporales de las experiencias históricas pueden registrarse tres tiempos: registrar, continuar y rescribir la historia. Registrar es un acto único, construir acumula los tiempos y rescribir corrige a ambos para hacer surgir retrospectivamente una nueva historia. Tercero, toda historia, tanto del pasado como del presente puede reducirse a las experiencias primarias de las generaciones que viven en cada momento. En ese caso la historia no sería otra cosa que la historia reescrita en cada momento, en la medida que puede conformarse por la propia experiencia.

En la historia sucede siempre algo más o algo menos de lo que está contenido en los datos previos. Siempre puede suceder algo distinto a como se espera; ésta es sólo una fórmula subjetiva para la situación objetiva de que el futuro histórico no se puede derivar por completo a partir del pasado anterior⁶. La tensión entre experiencia y expectativa es la que provoca diferentes soluciones. La aplicación histórica de las dos categorías metahistóricas proporcionan una clave para reconocer el tiempo histórico,

⁵ Koselleck, Reinhart (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la Historia*. p. 50,56-57,80.

⁶ Koselleck, Reinhart (1993). *Op.cit.* p.341-342.

especialmente el surgimiento de lo que se ha llamado modernidad como algo diferenciado de tiempos anteriores.

Conforme a Collingwood⁷, el historiador analiza un proceso histórico del pasado a partir de su correlación exterior e interior. Por exterior del proceso histórico entiende todo lo que le pertenece, aquello que tiene posibilidad de describirse en términos prácticamente tangibles. Por interior, entiende lo que se puede describir en términos de pensamiento. Directamente relacionadas están las acciones, por lo que cada acción es la unidad del exterior con el interior de un proceso histórico.

Toda historia es la reactualización de pensamientos pretéritos en la mente del historiador. Collingwood destaca que, “El proceso histórico es en sí un proceso de pensamiento y existe sólo en tanto que las mentes que forman parte de él se saben partes de él. Mediante el pensar histórico la mente cuyo autoconocimiento es historia no sólo descubre dentro de sí esas capacidades cuya posesión le revela el pensamiento histórico, sino que hace pasar esas capacidades de un estado latente a otro actual, les da existencia efectiva”.

Collingwood afirma que el conocimiento histórico es inferencial y razonado. En forma continua el historiador selecciona, construye y analiza las acciones contextuales. Es importante re-crear, re-pensar y re-significar, en consideración a la propia experiencia y la de otros.

Aróstegui⁸ define al discurso como una expresión organizada, articulada en partes y jerarquizada, en forma oral o de texto escrito, por lo que se transmite una proposición sobre los objetos, una explicación, interpretación o descripción de ellos. Discurso es toda transmisión de pensamientos y toda representación por medio de un lenguaje de

⁷ Collingwood, Robin George (2004). *Idea de la Historia*. p 293, 295, 307- 308

⁸ Aróstegui, Julio (1995). *Op. cit.* p. 251, 256, 261, 267.

alguna realidad externa a ese lenguaje mismo, que tenga carácter secuencial. El discurso es una alternativa para producir significados.

El discurso argumentativo o de proposiciones es el más adecuado para representar una historia entendida como una continua reestructuración, como una historia de las acciones de los hombres relacionados con las estructuras que crean esas mismas acciones. El discurso de la historia es la explicación de la historia a través de “conceptos coaligados” y “asertos causales singulares”. Un discurso efectivo refleja la historicidad del hombre en su tiempo sociohistórico, cuya base es el tiempo físico.

Un discurso asertivo tiene las siguientes características: el discurso histórico es el análisis de un proceso delimitado de sentido y espacios claros de inteligibilidad. Es un discurso, por tanto, analítico; el discurso sobre la historia da razón, no de las intenciones de los actores, sino de los resultados de sus acciones, de lo que sucede. Es por tanto, un conjunto de proposiciones demostrables. El proceso de esa demostración se materializa mediante una cadena de argumentos.

El discurso histórico es verbal y textual, se materializa en un texto. Un discurso argumentativo-demostrativo tiene su horizonte en la explicación. Ricoeur⁹ sostiene que, cada discurso histórico no sólo es una representación literal del pasado y una figuración de la temporalidad, sino una representación literal de un drama intemporal, el de la humanidad que se enfrenta a la experiencia de la temporalidad. A su vez, el discurso narrativo se basa en la regla de la triple mimesis: prefiguración, configuración y refiguración.

El discurso histórico considerado como una estructura, proceso o proposición, como una función predicativa combinada con una identificación, es una abstracción.

⁹ Citado por Corcuera de Mancera, Sonia (2000). *Op. cit.* p. 347.
Ricoeur, Paul (2004). *La memoria, la Historia, el olvido.* p. 367.

Pero además, en tal relación intervienen factores complementarios como el código, el contacto y el contexto. Al hablante le corresponde la función emotiva, al oyente la conativa y al mensaje la función poética. El discurso en acción y en uso remite hacia atrás y hacia delante, a un hablante y a un mundo.

El discurso histórico se caracteriza por la fijación del mensaje, el mensaje y el hablante, el mensaje y el escucha, el mensaje y el código, el mensaje y la referencia¹⁰. El discurso histórico siempre está dirigido a alguien y la escritura es la manifestación íntegra del discurso.

El discurso histórico busca describir, expresar o representar determinada acción humana. En el discurso histórico todos los mensajes se intercambian. El discurso histórico tiene una referencia o denotación, la referencia es su valor de verdad, su pretensión de permitir una mejor comprensión de la realidad.

White¹¹ establece que, la historia es una construcción, más específicamente un producto del discurso. Agrega que, la tropología entendida como una teoría de la figuración y la trama discursiva es un instrumento para relacionar y significar los hechos pasados. La tropología es la comprensión del discurso imaginativo, de todas las formas por las cuales los diversos tipos de figuraciones (tales como la metáfora, la metonimia, la sinécdoque y la ironía) producen los tipos de imágenes y conexiones entre imágenes capaces de desempeñarse como señales de una realidad que sólo puede ser imaginada más que percibida directamente. Si un discurso histórico ignora la dimensión tropológica fracasará en aprehender cómo es posible comprender el pasado. Una aproximación tropológica al estudio de los discursos históricos es justificada o

¹⁰ Monges Nicolau, Graciela (2003). "Introducción" en: Ricoeur, Paul (2003). *Teoría de la interpretación y excedente de sentido*. p. 10.

¹¹ White, Hayden (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. p. 41, 44-46, 69.

incluso exigida por las diferencias entre los discursos históricos y los científicos, así como por las semejanzas entre el escrito histórico y el literario.

White afirma que un discurso histórico se mueve “hacia y desde” entre las codificaciones recibidas de la experiencia y las nociones de “realidad”, “verdad” o “posibilidad”. También se mueve “hacia atrás y hacia delante” entre formas alternativas para codificar la realidad. El discurso histórico, en una palabra, es en esencia una empresa mediadora. Como tal, es tanto interpretativo como preinterpretativo; se refiere a la naturaleza de la interpretación misma y al tema que le presenta la ocasión manifiesta para su propia elaboración.

La interpretación histórica.

A partir de 1970, tanto los partidarios de la Hermeneútica como aquellos de la narrativa consideran que la tarea del historiador no es explicar sino interpretar¹² el significado de las acciones humanas y la significación de textos. En realidad, no hay experiencia histórica sin interpretación¹³. Mediante la interpretación, el pasado adquiere la condición de una historia para el presente. A través de la interpretación histórica tiene lugar una mediación entre la teleología de la acción y la teleología de los muertos que se incorporan a la experiencia histórica; sus angustias y esperanzas, sus decepciones, racionalizaciones y experiencias en el manejo de una realidad apremiante. El pasado como presente siempre es objeto de interpretación y apropiación cognitiva. Según Droysen, un juez y un historiador tienen que aprehender e interpretar los datos al alcance, establecer una serie de conexiones y dar respuesta a la pregunta o preguntas formuladas. Para ello, se utilizan recursos metodológicos al alcance como hipótesis, crítica, analogía e interpretación para fundamentar sus conclusiones y presentar

¹² Ankersmit, F.R. (2004). *Historia y Tropología. Ascenso y caída de la metáfora*. p. 193, 195

¹³ Rusen, Jorn (2003). “¿Puede mejorar el ayer? Sobre la transformación del pasado en historia” en: Leyva, Gustavo (coord.-2003). *Política, identidad y narración*. p.479, 484, 494.

resultados. Droysen¹⁴ establece cuatro tipos fundamentales de interpretación histórica: pragmática, centrada en las metas inmediatas de los actores del drama histórico; condicional, que subraya las condiciones en las que se desarrolla el drama; psicológica, que versa sobre los tipos de carácter y subraya el elemento de personalidad, voluntad del individuo y de las mayorías; ética, referente a la vida moral.

El objetivo de la interpretación es producir un discurso relativamente unívoco, relacionado con el contexto de acción. La interpretación es el arte de comprender determinadas manifestaciones, testimonios y centros arqueológicos, cuyo carácter distintivo es la escritura. La interpretación acerca, iguala, convierte en contemporáneo y semejante¹⁵, lo cual consiste en hacer propio lo que en principio era extraño.

La interpretación es la apropiación de la intención del texto y los estímulos de la percepción visual que repercuten en una mejor autocomprensión del sujeto cognoscente. La interpretación es el discurso mismo, es todo discurso, porque el discurso es interpretante de textos. Interpretar significa preguntarse por qué las personas actúan así y no de otra manera y cuáles son los móviles que posibilitan la existencia y reproducción de las acciones humanas.

El historiador interpreta y comprende un hecho histórico, luego lo explica a los demás, a determinado auditorio. La historia es básicamente una interpretación fundamentada de las configuraciones causales de los procesos históricos¹⁶. La interpretación de las acciones humanas responde a un contexto histórico determinado.

La interpretación procede de la reflexión y de una situación compleja con un afán de comprender significados para la creación de nuevos escritos históricos, cuyos

¹⁴ Citado por White, Hayden (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. p. 112.

¹⁵ Ricoeur, Paul (1999). *Historia y narratividad*. p. 65.

Ricoeur, Paul (2004). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. p.132-133, 141, 144.

¹⁶ Pablo de las Heras, Justo y coords.(1994). *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. p.126.

principales componentes¹⁷ son: el interés de explicitar un conjunto de significaciones consideradas oscuras; el hecho de que siempre es posible interpretar de otro modo la misma situación y la admisión de conflicto entre interpretaciones rivales; la pretensión de considerar argumentos aceptables; el reconocimiento de que detrás de la interpretación subsiste siempre una parte impenetrable, opaca, inagotable de motivaciones personales y culturales.

La representación histórica.

Es sin duda la imagen y significado presente del objeto ausente, el cual se desdobra en descripción y existencia en el pasado. El significado es representativo de origen y se consolida en la medida que cada quien se representa o concibe el mundo. La representación codificada permite ver al mundo a través de los planteamientos de otros. El significado tiene dos componentes¹⁸: el mundo y su representación de diferentes maneras. La representación está sujeta al contexto, en el que existe una simetría entre una representación y la realidad que representa. Una representación no sólo es un símbolo de la realidad, sino que la realidad también es un símbolo de la representación.

La representación histórica permite dar significados precisos al debate, a los sistemas narrativos y a la misma realidad, considerando una conclusión satisfactoria. La representación es la noción con base en la cual es posible familiarizar y analizar mejor los problemas, como la relación entre la realidad histórica y su representación en el texto histórico. La representación requiere de la presencia de una realidad histórica y un escrito que dé cuenta de la misma.

¹⁷ Ricoeur, Paul (2004). *Op. cit.* p. 434, 439.

¹⁸ Ankersmit, F.R. (2004). *Op. cit.* p. 201, 221-222.

Droysen¹⁹ analiza y presenta cuatro alternativas para representar el conocimiento histórico, es decir, interrogativa (investigante), didáctica, discursiva(sic.) y narrativa, como fórmulas para presentar los resultados de una investigación.

Cualquier representación histórica de la realidad tiene como finalidad explicar los procesos históricos representándolos como si tuviera la forma y la sustancia de un proceso narrativo. La antigua distinción entre ficción e historia, en el sentido de que la ficción se concibe como la representación de lo imaginable y la historia como la representación de lo real, permite la aceptación de que sólo se puede conocer lo real contrastándolo o asemejándolo a lo imaginable.

Texto y contexto histórico

White, Ricoeur y Ankersmit afirman que el pasado es un texto histórico, con sus códigos y significados propios, trascendentes en espacios y tiempos diferenciados. En defensa de esta posición, R. Barthes²⁰ afirma que el texto histórico tiene la capacidad, dentro de ciertos límites, de construir una realidad pasada. Esta realidad pasada consta de varios componentes como acciones y procesos históricos, que son el objeto de la investigación histórica. La realidad del pasado es un efecto que crea el texto histórico.

Ricoeur²¹ define al texto como todo discurso fijado por la escritura. Esta afirmación es casi idéntica a la presentada por Aróstegui²² al sostener que, el texto historiográfico es un discurso que en sus características formales y culturales no se distingue esencialmente de la forma del texto de la novela o del cuento, que constituye la ficción narrativa por excelencia.

¹⁹ Citado por Corcuera de Mancera, Sonia (2000). *Op. cit.* p. 331.

²⁰ Citado por Ankersmit, F.R. (2004). *Op. cit.* p. 281, 309.

²¹ Ricoeur, Paul (2004). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II.* p. 127-130.

²² Aróstegui, Julio (1995). *Op. cit.* p. 255.

Ante este panorama, en realidad, el lector está ausente en la escritura y el escritor está ausente en la lectura. El texto produce así un doble ocultamiento: del lector y del escritor. Sin embargo, puesto que el texto tiene referencia, ésta será precisamente la tarea de la lectura, como interpretación: efectuar la referencia. En este sentido, el mundo es el conjunto de referencias abierto por los textos o, cuando menos por textos descriptivos.

Puesto que el mundo es un conjunto de referencias abiertas por todo tipo de texto, el horizonte existencial permite hablar al texto sobre las referencias abiertas. Un texto se puede interpretar, en más de una forma. Entender un texto histórico es apropiarse de su sentido y revelar el mundo que constituye la referencia del texto histórico y el horizonte de una situación existencial individual o colectiva. El texto histórico habla sobre un mundo posible y sobre una posible forma de orientarse dentro de él²³. Es el texto histórico el que abre adecuadamente y descubre las dimensiones de ese mundo. Pero lo que realmente tiene lugar es una fusión de horizontes con respecto a los límites o alcances del escritor y del lector, cuyo desenlace radica en una nueva forma de ser.

La historia se representa en textos, éstos son referencias de algo que es realmente importante, algo de lo se puede tener una experiencia, más lo decisivo consiste en cómo construir la mediación entre el referente y lo referido. Una vía correcta es el discurso argumentativo, como verdadero discurso de la historia. Es en la construcción de esos textos o ámbitos de referencias y el reconocimiento disciplinario de su capacidad generadora de significados²⁴, donde se van colocando el potencial y la pertenencia de un objeto de estudio, sus alcances, los valores que definirán su análisis, así como los argumentos de explicación e interpretación.

²³ Ricoeur, Paul (2003). *Op. cit.* p. 100.

²⁴ Pappe, Silvia (2003). "El concepto de principios dominantes en la historiografía crítica" en: Leyva, Gustavo (coord.-2003). *Op. cit.* p. 511.

La esencia del texto histórico²⁵ se caracteriza por: la fijación del significado, su disociación de la intención mental del autor, la presentación de referencias no ostensivas y el abanico universal de sus destinatarios. En esta misma dirección, Ankersmit²⁶ considera como elementos del texto histórico a la intención del autor, el texto histórico en sí y la lectura del texto histórico.

El texto histórico constituye una reflexión altamente compleja y decodificable del contexto social²⁷. El significado de un proceso histórico tiene lugar en un contexto. Existen contextos más o menos amplios, pero la historia, considerada como totalidad, es sin más el contexto más amplio posible.

De acuerdo con White²⁸, el manejo de contexto histórico dota al historiador de una perspectiva analítica importante: primero, le permite aislar y estudiar cualquier elemento del campo histórico, incluso en un contexto complejo; segundo, recoger los hilos del campo de acción; tercero, proceder a identificar el espacio natural y social que caracteriza al proceso original. El contexto permite ir hacia atrás en el tiempo para identificar los orígenes de un proceso, o hacia adelante para señalar su efecto e influencia en procesos subsiguientes.

Los estudios históricos consisten en buena parte de análisis, interpretaciones y representaciones que integran la significación historiográfica. La jerarquía otorgada a contextos, marcos teóricos, modelos explicativos y de análisis regulan las relaciones entre el conocimiento histórico y otras disciplinas. Por esto, es necesario contextualizar los objetos de estudio, aplicar relaciones discursivas y de intertextos, con la finalidad de significarlos. Un contexto está marcado por elementos culturales que son subjetivos, es

²⁵ Ricoeur, Paul (2004). *Op. cit.* p. 183.

²⁶ Ankersmit, F.R. (2004). *Op. cit.* p. 248.

²⁷ Danto, Arthur C. (1989). *Historia y narración. Ensayos de Filosofía Analítica de la Historia.* p. 48.

²⁸ Citado por Corcuera de Mancera, Sonia (2000). *Op. cit.* p. 364.

decir, por valores, ideales, utopías, metas y necesidades, todos ellos intrínsecos en la forma de concebir el mundo.

La dimensión de la narrativa histórica.

La historia se caracteriza por la narración, pues el historiador al narrar también hace hablar a los hechos y los activa, por ser la narración de un relato importante y porque es una parte del discurso histórico. La narración histórica produce significados²⁹ y puede atribuírsele una función explicativa. La trama narrativa impone un significado a los procesos históricos y determina su nivel de comprensión. Además, la narración determina, articula y clarifica la experiencia temporal, por lo que no se puede narrar un proceso sin representar alguna estructura, sin que haya que aplicar conceptos históricos que permitan “concebir” el pasado. Esta concepción del pasado también se desarrolla mediante elementos imaginativos o poéticos, aun cuando no todos los historiadores están de acuerdo en su práctica.

Droysen³⁰ propone cuatro formas u opciones para narrar la historia: pragmática, biográfica, monográfica y catastrófica. El modo pragmático corresponde a la sátira, el biográfico puede identificarse con la novela, el monográfico o teleológico corresponde a la tragedia, el catastrófico tiene relación con la comedia.

La opción pragmática se centra en la investigación de las causas inmediatas de los procesos y destaca la finalidad que impulsa el momento, por ejemplo las guerras dirigidas por Alejandro Magno. La opción biográfica enfatiza determinada personalidad, por lo que el historiador busca introducirse en la personalidad del sujeto presentado. La opción monográfica se opone a la alternativa biográfica, porque se pasa

²⁹ Birulés, Fina (1989). “Introducción” en: Danto, Arthur C. (1989). *Op. cit.* p. 26.

³⁰ Droysen, Johan Gustav (2007) *Sumario de Historia.* p. 49-50

de lo particular a lo complejo. El historiador subraya las circunstancias o factores sociales, culturales o naturales en la conformación de un Estado, una iglesia o una sociedad, siguiendo determinadas preguntas. La opción catastrófica destaca las causas éticas. Esta manera de representación destaca la confrontación de figuras, valores e intereses como fuerzas relativamente parejas para poder luchar entre sí. De ello surge un mundo nuevo, en apariencia anticatastrófico, produciéndose la estabilidad.

La narrativa es una estructura de metacódigos y contenidos de mensajes, es una teoría sobre los textos históricos, un artefacto de significación verbal, es un entramado que configura las imágenes de las acciones humanas. Recuerda imágenes de los procesos que describe y permite determinada dirección del pensamiento. Es el modo más apropiado y generalizado para proporcionar al lector una explicación coherente, constante y suficiente de los procesos históricos.

White³¹ remarca la trama como constituyente principal de la estructura narrativa, cuya base son las explicaciones diacrónica y sincrónica. Las explicaciones diacrónicas destacan la evolución histórica o los cambios en la sucesión temporal de los hechos; en cambio, las explicaciones sincrónicas conducen al historiador a centrar su atención en el estudio de las estructuras. En historia, la narrativa es una forma de discurso que puede o no utilizarse para la representación de los procesos históricos. Cuando el objetivo es narrar una historia, el problema central se expresa en la cuestión de si pueden representarse fielmente los procesos históricos como manifestación de estructuras y procesos más comúnmente relacionados con ciertos tipos de discursos “imaginativos”³², es decir, ficciones como la épica, los cuentos populares, el mito, el romance, la tragedia,

³¹ Citado por Corcuera de Mancera, Sonia (2000). *Op. cit.* p. 358, 360.

³² White, Hayden (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica.* p. 42.

la comedia y la farsa. Esto significa que la distinción más radical entre procesos históricos y los procesos de ficción está en su contenido, en vez de su forma.

Todas las narrativas históricas presuponen características figurativas de los procesos que pretenden representar y explicar. Esto significa que pueden ser caracterizadas puramente como artefactos verbales o por el modo de discurso figurativo en el que son presentadas. Ricoeur establece que la forma narrativa implica una complejidad y capacidad propias denominada pulsión referencial del relato histórico, lo esencial es que el tiempo se hace humano en cuanto se articula de modo narrativo. Distingue las narrativas históricas y las de ficción, las primeras se refieren a procesos reales y las segundas a procesos imaginarios. Sin embargo, ambas comparten un referente secundario: la experiencia humana de la temporalidad, la cual exige ser configurada narrativamente.

Danto³³ presenta las principales significaciones narrativas. La significación pragmática se preocupa por objetos moralizantes como las historias biográficas de los Papas, de los grandes empresarios y de las cortesanas del antiguo Japón. La significación teórica gira en torno a una teoría general que se quiere establecer o desacreditar como la Revolución Inglesa de 1640-1689. La significación consecuencialista se refiere a las consecuencias derivadas, por ejemplo las Guerras Persas y la cultura ateniense. La significación reveladora consiste en presentar un tipo de hipótesis, su consecuente sustentación, así como una reconstrucción o inferencia de algunos procesos históricos.

Para Ricoeur la narratividad constituye un código comunicativo que representa la estructura de lo histórico. Es el desarrollo y concreción del discurso narrativo. Los

³³ Danto, Arthur C. (1989). *Op. cit.* p. 85-88.

hechos históricos poseen la estructura misma del discurso narrativo, siendo esto lo que distingue a los hechos históricos de los naturales. La dimensión narrativa es lo que distingue a la historia de otras disciplinas sociales. En realidad, la principal forma por la que se impone el significado a los procesos históricos es a través de la narrativización³⁴, lo cual implica que el historiador no puede narrativizar sin recurrir al discurso figurativo.

Por su parte, Rusen³⁵ sostiene que los ejemplos más destacados de historias con fuerte orientación son las metanarrativas que transmiten a grandes grupos una idea de su pertenencia y de su identidad colectiva. De esta manera, las nuevas experiencias son incorporadas a las orientaciones culturales, mediante los niveles que posibilitan las acciones humanas.

La explicación histórica.

Explicar en historia es tramar o cruzar y entrecruzar los hechos históricos para la reconstrucción de una situación concreta, mediante razones suficientes. Explicar es presentar una respuesta razonada y argumentada relativa a las preguntas que por lo general se formulan en el término “por qué” ocurren los procesos históricos y propiciar que en un nivel superior surja una interpretación a partir del término “qué es esto”. Explicar la historia es estructurar la reconstrucción de un contexto determinado.

Una vez analizados los datos, reconstruidos los hechos a partir de los testimonios o fuentes, los historiadores proceden a explicarlos. Las explicaciones en historia, constituyen lo más sustantivo de su saber y lo que da sentido a su estudio³⁶, sobre la base de los hechos humanos que realmente suceden. Difícilmente se puede comprender

³⁴ White, Hayden (2003). *Op. cit.* p. 51.

³⁵ Rusen, Jorn (2003). “¿Puede mejorar el ayer? Sobre la transformación del pasado en historia” en: Leyva, Gustavo (coord.-2003). *Op. cit.* p. 487.

³⁶ Trepal, Cristofol A. (1999). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico.* p. 277, 279-280.

la historia si no se dota de sentido a los hechos y se explican conforme a un proceso de continuidades y cambios, de causas y consecuencias.

Pero la explicación histórica depende de la personalidad del historiador, de sus conocimientos, de su formación teórica y filosófica, de sus convicciones personales derivadas de su posición social³⁷. El historiador valora determinados hechos, los comprende y explica en función de su conocimiento y talento, de las determinaciones sociales de la época en que vive, de su nación, de la clase social a la que pertenece, del grupo preferencial al que se integra.

En una explicación histórica son esenciales la naturaleza de una estructura existente, el origen de una acción social y la naturaleza de una nueva estructura importante. Una explicación de lo histórico tiene que hacerse esencialmente en una concepción sistemática y estructural de la sociedad y de la acción social. Por tanto, a este proceso explicativo se le puede denominar dinámico-estructural y agencial-estructural. Esta evolución de la realidad tiene tres categorías centrales que son: estructuras existentes, la acción con sujeto y la acción-estructura como dialéctica resultante de un complejo relacional.

La explicación de tipo intencional o motivacional basa su argumentación en las acciones humanas. Al historiador le interesa encontrar y presentar los móviles de por qué tales acciones suceden así y por qué no de otra forma. Este planteamiento lo fortalece Wright³⁸ al afirmar que existen explicaciones causales en términos de condiciones suficientes y explicaciones en condiciones necesarias. Las primeras responden a preguntas de forma esquemática ¿Por qué necesariamente? Y las segundas a preguntas de género o ¿Cómo es que fue posible? Gran parte de las explicaciones

³⁷ Schaff, Adam (1974). *Historia y verdad (Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico)*. p. 305, 312, 319.

³⁸ Wright, Georg Henrik von (1979). *La explicación y comprensión*. p. 161.

encuentran aquí su razón de ser, considerando articulaciones causales y los resultados o efectos de acciones desarrolladas. Las explicaciones en historia resultan ser combinaciones de causaciones humanas y alternativas teleológicas o “causas contribuyentes” que conforman fines.

La explicación histórica centra su atención en las intenciones, resoluciones, deseos, esperanzas, planes y cálculos de los agentes históricos que generan las acciones humanas. Los motivos y las intenciones causan las acciones humanas, pero en un principio son como entidades ocultas como la nuez dentro de la cáscara³⁹. Puesto que no es posible observar las acciones humanas cuando se examinan, por esto es necesario re-experimentarlas, re-crearlas y re-valorarlas en la mente particular. Conforme a Veyne⁴⁰, el proceso de explicación histórica se preocupa por organizar y hacer la trama comprensible, siendo ésta una función esencial del historiador, quien se preocupa por descubrir procesos históricos desconocidos y por darles sentido. En la explicación histórica es esencial considerar las intenciones de los actores de un mundo sublunar, en donde coinciden libertad, azar, causas y fines. En la explicación histórica son fundamentales los antecedentes, situados en tiempos y espacios determinados.

Para White⁴¹ la comprensión histórica se centra en la explicación por la trama, la explicación por argumentación formal y la explicación por implicación ideológica. Explicación por la trama. El tramado es la manera en que una secuencia de procesos se explica de manera gradual y conexionista. White establece cuatro modos diferentes de tramar, es decir, el romance, la tragedia, la comedia y la sátira, siendo una característica importante sus combinaciones.

³⁹ Gardiner, Patrick (1961). *La naturaleza de la explicación histórica*. p. 143, 159.

⁴⁰ Viene, Paul (1972). *Cómo se escribe la Historia. Ensayo de epistemología*. p. 119-120.

⁴¹ White, Hayden (2002). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. p.18-39.

Explicación por argumentación formal. Los historiadores explican los procesos históricos por medio de la conformación de una argumentación deductiva. Sobresalen los enfoques formista, organicista, mecanicista y contextualista. Los historiadores formistas destacan la variedad de los procesos, pero se desentienden de la base sobre la que se encuentra una multitud de procesos; los historiadores organicistas se interesan por estructurar lo singular o individual con un conjunto cualitativamente diferente de la suma de las partes; los historiadores mecanicistas enfatizan la búsqueda de regularidades causales que permitan explicar la historia; los historiadores contextualistas buscan una explicación a partir del contexto en que tiene lugar el proceso histórico. Destacan semejanzas y diferencias en relación con otros procesos históricos, de ahí que se hable de un contexto de las interrelaciones.

Explicación por implicación ideológica. Su base de sustentación es el anarquismo, conservadurismo, radicalismo y liberalismo, correspondientes a la época moderna y posmoderna..

Explicación por tropos. Los tropos son figuras, recursos o posibles maneras de usar el lenguaje para considerar otro significado. Estos tropos son la metáfora, metonimia, sinécdoque e ironía. La metáfora sanciona las prefiguraciones del mundo de la experiencia en términos objeto-objeto, destacando las similitudes de mensajes asignados a distintos objetos o agentes. La metonimia enfatiza la relación parte-parte, destaca las diferencias, permite designar un objeto con el nombre de otro. La sinécdoque considera al objeto-totalidad, destaca los grupos interrelacionados e interdependientes. La ironía afirma de forma reservada la negación de lo afirmado.

Estas delimitaciones presentadas por White son criticadas por Hempel⁴², quien afirma que los procesos históricos sólo son objeto de un esbozo de explicación o modelo probabilístico, porque no admiten una comprobación empírica en la misma medida que la explicación completa. Sin embargo, existe una diferencia entre un esbozo explicativo y una pseudoexplicación o un esbozo de pseudoexplicación. . Dice Hempel que lo procedente en la explicación histórica es la comprensión empática, porque los historiadores se imaginan a sí mismos en el lugar de las personas implicadas en los procesos que se desea explicar; tratan de captar, de la manera más completa posible, las circunstancias en las cuales actúan y los motivos que influyen sobre sus actos; mediante esta autoidentificación de los agentes logran el conocimiento y una explicación adecuada de los procesos históricos.

Esta última parte coincide con el punto de vista de Topolsky⁴³, quien establece que para comprender las acciones humanas es necesario considerar las características mentales de los agentes, las condiciones en que actúan, los medios que tienen a su disposición, el o los objetivos que pretenden y la aplicación del conocimiento que tienen a su alcance.

Sin una orientación completamente diferente a White y Hempel, W. H. Dray⁴⁴ defiende una explicación histórica por razones para establecer un “equilibrio lógico” y Walsh⁴⁵ afirma que el proceso explicativo contextual recae en la “coligación” o relaciones intrínsecas. Por su parte, González⁴⁶ se refiere a la explicación teleológica, la explicación intencional defendida por Wright, la explicación genética o sobre el origen de un proceso histórico concreto, la explicación histórica a partir de los elementos

⁴² Hempel, Carl G. (2005). *La explicación científica. Estudios sobre la Filosofía de la Ciencia*. p.316-319.

⁴³ Topolsky, Jerzy (1985). *Metodología de la Historia*. p. 423-424.

⁴⁴ Citado por Aróstegui, Julio (1995). *Op. cit.* p. 239-240.

⁴⁵ Walsh, W.H. (1970). *Op. cit.* p. 22.

⁴⁶ González y González, Luis (1999). *El oficio del historiador*. p.252-274.

físico-geográficos, la explicación por motivos psicológicos y la diversificada explicación histórica actual, conforme al contexto al que se pertenezca.

Posición y alternativa de los alumnos ante el conocimiento histórico.

Con un mínimo de excepciones en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), los alumnos que cursan las asignaturas del área de historia no reflejan simpatía o compromiso alguno, debido a las implicaciones de abstracción, las actitudes y los tipos de lenguaje empleados por los principales actores. Los alumnos se comprometen poco en resumir, escribir e interpretar los textos históricos, no aplican el método hipotético-deductivo relacionado con el pasado.

No les interesa una historia pasiva, exigen la conexión del pasado con su presente. Influye también el hecho de que en el periodo de 14 a 18 años la mayoría de los alumnos tienen un pensamiento formal incompleto⁴⁷, porque su visión de los procesos contextuales es según sus propios alcances y porque en algunos casos los esquemas cognitivos internos no están aún bien estructurados. Al no canalizar sus expectativas sobre el conocimiento histórico y al no exigirles la resolución de ningún problema y por idiosincrasia, los alumnos no se ven obligados a ejecutar operaciones de tipo formal. Ante este panorama, el profesor tiene que encontrar y presentar alternativas de enseñanza-aprendizaje para hacer atractivo al conocimiento histórico y propiciar su sentido contextual.

La diferente asimilación, aceptación y comprensión de la historia se deriva en gran medida por los distintos enfoques proporcionados por los docentes, incluyendo la

⁴⁷ Zaragoza, Gonzalo (1989). "VII. La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente" en: Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (comps-1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. p. 170-175.

existencia de una diferenciación en la elaboración de fichas bibliográficas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. La excesiva retórica del profesor aburre a los alumnos, a quienes no les interesa entender cómo o en dónde se aplican los contenidos históricos.

Una vez más, lo que tiene que hacer cada profesor es unificar conceptos, dialogar para considerar los mismos criterios en la elaboración de fichas bibliográficas y reflexionar sobre la selección, valoración y aplicación de una estrategia didáctica. Ante la escasa retención cognitiva presentar ejercicios prácticos u objetos tangibles para aplicar el sentido de observación. Otro aspecto fundamental, es plantear cómo se han ido conformando los contextos nacionales y cuáles han sido los lineamientos más aceptados.

Al mismo tiempo es esencial propiciar la participación activa, así como eliminar aquellos esquemas cognitivos en el campo de la historia, que son forjados mediante una distorsionada historia oral e historia cotidiana. Si la mayoría de los alumnos procesan, elaboran, asimilan e interiorizan la información histórica⁴⁸ mediante estudios profundos, el análisis y la discusión constructiva, entonces es posible hablar de un avance importante en la comprensión y explicación de la historia.

Como conclusión parcial es posible establecer que, independientemente del orden en que se puedan aplicar cada uno de los puntos delimitados en el proceso de comprensión y explicación de los procesos históricos, su esencia radica en la interacción o vinculación, cuya plena justificación tiene lugar en el presente. La proyección del discurso histórico, significación, representación, interpretación, texto y contexto, tienen lugar en entornos específicos, permitiendo que el procesamiento de la información histórica tenga más sentido en la época posmoderna.

⁴⁸ Zarzar Charur, Carlos (2003). *La formación integral del alumno: qué es y como propiciarla*. p. 190-193.

Una vez realizadas estas consideraciones fundamentales en cuanto a los principales aspectos de la explicación histórica, los siguientes incisos tienen una función integrativa. A su vez, los capítulos siguientes constituyen una alternativa de modificación estructural del proceso enseñanza-aprendizaje en la ENP.

1.2 La historia y su enseñanza-aprendizaje.

Este subcapítulo tiene la finalidad de exponer las principales implicaciones procedentes en la enseñanza-aprendizaje de la historia en general y de la Historia de México II en particular, considerando las posiciones alternativas de los principales actores como son los alumnos y profesores.

Prats-Santacana⁴⁹ afirman que el análisis del conocimiento histórico es demasiado abstracto para los alumnos, es difícil que reproduzcan los hechos de un periodo concreto del pasado o del presente. Los alumnos tienen sus propios prejuicios derivados quizás de cierto conocimiento oral, creen que la historia es una asignatura que no necesita ser aprehendida sino memorizada, por lo que la historia sólo es un “rollo”.

Otras dificultades para la comprensión histórica corresponden a la actitud de los alumnos, quienes concentran su atención en argumentos superficiales, conceden prioridad a los aspectos particulares, no les preocupa la participación de la gente humilde, manifiestan negligencia hacia una explicación causal, no desarrollan la empatía para la comprensión de la historia⁵⁰. Muestran dificultad para comprender los sistemas sociales como algo articulado y la situación de los cambios, los alumnos conciben los contenidos históricos como algo cerrado.

⁴⁹ Prats Cuevas, Joaquín y Juan Santacana Mestre (2005). “III. Ciencias Sociales” en: Mateo Andrés, Joan (2005). *Manual de la educación*. p. 444-445.

⁵⁰ De Pablo de las Heras, Justo y cords (1994). *Op. cit.* p. 56.

Ante este panorama, los historiadores tienen un papel muy importante en la explicación y comprensión del conocimiento histórico.

Una cuestión central de los historiadores es explicar qué, cómo, cuándo y por qué ocurren los procesos históricos en un contexto específico, por lo que es necesario delimitar un marco de referencia, esbozar un planteamiento hipotético, analizar las causas o condiciones de los procesos históricos, seleccionar y valorar las fuentes o testimonios. Los historiadores buscan situar y ordenar los procesos en un tiempo histórico y espacio determinado.

A partir de la valoración de los testimonios, los historiadores reconstruyen lo más preciso posible la parte del pasado que analizan, teniendo muy en cuenta el punto de vista, los sentimientos y construcciones mentales de la época que es posible procesar en términos de empatía. Mientras procesan y reconstruyen, los historiadores clasifican los hechos de acuerdo con su naturaleza política, social, económica, militar, religiosa, artística e ideológica, mediante la operatividad de un cuadro conceptual⁵¹. Comunican los avances y al hacerlo evalúan los procesos y conceptos estudiados. Hablan de estructuras similares y diferentes, de procesos continuos y sujetos a cambios y de causalidades intencionales o materiales que caracterizan la existencia de relaciones interactivas

Los historiadores realizan una investigación, caracterizada por las siguientes fases⁵²: recopilan y analizan la información previa, formulan hipótesis sobre un tiempo y espacio determinado, analizan y clasifican las fuentes históricas (materiales, escritas, de tipo periodístico, iconográfico y orales), realizan una contrastación, luego una ordenación y articulación, conceden un gran valor a la causalidad e interpretación.

⁵¹ Trepal, Cristofol A. (1999). *Op. cit.* p. 142-144.

⁵² Prats Cuevas, Joaquín y Juan Santacana Mestre (2005). *Op. cit.* p. 448.
Trepal, Cristofol A. (1999). *Op. cit.* p. 141.

Resaltan qué actividades o prácticas socioeconómicas permanecen y cuáles se modifican o desaparecen, en relación con variables convergentes.

Respecto al sentido histórico de los alumnos y profesores es importante tener en consideración que, “Comprender la historia significa poder establecer relaciones de influencia, tanto de unos hechos con otros en un mismo tiempo como de unos hechos con otros a través del tiempo. Es decir, comprender la historia implica hacer un análisis tanto sincrónico (interrelaciones de las variables sociales en un mismo momento) como diacrónico (interrelaciones de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo)”⁵³. Mediante razonamientos profundos es posible entender los cambios espaciales, las causas y consecuencias de los procesos históricos.

Enseñar historia implica una intención y orientación consciente para que los alumnos sean reflexivos, que se preocupen por los demás, que sean responsables ante el estudio histórico y adquieran conocimientos, conceptos, ideas y habilidades⁵⁴ tendientes a una mejor conformación socioeconómica de su contexto inmediato. Esta orientación se logra en parte con una interpretación histórica cualitativa de las circunstancias del pasado y su adecuación en el presente.

Cuatro son los aspectos implicados en el aprendizaje de la historia⁵⁵. La delimitación del ritmo de aprendizaje que combina la equilibración y aceleración, como dos tendencias o fuerzas interactuantes, donde el profesor juega un papel de mediador, proporciona suficientes estrategias, mientras que el alumno se resiste al cambio y es sujeto de constante asesoramiento; la discriminación de tales ritmos de progresión, considerando los puntos de partida de cada alumno, su situación en el eje

⁵³ Carretero, Mario (2002). *Constructivismo y educación*. p. 104.

⁵⁴ Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. p. 31.

⁵⁵ Rodríguez Frutos, Julio (2002). “Reflexiones y propuestas para la elaboración de un proyecto curricular de historia” en: Valdeón Baruque, Julio y colabs (2002). *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. p. 70.

individualidad-sociabilidad y su actitud ante el protagonismo de su aprendizaje; la organización y selección de ritmos se caracteriza porque el profesor decide el énfasis de aprendizaje seleccionando estrategias y recursos didácticos específicos de mayor profundidad y; la comunicación proporcionada por el profesor será abierta y fluida, tendrá su realización en un grupo pequeño, mediano o grande.

Mediante una verdadera decisión, conciencia y compromiso en la ENP pueden funcionar las aulas tecnológica o aulas-taller equipadas, porque sería más factible la enseñanza de procedimientos o estrategias, la revisión de documentos importantes, la contrastación de las fuentes, la elaboración de mapas geohistóricos y conceptuales, el análisis de videos, la elaboración de líneas de tiempo, la aplicación de un lenguaje sonoro, la organización de periódicos murales, el diseño de trabajos mediante programas computacionales y la elaboración de gráficos e interpretación de mapas geohistóricos.

Una serie de implicaciones relativas al proceso enseñanza-aprendizaje de la historia han sido consideradas, así como el papel de los alumnos y la función del historiador en la construcción o reconstrucción de contenidos históricos. No obstante, este subcapítulo tiene una vinculación directa con el inciso 1.3 relativo a una situación didáctica concreta en la ENP.

1.3 Su situación concreta en la ENP (1867-2005).

Este subcapítulo tiene como propósito presentar parte de los alcances didácticos operados en la enseñanza-aprendizaje de la Historia Patria o Nacional y después Historia de México II en la ENP, desde 1867 y hasta el 2005. Conforme a este punto de partida interesa presentar los cambios en la denominación de la asignatura, cómo ha sido el esfuerzo dirigido a la comprensión y explicación histórica, para después

mediante los capítulos 2.0 y 3.0 proponer una alternativa didáctica en el caso concreto de la ENP y su posible derivación hacia un cambio cualitativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México II.

Cuando uno se refiere a la Didáctica de la Historia en la ENP es motivo de un reto, porque es decisivo delimitar sus alcances y limitaciones frente a contenidos específicos de un determinado programa institucional. Es importante considerar el tipo de asignatura, el marco referencial o temporal, los acercamientos o alejamientos de la teoría y práctica didáctica en un escenario concreto. En consecuencia, se presentan los aspectos más importantes que tienen lugar en la ENP.

Mediante su “oración cívica” presentada en Guanajuato el 16-07-1867 Gabino Barreda considera a la Historia de México como el camino que conduce a una independencia mental en lo político y espiritual⁵⁶. Su misión consiste en establecer una educación que sirva de base al nuevo orden socioeconómico, por esto surge en 1867 la ENP bajo el principio de libertad, orden y progreso.

De acuerdo con las disposiciones gubernamentales de 1867 y 1869 el ciclo de la ENP dura cinco años, dividido en tres secciones, es decir, estudios preparatorios para la carrera de abogados; estudios preparatorios para la carrera de ingenieros, arquitectos, ensayadores y beneficiadores de metales; estudios preparatorios para los médicos farmacéuticos, agricultores y veterinarios. Prácticamente, los tres primeros años corresponden a la Secundaria y los dos últimos a la Preparatoria.

Sin embargo, la gran ausente es la historia, “...ni la nacional ni la universal asomaban su venerable rostro, siquiera por una rendija del aula más modesta de San

⁵⁶ Rodríguez, Alberto (1999). *Los orígenes de la teoría pedagógica en México. Elementos para una construcción didáctica*. p. 116.

Ildefonso”⁵⁷. No pasaría mucho tiempo para que se regularizara parcialmente esta situación de una asignatura esencial para la formación de los alumnos preparatorianos.

Con la alternativa de fortalecer la ENP se plantea la posibilidad de organizar cursos especiales para la preparación de la planta de profesores, que al iniciar los cursos el 3-02-1868 es de 20. El proyecto no se realiza por falta de dinero y otros recursos materiales. Por cierto, para ingresar como profesor de la ENP se requiere un certificado de profesor público, estilo epistolar, Aritmética, rudimentos de historia, de Geografía y otros conocimientos⁵⁸. Después tienen lugar los concursos de oposición para cada asignatura.

Para inscribirse en la ENP los alumnos tienen que comprobar 12 años, justificar buena conducta y moralidad, tener conocimientos de Aritmética y Gramática, no precisamente de historia. Básicamente el acceso a la ENP comprende a la clase media, ya que los sectores sociales más altos realizan sus estudios en el extranjero o en instituciones privadas⁵⁹, los sectores sociales bajos no tienen posibilidad de recibir el nuevo tipo de educación.

Sin la participación de las mujeres, la vigilancia de prefectos, sin la asignatura de historia, con la intención de que los estudiantes contribuyan al proceso económico de la nación, conserven el orden y la seguridad, la ENP inicia sus cursos con más de 900 alumnos.

Hacia julio de 1868 Manuel Payno inicia el curso de Cronología, Historia General y del País para alumnos externos e internos. Su forma de trabajo⁶⁰ consiste en indicar la lectura de un solo capítulo que después él mismo explica en la sesión y lo comenta con

⁵⁷ Lemoine Villicaña, Ernesto (1970). *La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda, 1867-1878. Estudio histórico. Documentos.* p. 38.

⁵⁸ Pantoja Morán, David (1983). *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato.* p. 31.

⁵⁹ Rodríguez, Alberto (1999). *Op. cit.* p. 118.

⁶⁰ Díaz y de Ovando, Clementina (1972). *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910.* T.I. p. 28-29.

sus alumnos; posteriormente sugiere la redacción de pequeños discursos o disertaciones, de los cuales hace una selección que manda al Diario Oficial para su publicación.

Este inicio corresponde a una enseñanza fragmentada debido a la extensión de los contenidos de la asignatura, con un carácter expositivo del profesor y la recepción pasiva de los alumnos. Ante la carencia de un libro de texto, Payno escribe uno, publicado en 1870 y con varias ediciones posteriores.

Durante algunos años se utiliza como programa de Historia del País en la ENP el libro de Payno⁶¹, cuya estructura es la siguiente: tiene cuatro unidades que son descubrimiento y conquista, historia antigua, dominación española y periodo de la independencia hasta 1881. Ante este planteamiento, conviene colocar primero la historia antigua y después las demás unidades, más que nada por la secuencia de contenidos. Además, se puede observar que en la segunda parte del siglo XIX el programa de Historia de México ya es extenso.

Cada una de las unidades se estructura con base en un determinado número de lecciones, las que a su vez presentan más de tres contenidos. Por ejemplo la primera unidad tiene seis lecciones, la unidad dos tiene ocho, la unidad tres 18 y la unidad cuatro 43. Hacia 1890 y en años posteriores continua esta estructura, caracterizada por muchas fechas⁶², por una comprensión de memoria y la exposición unilateral del profesor.

Un avance interesante tiene lugar entre 1885 y 1886, cuando por decreto oficial e iniciativa de Justo Sierra se aprueba la separación definitiva de Historia Universal e

⁶¹ Payno, Manuel (1882). *Compendio de la Historia de México para el uso de los establecimientos de instrucción pública de la República Mexicana*. p. 7-

⁶² Carrillo, Carlos A. (1964). *Artículos pedagógicos*. p. 805.

Historia de México⁶³, desapareciendo así un enfoque cuantitativo e iniciándose una forma más concreta de explicación y comprensión histórica.

Como una consecuencia del surgimiento de la Escuela Modelo de Orizaba en 1883, mediante la iniciativa de Enrique Laubscher y Enrique C. Rébsamen, surge una alternativa de modernización educativa. Rébsamen expone un método de análisis basado en la manera de escoger, ordenar y exponer los contenidos para su enseñanza-aprendizaje⁶⁴. Dentro de este marco, la Historia de México tiene que reflejar una utilidad práctica y concretar las expectativas de los alumnos. Entre tanto, desde 1885 la Cía. Appleton de Nueva York vende la mayor parte de los libros de texto⁶⁵ usados en México e Hispanoamérica. La Casa franco-mexicana Bouret y Herrero complementa esta actividad.

Rébsamen establece cuatro procedimientos de enseñanza-aprendizaje, es decir, la marcha analítica que descompone el todo en sus partes; la marcha sintética integra las partes a una totalidad; la marcha progresiva va de la causa al efecto y; la marcha regresiva va del efecto a la causa. Estas cuatro alternativas son factibles en la explicación y comprensión de contenidos históricos.

Un avance interesante se deriva de los congresos educativos de 1889-1891, al establecerse que es necesario conocer las acciones de los grandes personajes de la Historia de México y por aumentar a seis horas semanales las sesiones de Historia Patria.

⁶³ González de Lemoine, Guillermina (1990). "Reseña sobre la enseñanza de la historia" en: Lerner Sigal, Victoria (comp.-1990). *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una Didáctica de la Historia*. Primera parte. p. 36.

⁶⁴ Larroyo, Francisco (1979). *Historia comparada de la educación en México*. p. 322.

⁶⁵ Zahar Vergara, Juana (2000). *Historia de las librerías de la ciudad de México. Evocación y presencia*. p. 89-93.

Entre tanto, en 1890 el profesor Rébsamen escribe una Guía sobre historia⁶⁶. Esta Guía consta de una introducción, 12 capítulos y cuatro apéndices. Entre los capítulos se indica la importancia pedagógica de la enseñanza de la historia, el programa de estudios y la subdivisión del mismo. La forma de enseñanza de la historia la centra en el procedimiento intuitivo, el procedimiento comparativo, el procedimiento explicativo, los procedimientos mnemónicos, el procedimiento concéntrico o ciclo de asociación y el uso de un texto especial de historia.

A partir del segundo año de primaria se presentan relatos sobre los personajes y hechos mas notables de la historia nacional, en el tercer año se dan ideas generales sobre la historia antigua y la época colonial, en el cuarto año se explica la trayectoria de Miguel Hidalgo y Costilla y la guerra de independencia hasta la segunda intervención francesa, en el quinto año tiene lugar la presentación de un panorama sobre tiempos más recientes y en el sexto año se vuelve sobre los personajes y hechos importantes. Sin grandes cambios, esta organización para la explicación y comprensión histórica se da en los estudios secundarios, preparatorios e incluso profesionales de la época.

Rébsamen considera a la historia como “...la piedra angular para la educación nacional; ella, junto con la instrucción cívica, forman al ciudadano”⁶⁷. Propone una enseñanza objetiva y un diario escolar, critica la acción memorista, la inadecuada utilización del libro de texto y la excesiva clase oral o exposición del profesor. Sugiere la reflexión, la participación, el diálogo y el libro de texto como auxiliar didáctico. Está convencido que la identidad y unidad nacional pueden lograrse si se concede la máxima importancia al conocimiento de la Historia de México.

⁶⁶ Rébsamen, Enrique C. (1890). *Guía metodológica para la enseñanza de Historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la Republica Mexicana*. p. 6-7, 12.

⁶⁷ Vázquez Vera, Josefina Zoraida (2000). *Nacionalismo y educación en México*. p. 112.

Luis E. Ruiz⁶⁸ remarca que, el factor mas importante en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia de México es siempre la personalidad del profesor: su carácter, el nivel cultural y moral, el interés que muestre por su profesión, el cariño que le inspiran los alumnos, el entusiasmo que siente por su alto y notable ministerio. Recomienda que es importante adaptar las condiciones de la enseñanza a las condiciones de los alumnos, observarlos constantemente, procurar que la enseñanza sea concreta y que toda acción correlativa sea motivo de satisfacción.

Carlos A. Carrillo⁶⁹ indica que, todo buen profesor tiene que conocer lo que va a enseñar, tener una onza de conocimientos, dos de buen método para la enseñanza-aprendizaje, seis para la disciplina, ocho o diez de afecto a los alumnos, quienes tienen que pensar por sí mismos, ser más reflexivos y no simples repetidores.

Conforme a la Ley de Enseñanza Preparatoria⁷⁰ del 19-12-1896 se sugiere una práctica uniforme para todas las carreras; los profesores de Historia de México y Geografía forjarán en sus alumnos una idea sintética del universo y del progreso material; se conserva el periodo de cinco años; se implantan semestres; se aprueba la incorporación de la Historia Antigua y Medieval, Historia Moderna y Contemporánea e Historia Patria; se indica la formación de capacidades físicas, intelectuales, conciencia nacional y gusto estético de los alumnos preparatorianos; se instituyen conferencias obligatorias, teniendo como base la trayectoria de personalidades correspondientes a las distintas asignaturas.

⁶⁸ Citado por Rodríguez, Alberto (1999). *Op. cit.* p. 188, 190, 204.

⁶⁹ Citado por Rodríguez, Alberto (1999). *Op. cit.* p. 148, 197, 2002-203.

⁷⁰ Larroyo, Francisco (1979). *Op. cit.* p. 352.

El plan de estudios para la ENP⁷¹ del 30-10-1901 mantiene la educación física, intelectual y moral; indica una duración de seis años para terminar la Preparatoria y; reestablece la organización anual.

Hacia 1907 continúan los cinco años del ciclo preparatorio, siguen las conferencias complementarias, el sistema de preguntas y respuestas, se reafirma la Historia Nacional o Patria⁷². Con la creación de la Universidad Nacional de México (UNM, 26-05-1910), la ENP queda debidamente incorporada, sin grandes cambios didácticos. La enseñanza-aprendizaje de la Historia de México continua siendo expositiva, con libro de texto, pizarrón, gis y conferencias.

Con el inicio de la Revolución Mexicana, la UNM y la ENP entran en cierta decadencia, en gran medida por la falta de apoyo económico-docente y la inestabilidad política-militar. Cabe señalar que la militarización de la ENP durante la administración de Victoriano Huerta (1913-1914), se caracteriza como flexible, atractiva y sin la obligación de los alumnos para asistir a los frentes militares. El único reproche es la inadecuada delimitación de tiempos, al reflejarse en un índice considerable de reprobados, como consecuencia de la inconsistencia en los exámenes.

Hacia 1919 son 28 los libros de texto autorizados, 18 proporcionados por la Cía. Appleton⁷³ y 10 por la Casa franco-mexicana Bouret y Herrero. Un año después, el Consejo Universitario aprueba un nuevo plan de estudios para la ENP⁷⁴ marcando la seriación de las asignaturas, los máximos y mínimos de horas de trabajo en las aulas y la posibilidad para una capacitación laboral.

⁷¹ Pantoja Morán, David (1983). *Op. cit.* p. 33.

⁷² Sánchez Quintanar, Andrea (2002). *Reencuentro de la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México.* p. 146.

⁷³ Vázquez Vera, Josefina Zoraida (2000). *Op. cit.* p. 153.

⁷⁴ Pantoja Morán, David (1983). *Op. cit.* p. 37.

Entre 1921 y 1940 destacan en la vida universitaria y la ENP en particular, el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias, la creación oficial de Escuelas Secundarias, la autonomía universitaria, la educación sexual y la educación socialista, esta última de una manera indirecta, porque no se aplica en las Facultades Universitarias ni en la ENP.

Por 1922 tiene lugar el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias, cuyo objetivo consiste en unificar y armonizar el proceso enseñanza-aprendizaje en todas ellas, lo que se consigue es un mínimo de resultados. En la ENP tienen que considerarse como finalidad la educación intelectual, ética, estética, física y manual de los estudios⁷⁵. El profesor de Historia de México tiene que tener un grado superior al de Bachiller, una verdadera cultura general y realizar un examen de oposición para su promoción.

Una reforma interna tiene lugar en la ENP en 1924 al aprobarse dos ciclos, uno de tres años correspondientes a la Escuela Secundaria y otro de dos años para la Preparatoria. La respuesta gubernamental a la educación media es la creación en 1925 de la Escuela Secundaria, porque hasta entonces sólo había dos, la integrada a la Normal de Maestros y aquella de la ENP⁷⁶. Para las futuras escuelas secundarias se consideran los programas y sanciones de la Secundaria adscrita a la ENP.

Como consecuencia de una movilización estudiantil y por conveniencia de la administración dirigida por Emilio Portes Gil, el 22-07-1929 se autoriza la autonomía universitaria. La Ley Orgánica de la UNAM considera a la ENP como parte fundamental y crea la Facultad de Filosofía y Letras, donde queda incluida la Licenciatura en Historia. En términos didácticos, se establece la modalidad de Seminarios, principalmente en las Facultades Universitarias.

⁷⁵ Pantoja Morán, David (1983). *Op. cit.* p. 38.

⁷⁶ Vázquez Vera, Josefina Zoraida (2000). *Op. cit.* p. 161.

Hacia 1930-1933⁷⁷ el análisis histórico no se sustenta en una sólida renovación de métodos y programas. Se sigue practicando la orientación anecdótica y de efemérides, no existe un eficiente Departamento de Historia, no hay suficientes mapas geohistóricos y material cinematográfico.

Esta situación conduce a la búsqueda y práctica de nuevas alternativas para el proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia de México y otras asignaturas. Por este motivo el Srío. de Educación Narciso Bassols se preocupa por implantar una educación sexual (1933) en el sector de escuelas primarias, pero se encuentra con una barrera de rechazo, no encontrando otra salida que el desistimiento y la renuncia.

Frente a la modificación en 1934 del artículo 3º. constitucional para la práctica de una educación socialista en México, cuyo objetivo consiste en “...crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social”⁷⁸, surgen posiciones encontradas porque no se logra un consenso.

Una cuestión central es que la educación socialista se aprueba para aplicarse en las escuelas primarias oficiales, no en la UNAM, la ENP, escuelas particulares y después en el Instituto Politécnico Nacional. Pero ¿cómo se imparte esta enseñanza-aprendizaje socialista? Se intenta la asimilación de algunas alternativas didácticas formativas en la URSS como el Materialismo Histórico, los estudios físico-geográficos, las condiciones de diversos grupos étnicos, se canta la III Internacional, se exhiben películas sobre los avances del socialismo soviético, predomina el trabajo manual y experimental frente a

⁷⁷ Rivera y Pérez Campos, Ricardo (1948). “La enseñanza de la Historia de México en la Escuela Nacional Preparatoria” en: Ramírez, Rafael y colabs (1948). *La enseñanza de la Historia en México*. p. 180-181.

⁷⁸ De la Torre, Mario (editor-1990). *Tres grandes colegios de la Nueva España*. p. 50.

las exposiciones orales, es importante el plano tecnológico y las implicaciones del trabajo escolar⁷⁹.

Entre 1941 y 1963 no surgen innovaciones decisivas en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia de México en la ENP. Por 1946 al historiador Luis Chávez Orozco le publican su libro sobre Historia de México, donde recomienda que un libro de texto tiene que funcionar únicamente como auxiliar, es importante emplear documentos correspondientes al periodo que se analiza para complementar las sesiones⁸⁰. Además, sostiene que los procesos históricos del pasado adquieren su sentido en función de la comprensión y significación del presente.

A pesar de estas consideraciones, para los años 60 del siglo XX la enseñanza-aprendizaje de la Historia de México II en la ENP casi permanece al margen de toda mejora didáctica⁸¹, con un personal docente con distintas posiciones históricas y la excesiva

población estudiantil de 5,000 alumnos complica el panorama, contra los 600 originalmente considerados para la ENP.

En 1964 el Consejo Universitario aprueba otro plan de estudios para la ENP que se mantiene vigente en los inicios del siglo XXI. Su objetivo es encontrar un equilibrio entre la formación científica y la formación humanista, cuya aspiración final es la educación integral, la formación de un juicio crítico y el despertar de la mente para la investigación.

Este plan aprueba un periodo de tres años, el tronco común de asignaturas corresponde a los dos primeros años, sólo en el tercer año los alumnos cursan estudios

⁷⁹ Lerner Sigal, Victoria (1998). *Historia de la Revolución Mexicana, periodo 1934-1940.V.17 La educación Socialista*. p. 88-89, 110.

⁸⁰ Citado por Vázquez Vera, Josefina Zoraida (2000). *Op. cit.* p. 254.

⁸¹ Larroyo, Francisco (1979). *Op. cit.* p. 538.

específicos relativos a una carrera determinada. Ubica a la Historia Universal en el primer año y a la Historia de México II en el segundo año, cuya explicación y comprensión es prácticamente expositiva y unilateral. Hacia 1996 y 1998 surge un ajuste importante al plan de estudios de 1964, centrado principalmente en la seriación, aumento y sustitución de nombres de algunas asignaturas, tanto en el tronco común como en las áreas específicas.

Con algunas excepciones en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia de México II en la ENP, entre 1964 y 2005 en términos mayoritarios se mantiene el modelo educativo basado en el enciclopedismo y la pasividad.

Este modelo educativo se caracteriza por la transmisión de contenidos históricos de carácter declarativo o de saber decir⁸². La transmisión es unilateral, a veces tiene lugar la escritura en el pizarrón, la preparación y asistencia a conferencias, la exposición de contenidos históricos por los alumnos, algunos trabajos de investigación, las visitas guiadas prácticamente en extinción y las visitas a museos o centros de interés histórico, son las prácticas más comunes de una enseñanza-aprendizaje unidireccional. La voz del profesor, el libro de texto, el gis y el pizarrón son los instrumentos centrales del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos preparatorianos. Existe poco interés en la investigación y aplicación de estructuras psicopedagógicas, se argumentan motivos diversos.

Por estas razones, es importante destacar la posición de la Dra. Sánchez⁸³, quien sostiene que, “...es urgente librar también una batalla contra la Historia de Plomo,

⁸² Esquivel, Carlos (2001). “IV. Los materiales curriculares en la enseñanza” en: Bazán Levy, José de Jesús y Trinidad García Camacho (coords-2001). *Educación Media Superior. Aportes*. T.II. p. 164.

⁸³ Sánchez Quintanar, Andrea (2002). *Op. cit.* p. 257-259, 271.

pesada, estática, fría, tesa y ajena, que así parece la que se enseña a veces en todos los niveles escolares, e incluso algunos extraescolares...La historia de la enseñanza de la historia está por hacerse y constituirá una enorme tarea...la enseñanza de la historia es un terreno en el que se abren una buena cantidad de vetas vírgenes por explorar: desde los elementos psicopedagógicos que han de tomarse en cuenta en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta los avances cibernéticos que permiten la elaboración de materiales del nivel más avanzado; desde la precisión y selección de los datos fácticos que han de proyectarse en la enseñanza, hasta la definición epistemológica de las formas de la construcción de conceptos fundamentales en la comprensión de los procesos históricos, tales como la temporalidad, la espacialidad, la soberanía, el Estado, el sujeto histórico, los sectores sociales y muchos más”.

Para contrarrestar la Historia de Plomo por su actitud de controversia pasiva y conformista, es necesario conceder un sentido y utilidad efectiva a los contenidos históricos mediante una adecuada selección, conexión o relación entre presente y pasado, conforme a la categoría espacio-tiempo y una relación concéntrica que abarque del menor al mayor espacio geohistórico.

Frente a este panorama es necesario propiciar un mejor acercamiento, sentido y organización a la forma y al contenido de los procesos históricos, cuya “...representación es la expresión de un sujeto y la construcción simbólica de un objeto. Se puede decir que la representación toma el lugar del objeto”⁸⁴. Es necesario que exista en la construcción del conocimiento histórico una estrecha colaboración y participación activa de los alumnos y profesores con sus expectativas correspondientes. Además, es posible fomentar un acercamiento de los alumnos a la metodología de los profesores, al

⁸⁴ Le Pellec, Jacqueline y Violette Marcos Alvarez (1997). “Cap.III-2. La enseñanza de la historia un oficio que se aprende” en: Lerner Sigal, Victoria (comp. y comentarios-1997). *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la Historia*. p. 150.

principio de causalidad, las correlaciones, los cambios, variaciones o consecuencias en escenarios diferentes.

Una vez planteadas las condiciones sobre el Panorama didáctico de la Historia de México II en la ENP, considerando los aspectos importantes de la explicación histórica, La Historia y su enseñanza-aprendizaje, así como la Situación concreta en la ENP durante un periodo específico y ante la necesidad de cambios graduales, es posible avanzar a un segundo plano correspondiente a El Uso de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar, porque éstas tienen un papel muy importante en el procesamiento de la información relativa a los procesos y contenidos de la Historia de México II y en general en otras áreas del conocimiento. De estas últimas orientaciones se ocupa el segundo capítulo, cuya configuración se plantea a continuación.

2.0 EL USO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

2.1 Algunos métodos de enseñanza-aprendizaje.

Antes de abordar el uso de estrategias didácticas en el aula escolar, es necesario delimitar algunos métodos de enseñanza-aprendizaje vigentes y sus principales representantes, para poder sugerir una propuesta didáctica para Historia de México II, de acuerdo con las condiciones reales de la ENP.

Aprendizaje autodirigido.

Predomina la búsqueda de autonomía sobre la heteronomía, siendo el alumno el centro de acción. Todas las decisiones recaen en el alumno, quien tiene que decidir sobre sus materiales, los objetivos, los tiempos y la evaluación. Cada alumno regula sus modos de pensar y planear, su conducta y sus valores, a través de su propia autodisciplina.

Hasta cierto punto, esta situación deriva a los estilos de aprendizaje, puesto que existe diferencia entre los alumnos en la manera de conceptuar, organizar, analizar o recordar información o experiencias (Schaefer, 1967; Goodlad, 1983; Sizer, 1984)).

Presentaciones expositivas.

Consisten en la presentación oral de un tema o contenido, sus bases son la copia, el dictado y la lectura. La exposición asume dos posiciones: en la exposición dogmática el mensaje transmitido no está sujeto a discusión; la exposición abierta admite hasta cierto punto la discusión.

El ponente o expositor como centro tiene que captar la atención de los alumnos, siendo importante el apoyo de los recursos didácticos, el proceso de memorización, el planteamiento de objetivos claros, un conocimiento del auditorio, un buen manejo del pizarrón y con letras legibles, así como una capacidad para dibujar caricaturas, personajes,

esquemas y mapas geohistóricos. En la exposición es decisivo un lenguaje correcto y claro, el tono de voz y la utilización de estrategias. No es recomendable escribir y hablar al mismo tiempo (Ausubel: 1963, 1968, 1978; Rummelhar, 1980; Gage y Berliner, 1992).

Enseñanza directa o estudio dirigido⁸⁵.

Centrada en el docente, busca identificar conexiones entre las acciones propias y el aprendizaje de los alumnos. Utiliza la explicación, el modelamiento, enseña contenidos, habilidades y propicia la retroinformación.

Este método se desarrolla en cuatro etapas. En la introducción, el docente revisa con los alumnos lo aprendido previamente. Durante la etapa de presentación, el docente explica el nuevo contenido. En la práctica guiada el docente concede a los alumnos oportunidades para analizar ejemplos del nuevo contenido. Durante la práctica independiente, se les pide a los alumnos que dominen el contenido, lo cual estimula la transferencia o aplicación.

El docente elabora y presenta preguntas, ejemplos, pruebas y retroinformaciones. El aprendizaje se fortalece mediante la observación de los comportamientos de otros y mediante el modelamiento del docente. Se planifica e implementa y se requiere de altos niveles de interacción entre el docente y los alumnos (Brophy y Good, 1986; Rosenshine y Stevens, 1986).

Enseñanza indirecta o no directiva⁸⁶.

Facilita el aprendizaje mediante un entorno tendiente a una mayor integración personal, a la eficiencia y a una autoevaluación real. El docente crea una atmósfera de comunicación empática, donde se sustente y desarrolle la autonomía del alumno. A través

⁸⁵ Eggen, Paul D. y Donald P. Kauchak (2002). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. p. 99, 116, 252.

⁸⁶ Joyce, Bruce, Marsha Weil y Emily Calhoun (2002). *Op. cit.* p. 332-333.

de la reflexión, el docente facilita la toma de conciencia de los alumnos acerca de sus propias percepciones y expectativas.

Destacan cuatro cualidades docentes: define una situación de apoyo, explora el problema de estudio, estimula la planificación, la toma de una decisión e integración. El papel del docente es el de mediador y asesor hasta cierto punto. El alumno decide lo que considera importante emprender, fija sus objetivos educativos, elige el método o los métodos para conseguir las metas (Carl Rogers: 1961, 1971).

Aprendizaje mediante las dramatizaciones.

Es una forma de expresión natural, por medio de la cual un alumno exterioriza observaciones y sentimientos, usando mímica, palabras y ritmos propios. Es una representación de situaciones reales de la vida, con el propósito de lograr una mejor comprensión de las situaciones trascendentes. Dos o más alumnos representan una escena, real o hipotética (Cocciarella y Tennysen, 1986).

Algunos objetivos son: investigar acerca de situaciones o problemáticas en las relaciones humanas, fomentar la comunicación por medio de la expresión corporal, activar y dar sentido a los hechos estudiados. Su pleno funcionamiento requiere de preparación, representación, un director de escena, actores y un auditorio. La dramatización puede ser, espontánea o improvisada, planificada, lúdica y terapéutica o psicológica.

Aprendizaje por módulo de instrucción⁸⁷.

Es el conjunto de actividades de aprendizaje planificado, considerando las posibilidades reales de los alumnos y las alternativas de aprendizaje, con la finalidad de lograr los objetivos y una mejor adaptación a los estudios. El concepto módulo significa

⁸⁷ Nérici, Imídeo G. (1990). *Metodología de la enseñanza*. p. 214-215.

medida o cantidad, por lo que en Didáctica el módulo es una parte importante del estudio de una disciplina, teniendo que estudiarse como un todo.

El aprendizaje por módulo de instrucción se caracteriza por: la presencia de objetivos; los resultados; los tiempos; las oportunidades de recuperación cuando el alumno no apruebe un módulo. Entre sus estructuras destacan la justificación temática, la evaluación inicial, las actividades instruccionales, las alternativas de aprendizaje y la evaluación final.

Resolución de problemas y de casos⁸⁸.

Es un procedimiento didáctico activo, consiste en proponer situaciones complejas a los alumnos, a las cuales tienen que encontrar una solución satisfactoria. Este método enfatiza el razonamiento, la reflexión, puede tratar con ideas y objetos.

Este método consta de los siguientes pasos: definición y delimitación del problema; recolección, clasificación y crítica de datos; formulación de hipótesis; crítica de las mismas; comprobación de la hipótesis elegida.

El alumno tiene que trabajar con tranquilidad y eficiencia, desarrollar su capacidad de inventiva y propiciar la transferencia de lo aprehendido. Por su parte, el docente tiene que planificar y proponer el ambiente adecuado; estimular las discusiones y; seleccionar problemas desafiantes (Newell y Simon, 1972; Mayer, 1980).

El método de resolución de problemas presenta tres modalidades que son el método moderado, integral e integrado. En la primera modalidad tiene lugar una estrecha colaboración entre docente y alumno; en la segunda, el alumno puede estudiar toda una unidad por iniciativa propia; en la tercera o método de proyectos corresponde a la etapa profesional, cuando el alumno tiene ya un buen acceso de conocimientos científicos y tecnológicos.

El docente presenta un caso, dejando al alumno toda la iniciativa y los pasos necesarios para resolverlo o juzgarlo. Uno de los objetivos centrales es favorecer la correlación con lo real y dar sentido de realidad a la disciplina estudiada, así como fortalecer la actitud de tomar decisiones después de considerar una situación.

El estudio de casos más que encontrar soluciones válidas, ayuda al alumno a madurar en el campo de la actividad que tendrá que desarrollar como profesional.

Las soluciones, apreciaciones o críticas de los alumnos se presentan en la sesión y se discuten, con el objeto de elegir la o las más válidas. Al final, el docente presenta la solución, apreciación o crítica para que el caso sea objeto de comparación.

El método integrativo⁸⁹.

Su objetivo consiste en que los alumnos desarrollen una comprensión profunda de cuerpos organizados de conocimiento. Considera que el alumno construye activamente su propia comprensión de los contenidos que estudia.

El papel del docente es guiar el análisis que hacen los alumnos, en consecuencia el éxito de la sesión depende de la calidad de las estrategias didácticas utilizadas por el docente.

Un objetivo central es alcanzar dos metas interrelacionadas. La primera es ayudar a los alumnos a construir una comprensión profunda y completa de cuerpos organizados de conocimientos; la segunda es practicar el pensamiento de nivel superior y el pensamiento práctico. La comprensión y deducción de mapas geohistóricos, los cuadros sinópticos y gráficos pueden ser muy útiles en las actividades de método integrativo.

⁸⁸ *Ibidem.* p. 189.

⁸⁹ Eggen, Paul D. y Donald P. Kauchak (2002). *Op. cit.* p. 205-206.

Puede desarrollarse en subgrupos o en todo el grupo. Está diseñado para concretar relaciones entre hechos, contenidos, principios y generalizaciones. La información se organiza en grillas (esquemas parecidos a los cuadros sinópticos simples), cuadros sinópticos de columnas visibles, tablas y mapas geohistóricos.

Aparte de establecer las similitudes y diferencias de contenidos, también el método integrativo se preocupa por la formulación de hipótesis sobre la obtención de resultados en diferentes condiciones (Taba, 1965-1967; Clemens, 1990; Brooks y Brooks, 1993).

Aprendizaje cooperativo⁹⁰.

El aprendizaje en equipos de trabajo cooperativo es semejante a un laboratorio, donde se desarrollan las actitudes y aptitudes sociales, así como la empatía hacia los otros. La conformación de equipos de trabajo cooperativo es de dos, tres o cuatro integrantes. A diferencia del aprendizaje competitivo e individualista, “La esencia del aprendizaje cooperativo consiste en implementar grupos formales, grupos informales y grupos de base cooperativos para crear una interdependencia positiva entre los alumnos, de tal modo que todos reconozcan que se “hunden o nadan” juntos”.

En los grupos formales el docente especifica los objetivos de la sesión, explica la tarea e interdependencia, supervisa las tareas y presta apoyo interpersonal. Los grupos informales utilizan poco tiempo para emitir un juicio sobre determinado contenido que los alumnos organizan, explican, resumen e integran. Los grupos de base cooperativos tienen un funcionamiento de largo plazo (por lo menos de un año), son grupos heterogéneos de aprendizaje con integrantes permanentes, cuya finalidad última es la ayuda recíproca.

⁹⁰ Johnson, David W., Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. p. 15, 143.

Ovejero Bernal, Anastasio (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. p. 131-151.

En cada grupo de trabajo cooperativo tiene lugar una autoevaluación para comprobar hasta qué punto están logrando sus objetivos y en qué medida los integrantes están trabajando al mismo nivel para garantizar un avance cognitivo del equipo. Como consecuencia, el equipo es más que la suma de sus partes, pues todos los alumnos tienen un mejor desempeño, no así si trabajan solos. Lo que hace diferente al equipo de trabajo cooperativo es el nivel de conciencia y compromiso que adquieren los integrantes entre sí, consecuentemente con el fracaso o el éxito del equipo.

Para que realmente funcione el método del aprendizaje cooperativo son necesarias las interacciones positivas de la actitud del profesor de una determinada disciplina, el compromiso efectivo de los equipos de trabajo cooperativo, los tiempos tanto de instrucción como de aplicación de estrategias, el tipo de mobiliario, las condiciones del espacio físico, suficientes recursos didácticos, un buen manejo diversificado de ellos y un importante nivel afectivo (Dewey,1916; Sharan,1990; Ovejero,1990; Slavin,1995; Díaz-Hernández, 2004; Eggen, 2002; Ferreiro, 2004; Johnson y Johnson, 200; Leighton, 2004).

El aprendizaje estratégico⁹¹.

Este método se caracteriza por el estudio y aplicación de las principales estrategias didácticas, cuyo modelamiento es esencial para que los alumnos las entiendan, construyan, apliquen y sean capaces de resolver la transferencia de las mismas. Finalidades decisivas son la configuración del aprendizaje creativo y el logro de una autonomía.

El aprendizaje estratégico se basa en cinco instancias fundamentales: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo, la memoria a largo plazo, así como en los procesos de interpretación y control. Es importante considerar que el nivel cognoscitivo cambia

⁹¹ Quesada Castillo, Rocío (2005). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. p. 11-12.

conforme se aprende, ampliándose, enriqueciéndose, ajustándose y reestructurándose (Muria, 1994; Quesada: 1998, 2005; Monereo, 2000; Monereo y Pozo, 2002).

El aprendizaje estratégico se fundamenta en las estrategias o procedimientos, desde una perspectiva interna o significatividad lógica y desde la posibilidad de asimilación que tiene el alumno conforme a una significatividad psicológica.

Debido a la plena interacción entre El Uso de estrategias en el aula escolar y los métodos de enseñanza-aprendizaje, a continuación se aborda esta situación, empezando por su definición y proyección.

2.2 Definición y proyección de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

¿Para qué sirven las estrategias didácticas y cuál es su función fundamental? En el procesamiento de la información histórica y el proceso enseñanza-aprendizaje las estrategias didácticas son esenciales, porque permiten de una mejor manera la apropiación de conocimientos históricos, con sus representaciones mentales y gráficas. En este sentido, es fundamental la selección y modelamiento de una estrategia didáctica para alcanzar el objetivo que se pretenda.

Una estrategia⁹² es el conjunto de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algún objetivo, plan, fin o meta. Transportado esto al proceso enseñanza-aprendizaje es la secuencia de procedimientos que se aplican para lograr aprender. Lo esencial es ajustar y buscar la flexibilidad de las estrategias a los esquemas intelectuales de los alumnos.

⁹² Mayor, Juan, Aurora Suengas y Javier González Marqués (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. p. 29.

A través de las estrategias⁹³ es posible procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que se tiene que aprender, a la vez que se planifican, regulan y evalúan esos mismos procesos en función del objetivo previamente planteado o exigido por las demandas de la tarea. La estrategia es por sí misma propositiva y encierra dentro de ella un plan de acción o una sucesión de actividades perfectamente organizadas. Sobre lo que hay que hacer y controlarlo mientras se hace, es lo que pretenden las estrategias didácticas.

Un aspecto central de las estrategias de enseñanza es su clasificación. Por esto, Díaz Barriga y Hernández⁹⁴ enfatizan una clasificación centrada en objetivos, resúmenes, organizadores previos, ilustraciones, organizadores gráficos, analogías, preguntas intercaladas, señalizaciones, mapas conceptuales, redes conceptuales y organizadores textuales. Según el momento de su presentación en una secuencia de enseñanza, las estrategias son preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales. Entre las estrategias preinstruccionales están los objetivos y los organizadores previos. En las estrategias coinstruccionales están las ilustraciones, redes conceptuales, mapas conceptuales, analogías y cuadros C.Q.A. En las estrategias postinstruccionales se encuentran los resúmenes y los organizadores gráficos como cuadros sinópticos simples, cuadros sinópticos de columnas horizontales o verticales, redes conceptuales y mapas conceptuales.

Monereo⁹⁵ sugiere tres métodos de enseñanza de las estrategias metacognitivas. Mediante el modelamiento metacognitivo, el alumno imita las acciones cognitivas que son expresadas verbalmente y en consecuencia realiza la acción. Prácticamente, el análisis y

⁹³ Beltrán Llera, Jesús (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. p. 50.

⁹⁴ Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una perspectiva constructivista*. p. 142-144.

⁹⁵ Citado por Muria Vila, Irene (1994). "La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y habilidades metacognitivas" en: *Revista Perfiles Educativos*. No. 65, p. 70.

discusión metacognitiva consiste en reflexionar sobre lo que ha realizado el alumno durante una tarea determinada, estableciendo un sistema de autorregulación antes, durante y después de la tarea.

Para que un alumno realmente aprenda a aprender, se tiene que considerar lo siguiente⁹⁶: las características de la población en que se pretende aplicar una estrategia; la aplicación tiene que realizarse durante cuatro meses, para que los alumnos reestructuren sus esquemas cognitivos; enfatizar la estrategias metacognitivas, porque el componente metacognitivo es uno de los factores clave para la transferencia de una estrategia; utilizar más de un método de evaluación sobre la estrategia usada; aplicar los métodos de enseñanza propuestos por Monereo(1990), porque han demostrado su eficacia en varias investigaciones y resultados La flexibilidad de una estrategia es decisiva para que ayude a profesores y alumnos con el propósito de mejorar la organización cognitiva, siempre que persistan actitudes comprometidas, que exista actividad, investigación, ajustes, adaptaciones, revisión de resultados y modelamientos en distintos escenarios.

En definitiva, las estrategias que pueden utilizar tanto alumnos como profesores se agrupan en torno a las funciones siguientes⁹⁷: las estrategias metodológicas para la organización de contenidos, las estrategias para la expresión de contenidos y las estrategias relacionadas con las actividades de los alumnos. Los resultados dependerán de los factores externos como la atención, actitud mental, la postura adoptada, los diversos elementos materiales (mesa, silla, distancia de carteles) y ambientales (iluminación, espacio, temperatura, ventilación, ruido) y las que influyen positiva o negativamente en el rendimiento (ejercicios, sueño, alimentación).

⁹⁶ Muria Vila, Irene (1994). *Op. cit.* p. 72.

⁹⁷ Imbernón Muñoz, Francesc (2005). *Op. cit.* p. 138, 160-161.

De forma paralela a la aplicación de estrategias está la evaluación de las mismas, con la finalidad de comprobar el nivel de eficacia funcional relativa a un contenido específico, las condiciones concretas de los principales actores del proceso, así como el nivel de correspondencia de esquemas anteriores y posteriores.

El proceso de evaluación de una estrategia tiene que considerar su flexibilidad, el estilo de aprendizaje de cada alumno y la justificación de la estrategia empleada. No obstante, en el presente “No hay fórmula mágica, ortodoxia rígida ni catecismo pedagógico, y por ello no puede haber un método ideal aplicable a todas las situaciones, ya que en cada una de ellas se da la posibilidad de estructurar de un modo u otro la intención educativa. Este razonamiento lleva a la conclusión de que en la práctica pedagógica los modelos didáctico-metodológicos no se aplican en estado puro”⁹⁸.

Cabe señalar que las estrategias son motivos de evaluación en cuanto a su estructura, la construcción y uso por parte de los alumnos y su eficacia en la comprensión de un contenido específico. La evaluación de una estrategia tiene que ver con el conocimiento conceptual o declarativo que los alumnos tienen sobre qué son las estrategias, para qué sirven y qué tipos de estrategias existen. Una constante en los procesos de evaluación de estrategias es la fiabilidad y validez en un contexto social concreto.

Puesto que las estrategias se preocupan por una construcción progresiva de nuevos significados⁹⁹, la finalidad de la enseñanza-aprendizaje realizado está en relación directa con la proyección y profundidad de los significados construidos.

⁹⁸ *Ibidem.* p. 135.

⁹⁹ Coll Salvador, César y Elena Martín (2002). “7. *La evaluación del aprendizaje en el vitae escolar: una perspectiva constructivista*” en: Col Salvador, César y colabs (2002). *El constructivismo en el aula.* p. 176-177.

En su circunstancia de plena interacción con las estrategias de enseñanza están las estrategias de aprendizaje, cuya definición se circunscribe en relación con las consideraciones de algunos investigadores del área. Una concepción inicial considera a las estrategias de aprendizaje como procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un alumno usa en forma consciente, controlada e intencional¹⁰⁰ como instrumentos flexibles para aprender de manera trascendente y en la resolución de problemas.

También las estrategias de aprendizaje son metahabilidades¹⁰¹ o “habilidades de habilidades” que se utilizan para aprender. Es conveniente entenderlas como el conjunto organizado, congruente e intencional de lo que se puede hacer entre alumnos y profesores para lograr con eficiencia el objetivo de un contenido en un contexto social específico.

Se comparte la posición de Muria¹⁰² cuando afirma que las estrategias de aprendizaje son actividades físicas (conductas, operaciones) o mentales (pensamientos, procesos cognoscitivos) que se realizan con un propósito cognoscitivo determinado, por ejemplo cómo mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de cierta información.

Las estrategias de aprendizaje tienen una relación directa con el conocimiento estratégico (sabe cómo conocer) y metacognitivo centrado en qué y cómo los sabemos, es el conocimiento del conocimiento. Los estados afectivos y motivacionales son fundamentales par el aprendizaje, pues este implica adquirir y dar algo.

¹⁰⁰ Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2004). *Op. cit.* p. 234-235.

¹⁰¹ Gargallo López, Bernardo (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación.* p. 140

¹⁰² Muria Vila, Irene (1994). *Op. cit.* p. 65.

El dominio de las estrategias de aprendizaje es el resultado de la combinación de acciones y pensamientos de los alumnos y el profesor respecto a los procesos de codificación, atención, adquisición, retención y metacognición¹⁰³. Este último proceso se refiere a la capacidad que tienen los alumnos y profesores de conocer, analizar y controlar sus propios mecanismos de enseñanza y aprendizaje, incluye el conocimiento y control de los factores personales como el autoconcepto, autoatención, autoeficiencia y autorregulación.

Aprender estrategias implica concretar una representación o modelo de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje, lo cual equivale a darle un sentido o interpretación personal al contenido específico y su consecuente relación cognitiva. En este sentido, los alumnos que encuentran empatía en determinado profesor, orientan mejor sus expectativas y esfuerzos, al contrario de quienes no se sienten a gusto, porque el nivel de afectividad es bajo, provocando que les llegue menos retroinformación, disminuya su esfuerzo y sea un factor de indisciplina.

Más que hacer referencia a dos o tres clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, es conveniente presentar el enfoque integrativo de Gargallo¹⁰⁴, quien sugiere la observación, análisis y aplicación de bloques procedimentales básicos como los siguientes: el conocimiento y trato adecuado del propio cuerpo; la relación con los demás a través de diferentes formas de expresión y comunicación; la integración social mediante la práctica de saber escuchar, dar y recibir ayuda, actuar asertivamente y conducirse con empatía; controlar la autoestima, autonomía y autorregulación de uno mismo; activar la aproximación del conocimiento científico; lograr un considerable dominio de la tecnología

¹⁰³ Monereo Font, Carles (2004). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje, formación del profesorado y aplicación en la escuela*. p. 80.

Wittrock, Merlin C. (coord-1997). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. p. 574.

y el uso de instrumentos; aplicar estrategias cognitivas (seleccionar, interpretar, inferir, comprender, comparar, resumir, organizar, usar analogías, usar lenguajes no verbales y comunicar determinados contenidos históricos o de otro tipo) y metacognitivas (planificar, evaluar, controlar y regular) para un buen control del proceso de aprendizaje.

Como complemento esencial tiene sentido destacar las estrategias socioafectivas como la de autoinstrucción, autocontrol, interacciones sociales, motivación, intención y motivación extrínseca.

Otro aspecto importante consiste en que las estrategias de aprendizaje enfocan y resaltan como centro del aprendizaje estratégico a la autorregulación. Lyn Corno y Mary Rohrkemper¹⁰⁵ construyen el concepto de autorregulación, de donde se deriva el aprendizaje autorregulado que es en un primer plano intencional y activo, capaz de regular al propio aprendizaje.

El proceso de autorregulación concreta los principales aspectos del desarrollo físico, cognoscitivo y emocional, tendientes a la autonomía centrada en la planificación, el autocontrol de pensamientos, sentimientos y comportamientos para la consecución de metas. Una característica importante es que el proceso de autorregulación tiene lugar por igual en las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, pues saber cuándo y dónde conviene utilizarlas implica que se es capaz de entender el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, sin descuidar la ejecución de retroinformación.

Vygotsky concibe la capacidad de autorregulación como un proceso de internalización, pues el paso de la regulación externa a la regulación interna se sitúa en la

¹⁰⁴ Gargallo López, Bernardo (2000). *Op. cit.* p. 64-67, 190.

¹⁰⁵ Citadas por Good, Thomas L. Y Jere Brophy (1996). *Psicología Educativa Contemporánea* .p. 310.

Zona de Desarrollo Próximo¹⁰⁶, donde los niños y adolescentes adquieren la capacidad de autorregularse para su propio entorno, siendo la forma más elevada de involucramiento cognoscitivo que los alumnos puedan usar para aprender los contenidos programáticos en las aulas escolares.

Es importante fomentar el aprendizaje autorregulativo¹⁰⁷, enfatizando los objetivos, modelando estrategias trascendentes, variando la forma de trabajo para alcanzar un conocimiento estratégico, conformando escenarios para que los alumnos trabajen con autonomía, estimulando las actitudes y variando las estrategias de aprendizaje, mediando la discusión de los contenidos históricos, propiciando un análisis en profundidad y realizando siempre la retroinformación.

Por lo expuesto hasta aquí, se afirma que en la ENP es de suma importancia efectuar la comprensión de contenidos históricos mediante estrategias didácticas, tanto por los alumnos como por los profesores, para hacer realidad la proyección de un proceso de enseñanza-aprendizaje estratégico de un contexto específico que requiere innovaciones educativas.

Como complemento fundamental a este enfoque, en las siguientes páginas se plantean las descripciones centrales de varias estrategias consideradas esenciales para su uso, explicación, comprensión y representación gráfica de contenidos históricos correspondientes al programa de Historia Universal III y particularmente al de Historia de México II en la ENP. Es importante aclarar que en las tres prácticas docentes se aplican pocas estrategias, principalmente por el tipo de planeación organizada y los tiempos

¹⁰⁶ Mateos, Mar (2001). *Metacognición y educación*. p. 98-99.

¹⁰⁷ Good, Thomas L. y Jere Brophy (1996). *Psicología educativa contemporánea*. p. 311.

concretos. Las demás estrategias que aquí se presentan son motivo de aplicaciones subsecuentes.

2.3 El uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje en historia.

Antes de seguir hacia adelante es necesario delimitar ¿Cómo se relacionan la Teoría de la Historia y las estrategias didácticas? Considerando que la Teoría de la Historia expresa una reflexión general sobre la realidad histórica y las diferentes formas de conocimiento de la misma, la relación o vinculación consiste en que una vez delimitadas, las estrategias didácticas son útiles y recomendables en la interpretación, explicación y comprensión de contenidos históricos.

Mediante el uso de estrategias didácticas es posible un mejor procesamiento de la información histórica, una mejor visualización y concreción de los aspectos más importantes de un contenido histórico específico o contenidos históricos en general. Como ejemplo se tiene la Entrevista Díaz-Creelman de 1908, cuya estrategia didáctica es un cuadro comparativo, donde se presentan los nombres de los principales personajes, así como las preguntas y respuestas sobre un contexto mexicano específico.

De una manera concreta y con representaciones gráficas que aparecen de forma inmediata, se presenta la proyección de las siguientes estrategias didácticas, relativas a una mejor interpretación, comprensión y explicación de algunos contenidos históricos.

2.3.1 Cono conceptual.

Inventado por Edgar Dale en 1964, constituye una presentación de ideas relacionadas con fuentes de primer orden o directas, pero también con fuentes de segundo orden o indirectas¹⁰⁸.

El contenido histórico o tema específico se coloca en la parte superior del cono. En su parte interna y primera parte del mismo, de abajo hacia arriba, primero se colocan las ideas más directas con la realidad. En la segunda parte se colocan los conceptos más indirectos o complejos, sin seguir una secuencia específica (Véase la representación gráfica No.1, en la página 64).

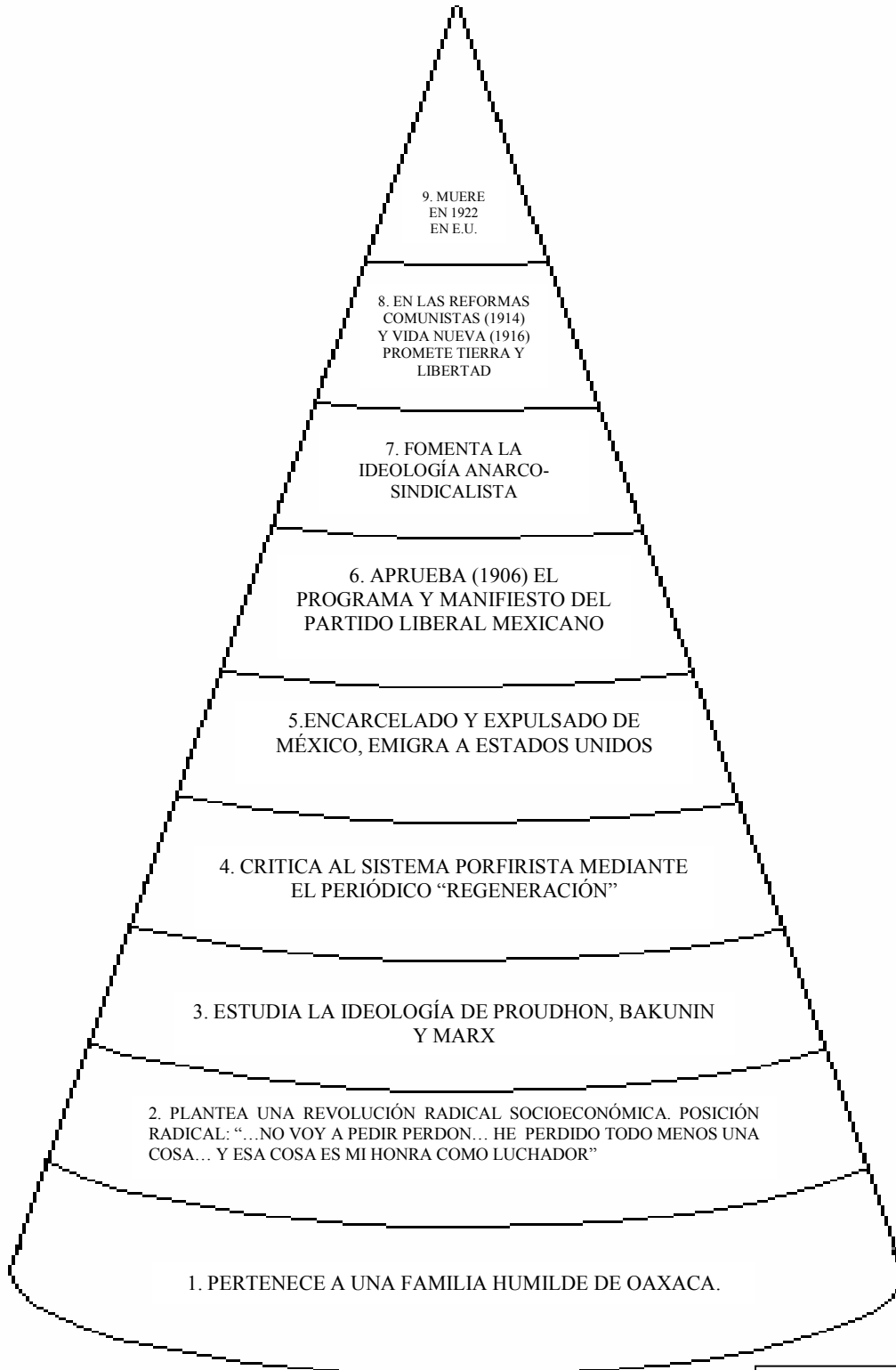
En el caso de historia, los conceptos más realistas e importantes se colocan en la primera mitad del cono, de abajo hacia arriba, formando una base. Los conceptos más abstractos o simbólicos se colocan en la parte media y final.

2.3.2 Cuadro sinóptico simple.

En la elaboración de un cuadro sinóptico simple primero se delimita el tema o contenido central y luego la información que interesa destacar, en términos de temas o conceptos importantes. Esta situación resulta de una lectura previa sobre un contenido histórico específico.

¹⁰⁸ Hernández Hernández, Pedro, Luis A. García García y Manuel Rosales Alamo (2001). “7. El diseño de la metodología instruccional” en: Hernández Hernández, Pedro (coord.-2001). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnica de la programación y del proyecto docente*. p. 137-139.

POSICIÓN DE RICARDO FLORES MAGÓN, 1892-1922.



CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

Para su construcción, los temas centrales o conceptos clave se colocan con mayúsculas en la parte izquierda de las filas imaginarias, de arriba hacia abajo. En la parte superior de las columnas imaginarias se colocan con mayúsculas las ideas o variables relacionadas directamente con dichos contenidos, de izquierda a derecha¹⁰⁹. (Véase la representación gráfica No.2, en la página 66).

Las respuestas breves se colocan con minúsculas en las partes centrales, en relación con los contenidos principales del sector izquierdo y las variables de la parte superior. Prácticamente las columnas verticales u horizontales se sobrentienden, porque no hay un cierre específico.

2.3.3 Cuadro sinóptico de columnas verticales u horizontales.

Como estrategia de enseñanza-aprendizaje el cuadro sinóptico de columnas es útil, porque sirve para concentrar y visualizar las combinaciones de ideas cuando los alumnos, el profesor u otra persona realiza un análisis o repaso de un texto correspondiente a determinado contenido histórico.

Su elaboración surge de una lectura previa sobre un texto específico. Lo primero a realizar es una identificación de los contenidos o conceptos centrales, luego se procede con su organización.

La construcción del cuadro sinóptico de columnas se hace de manera individual o por equipos de alumnos, dependiendo esto de los objetivos establecidos en un plan de trabajo académico.

¹⁰⁹ Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2004). *Op. cit.* p. 183-184.

REFORMA MONETARIA DE 1905.

	La plata.	El peso mexicano.	La comisión.
CAUSAS	<ul style="list-style-type: none">• La depreciación de la plata en los mercados externos.• El desequilibrio entre la oferta y la demanda.• La probable reducción adquisitiva.	<ul style="list-style-type: none">• Evitar que el peso mexicano continuara perdiendo su valor en el mercado internacional.	<ul style="list-style-type: none">• La integran 44 personas, mexicanos y extranjeros, con amplios conocimientos en el comercio e industria. Entre los mexicanos destacan Pablo Macedo, Joaquín D. Casasus, Carlos Díaz Dufó, Enrique C. Creel, Manuel Fernández Leal, Luis G. Labastida y Jaime Gurza.
OBJETIVOS		<ul style="list-style-type: none">• Estabilizar el precio de la plata.• Establecer un sistema monetario mas adecuado.	<ul style="list-style-type: none">• Acuerda implantar el patrón oro con circulación de plata.• Adoptar una unidad de cuenta de 75 centigramos de oro puro, denominado "peso".• El "peso" queda dividido en 100 centavos.
ACUERDOS ART. 1º	<ul style="list-style-type: none">• Las monedas llevarían de un lado el águila mexicana.	<ul style="list-style-type: none">• Del otro, la inscripción de ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.	<ul style="list-style-type: none">• En el centro se coloca la denominación INDEPENDENCIA Y LIBERTAD.
ACUERDOS ART. 2º	<ul style="list-style-type: none">• Se aprueban pesos de oro de 10 y 5 denominados HIDALGO y MEDIO HIDALGO.• Se aprueba el PESO DE PLATA.	<ul style="list-style-type: none">• Se aprueban monedas de plata de 10, 20 y 50 centavos.	<ul style="list-style-type: none">• Se aprueba una moneda de níquel de 5 centavos.• También circularían monedas de cobre de 2 y 1 centavos.

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

Díaz y Hernández¹¹⁰ enfatizan la organización y presentación de cuadros sinópticos estructurados en columnas y filas. Éstas, al coincidir en el plano real, forman celdas o huecos, donde se anota la deducción de la información procedente. Las anotaciones en las celdas tienen que hacerse de derecha a izquierda, de arriba hacia abajo y de lo simple a lo complejo.

En los cuadros sinópticos de columnas los contenidos o conceptos claves se indican con letras mayúsculas en la parte superior de cada columna y en la parte izquierda se colocan las variables escalonadas con letras minúsculas, relativas a un contenido específico de historia u otra asignatura.

Considerando la prioridad de que los alumnos construyan sus propios cuadros sinópticos de columnas es necesario que el profesor explique lo esencial, buscando más que nada la operatividad o funcionalidad de tales cuadros en el aula escolar.

Como una aportación se anota lo siguiente. Parte de los cuadros sinópticos de columnas pueden representarse mediante una relación o problemática central ubicada a la izquierda con letras mayúsculas, mientras que las variables van en la parte superior con letras minúsculas ubicadas hasta en cinco columnas verticales (Véase la representación gráfica No. 3-A, en la página 68).

Algunos cuadros sinópticos de columnas pueden presentar las relaciones o subcontenidos centrales en la parte izquierda y con letras mayúsculas. De igual manera, en espacios horizontales delimitados se pueden anotar los aspectos sobresalientes (Véase la representación gráfica No. 3-B, en la página 69).

¹¹⁰ Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2004). *Op. cit.* p. 184-186.

UNIDAD 2. MOVIMIENTO DE INDEPENDENCIA NOVOHISPANA, 1808-1821.

MOVIMIENTO “PACÍFICO” DE INDEPENDENCIA DE NUEVA ESPAÑA.

CUADRO SINÓPTICO DE COLUMNAS VERTICALES.

No. 3-A

ASPECTOS O IDEAS CENTRALES.	2.3.1 VERDAD, TALAMANTES Y AZCÁRATE PROPONEN UN AUTOGOBIERNO	2.3.2 PROPUESTA DE UN CONGRESO NACIONAL.	2.3.3 OPOSICIÓN DE LA AUDIENCIA	2.3.4 GABRIEL DE YERMO Y EL GOLPE DE ESTADO	2.3.5 REPRESIÓN Y NUEVAS PERSPECTIVAS.
	<ul style="list-style-type: none"> • La inestabilidad en España influye en Nueva España (N.E.) para una organización propia. • FCO. PRIMO DE VERDAD Y RAMOS Y JUAN FCO. DE AZCÁRATE Y LEZAMA como representantes del Ayuntamiento de la Ciudad de México proponen un auto gobierno. • Redactan una REPRESENTACIÓN (documento) dirigida al virrey JOSE DE ITURRIGARAY, indicando la necesidad de un gobierno provisional. 	<ul style="list-style-type: none"> • JACOBO DE VILLAUURUTIA único oidor criollo propone la formación de una Junta Representativa el la ciudad de México. • Esta junta debía declarar al virrey como suprema autoridad. • El Censor del Diario de la N.E., FRAY MELCHOR DE TALAMANTES BAEZA, propone la organización de un Congreso Nacional. • Objetivo. Decidir el tipo de gobierno para N.E. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los representantes de la Real Audiencia (R.A.) GUILLERMO ANTONIO ANDRÉS JOSÉ FRANCISCO DE AGUIRRE Y VIANA y MIGUEL DE BATALLER se oponen al Congreso Nacional. • Porque esta acción permitiría la independencia política. • La R.A. y el representante del Tribunal de la Inquisición, FERNANDO DE PRADO Y OBEJERO califican de herética y subversiva la idea de la soberanía popular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los españoles peninsulares de oponen al Congreso Nacional. • Como una alternativa decisiva nombran a GABRIEL DE YERMO para frenar el movimiento de independencia. • YERMO con 300/500 soldados realiza el Golpe de Estado el 15-09-1808. • Con la complicidad de la guardia toman el palacio o residencia del virrey. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprehensión del virrey y su familia. • El virrey es conducido al Tribunal de la Inquisición. • Se le formaría un Juicio de Residencia. • Son encarcelados los Lics. VERDAD Y AZCÁRATE, JOSÉ BEYE CISNEROS, JOSÉ MARÍA BERISTAIN, JOSÉ ANTONIO CRISTO, TALAMANTES e IGNACIO OBREGÓN. • Son enviados a diversos lugares: VILLAUURUTIA, CALLA, MICHAUS y otros.

Elaboración.
Heladio González García.
Octubre – 2005.

CAPTURA DE: VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

CUADRO SINÓPTICO DE COLUMNAS HORIZONTALES.

No. 3-B

LOS FERROCARRILES MEXICANOS, SEGUNDA ETAPA, 1880-1910

1. PRINCIPALES CONCESIONES. (CARACTERÍSTICAS)	<ul style="list-style-type: none">❖ CONCESIONES FERROVIARIAS = CÍAS. INGLESAS Y ESTADOUNIDENSES❖ GENERALMENTE SON POR 99 AÑOS.❖ CADA CÍA. CONTROLARÍA 70 KM. POR CADA LADO DEL FC.❖ DURANTE 20 AÑOS LAS CÍAS. NO PAGARÍAN IMPUESTOS.❖ LAS CÍAS. ADQUIEREN EL DERECHO DE ORGANIZAR POLICÍAS.
2. LA PRETENDIDA “NACIONALIZACIÓN” DE 1908.	<ul style="list-style-type: none">❖ RESULTADOS.<ul style="list-style-type: none">- EL GOB. MEX. PAGARÍA A LA CÍA. SPYER 1230 MDP.- TENDRÍA EL CONTROL SOBRE FC. MÉXICO-CD. JUÁREZ (FC. CENTRAL MEXICANO), MÉXICO-NVO. LAREDO (FC. NAL. MEX.) Y OTROS.- EL GOBIERNO MEXICANO CONTROLARÍA EL 51 % CORRESPONDIENTE A VÍAS E INMUEBLES.<ul style="list-style-type: none">- LAS CÍAS. EXTRANJERAS CONTROLAN EL 49% SOBRE CARROS Y LOCOMOTORAS.❖ COMO SE PUEDE OBSERVAR, ESTA “NACIONALIZACIÓN” NO ES CONVENIENTE PARA EL GOBIERNO MEXICANO.❖ ALGO SUSTANCIAL, ES LA ORGANIZACIÓN DE LOS FCS NACIONALES DE MÉXICO
3. ¿PROGRESO O RETROCESO?	<ul style="list-style-type: none">❖ LAS CÍAS. EXTRANJERAS HABÍAN CONSTRUIDO (1910-1911) EN MÉXICO 19 230.3 KM DE VÍAS FÉRREAS.❖ INVERSIONES INGLESAS =122.5 MDP. INVERSIONES ESTADOUNIDENSES = 60.5 MDP.❖ EN MÉXICO, SE PUEDE HABLAR DE UN PROGRESO RELATIVO Y UNILATERAL, POR QUE LOS FC’S BENEFICIAN MÁS A LAS CLASES ACOMODADAS.❖ DESDE EL PUNTO DE VISTA POLÍTICO Y MILITAR, LOS FC’S FORTALECEN AL RÉGIMEN.❖ TAMBIÉN SE PUEDE HABLAR DE RETROCESO PORQUE LOS FCS. AFECTAN LAS TIERRAS DE CULTIVO DE LOS CAMPESINOS Y ORIGINAN EL SURGIMIENTO DE MANIFESTACIONES DE INCONFORMIDAD.❖ EL GOB. MEX. SE ENDEUDA CON LAS CÍAS. EXTRANJERAS.❖ DURANTE EL DESARROLLO DE LA REV. MEX., UNA GRAN PARTE DE LOS FCS SON DESTRUIDOS.
4. RELACIÓN CON EL PRESENTE	<ul style="list-style-type: none">❖ HACIA 1937 SURGE UNA NUEVA “NACIONALIZACIÓN” DE LOS FCS. MEXICANOS.❖ LA ADMÓN. OBRERA ADQUIERE LA OBLIGACIÓN DE PAGAR MDP A LOS CAPITALISTAS EXTRANJEROS.❖ EL TIPO DE CAMBIO COMPLICA LA SITUACIÓN AL PASAR DE 3.60 A 6.15 PESOS POR DÓLAR.❖ EN TOTAL, HACIA 1985 EXISTEN 25 801 KM. DE VÍAS FÉRREAS.❖ EN EL PRESENTE, PRÁCTICAMENTE ESTA SUPRIMIDO EL SERVICIO FERROVIARIO.❖ DE ESTA MANERA, ES POSIBLE UNA VALORACIÓN CONSCIENTE DE LOS FCS MEXICANOS.

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

2.3.4 Cuadro comparativo.

Con base en una lectura previa sobre un texto relativo a un contenido específico de Historia de México II u otra asignatura, de manera individual o por equipos de trabajo cooperativo, los alumnos pueden construir sus cuadros comparativos.

Estas estrategias permiten reflexionar la información, así como una discusión dirigida con la finalidad de fomentar el análisis y compartir la información generada entre los mismos alumnos.

En el cuadro comparativo que se presenta (Véase la representación gráfica No.4, en la página 71), aparece en la parte superior el nombre de la unidad programática y dos contenidos específicos de Historia de México II. A la izquierda aparecen diez aspectos centrales por resolver y en la parte superior centro-derecha se indican cada una de las administraciones gubernamentales.

2.3.5 Cuadro C.Q.A.

También el cuadro C.Q.A., consistente en lo que se conoce (C) de un contenido histórico, lo que se quiere conocer(Q) del mismo contenido y lo que se ha aprendido(A) o falta por aprender¹¹¹, se usa como estrategia de enseñanza-aprendizaje, porque en las tres columnas verticales y dos o más filas horizontales que forman su estructura, es ahí donde se realiza el procesamiento de la información histórica, permitiendo que los alumnos reflexionen y tomen conciencia, es decir, realicen un proceso metacognitivo de lo que sabían al inicio de la situación instruccional y lo que han logrado aprender al término del proceso.

¹¹¹ Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2004). *Op. cit.* p. 186-187.

UNIDAD 7. LA RECONSTRUCCIÓN NACIONAL, 1920-1940.

7.1 ADMINISTRACIÓN DE ÁLVARO OBREGÓN, 1920-1924.

7.2 ADMINISTRACIÓN DE PLUTARCO ELÍAS CALLES, 1924-1928.

CUADRO COMPARATIVO

No. 4

	ADMINISTRACIÓN DE ÁLVARO OBREGÓN, 1920-1924.	ADMINISTRACIÓN DE PLUTARCO ELÍAS CALLES, 1924-1928.
LA DEUDA EXTERNA.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 669, 467, 826 millones de pesos. 1923. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 998, 217, 794 millones de pesos. 1927.
EL SECTOR AGRÍCOLA.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sin tecnología agrícola. ▪ Producción de temporal. ▪ Ley de ejidos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Surge la Comisión Nacional de Irrigación. ▪ Se crea el Banco Nacional de Crédito Agrícola.
LA PRODUCCIÓN PETROLERA.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inadecuada legislación petrolera ▪ Surge el Departamento del Petróleo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ley Petrolera de 1926. ▪ Los derechos adquiridos por las empresas extranjeras antes de 1917 son reconocidos absolutamente.
EL SECTOR OBRERO.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1921. Surge la Confederación General de Trabajadores. ▪ La CROM apoya al gobierno. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control de huelgas y paros obreros. ▪ La CGT agrupa a ferrocarrileros, petroleros y otros.
AVANCES EDUCATIVOS.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Surge la SEP en 1921. ▪ Destacan intelectuales como Alfonso Reyes, José Vasconcelos y otros. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se promueve la “Escuela Activa”. ▪ Se establece en la ciudad de México la Casa del Estudiante
EL SECTOR INDUSTRIAL.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los Quijano-Rivero y la industria textil ▪ Recuperación parcial: industria minera, petrolera y militar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Considerable injerencia de inversiones extranjeras. ▪ Familia Garza-Sada. ▪ Inicia la industria automotriz.
RELACIONES ESTADO-IGLESIA.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La Constitución de 1917 y sus disposiciones anticlericales. ▪ Fortalecimiento unilateral del poder político y eclesiástico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La actitud del arzobispo José Mora y del Río. ▪ “Ley Calles” sobre delitos contra la federación. ▪ Tiene lugar el Movimiento Cristero, 1926-1929.
MEDIOS DE COMUNICACIÓN.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación telegráfica con Centroamérica, E. U., Alemania, España y Japón. ▪ Primera transmisión por la radio. ▪ Surgen estaciones radiofónicas. ▪ Periódicos: El Demócrata y El Heraldo de México. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aumenta la comunicación telefónica. ▪ Reorganización de sistema postal. ▪ Revista Mexicana de Estudios Históricos. ▪ Periódicos: El Universal y El Excelsior.
POLÍTICA EXTERIOR.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convenio De la Huerta-Lamont, 1922. ▪ Tratado de Bucareli, 1923 ▪ El gobierno mexicano reconoce a la URSS. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimiento al movimiento nicaragüense de Cesar Augusto Sandino. ▪ Convenio Pani-Lamont
LA SUCESIÓN PRESIDENCIAL.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Candidatos: Plutarco Elías Calles (PL, CROM, PNA), Adolfo de la Huerta (PC). ▪ Triunfo de Calles 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Candidatos: Álvaro Obregón (PLM), Arnulfo R. Gómez (PNA), Francisco R. Serrano. ▪ Obregón “gana” las elecciones.

Elaboración.

Heladio González García.

Octubre – 2005.

CAPTURA DE: VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

Cada cuadro C.Q.A. sirve para activar los conocimientos previos y para desarrollar expectativas preferenciales. Este tipo de cuadro puede resolverse de izquierda a derecha y construirse de manera individual o por equipos pequeños de trabajo cooperativo.

En el ejemplo de cuadro C.Q.A. que se presenta (Véase la representación gráfica No.5, en la página 73) como medio de una mejor delimitación, se anota el nombre de la unidad correspondiente al programa de Historia de México II, así como el contenido específico por resolver.

2.3.6 Diagrama de árbol.

La información se organiza de manera jerárquica de arriba hacia abajo, estableciendo relaciones de inclusión (Véase la representación gráfica No. 6, en la página 74).

El contenido principal se coloca con mayúsculas en la parte superior, de donde se derivan líneas que incluyen ideas complementarias de segundo, tercero o cuarto nivel, con la consecuente disminución del tamaño de letras y las respectivas líneas conectivas.

2.3.7 Diagrama en cadena.

Tiene como objetivo presentar las fases o secuencias para la interpretación o análisis de un contenido específico de historia u otra disciplina. Por ejemplo en Historia Universal III, el contenido sobre la Participación inicial de Japón en el concierto imperialista, se puede indicar de la siguiente manera: primera fase, las reformas para la modernización; segunda fase, colaboración de algunos Estados extranjeros como China, Holanda y Estados Unidos; tercera fase, un importante crecimiento económico-naval-militar; cuarta fase, los triunfos internacionales de Japón; quinta fase, el surgimiento de conflictos con algunos Estados europeos y Estados Unidos (Véase la representación gráfica No.7, en la página 75).

UNIDAD 3. MÉXICO INDEPENDIENTE, 1821-1855.

3.9 PRIMERA INTERVENCIÓN FRANCESA, 1838-1839.

CUADRO C-Q-A.

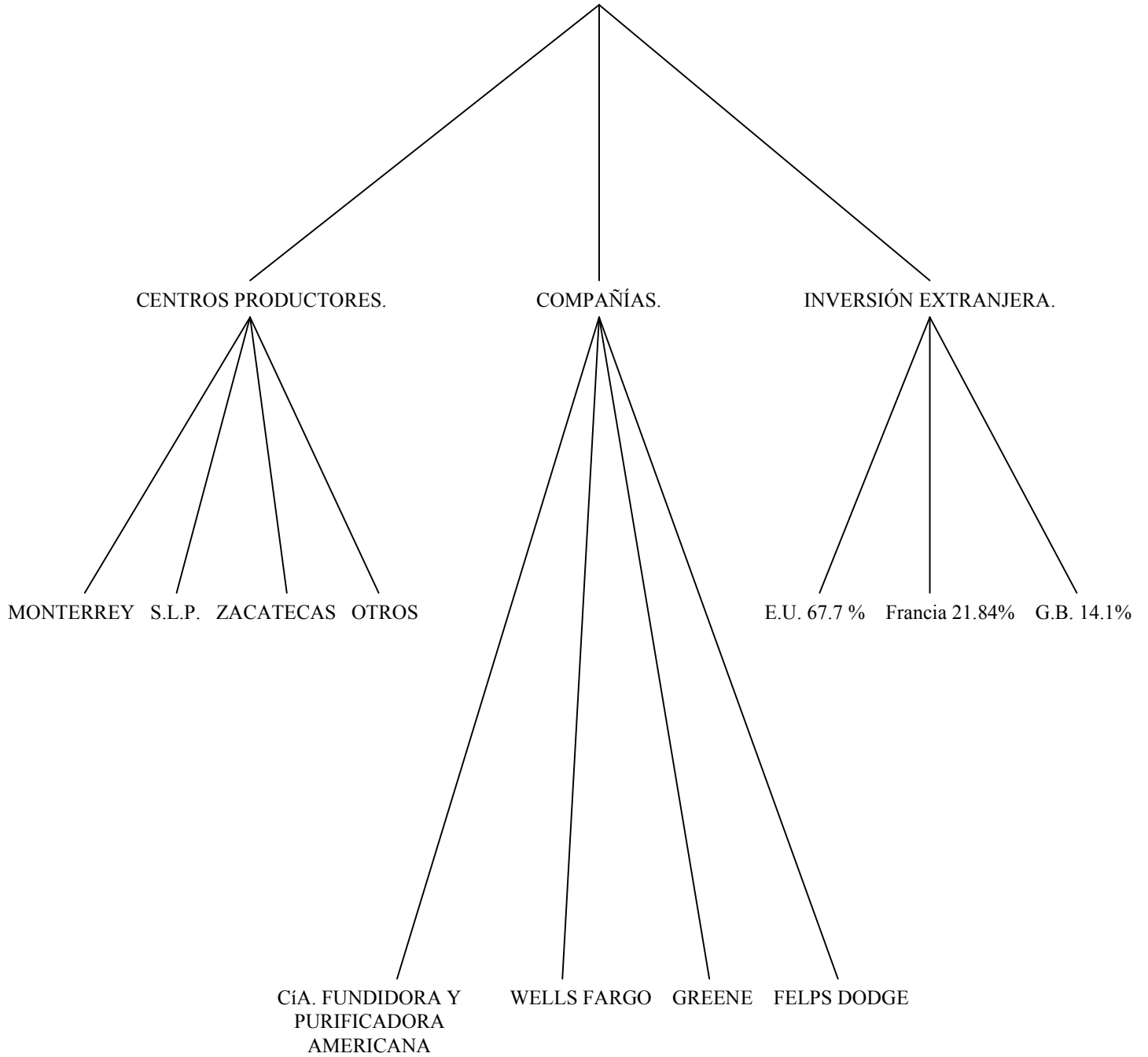
No.5

LO QUE SE CONOCE. (C)	LO QUE SE QUIERE CONOCER/APRENDER. (Q)	LO QUE SE HA APRENDIDO. (A)
(Anotar en forma de listado lo que se sabe sobre la PRIMERA INTERVENCIÓN FRANCESA EN MÉXICO, 1838-1839).	(Anotar lo que se quiere aprender).	(Anotar lo aprendido o lo que falta por aprender).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En sentido común, se habla de la “Guerra de los Pasteles”. ▪ Existe cierta dificultad para diferenciar la primera y segunda intervención francesa en México. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las causas o exigencias de Francia. ▪ El bloqueo francés a Veracruz y la situación militar mexicana. ▪ Las consecuencias para el gobierno mexicano. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Francia exige trato pleno de nación más favorecida y derechos extraterritoriales. ▪ El pastelero Remontel reclama 30, 000 pesos por daños. ▪ Debido a la negativa mexicana, Deffaudis plantea en pago de 600, 000 pesos como compensación a otros conciudadanos. ▪ Frente a la indiferencia, una flota francesa de 26 navíos y 4,000 soldados bloquea el puerto de Veracruz y San Juan de Ulúa. ▪ El gobierno mexicano no tiene suficiente dinero, ni marina de guerra, ni un ejército capaz ▪ Ante esta debilidad, Baudin exige otros 200,000 pesos por gastos de expedición y guerra. ▪ En la derrota participa Antonio López de Santa Anna, quien en tal situación se considera “un buen mexicano”. ▪ Se presenta en Veracruz una flota británica de 13 barcos. ▪ El gobierno mexicano tiene que aceptar todas las exigencias francesas. ▪ Las flotas europeas se retiran a mediados de 1839. ▪ Antonio López de Santa Anna se convierte en presidente interino.

FUENTE. Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. UNA INTERPRETACIÓN CONSTRUCTIVISTA. p. 187.

CAPTURA DE: VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

LA MINERÍA, 1877-1911.



CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

**PARTICIPACIÓN INICIAL DE JAPÓN EN EL CONCIERTO IMPERIALISTA.
1868 – 1905.**

FASE 1.

LAS REFORMAS PARA LA MODERNIZACIÓN.

FASE 2.

COLABORACIÓN DE ALGUNOS ESTADOS EXTRANJEROS COMO
CHINA, HOLANDA Y ESTADOS UNIDOS.

FASE 3.

TIENE LUGAR UN IMPORTANTE CRECIMIENTO ECONÓMICO –
NAVAL-MILITAR.

FASE 4.

EL GOBIERNO JAPONÉS CONSIGUE TRIUNFOS INTERNACIONALES.

FASE 5.

SURGIMIENTO DE CONFLICTOS CON ALGUNOS ESTADOS EUROPEOS
Y ESTADOS UNIDOS.

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

Es importante el establecimiento de una secuencia lógica o numérica de arriba hacia abajo o en orden ascendente. Cada una de las fases se enmarcan en rectángulos de una medida conveniente y mediante líneas cerradas. El título del tema o contenido se coloca en la parte central y superior de la página.

2.3.8 Diagrama de círculo de conceptos.

El contenido o subcontenido principal se escribe con letras mayúsculas en la parte superior del círculo.

Por lo general un círculo representa únicamente un concepto colocado al centro, alrededor del cual sus relaciones inclusivas se colocan en círculos pequeños, colocados dentro del círculo mayor (Véase la representación gráfica No.8, en la página 77).

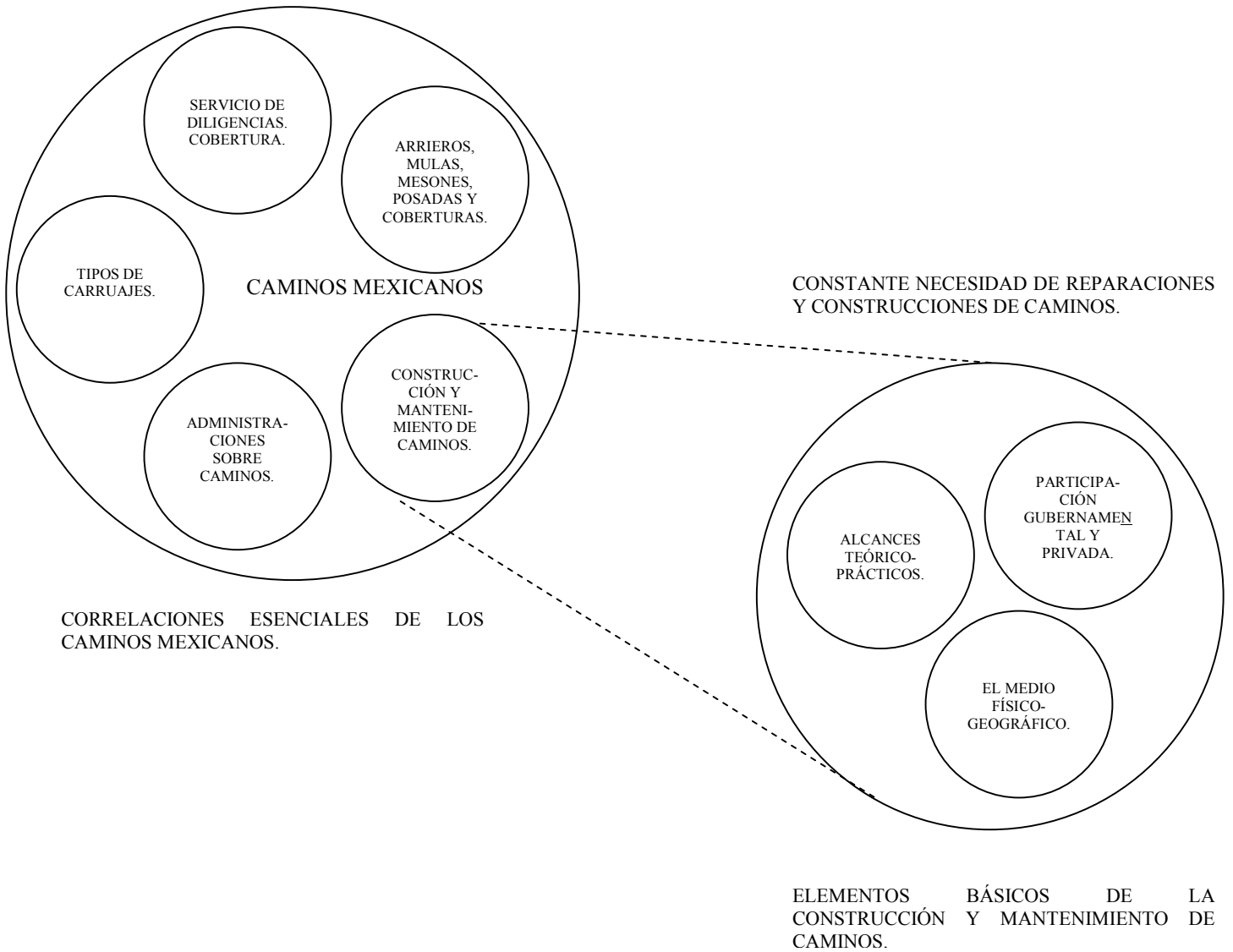
Los conceptos complementarios o de ampliación sobre un contenido específico de historia se proyectan al exterior en círculos separados, llamados relaciones telescópicas¹¹², si el subcontenido lo requiere y se cuenta con el espacio necesario.

2.3.9 Diagrama de llaves.

Es muy utilizado, sirve para organizar la información mediante un proceso de inclusión horizontal. La información inferida se organiza en forma jerárquica y horizontal. Para su construcción, lo primero que se elige es el contenido histórico o tema, el cual se

¹¹² Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2004). *Op. cit.* p. 189-190.

MEDIOS DE TRANSPORTE: LOS CAMINOS, 1810-1873.



CORRELACIONES ESENCIALES DE LOS CAMINOS MEXICANOS.

CONSTANTE NECESIDAD DE REPARACIONES Y CONSTRUCCIONES DE CAMINOS.

ELEMENTOS BÁSICOS DE LA CONSTRUCCIÓN Y MANTENIMIENTO DE CAMINOS.

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

coloca en la parte central de la página y hacia la izquierda (Véase la representación gráfica No.9, en la página 79), abriéndose la llave. A continuación aparece una delimitación de subcontenidos con sus respectivas llaves, que a su vez enmarcan conceptos correlativos.

Es importante buscar una conveniente proporción en la ubicación y apertura de las llaves, lo cual puede lograrse tomando en consideración la dimensión de los subcontenidos de primero o segundo orden.

2.3.10 Diagrama radial.

Prácticamente, un diagrama radial es una representación circular interna y externa. Su objetivo consiste en ayudar a los alumnos a organizar y valorar lo que conocen acerca de un contenido histórico o subcontenido.

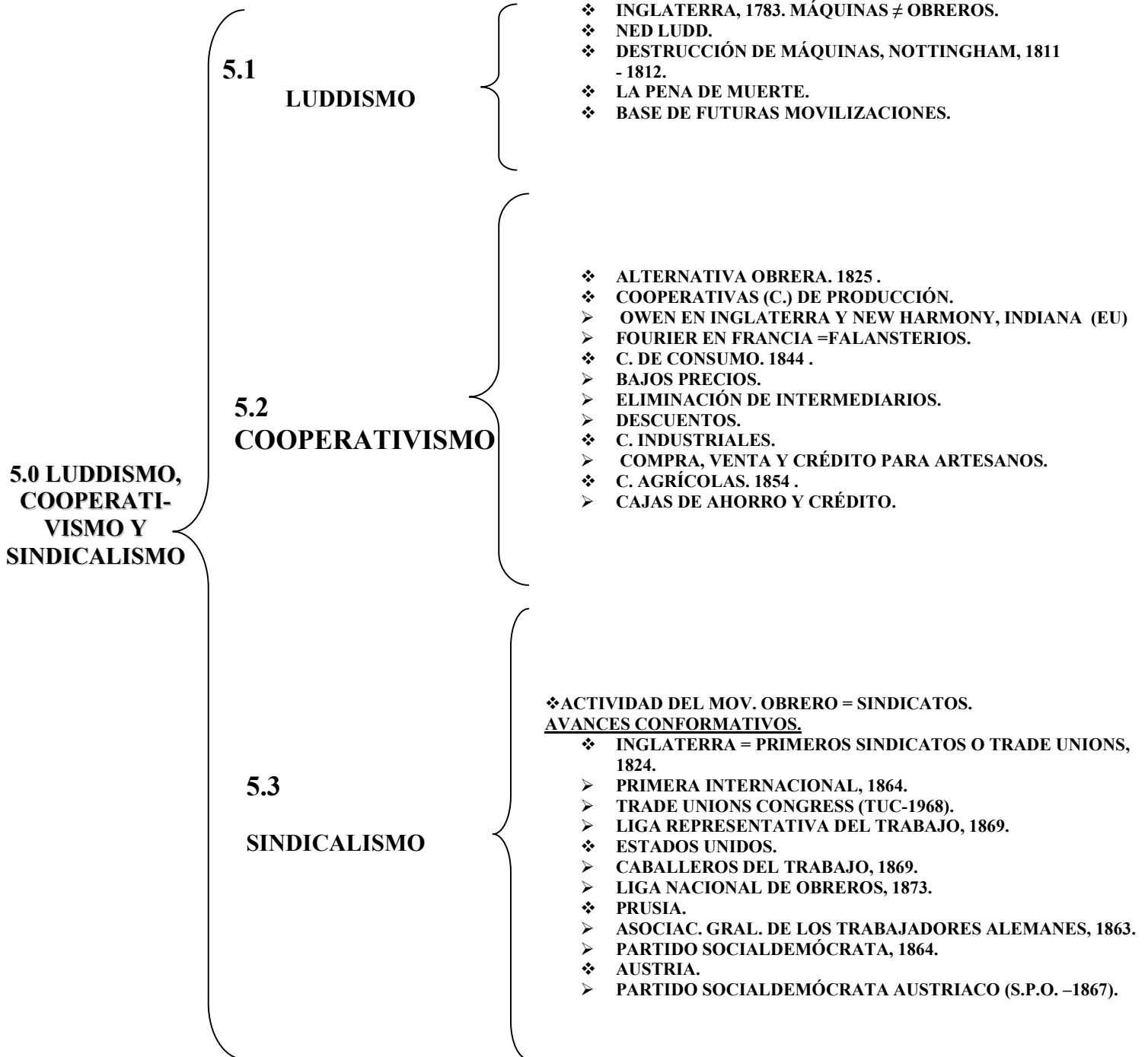
En la parte superior se anota el contenido o tema histórico principal. Dentro del círculo se indica la idea central y su respectiva conclusión (Véase la representación gráfica No.10, en la página 80). En los extremos de los radios se colocan los subcontenidos o ideas complementarias.

2.3.11 Diagrama reticulado.

Sirve para fundamentar un contenido central o principal, el cual se coloca en el centro de la página, enmarcado por un rectángulo¹¹³ (Véase la representación gráfica No.11, en la página 81).

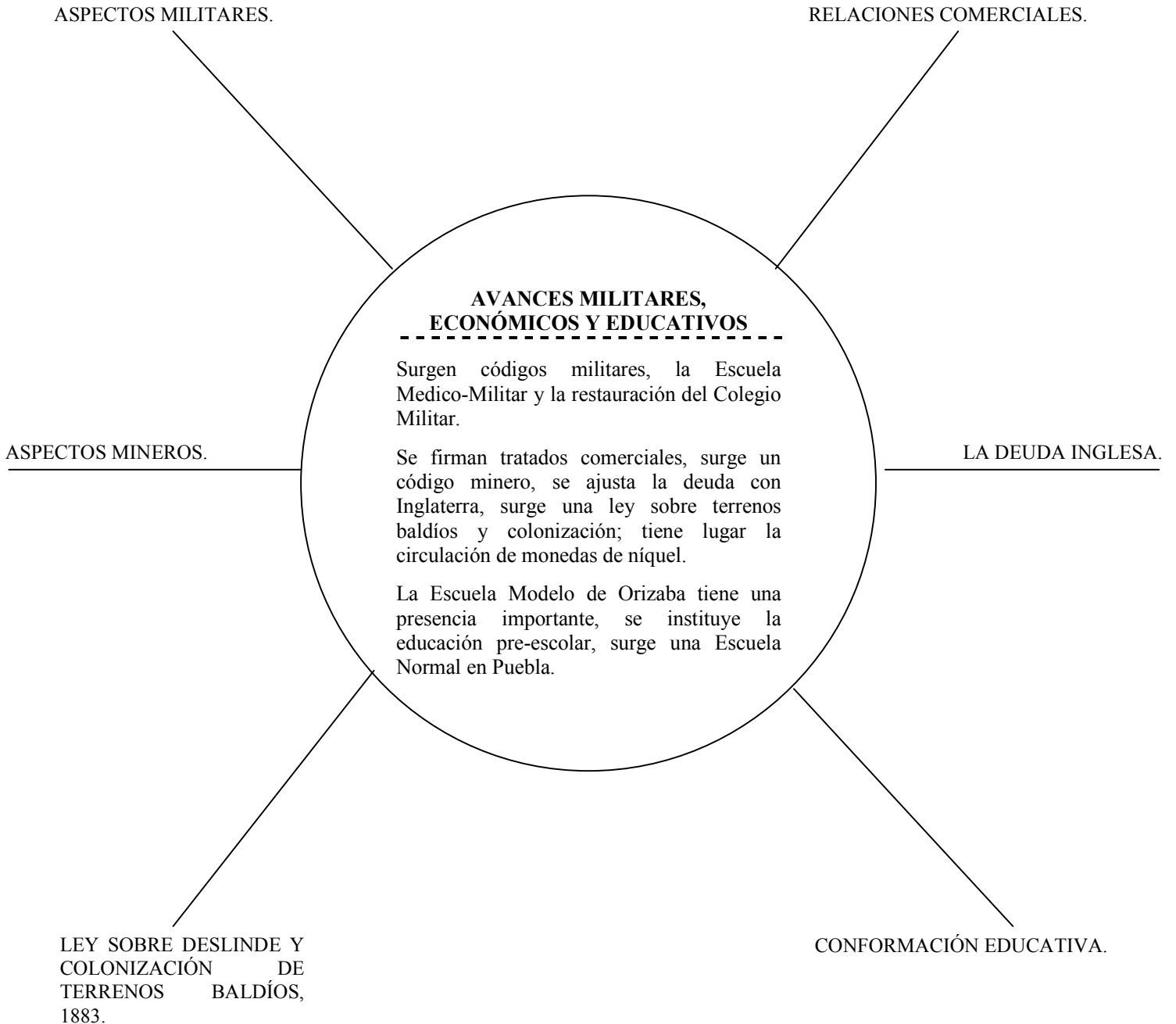
Se trazan dos uves en sentido inverso, con líneas horizontales superiores e interiores, donde se anotan los subcontenidos principales. En las líneas interiores se escriben los aspectos más importantes de dichos subcontenidos. Para su distinción, es recomendable que se delimiten convenientemente los espacios.

¹¹³ Johnson, David W., Roger T. Johnson y Edythe Holubec (2004). *Op. cit.* p. 66-67.



CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

EL GOBIERNO DE MANUEL GONZÁLEZ, 1880-1884.



CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

DIAGRAMA RETICULADO

No. 11

CONFORMACIÓN INICIAL

- *Sugerencia de José Ma. Lafragua (1855).
- *Hacia 1857 surge la Guardia de Seguridad.
- *En 1861 surge la Policía Rural Federal.
- *150 elementos forman en primer contingente.
- *Dependen del Ministerio de Guerra y de Gobernación

OBJETIVOS Y COBERTURA

- *Vigilar los caminos y ferias populares
- *Establecer la seguridad pública.
- *Aplicar la “Ley Fuga”
- *Su cobertura abarca la parte central del país.

LOS RURALES, 1861 - 1914

- *Portan camisas grises con distintivos rojos. Algunos con pantalones de cuero.
- *Sus elementos son exbandidos, exguerrilleros, campesinos, artesanos, obreros y exintegrantes del ejército.
- *Los sueldos son variables. En 1910 un comandante gana 250 pesos mensuales y un guardia raso gana 45 pesos mensuales

ORGANIZACIÓN PARAMILITAR

- *Termina su periodo clásico en 1914, al desaparecer el ejército federal
- *Posterior a 1914 hay intentos de resurgimiento.
- *Hacia 1929 surgen los “Cuerpos de Defensas Rurales”
- *Para 1966 se indica la existencia de 120.000 “rurales”.

EL OCASO.

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

2.3.12 Mapa conceptual.

Cada mapa conceptual refleja una codificación del procesamiento de la información mediante cuatro procesos básicos como son la selección, abstracción, interpretación e integración¹¹⁴. Afirma Ontoria que un mapa conceptual puede considerarse como constructo, porque es el resultado de un análisis y construcción del alumno, previa ejemplificación del profesor, así como su consecuente incorporación a la estructura cognitiva del alumno, convirtiéndose en mapa cognitivo.

Los mapas conceptuales sirven para trazar una ruta de aprendizaje, extraer significados de los libros, organizar trabajos de laboratorio o de campo, en la presentación de artículos de periódicos y revistas¹¹⁵ y exposiciones orales, así como para la organización de lecturas y trabajos de diferentes asignaturas e investigaciones.

Al construir un mapa conceptual complejo pueden anotarse relaciones cruzadas¹¹⁶ entre conceptos pertenecientes a partes diferentes del mapa conceptual, lo cual implica un grado de reflexión y valoración mayor. Lo decisivo radica en que el proceso de elaboración del mapa conceptual histórico ayuda a los alumnos a participar en la construcción de su propio aprendizaje y para compartir con sus compañeros los nuevos conocimientos adquiridos. En la construcción de un mapa conceptual son esenciales los conceptos, las líneas conectivas, las palabras-enlace y la expresión jerárquica e inclusiva (Véase la representación gráfica No.12, en la página 83).

¹¹⁴ Ontoria Peña, Antonio y colabs (2001). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. p. 34, 50-51.

¹¹⁵ Novak, Joseph D. y D. Bob Gowin (1988). *Aprendiendo a aprender*. p. 57-75.

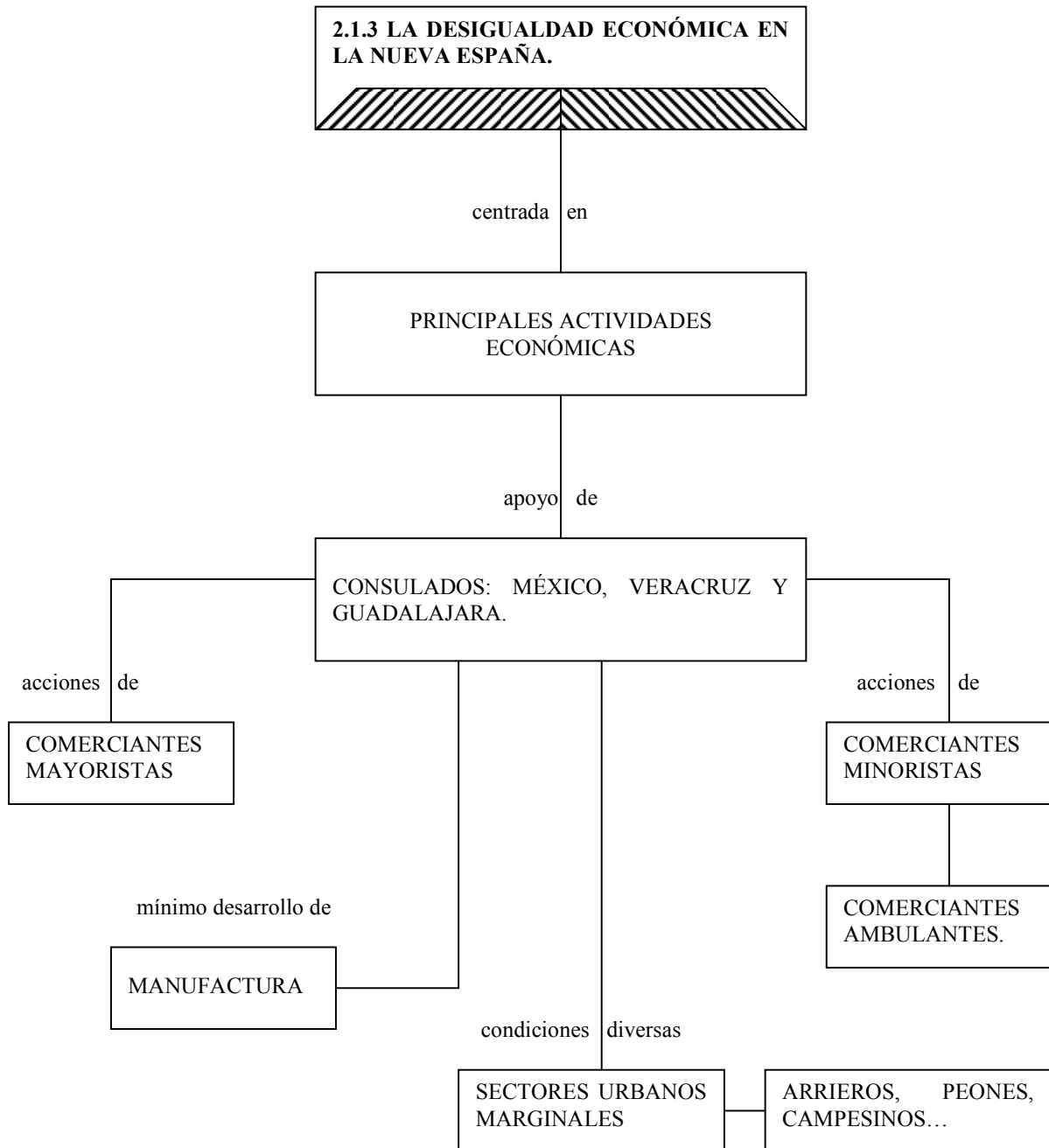
¹¹⁶ Ontoria Peña, Antonio y Ana Molina Rubio (1995). *Los mapas conceptuales y su aplicación en el aula*. p. 42.

UNIDAD 2. MOVIMIENTO DE INDEPENDENCIA NOVOHISPANA, 1808-1821.

2.1 CAUSAS INTERNAS Y EXTERNAS

MAPA CONCEPTUAL

No.12



Elaboración.
Heladio González García.
Octubre – 2005.

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

2.3.13 Mapa conceptual de burbuja.

Constituye un mapa de baja transferencia, sirve para clasificar, comparar, identificar atributos de un objeto o hecho e identificar semejanzas o diferencias entre dos objetos o hechos¹¹⁷.

En historia sirve para establecer diferencias y similitudes o semejanzas entre hechos históricos, Estados o personajes (Véase la representación gráfica No.13, en la página 85). Este tipo de mapa maneja temas básicos de procesamiento, no favorece una participación metacognitiva o de reflexión, a menos que aparezcan dos o tres términos conectivos. Las ideas o conceptos se presentan en círculos, conectados con una especie de grandes ejes socioculturales.

2.3.14 Mapa geohistórico.

Cada mapa geohistórico interpretado, estructurado o construido es usado por los historiadores como estrategia de enseñanza-aprendizaje para una mejor explicación y comprensión de contenidos específicos ubicados en tiempos y espacios concretos.

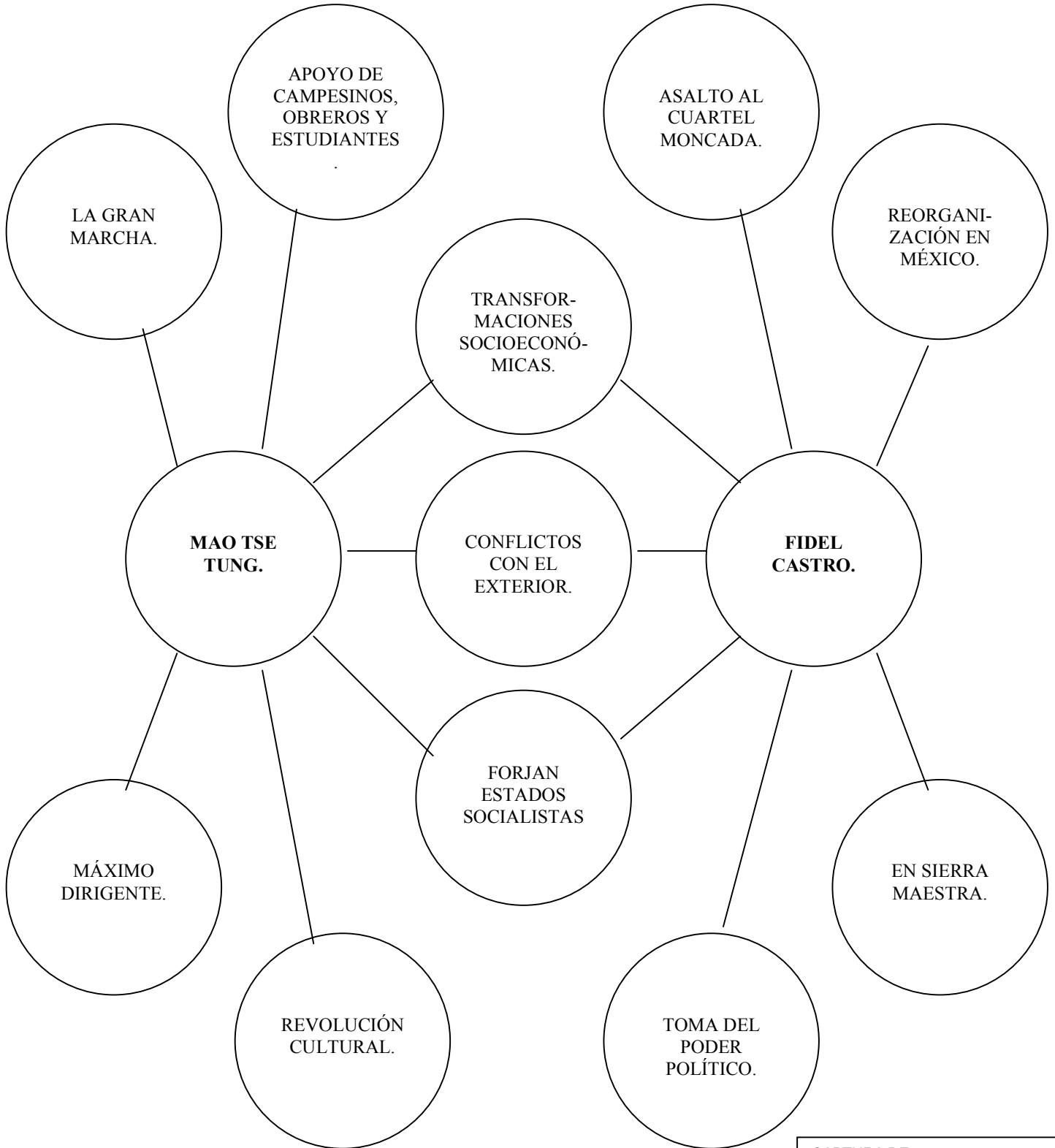
El mapa geohistórico facilita la comprensión de modificaciones fronterizas, las líneas de expansión de los distintos Estados, los cambios de las relaciones comerciales, los progresos y retrocesos en la colonizaciones, así como la dinámica de la geopolítica mundial¹¹⁸, continental o de una región en particular.

Ubicar acciones humanas en el espacio continúa siendo el mejor logro intelectual del mapa geohistórico como forma de conocimiento (Véase el mapa geohistórico No.14-A, en la Pág. 86). Para los historiadores, un mapa geohistórico es “Una construcción social del

¹¹⁷ López Ramírez, Ernesto Octavio (2001). *Los procesos cognitivos en la enseñanza- aprendizaje. El caso de la Psicología Cognitiva y el aula escolar* p. 102-103.

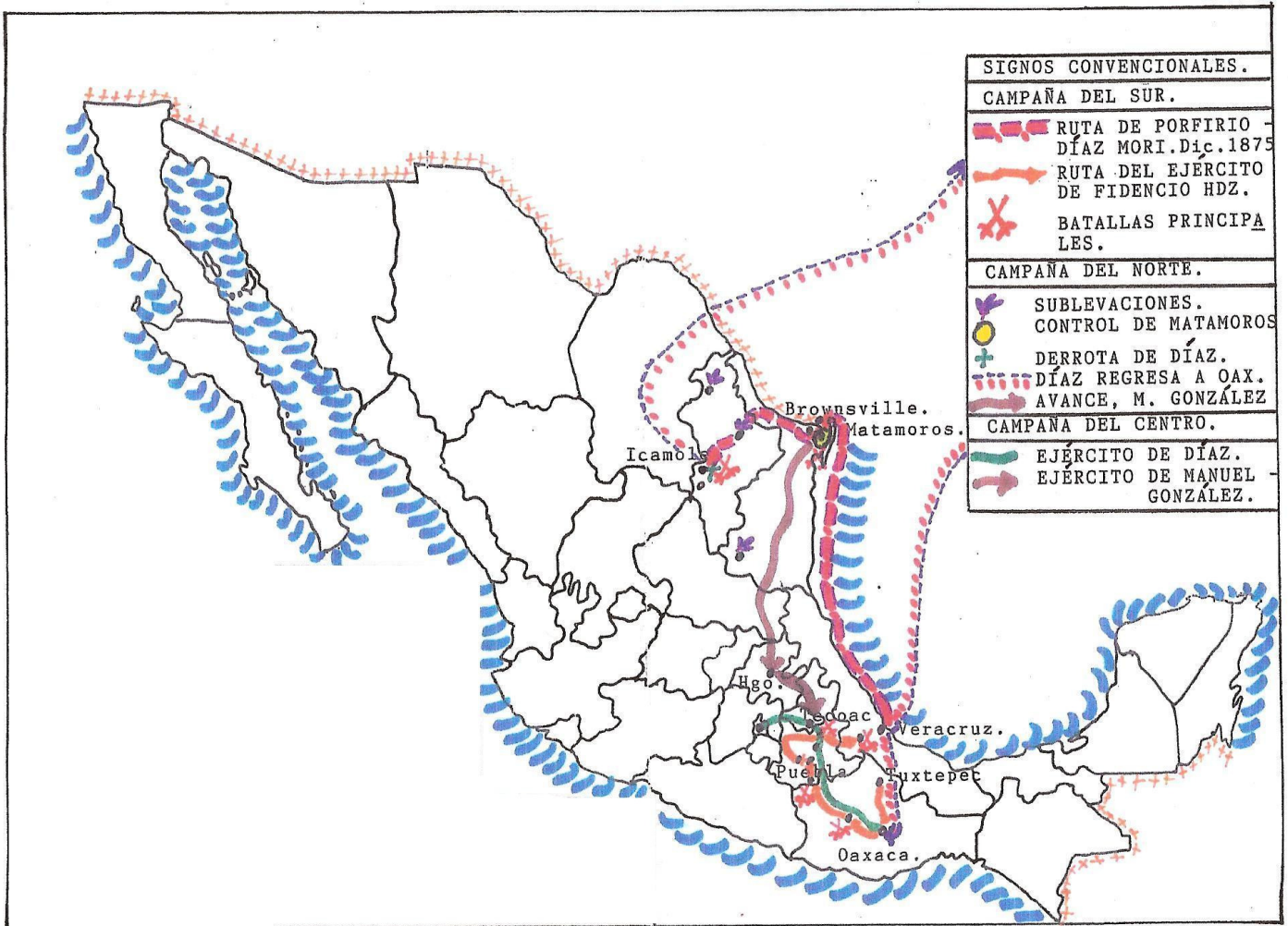
¹¹⁸ Martínez Ruiz, Enrique y Consuelo Maqueda Abreu (1989). *La Historia y las Ciencias Humanas. Didáctica y técnicas de estudio.* p. 92.

SITUACIÓN REVOLUCIONARIA DE MAO TSE TUNG Y FIDEL CASTRO.



CAMPAÑA MILITAR DE PORFIRIO DÍAZ MORI Y EL PLAN DE TUXTEPEC, 1875-1876.

MAPA GEOHISTÓRICO No. 1.



FUENTES.

- Cosío Villegas, Daniel (coord.-1994). *Historia general de México*. T.2 4a. ed. México, El Colegio de México, XII/737-1587 p. Centro de Estudios Históricos.
- De la Torre Villar, Ernesto y Ramiro Navarro de Anda (2002). *Historia de México*. 2a. ed. México, MsGraw Hill, 549 p.
- Florescano, Enrique (coord.-1982). *Atlas de Historia de México*. México, Siglo XXI editores, 226 p.
- González de Lemoine, Guillermina y colaboradores. (1995). *Atlas de Historia de México*. 5a. ed. México, UNAM-ENP, 135 p.
- León Portilla, Miguel (Director-1995). *Diccionario Porrúa de Historia, Biografía y Geografía de México*. (1995). 4 Ts. 6a. ed. corregida y aumentada. México. Porrúa. 1040 p.

Elaboración de Heladio González García.

Octubre-2005

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

mundo expresada a través del medio de la Cartografía”¹¹⁹. El mapa geohistórico redescubre el mundo, en términos de relaciones y prácticas de poder, preferencias y prioridades culturales.

Constituye un texto, un documento social y cultural, es un sistema de significados a través del cual “Se comunica, reproduce, experimenta y explica un orden social”¹²⁰. También es una producción del contexto del cartógrafo, los contextos de otros mapas geohistóricos y el contexto de la sociedad, entendido como el conjunto complejo de fuerzas interactuantes.

Al construir un mapa geohistórico es importante tener claridad de lo que en él queremos expresar, el problema a resolver y decidir los posibles elementos que se incluyan. Las dos condiciones básicas para que un mapa geohistórico siempre sea útil son la claridad en la ubicación y la precisión en el contenido. El tamaño del mapa estará definido por el contenido y por la hoja o pliego de papel a utilizar. Un apoyo esencial es la elaboración de plantillas de mapas geohistóricos diversos, de ser posible con escalas apropiadas.

En relación con la representación de signos convencionales o símbolos, lo más recomendable es que se establezca una relación propia de signos o símbolos, creados o imitados, buscando siempre la uniformidad y congruencia temática. Entre los signos o símbolos esenciales están los siguientes¹²¹: dos sables cruzados indican una batalla (Véase el mapa geohistórico No.14-B, en la página 88); una bandera desplegada y ondulada en su asta, significa paz o armisticio; una llama o fogata designa motines, sublevaciones o revueltas; una espiga indica producción de trigo; una vaca refleja la existencia de ganado

¹¹⁹ Harley, J.B. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la Historia de la Cartografía*. p. 61-62.

¹²⁰ Martínez Ruiz, Enrique y Consuelo Maqueda Abreu (1989). *Op. cit.* p. 72-73, 93.

¹²¹ *Ibidem.* p. 95-97.

MAPA GEOHISTÓRICO No. 2.



Fuente. Juliá, José-Ramón. *Atlas de Historia Universal*. Tomo II, p. 90.

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

vacuno. Respecto a los colores y la rotulación se tiene lo siguiente. Los colores de fondo tienen que ser suaves, los aspectos puntuales o centrales se presentan con colores intensos, por ejemplo las carreteras o medios de comunicación terrestre en rojo, las vías férreas en negro y las rutas marítimas en azul.

Las delimitaciones del mapa geohistórico en blanco y negro pueden representarse mediante diferentes sistemas de flechas, puntos y líneas de diferentes grosores, óvalos, círculos, líneas alternativas y otros símbolos de creación personal.

En mapas específicos es posible observar y ubicar batallas militares, expediciones, campañas militares, intervenciones, rutas de migraciones, variaciones territoriales, itinerarios de expediciones, marchas revolucionarias y otros aspectos directamente relacionados con procesos históricos.

El análisis geohistórico se basa en cinco campos fundamentales¹²² que son la localización específica, el lugar definido por ambientes físicos y humanos, las relaciones dentro de los lugares caracterizados por los cambios entre las acciones humanas y el medio ambiente, el movimiento o interacción entre los lugares y, las regiones delimitadas por condiciones físicas y humanas.

Por otro lado, paralelamente a la conformación capitalista (siglos XVI-XIX), una parte importante de los mapas geohistóricos son considerados como armas o fuerza política de cierto poder unilateral, relacionados con los deslindes o legitimaciones territoriales, los oleoductos y gasoductos, centros mineros, sembradíos de amapolas o adormideras, transportes de armamentos y tecnología militar sofisticada.

¹²² Reinhartz, Dennis y Judy Reinhartz (1997). "II. Historia, Geografía y mapas. La enseñanza de la Historia Universal" en: Lerner Sigal, Victoria (comp. y comentarios-1997). *Op. cit.* p. 85-89.

También han sido interesantes los silencios intencionales¹²³ en los mapas geohistóricos, es decir, el hecho de no registrar algunas problemáticas cruciales, por corresponder a la inteligencia o tecnología militar, por ser archivados e incluso ser protegidos por motivos de seguridad nacional. Los silencios intencionales proceden de los grupos dominantes y del cartógrafo que concede preferencia a las representaciones de los altos sectores sociales y en consecuencia una discriminación de las manifestaciones o valores correspondientes a los pueblos nativos.

2.3.15 Mapa mental.

Es un instrumento valioso para potenciar el pensamiento humano, refleja un proceso del pensamiento asociativo, presenta una realidad multidimensional. Las representaciones mentales se hacen con imágenes, palabras o conceptos buscando un equilibrio cognitivo mediante una integración estructurada del mundo de las palabras y aquél de las imágenes.

Cada imagen estimula una amplia variedad de habilidades en el cerebro, como formas, dibujos, colores, líneas y dimensiones que propician la imaginación y el pensamiento asociativo¹²⁴. El análisis icónico permite que las formas de un mapa mental sean diversas, porque se derivan de la creatividad e imaginación personal o grupal.

Un mapa mental es una representación sinuosa y ampliada que contiene tres elementos principales¹²⁵: un contenido clave, ideas complementarias y conectores, para mostrar las relaciones existentes de las ideas secundarias o terciarias. Puede adquirir la forma específica de un “pulpo”, de un “río” con afluentes o de una “montaña” con barrancas¹²⁶.

¹²³ Harley, J.B. (2005). *Op. cit.* p. 81-85.

¹²⁴ Ontoria Peña, Antonio, Juan Pedro R. Gómez y Ana Molina Rubio (2003). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender.* p. 114-115, 125.

¹²⁵ Johnson, David W., Roger T. Johnson y Edythe Holubec (2004). *Op. cit.* p. 63.

¹²⁶ Ontoria Peña, Antonio, Juan Pedro R. Gómez y Ana Molina Rubio (2003). *Op. cit.* p. 80.

Cada mapa mental comprende determinado espacio, tiempo y una diversidad de colores conforme a los niveles de conceptos. En la parte central de la página se dibuja una imagen o símbolo, pero también es válido un óvalo, círculo, triángulo o rectángulo que contenga el tema o contenido principal (Véase la representación gráfica No.15, en la página 92). Una última cuestión consiste en que las ideas principales tienen que presentarse con letras más grandes, en comparación con las ideas secundarias o terciarias

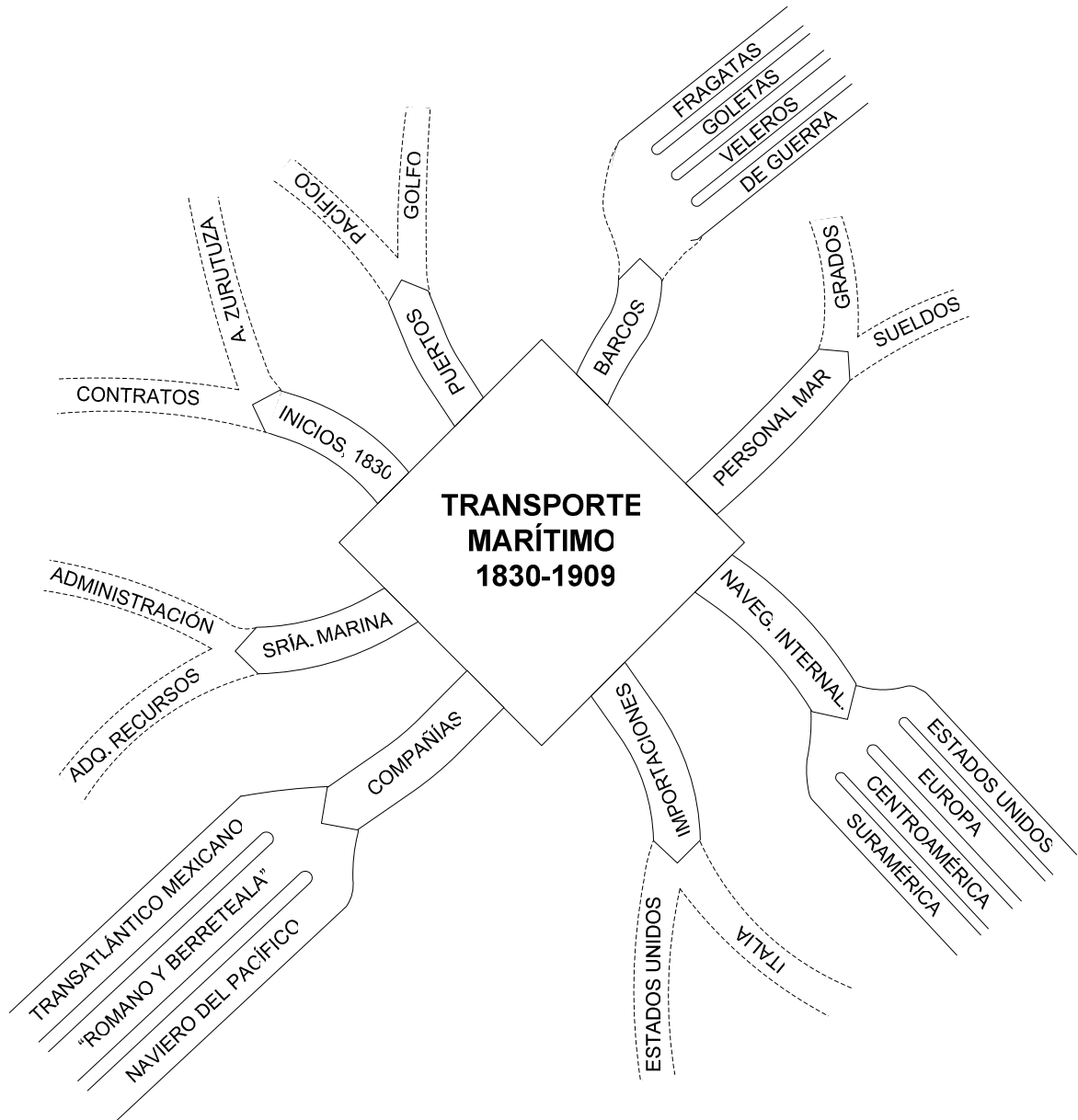
2.3.16 Mapa semántico.

Su difusión tiene lugar en los años 80 del siglo XX. Constituye un método y conocimiento previo, una estructura específica y el establecimiento de las relaciones entre contenidos y subcontenidos. Como estructura gráfica es un instrumento que ayuda a esquematizar, resumir o seleccionar la información¹²⁷.

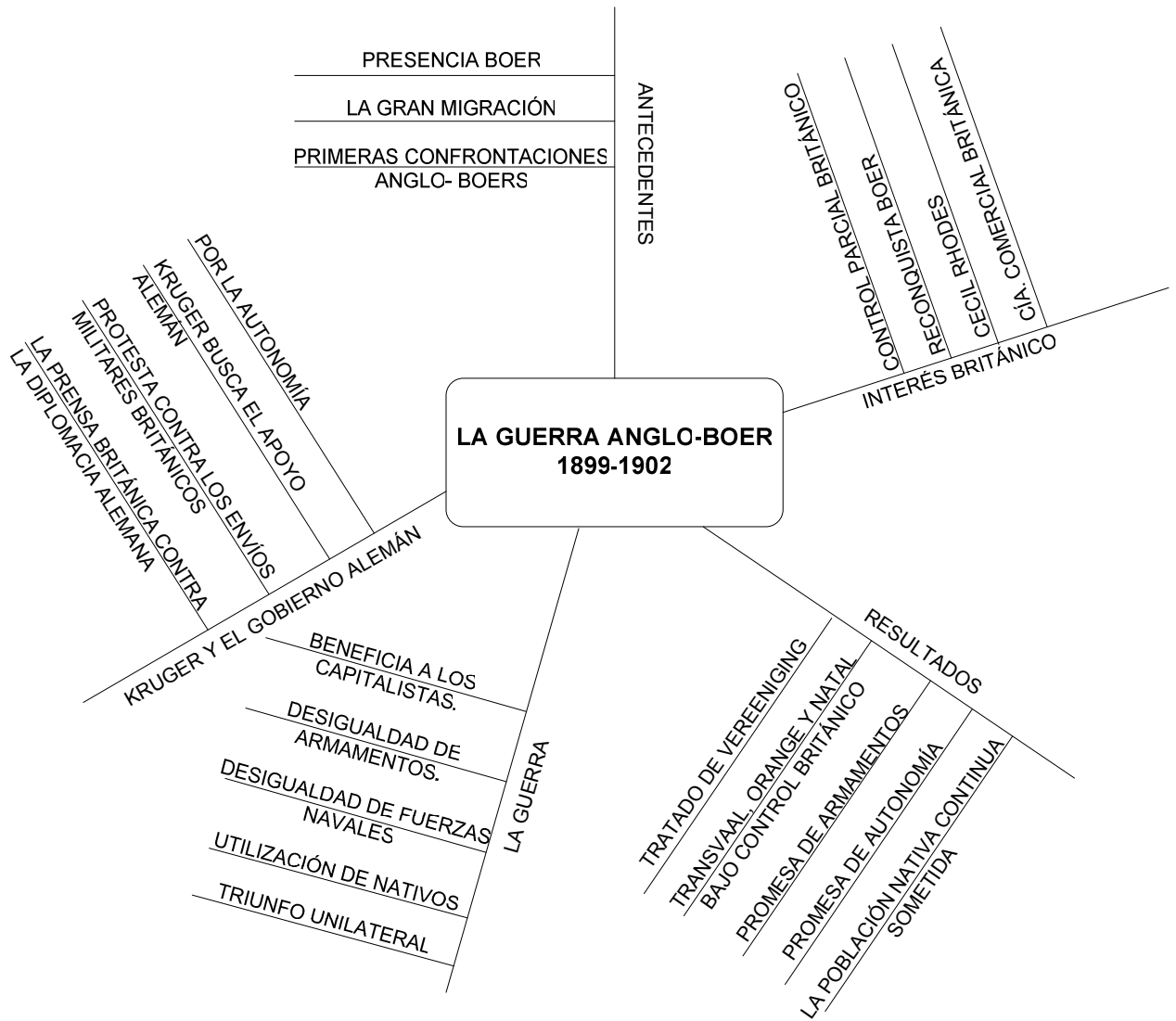
Como estrategia didáctica busca la organización semántica del texto en cuanto a la relación de los conceptos e información, más que su jerarquización en una representación gráfica radial (Véase la representación gráfica No.16, en la página 93), busca formar el “cuadro del territorio intelectual”.

Para su construcción, primero se elige el contenido o tema principal, luego se recurre a un torbellino de ideas, después tiene lugar la estructura semántica y la consecuente presentación de conceptos conforme a los subcontenidos específicos con una resolución concreta.

¹²⁷ Ontoria Peña, Antonio, Juan Pedro R. Gómez y Ana Molina Rubio (2003). *Op. cit.* p. 147-155.



CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.



CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

2.3.17 Organización de desarrollo conceptual espiral.

El objetivo fundamental consiste en que el alumno relacione, organice e integre cada conocimiento como una parte de un todo, facilitando con ello la comprensión, codificación y efectividad de la información adquirida¹²⁸.

El desarrollo conceptual espiral tiene lugar cuando se abordan los mismos contenidos en diferentes ciclos según su dificultad, en una relación de lo más elemental a lo más complejo, siendo la orientación de los conceptos de abajo hacia arriba o de forma ascendente (Véase la representación gráfica No.17, en la página 95).

En cada fase o ciclo anual se repiten algunos aspectos de los contenidos y se introducen otros que son complementarios y aportan nuevos elementos cognitivos.

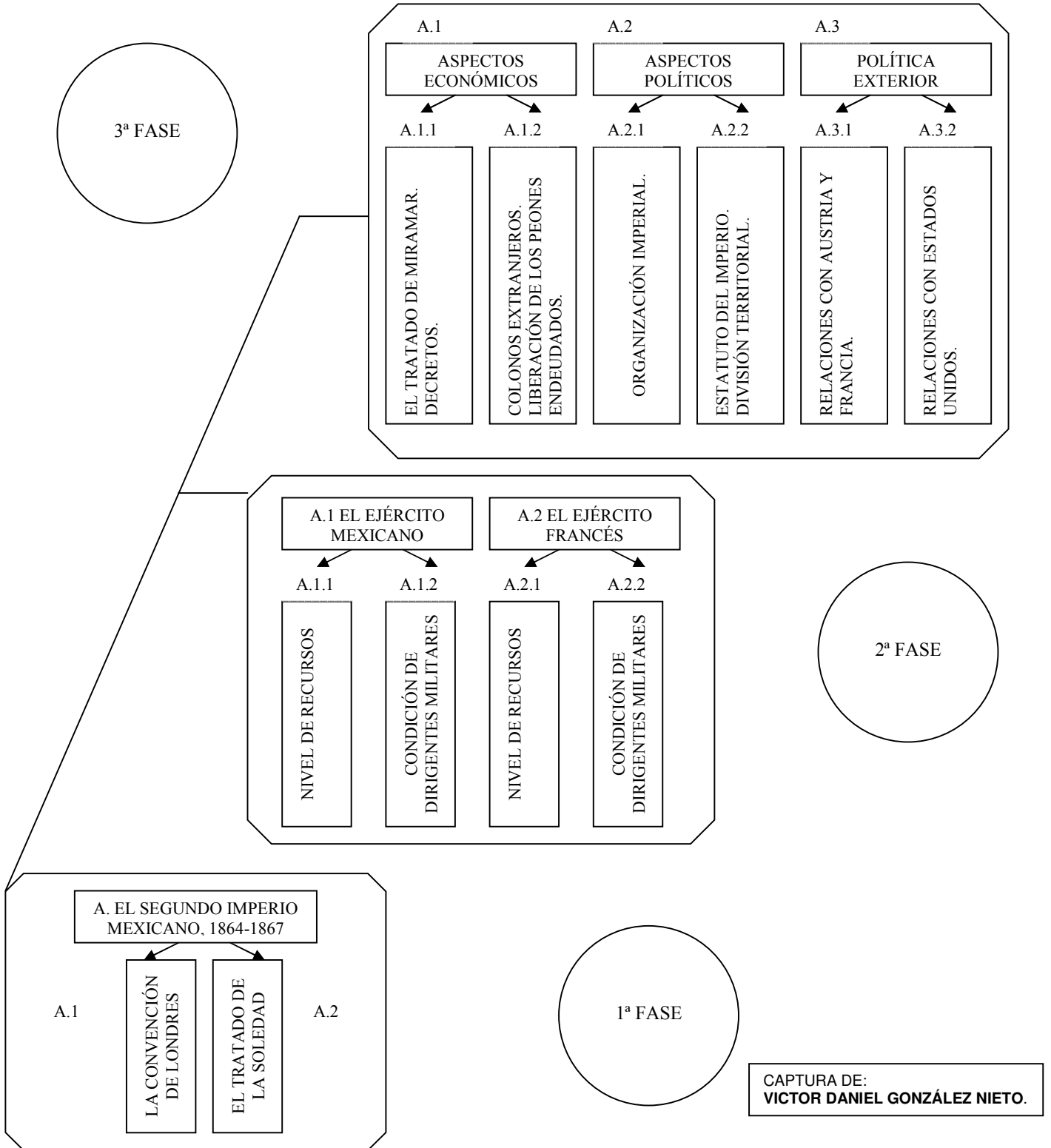
2.3.18 Red conceptual.

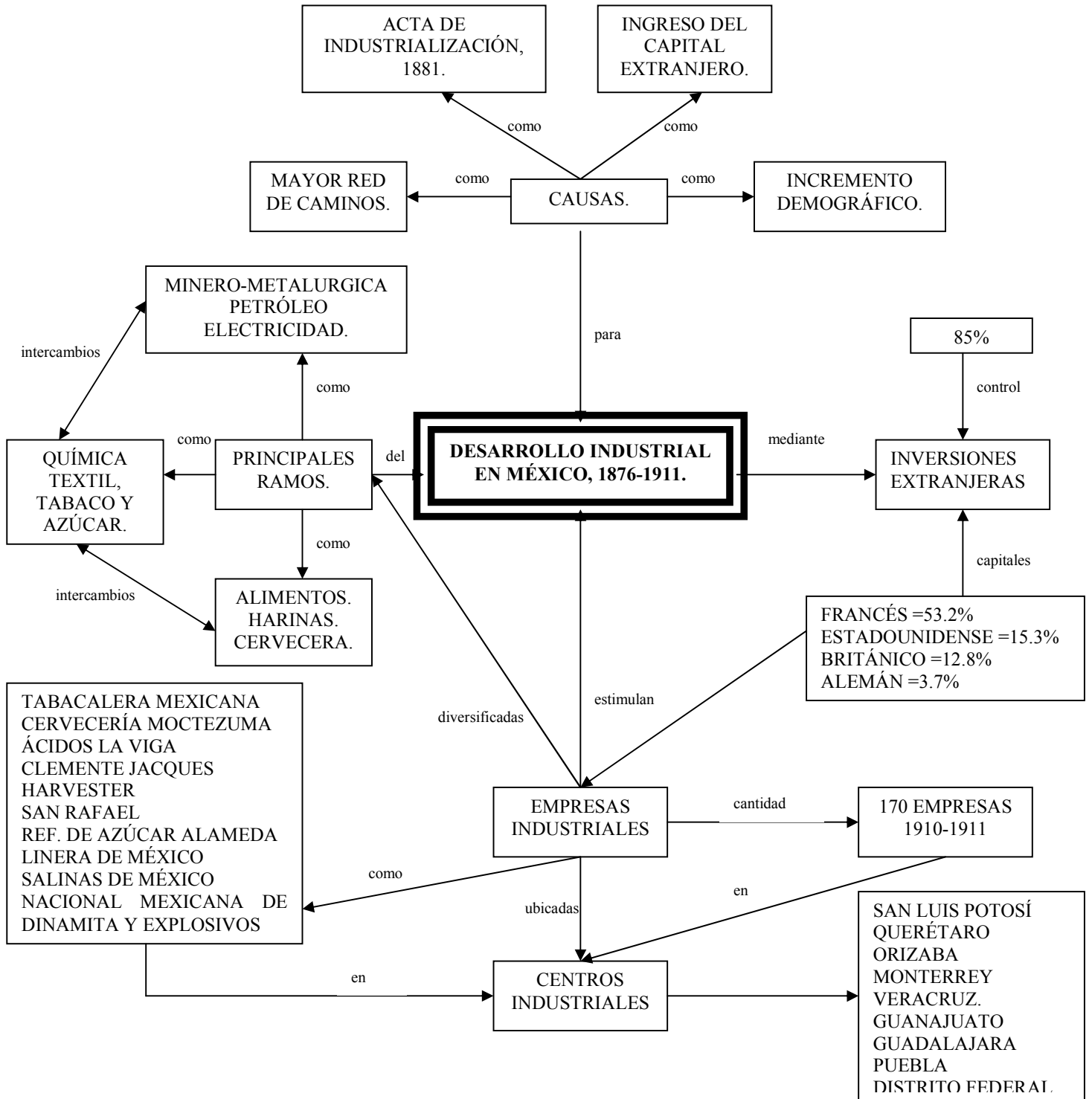
Es una representación circular imaginaria, un instrumento específico y una trama conceptual, caracterizada por la conexión de conceptos sobre determinado contenido. Es una estructura, donde los conceptos están relacionados de modo conveniente, cuyo objetivo es favorecer el proceso de razonamiento individual o grupal. La red conceptual refleja una diversidad de relaciones, presentando “estructuras sintéticas”. Los contenidos más importantes son los que establecen el mayor número de conexiones (Véase las representaciones gráficas No.18-A y 18-B, en las páginas 96 y 97).

Los “nodos” son conceptos básicos de un contenido, su extensión provoca “relaciones nodales”. Lo que resulta de relacionar dos “nodos” es una “oración nuclear”, que constituye

¹²⁸ Hernández Hernández, Pedro, Luis A. García García y Manuel Rosales Alamo (2001). *Op. cit.* p. 126-127.

EL SEGUNDO IMPERIO MEXICANO, 1864-1867.

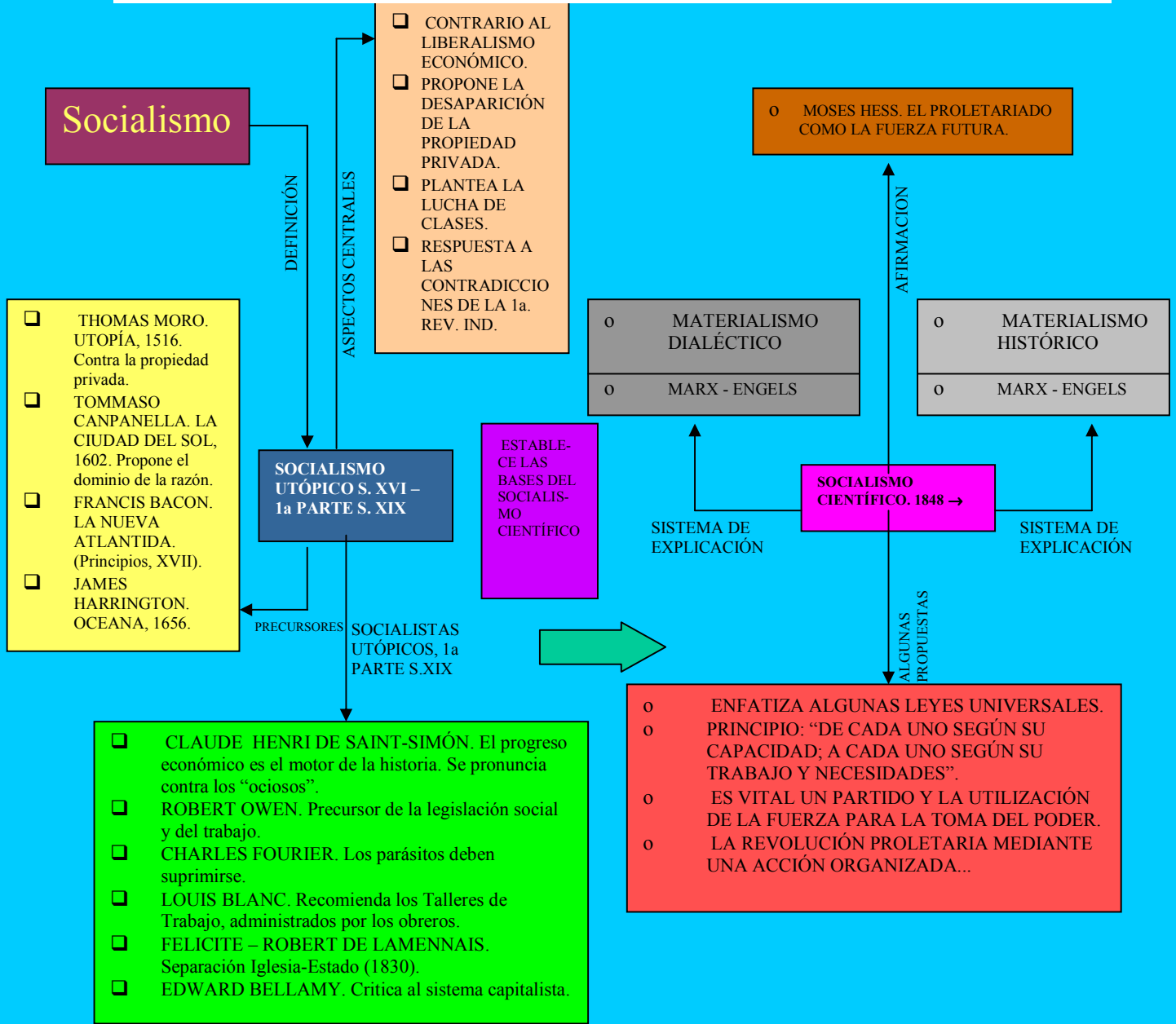




Elaboración.
Heladio González García.

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

6.- SOCIALISMO UTÓPICO Y CIENTÍFICO.



CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

la unidad-base o unidad semántica de gran simpleza sintética y máxima significación conceptual¹²⁹.

La red conceptual es un entramado de “oraciones nucleares”. La red de “araña” es la típica, con un contenido central y varias ramificaciones. También pueden presentarse como estructuras de “cadena”.

Los conceptos básicos o “nodos” se colocan en un recuadro y no observan una relación jerárquica. La relación entre “nodos”, objetos o procesos se establece mediante flechas, “eslabones” o conectores, sobre los que se colocan palabras que funcionan como nexos¹³⁰ o enlace, para indicar qué conceptos se relacionan con otros, pero sobre todo su sentido. Para leer e interpretar la red conceptual puede iniciarse por cualquier “nodo”, considerando los conceptos fundamentales en recuadros y los nexos sobre las flechas.

2.3.19 Representación del criterio temático.

Cuenta con un título o núcleo temático, colocado en la parte superior y central de la página, siendo ésta última enmarcada por un rectángulo. El núcleo temático se relaciona con sus extremos derecho e izquierdo mediante áreas o grandes campos temáticos, los cuales a su vez tienen relación con diferentes asignaturas y ejemplos.

El núcleo temático constituye una referencia contrastante, primero con las áreas más amplias y luego con cada una de las subáreas¹³¹, hasta llegar a los conceptos más concretos o específicos. La conexión o correlación temática puede propiciar nuevas perspectivas conceptuales e intelectuales. El tamaño de letras correspondientes al contenido central y las disciplinas correlativas se indican con letras mayúsculas (Véase la representación gráfica

¹²⁹ Ontoria Peña, Antonio, Juan Pedro R. Gómez y Ana Molina Rubio (2003). *Op. cit.* p. 132.

¹³⁰ *Ibidem.* p. 136.

¹³¹ Hernández Hernández, Pedro y Luis Alberto García García (2001). “26. *Análisis y organización de los contenidos*” en: Hernández Hernández, Pedro (coord.-2001). *Op. cit.* p. 98-99.

No.19, en la página 100). Por su parte, los ejemplos o aspectos directos se indican con letras minúsculas y las líneas conectoras no terminan en flechas.

2.3.20 Representación de una organización conceptual concurrente.

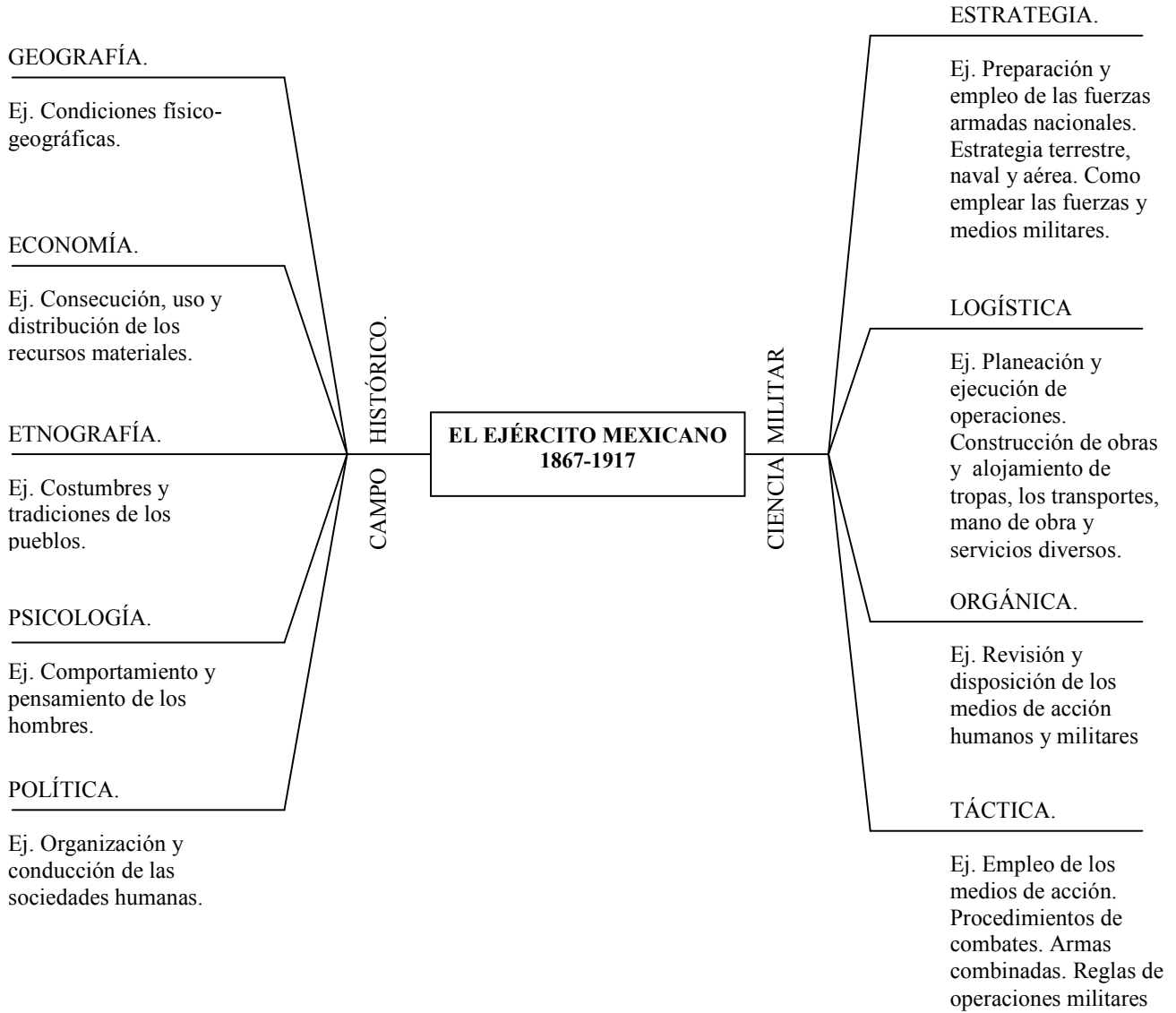
Fomenta una interacción cognitiva entre los alumnos y el profesor. Tiene un núcleo motivacional y temático que responde a una situación problemática. Esta estrategia favorece los objetivos de carácter formativo.

En función de sus intereses, motivaciones o sugerencias, los alumnos de manera individual o en equipo buscan información y aportan ideas trascendentes para resolver una situación planteada. Este proceso es compartido por el profesor, quien también aporta ideas correlativas.

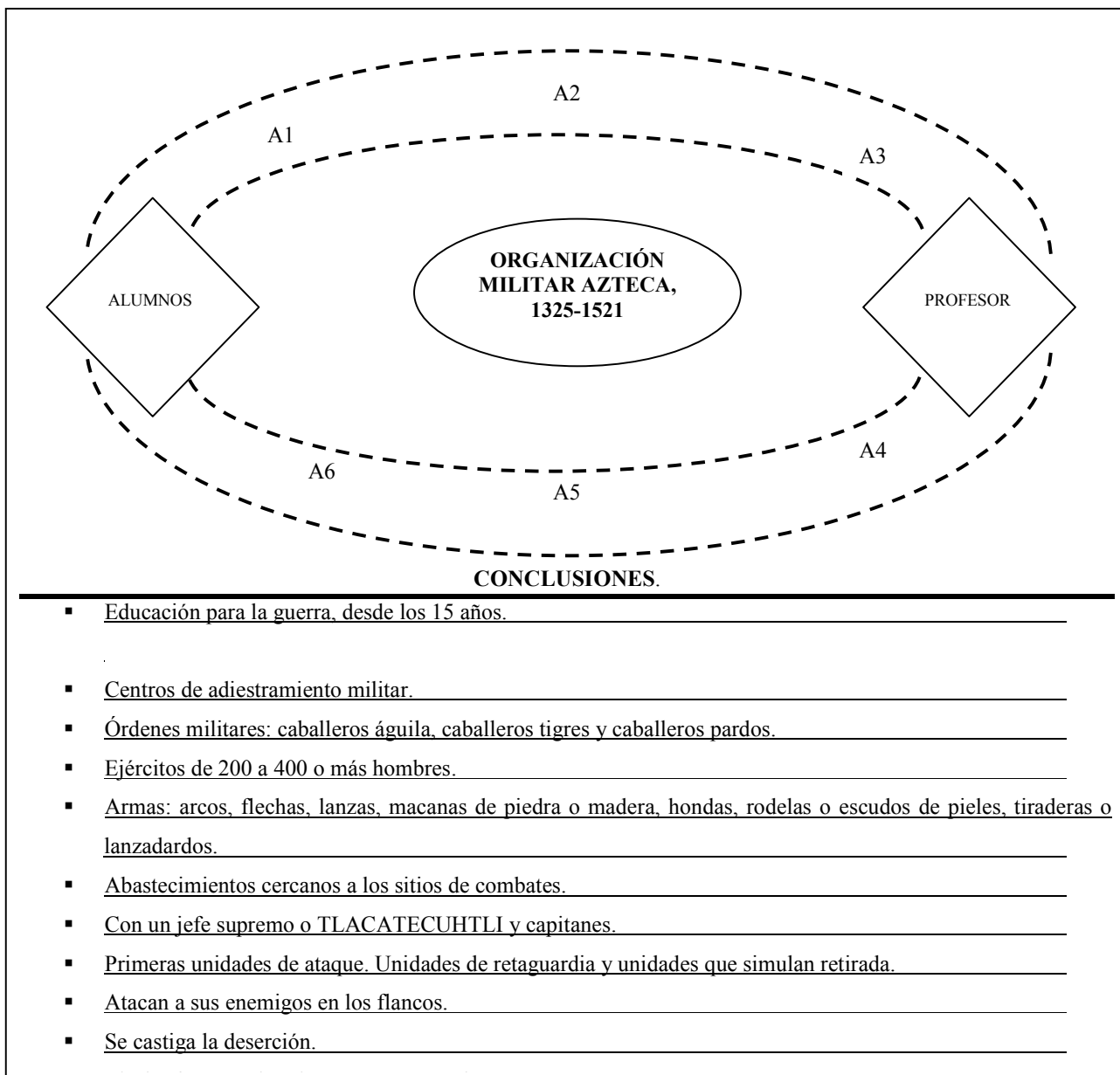
Si se evitan los problemas de incertidumbre, frustración, tiempo y disposición, es evidente que una enseñanza basada en un problema planteado es de lo más recomendable¹³².

Para su construcción, la situación problema se coloca en un óvalo pequeño al centro de la página, a éste óvalo convergen las aportaciones conceptuales de los alumnos organizados en equipos o de forma individual, así como del profesor. Cada una de las aportaciones principales se enmarcan en dos semicírculos punteados (Véase la representación gráfica No.20, en la página 101). Asimismo, se destacan la posición de los alumnos y el profesor, mediante un rombo. La estructura en su conjunto se coloca en un cuadrado, bajo el cual se anotan las conclusiones finales.

¹³² Hernández Hernández, Pedro, Luis A. García García y Manuel Rosales Alamo (2001). *Op. cit.* p. 130-131.



CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.



CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

2.3.21 Resumen.

Un resumen constituye una estrategia decisiva para el procesamiento de la información. A partir de un resumen es posible la construcción de un mapa geohistórico y otras representaciones gráficas, así como para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y otras disciplinas. Como estrategia activa¹³³ desarrolla la capacidad de expresión concreta, aumenta el interés mediante la atención y concentración, simplifica las tareas de repaso y memorización, refuerza la mente para procesar la información y la organización esencial del aprendizaje.

En cada resumen es decisivo identificar al protagonista o sujeto (quién, quiénes), las variables de lugar¹³⁴ y tiempo (dónde, cuándo), la acción (verbos), el argumento (qué, por qué, para qué) y la acción final (cuál). Al mismo tiempo, es necesario presentar notas, subrayar, respetar el lenguaje y los conceptos básicos del actor(a).

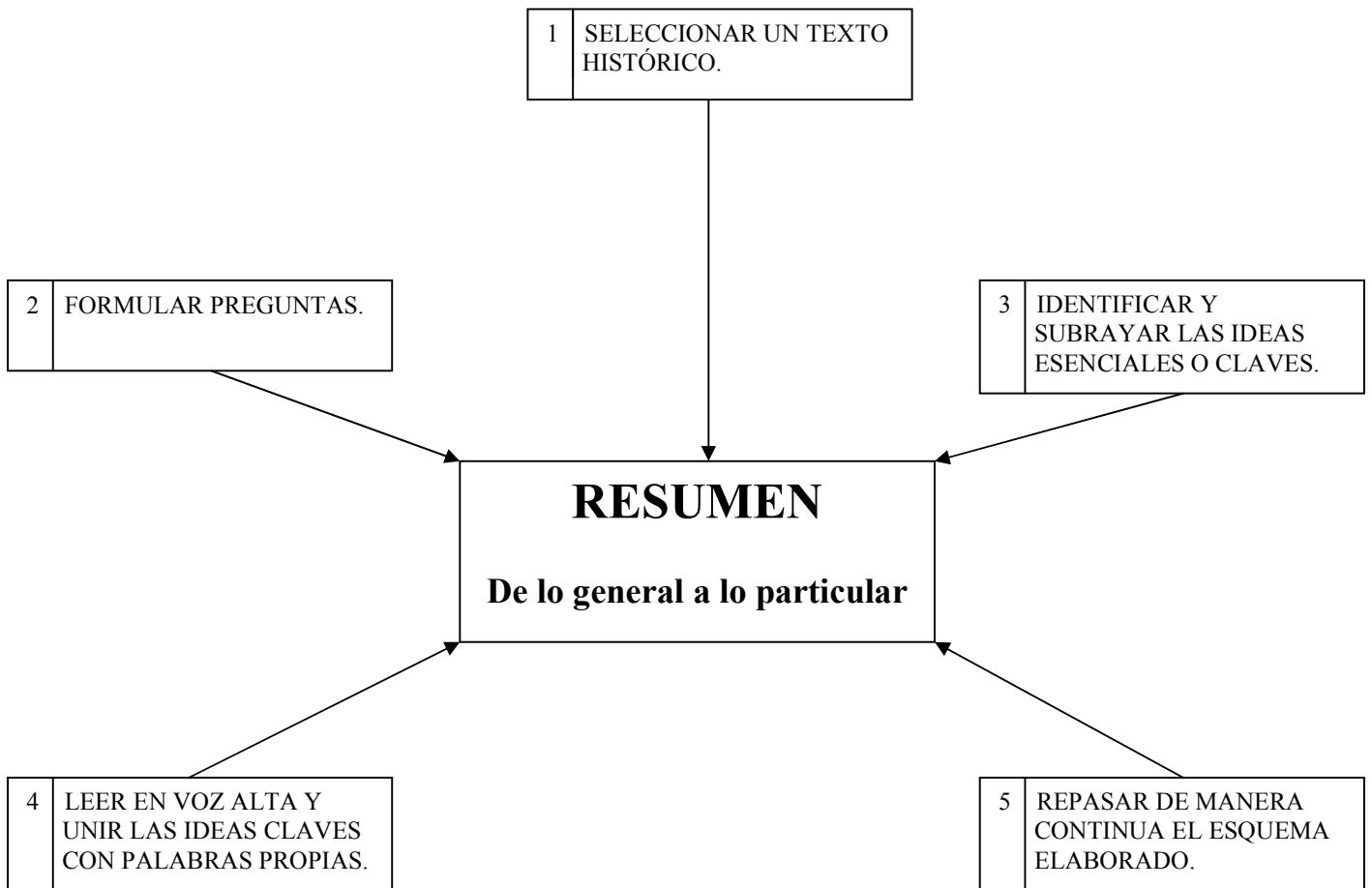
Cada resumen analítico y crítico está sujeto a modificaciones o ajustes, así como a una comparación con el texto original. En cada resumen es importante mencionar en una portada los datos del autor, el título del texto, el lugar, el año de publicación, los datos de la institución, la palabra resumen y el nombre de la asignatura correspondiente. Es importante conservar una copia del trabajo realizado

Es necesario remarcar que la configuración de un resumen tiene su base en las siguientes reglas¹³⁵: borrar o suprimir lo trivial, eliminar lo redundante, seleccionar o inventar la idea principal (Véase la representación gráfica No.21, en la página 103).

¹³³ Jiménez Ortega, José y Juan González Torres (2004). *Técnicas de estudio para bachillerato y universidad*. p. 95.

¹³⁴ García Huidobro, B. Cecilia, Ma. Cristina Gutiérrez y Eliana Condemarín G. (2000). *A estudiar se aprende. Metodología de estudio sesión por sesión*. p. 75-76.

¹³⁵ Beltrán Llera, Jesús A. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. p. 122.



Elaboración. Heladio González García.

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

Mediante la situación de resumen recíproco consistente en que en una primera parte el profesor efectúa el modelamiento, luego propicia gradualmente la responsabilidad en los alumnos sobresalientes que adoptan el papel de profesores, con respecto a sus propias experiencias, en tanto que el profesor proporciona una retroinformación del resultado obtenido.

El dominio sobre la estructura de resúmenes es una meta por resolver a corto plazo. Un resumen correctamente estructurado es el mejor indicador del aprendizaje trascendente. Así, “Mientras los resúmenes del texto o del profesor pueden ayudar a la comprensión, los generados por el estudiante son una ayuda insustituible para la comprensión significativa”¹³⁶. Es recomendable que entre profesores y alumnos se realicen algunos ejercicios para aplicar los principios inherentes a la conformación estructural de los resúmenes, pero incuestionablemente esta acción requiere de cierto tiempo efectivo.

2.3.22 La UVE epistemológica de D. Bob Gowin.

El diagrama UVE sirve para ayudar a los alumnos y profesores a ver que, en el aprendizaje, la autoridad reside en los procesos y objetos observados, con la validez de los registros que se decida realizar y con la calidad o el acierto de las ideas provenientes de la investigación¹³⁷.

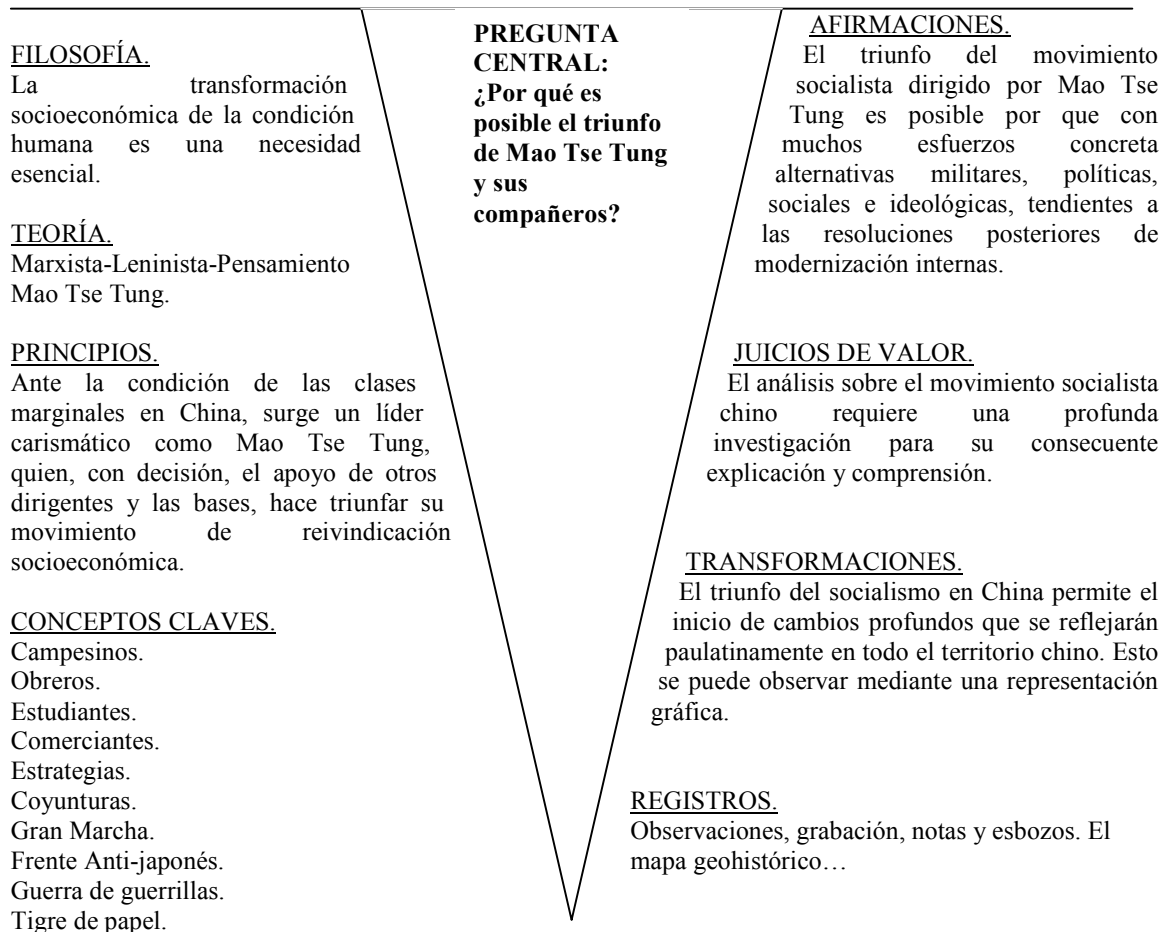
Una característica fundamental de la UVE epistemológica de Gowin consiste en que la formulación de una pregunta histórica o hipótesis se basa en dos partes interactuantes, es decir, una conceptual y otra metodológica (Véase la representación gráfica No.22, en la página 105).

¹³⁶ Beltrán Llera, Jesús A. (1998). *Op. cit.* p. 126.

¹³⁷ Novak, Joseph D. y D. Bob Gowin (1988). *Op. cit.* p. 29.

CONCEPTUAL.

METODOLÓGICA.



ACONTECIMIENTOS

-OBJETOS-
instrucción.
lectura analítica.
Resumen.
mapa geohistórico.

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

La sección conceptual inicia con una filosofía o modo de ver los procesos macros y micros del mundo mediante una explicación racional en tiempo y espacio, sigue una teoría o conjunto de conceptos relacionados lógicamente que posibilitan niveles de conocimientos que conducen a explicaciones, los principios o sistemas conectan los procesos y constituyen una especie de justificación de la pregunta y, los conceptos claves, los cuales en número de 10 o menos, tienen una relación directa con el tema o contenido implícito en la pregunta.

La sección metodológica implica: la anotación de las afirmaciones argumentadas; los juicios de valor o valoración sobre las orientaciones centrales de la investigación del tema o contenido; las transformaciones constituyen una ordenación sintáctica de los procesos realizados y pueden indicarse mediante una representación gráfica, pruebas y resultados; los registros o controles a través de grabaciones, secuencias de conclusiones, notas e incluso representaciones gráficas.

En el vértice contrapuesto se indican los acontecimientos o procedimientos para facilitar la interacción entre los elementos de la parte conceptual y aquellos de la parte metodológica¹³⁸. Estos pueden ser lectura analítica, la entrevista, los guiones, elementos orgánicos e inorgánicos, instrucciones, representaciones gráficas y efectos prácticos como el calentamiento o enfriamiento de objetos.

Cada una de estas descripciones y representaciones tienen una directa vinculación con los procesos de empatía e identidad, por lo que a continuación se indican los aspectos centrales de tales procesos.

¹³⁸ Novak, Joseph D. y D. Bob Gowin (1988). *Op. cit.* p. 21, 77, 219.

2.4 Configuración de la empatía e identidad en el aula escolar.

El proceso de empatía consiste en una comprensión de pensamientos, intenciones, sentimientos y acciones de otros. El sentido esencial de la empatía es la experiencia de la conciencia ajena.

Puesto que los conceptos de empatía y simpatía reflejan bastante similitud es importante anotar su significación temporal. Según una definición importante¹³⁹, la simpatía se concibe "...como una respuesta emocional surgida del estado emocional del otro pero que consiste en sentimientos de pena o preocupación por el otro; y definimos la empatía como un estado afectivo que brota de la aprehensión del estado emocional de otro y que es congruente con él".

Por su parte, Scheler¹⁴⁰ establece las siguientes leyes esenciales de la simpatía: 1.La unificación afectiva es fundamental del sentir lo mismo que otro; 2.El sentir lo mismo que otro es fundamento de la simpatía; 3.La simpatía es fundamento del amor al hombre; 4.El amor al hombre es fundamento del amor a dios y en sentido inverso.

Como se puede observar, la definición de ambos conceptos es parecida, pero lo determinante es la actitud emotiva o no que se tome ante un proceso histórico, líder histórico o un contexto social determinado.

También se define a la empatía como un sistema de constructos¹⁴¹ o cogniciones personales basadas en la experiencia e interpretación consciente o constructiva de uno mismo y otras personas. Tanto el afecto como la cognición se centran en variables que explican las conductas o emociones expresivas, comprensivas, comunicativas o prosociales.

¹³⁹ Eisenberg, Nancy y Paul A. Miller (1992). "III-13. Empatía, simpatía y altruismo: lazos empíricos y conceptuales" en: Eisenberg, Nancy y Janet Stray (coords-1992). *La empatía y su desarrollo*. p. 321.

¹⁴⁰ Scheler, Max (2005). *Esencia y formas de la simpatía*. p. 147-155.

¹⁴¹ Cloninger, Susan C. (2003). *Teorías de la personalidad*. p. 384-387.

Es importante enfatizar que la empatía significa colocarse en el lugar de los alumnos, comprender y actuar razonablemente ante los sentimientos o posturas de los mismos con respuestas afectivas y cognitivas¹⁴². Además, la empatía posee un componente cognitivo, consistente en la posibilidad de identificarse o adoptar el punto de vista de los alumnos, con relación a un contenido específico de Historia de México II.

La empatía participativa es probablemente la forma más común en la experiencia cotidiana. Una empatía paralela o reactiva reproduce o copia los pensamientos y sentimientos del otro. También se puede hablar de empatía correcta y empatía falsa, esto ocurre cuando existe o no una correspondencia de experiencias o expectativas entre uno y otro alumno, entre uno y otro profesor, entre una y otra persona afín o diferente.

De una manera constructiva, la capacidad de los alumnos para tener éxito en la escuela, el campo laboral y en las relaciones humanas¹⁴³ está directamente relacionada con el grado en que hayan desarrollado en los primeros años sus aptitudes emocionales y sociales. Sin embargo, aun en la adolescencia se presentan las regresiones, como estructuras formativas de la personalidad. En términos prácticos, el proceso de empatía implica la capacidad para comprender el modo en que los alumnos conciben el mundo, para ofrecerles ideas y sugerencias de manera dosificada y no coercitiva.

Respecto al papel de la empatía en la explicación de contenidos históricos y su conexión con la ética se tiene lo siguiente. La capacidad de identificación emotiva viaja hacia el pasado y se refleja en el presente o en sentido inverso. Mediante la empatía los alumnos pueden situarse en el papel de personajes históricos de otros tiempos con la finalidad de tener un acercamiento a sus intenciones y motivaciones.

¹⁴² Santrock, John W. (2003). *Psicología del desarrollo de la adolescencia*. p. 336-337.

¹⁴³ Mugno, Deborah, Donald Rosenblit y Lucy Daniels Center (2003). "4. Una orientación empática en la clase para niños emocionalmente vulnerables" en: Cohen, Jonathan (comp-2003). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*. p. 70.

La empatía histórica contextual toma en cuenta las diferencias de lo que conocen unos y otros sobre un contexto específico, su finalidad consiste en estudiar las acciones, reacciones e intereses de los individuos protagonistas de un periodo histórico¹⁴⁴. Además, busca explicar las diversas circunstancias que rodean la actividad de cada protagonista histórico, con sus afinidades y diferencias, con sus condicionamientos.

Se acepta la empatía funcional o crítica, pero de ninguna manera la acrítica. La empatía metodológica o crítica establece que para conocer las razones de las acciones individuales o colectivas de una determinada época histórica, es necesario colocarse en cada época y adentrarse en la percepción que de la realidad tienen sus protagonistas. En este sentido, la empatía es una alternativa necesaria para el trabajo de los historiadores investigadores y la labor docente de los profesores de historia. La empatía no es fácil de lograr¹⁴⁵, porque implica tener en mente las estructuras globales de las ideas que no son propias y con las que uno puede estar total o parcialmente en desacuerdo. Sobre esta situación, el éxito o el fracaso radica en los perfiles de los profesores de historia.

Al considerar a la historia como una reconstrucción e interpretación, los alumnos muestran diferentes niveles de comprensión de las conductas de otras personas, es decir, diferentes niveles de empatía¹⁴⁶. Por otro lado, al usar en forma crítica la narrativa, entendida como un recurso semántico que media entre la interpretación y explicación de los hechos históricos, como una forma universal de hablar y dar sentido a las acciones humanas, ejerce una fuerte mediación en la reconstrucción de la realidad social.

¹⁴⁴ Carretero, Mario y Margarita Limón (2002). "2. Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia" en: Carretero, Mario y colabs (2002). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la Historia*. p. 56.

¹⁴⁵ De Pablo de las Heras, Justo y colabs (1994). *Op. cit.* p. 172.

¹⁴⁶ Mauri, Teresa y Enric Valls (2004). "20. La enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales: una perspectiva psicológica" en: Coll Salvador, César, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (coords-2004). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. p. 520.

Por su parte, las orientaciones socioafectivas de quienes somos ahora y quienes llegamos a ser después, son metas que dependen en gran medida de los procesos que se basan en la empatía, pero también en condiciones contextuales.

En el proceso de comprensión de contenidos históricos la empatía adquiere un sentido relevante, por lo que es importante que el docente se situé en la piel de los agentes históricos para comprender sus motivaciones y las razones de sus decisiones o actuaciones.

A fines del siglo XX y principios del XXI la aplicación de la empatía ha registrado en la Didáctica de la Historia un auge notable y se le atribuye un papel educativo importante. Trepát¹⁴⁷ afirma que la empatía histórica y la psichistoria conducen a la individualidad concreta del pasado, con los hombres de carne y hueso. Se trata de aprehender en los personajes concretos las razones de sus actos de acuerdo con los valores, costumbres y cosmovisiones de su tiempo. Analizando así a los personajes se construye y convalida el aprendizaje de un contexto colectivo vinculado directamente a lo imaginario de un periodo histórico en un espacio concreto.

Trepát considera a la empatía como la habilidad de “meterse dentro” de los procesos del pasado para explicar las razones de sus impulsos y decisiones. Los aprendizajes de carácter empático se pueden clasificar en actividades descriptivas y explicativas.

Las actividades descriptivas consisten en pedirle a los alumnos que consideren un contenido histórico y se proyecten personalmente en el pasado mediante la adopción de un rol como espía, indígena de encomienda, como guerrero azteca o caballero águila. La deducción o inferencia se anota en un reporte para el profesor, quien evalúa y retroinforma la situación abordada.

¹⁴⁷ Trepát, Cristofol A. (1999). *Op. cit.* p. 280-281, 302-303.

Por su parte, las actividades explicativas son más útiles para construir la comprensión empática de los alumnos mediante la representaciones de contenidos adaptables. Los alumnos que participan en las dramatizaciones “comprenden” mejor por la vía emocional o afectiva las reacciones de algunos personajes¹⁴⁸. La fijación afectiva del personaje interpretado o “visto y oído” en el aula, por su parte, proporciona también una consolidación de hechos y conceptos históricos, constituye una alternativa sólida para construir aprendizajes trascendentes, es decir, dotados de sentido.

Un objetivo central en el aula consiste en mejorar las interacciones o relaciones humanas, como un componente primordial de la conciencia afectiva, porque la práctica sociocultural establece implicaciones y compromisos de la sociedad para los docentes-alumnos y otras personas. Por ejemplo, los alumnos sobresalientes buscan fortalecer su conformación cultural, mediante una mayor justicia distributiva y en los procesos de evaluación.

Es importante tener en consideración la proyección de la alternativa “cafetería”¹⁴⁹ consistente en que, cuanto más empático pueda ser uno, más receptivo tendría que ser a la benevolencia y necesidad, igualdad y esfuerzo. En el medio preparatorio cada una de estas atribuciones personales o sociales pueden aplicarse bajo ciertas normas y límites¹⁵⁰. No obstante, lo verdaderamente congruente con la realidad es el compromiso de un constante esfuerzo tendiente a la superación de una práctica docente personal y colectiva.

Es un hecho que en general se puedan aprobar o desaprobar juicios con base en ciertos principios, al reforzar acciones cuya finalidad sea el bienestar y reprobación de

¹⁴⁸ Trepal, Cristófol A. (1999). *Op. cit.* p. 304-308.

¹⁴⁹ Hoffman, Martin L. (1992). “I-4. La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral” en: Eisenberg, Nancy y Janet Strayer (coords-1992). *Op. cit.* p. 76.

¹⁵⁰ Puig Robira, Joseph María (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral.* p. 157-159, 234-247.

las acciones perjudiciales, por lo que la empatía juega un papel clave en la toma de decisiones.

La empatía constituye una fuente de conexión entre las personas, en consecuencia con la Ética y la Moral. Sin embargo, el estar unido a algunas puede significar estar separado de otras¹⁵¹. Siendo ésta una situación diferenciada de los factores internos y externos de un contexto social.

De manera total se comparte la postura de Puig¹⁵² al afirmar que, “...la tarea de los educadores consiste en establecer una relación interpersonal positiva con sus alumnos...Los educadores deber ser, quizá por encima de todo, diseñadores de prácticas morales y constructores de medios educativos con un claro contenido moral. En definitiva, deben ser constructores de un mundo vital y educativo donde por supuesto sea posible el encuentro interpersonal y la implantación de las previsiones curriculares, pero donde, sobre todo, se aprenda a vivir moralmente viviendo”.

Esta es la esencia conectiva entre la empatía, la Ética y la Moral. Sin embargo, en el caso de la ENP lo importante es realizar estos propósitos mediante una perspectiva cualitativa y cuantitativa, es decir, que todos los profesores estemos en condiciones de adoptar un rol uniforme y eficiente en las prácticas docentes, cuya finalidad sea el beneficio para los alumnos, quienes tienen que comprometerse con el cambio. En este sentido, se puede cumplir la premisa de que la educación moral o de normas convencionales en marcos institucionales pueda estimular una construcción de la personalidad en un medio tendiente hacia la transformación.

En relación con la configuración de la identidad y su significación en el aula escolar, se anotan los siguientes aspectos.

¹⁵¹ Staub, Erwin (1992). “Comentario sobre la parte I” en: Eisenberg, Nancy y Janet Strayer (coords-1992). *Op. cit.* p. 128.

¹⁵² Puig Robira, Joseph María (2003). *Op. cit.* p. 12.

Una identidad es la resultante de un proceso de interacción continua de los vínculos de interpretación que se denominan espacial, temporal y grupal¹⁵³. Es interesante tener en consideración cómo la identidad tiene una relación directa con el aprendizaje de contenidos históricos, la práctica docente, los grupos escolares y la significación de contextos. Se identifica con cuestiones relacionadas con la exclusión e inclusión de valores, la capacidad e incapacidad para conformar los significados y para autoconocerse mejor.

Construir una identidad consiste en negociar los significados de la propia experiencia¹⁵⁴ respecto a las comunidades sociales, porque el concepto de identidad actúa como pivote entre lo social y lo individual. Hablar de identidad en términos sociales no supone negar la individualidad, sino ver algo que forma parte de las prácticas de una comunidad concreta.

Es importante compartir la posición de Wenger¹⁵⁵ cuando afirma que, “...una identidad es una superposición de capas de eventos de participación y de cosificación por las que nuestra experiencia y su interpretación social se conforman mutuamente. A medida que nos vamos encontrando con nuestros efectos en el mundo y desarrollamos nuestras relaciones con los demás, estas capas se van superponiendo para producir nuestra identidad en forma de un entramado complejo de experiencia de participación y de proyecciones cosificadas”.

Una identidad se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual se intenta determinar, caso a caso, lo que es bueno,

¹⁵³ Grimberg, León y Rebeca Grimberg (1980). *Identidad y cambio*. p. 20.

¹⁵⁴ Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad*. p. 182.

¹⁵⁵ Wenger, Etienne (2001). *Op. cit.* p. 189-190.

valioso, lo que se tiene que hacer, lo que se aprueba o a lo que uno se opone¹⁵⁶. En otras palabras, es el horizonte dentro del cual se puede adoptar una postura.

Taylor agrega que, una identidad es algo a lo que uno ha de ser fiel, no puede dejar de mantenerla ni puede renunciar a ella. La identidad tiene como misión orientar y proporcionar un marco dentro del cual los objetos tienen sentido para la comunidad y uno mismo. Así, cada identidad individual o grupal es lo que permite definir lo que es positivo y lo que no lo es.

Como las identidades no son algo que se enciendan o apaguen, las diversas formas de participación no son simples sucesiones en el tiempo. Ante los nuevos significados, se negocian las propias actividades e identidades y, al mismo tiempo las historia de las comunidades de prácticas. La negociación creativa de una identidad siempre tiene el potencial de reestructurar estas relaciones.

A su vez cada identidad no sólo está constituida por lo que uno es, sino también por lo que uno no es, todo ello en un proceso de definición, mediante la interacción con otras maneras de ser y cierto rebase de fronteras. Es evidente que no todo aquello en lo que se participa es confortable y no todo lo que ocurre lleva una influencia personal o es conforme a la experiencia particular.

Ante las contradicciones o malestar del mundo posmoderno, dice Taylor¹⁵⁷, es decisivo practicar la Ética de la autenticidad de valores que configuran la identidad personal y colectiva, pues el imperio del individualismo ha destruido de manera considerable los principios éticos y morales. En la actualidad se vive en un mundo en que las personas eligen sus propias reglas de vida, deciden qué posición adoptar y determinan la configuración de sus acciones en una variedad de formas.

¹⁵⁶ Taylor, Charles (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. p. 43, 201.

¹⁵⁷ Taylor, Charles (1994). *La ética de la autenticidad*. p. 78.

Aun así, para Trias¹⁵⁸ cada personalidad es una máscara, dentro de la cual surge “la voz de la conciencia”. Como el hombre se encuentra en un marco físico o límite, tiene la necesidad de trascender tal situación con su inteligencia y pasión para concretar una orientación reflexiva. Este intelectual español afirma que el hombre como habitante de la frontera y límite, busca ahí mismo su definición y configuración de su identidad, mediante una construcción continua.

Respecto a la significación de la identidad en el aula escolar es importante propiciar con frecuencia ambientes creativos, en donde se pueda construir en parte la identidad de los alumnos, así como nuevos significados históricos mediante procesos abiertos que permitan la negociación y configuración de expectativas de los alumnos, profesores y de la institución.

Un soporte y configuración necesarios de este segundo capítulo están representados por el proceso de evaluación, por lo que a continuación se exponen las condiciones esenciales de la evaluación en general y la alternativa de ejecución en particular.

2.5 Evaluación alternativa de ejecución .

Es evidente que el procesamiento de la información histórica está sujeta a una evaluación, por lo cual en esta sección se presenta una sugerencia, porque existe una relación directa con la dimensión de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Interesa aquí resolver los siguientes cuestionamientos: ¿Qué es el proceso de evaluación educativa?, ¿En qué consiste y cómo opera la evaluación de ejecución?. Como su mismo nombre lo sugiere, este último proceso de evaluación se aparta de aquellas prácticas tradicionales al plantear nuevos enfoques y aplicaciones en contextos específicos, de ahí su importancia.

¹⁵⁸ Trias, Eugenio (2000). *Ética y condición humana*. p. 33, 63-64, 68.

¿Qué es el proceso de evaluación educativa?. Una definición consistente es la que ofrece Martínez¹⁵⁹, al afirmar el carácter sistémico del proceso evaluativo, caracterizado por la comparación entre los resultados planeados y los que finalmente se logran, por lo que tiene lugar determinado nivel de retroinformación. Aparte de la evaluación inicial, formativa y sumativa, menciona la evaluación interna o autoevaluación y la evaluación externa o heteroevaluación gestionada por un agente externo.

Además, es importante considerar la posición de Coll-Martin-Onrubia y Stufflebeam¹⁶⁰, quienes afirman que, la evaluación educativa es un instrumento, juicio y proceso sistémico de reflexión, mediante el cual se puede mejorar la calidad de las acciones y representaciones de los sujetos, la interacción de los profesionales, el funcionamiento institucional o de las aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa.

Stufflebeam agrega que, la evaluación es un mecanismo regulador para desarrollar, valorar y reorientar la acción de los agentes que operan en un contexto específico. Evaluar es ejercer una acción crítica, analizar la alternativa e interpretar la información. Como fases características generales de la evaluación indica la planificación y diseño, el desarrollo, la ejecución misma de la evaluación y la metacognición, término inventado por M. Scriven. Como categorías básicas de la evaluación establece la utilidad, factibilidad, legitimidad y precisión.

Cada evaluación educativa es una forma específica de conocer la realidad y de relacionarse con ella para favorecer los cambios procedentes. La evaluación educativa incluye la recopilación de información trascendente, la determinación del grado de

¹⁵⁹ Martínez Mut, Bernardo (1999). “15. La evaluación de la educación” en: Aznar Minguet, Pilar (coord.-1999). *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. p. 495, 497.

¹⁶⁰ Coll Salvador César, Elena Martín y Javier Onrubia (2004). “22. La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales” en: Coll Salvador, César, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi (2004). *Op. cit.* p. 551, 560.
Stufflebeam, D.L (2005). “Una nueva cultura evaluativa para la mejora de la educación” en: Mateo Andrés, Joan (coord.-2005). *Manual de la educación*. p. 4-47.

congruencia entre resultados, realizaciones y objetivos, la elaboración de juicios de mérito o valor, la toma de decisiones, la aplicación de la alternativa más adecuada, así como el seguimiento y control del proceso¹⁶¹. Prácticamente estas definiciones cubren las principales instancias del proceso evaluativo centrado en la acción de juzgar el valor o resultado del proceso educativo, con la finalidad de un ajuste constructivo.

¿En qué consiste y cómo opera la evaluación de ejecución?. Por su parte, el proceso de evaluación ejecutiva enfatiza el “hacer” o “mostrar” de los alumnos a nivel de equipos de trabajo cooperativo o de forma individual, por lo general tiene lugar en un periodo largo, en el que incluso procede la autoevaluación. Se basa en prácticas directas como la observación de actitudes en los alumnos, su participación en danza, obras de teatro, dramatizaciones, habilidad en instrumentos musicales, argumentaciones orales, la capacidad en la construcción de ensayos, el progreso y terminación de proyectos, el uso de calculadoras y computadoras en la resolución de diversos problemas contextuales.

Una situación decisiva radica en que, los mismos procedimientos o estrategias pueden servir como bases de evaluación ejecutiva¹⁶². Por ejemplo, la aplicación de principios en la elaboración de un diagrama reticulado, organización de desarrollo conceptual espiral, mapa semántico, representación de una organización conceptual concurrente, diagrama de llaves, mapa mental, resumen, como conceptual, mapa geohistórico y otras representaciones gráficas.

Con esta acción tiene lugar una evaluación simultánea en cuanto al conocimiento del contenido y el dominio del procedimiento o estrategia de enseñanza-aprendizaje. Si ésta es la decisión tomada al inicio del curso anual, entonces lo más conveniente es informar a los alumnos desde el principio sobre tal alternativa.

¹⁶¹ Stufflebeam, D.L. (2005). *Op. cit.* p. 46.

¹⁶² Quesada Castillo, Rocío (2005). *Cómo planear la enseñanza estratégica.* . p. 208.

Tres son los aspectos centrales de la evaluación ejecutiva¹⁶³: demostrar cómo actúan los alumnos en el aula escolar, la evaluación de la actitud individual y la evaluación sobre el producto de equipo. En relación con la evaluación de la ejecución es muy importante considerar los siguientes pasos: establecer un propósito claro, identificar criterios observables, proporcionar un escenario apropiado, juzgar o evaluar la ejecución. Los criterios de ejecución son comportamientos definidos por el docente que los alumnos necesitan para actuar efectivamente como parte de la evaluación. Además, para determinar la ejecución se pueden utilizar escalas numéricas de tres, cuatro, cinco puntos o más.

Una situación interesante es que la evaluación ejecutiva fortalece la evaluación formadora de los alumnos, quienes aprenden a desarrollar su propia metacognición, autoevaluación y autorregulación en términos de regulaciones retroactivas y proactivas. Al mismo tiempo, tiene una relación directa con la Teoría de la Actividad del Aprendizaje¹⁶⁴ en el sentido de que son los alumnos quienes tienen que aprender los conocimientos mediante su propia actividad y experiencia social. De este modo, el rol de los docentes es el de diseñador de situaciones que produzcan las interacciones cognitivas sociales y de participación activa en un proceso constructivo.

Con base en los planteamientos de los capítulos e incisos precedentes, ahora es posible estructurar una propuesta didáctica, centrada en la combinación de una parte teórica y otra práctica, cuyos resultados positivos pueden reconsiderarse en un plazo mediato, conforme a las condiciones y expectativas de la ENP.

¹⁶³ Farrow, Vicky (2002). “14. Evaluación del aprendizaje de los estudiantes” en: Santrock, John W. (coord-2002). *Psicología de la educación*. p. 562-567, 569.

¹⁶⁴ Sanmartí, Neus, Jaume Jorba y Victoria Ibáñez (2002). “15. Aprender a regular y autorregularse” en: Pozo, Juan Ignacio y Carles Monereo Font (coords-2002). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. p. 303.

3.0 PROPUESTA, ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

1.1 Propuesta del aprendizaje cooperativo-estratégico.

Es importante iniciar aquí con el siguiente cuestionamiento: ¿Cuál es la conexión o justificación entre el sistema de aprendizaje cooperativo y el aprendizaje estratégico?

Conforme a la bibliografía analizada, es posible afirmar que el sistema de aprendizaje cooperativo es una aportación didáctica principalmente de teóricos estadounidenses (David W. Johnson, Roger T. Johnson, Edythe J. Holubec) y de otros lugares (Israel, España, México). Por su parte, el aprendizaje estratégico es enfatizado por teóricos españoles (Juan Ignacio Pozo, César Coll Salvador, Carles Monereo Font, Bernardo Gargallo López, Ma. Luisa Pérez Cabaní y otros) y también de otras partes (México).

Ambos aprendizajes se complementan y hacen posible una mejor interpretación, explicación y comprensión del conocimiento histórico. Además, su aplicación es posible en la ENP, considerando las condiciones propias, tanto internas como externas, así como las relaciones interpersonales, iniciándose éstas con la actitud positiva de alumnos y profesores.

Un equipo de trabajo cooperativo funciona mejor si para conseguir su meta u objetivo se apoya en estrategias didácticas apropiadas, porque también de ésta manera se logra la autonomía y transferencia del conocimiento histórico.

Como un ejemplo de lo que aquí se afirma se indica lo siguiente. El contenido histórico se denomina LAS BATALLAS DEL BAJÍO (1915) y se establece el objetivo consistente en cómo se plantean tales batallas y cuáles son sus resultados. Para su concreción se tiene que indicar una lectura previa o proporcionar un material e indicar que

el producto central consiste en la construcción de cuatro mapas geohistóricos, donde se puedan observar, analizar y concluir de qué manera tienen lugar los avances y retrocesos de las fuerzas militares obregonistas y villistas.

Dadas las condiciones de la enseñanza vigente en la ENP, para contrarrestar en parte ésta situación se propone la alternativa del aprendizaje cooperativo-estratégico. Aun cuando en la sección de Algunos métodos de enseñanza-aprendizaje ya se han visto éstas alternativas, tiene sentido destacar su esencia, orientación e interacción en un contexto específico como lo es la ENP.

El aprendizaje cooperativo es una confrontación de intenciones, actitudes y aptitudes de cada uno de los integrantes de un equipo de trabajo, si se logra una interdependencia positiva y constructiva en función de la responsabilidad o compromiso, entonces es posible esperar un producto o resultado cualitativo respecto a determinado contenido histórico. Mucho tiene que ver la posición del profesor mediante sus instrucciones, precisiones y la realización de mediación, las condiciones del espacio físico y la actitud de los alumnos para conseguir buenos resultados.

Uno de los principios centrales del aprendizaje cooperativo consiste en saber, saber hacer y ser, para la consecución de una meta propuesta. La verdadera cooperación interactiva cognitiva de los integrantes de un equipo escolar es lo que determina la obtención de resultados. Al mismo tiempo, tienen mucho sentido las prácticas motivacionales, porque propician la afectividad, fortalecen la unidad y predisponen las nuevas acciones.

Por ser el aprendizaje cooperativo-estratégico, prácticamente el centro de esta propuesta, a continuación se presentan sus ventajas en el aula escolar.

Ventajas.

1ª. El aprendizaje cooperativo es conveniente y aplicable a los grupos escolares con promedio de 40 a 55 alumnos, pues su división en subgrupos de cuatro o cinco alumnos permite una mejor atención y comunicación entre sí y con el profesor.

2ª. El aprendizaje estratégico fortalece la habilidad y conciencia propia de los alumnos para resolver los procedimientos de estudio.

3ª. El aprendizaje estratégico favorece la autonomía o autosuficiencia cognitiva de los alumnos

4ª. El proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo fomenta el compromiso, responsabilidad, atención e interacción de los integrantes de cada equipo de trabajo, siempre que exista una buena organización y motivación por parte del profesor.

5ª. Para el análisis de un contenido específico y su correspondiente estrategia, las instrucciones sobre determinada actividad tienen que ser precisas.

6ª. Esta forma de trabajo escolar permite que el producto o resultado se termine en la misma sesión y sólo completar lo que es imposible de resolver en el aula escolar.

7ª. Una razón fundamental es la organización de equipos de trabajo cooperativo en cuadrados, rectángulos, círculos y semicírculos, cuyos integrantes tienen funciones específicas.

8ª. Una estrategia de enseñanza o aprendizaje se puede explicar y comprender mejor si existe una estrecha colaboración cognitiva en cada equipo de trabajo cooperativo.

9ª. Es importante que el rol desempeñado por los coordinadores o secretarios sea realmente efectivo en cada uno de los equipos de trabajo cooperativo.

10ª. Al constituirse cada equipo de trabajo con disciplina, está en situación de comprender el modelamiento y aplicar determinada estrategia de enseñanza-aprendizaje.

11ª. Los equipos de trabajo cooperativo reúnen la capacidad para resolver otras actividades como la organización y presentación de una mesa redonda, un debate, una exposición temática, una conferencia, una dramatización u otra actividad.

12ª. Mediante el buen funcionamiento de las estrategias de enseñanza-aprendizaje con base en los equipos de trabajo cooperativo, es posible fortalecer o consolidar el proceso de enseñanza y aprendizaje estratégico.

13ª. El proceso de evaluación es posible realizarlo de forma individual y en cada uno de los equipos, considerando las actitudes, disposición, responsabilidad, asistencia, participación y cooperación cognitiva. Además, es indispensable efectuar la evaluación de los productos o resultados tanto de manera individual como de cada uno de los equipos.

14ª. El fortalecimiento e integración del aprendizaje cooperativo y estratégico permite una nueva dimensión en la explicación y comprensión de contenidos de Historia de México II y cualquier otra asignatura.

La enseñanza y aprendizaje estratégico tiene como finalidad conseguir la comprensión de contenidos específicos de historia u otra disciplina, lo cual se puede lograr mediante el estudio, modelación y aplicación de las principales estrategias o procedimientos de enseñanza-aprendizaje. El proceso de enseñanza estratégica tiene su base precisamente en la configuración, aplicación y transferencia de las estrategias cognitivas y metacognitivas.

Una finalidad sustancial es la conformación del aprendizaje y la autosuficiencia de los alumnos, es decir, que tengan una habilidad y conciencia propia para el manejo de los procedimientos de estudio y comprensión. Asimismo son fundamentales los procesos de interpretación, reflexión, control y ajuste continuo.

Por su parte, el proceso de empatía es indispensable en la relación alumno-profesor frente a una estrategia determinada, porque de esta manera es posible un acercamiento de expectativas, metas o fines educativos. La empatía histórica también es de vital importancia por la necesidad existente de conocer los motivos, intereses o necesidades que provocan determinada actuación de personajes individuales o colectivos en un contexto social específico.

De este modo, conforme a los requerimientos del área de historia y en particular de la Historia de México II se decide sugerir la propuesta antecedente, ya que permite una plena interconexión entre el uso de estrategias didácticas, la interdependencia positiva de los equipos de trabajo cooperativo, la conciencia necesaria de cada uno de los alumnos, la necesidad de creatividad y la consecuente transferencia del conocimiento estratégico.

Paralelamente, el uso conveniente de la computadora fortalece esta propuesta, por lo que es importante considerar cómo se pueden concretar las condiciones de apoyo en un escenario concreto y cuáles son las alternativas que posibilitan tal orientación.

Esta propuesta del aprendizaje cooperativo-estratégico se aplica parcialmente en las prácticas recomendadas por el comité de la MADEMS, por lo que a continuación se indican los aspectos más relevantes de cada una de ellas.

1.2 Práctica docente I. Historia Universal III.

Con relación a ¿Cuál es el nivel de aplicación del sistema de aprendizaje cooperativo-estratégico en las prácticas docentes?, se anota lo siguiente.

Sobre este cuestionamiento es conveniente aclarar que un inicio de aplicación del modelo de aprendizaje cooperativo-estratégico tiene lugar en la tercera fase, ya que en las fases uno y dos no se aplica tal alternativa. La situación de la tercera fase se refleja con una

mayor presencia de apoyos y estrategias didácticas, sin resolver totalmente el proceso de medición para conocer la posición de los alumnos con relación a sus niveles de comprensión de determinados contenidos históricos.

En base en la planeación para cada una de las prácticas, el uso o aplicación de estrategias y recursos didácticos, se indican a continuación los resultados cuantitativos y cualitativos. Una constante en estas prácticas ha sido la variación de estrategias, ajustes y retroinformación en un medio de considerables contingencias.

La práctica docente I abarca el periodo comprendido entre el 27 de septiembre y el 19 de octubre del año 2004, en el plantel No.5 “José Vasconcelos”, turno matutino, con cinco sesiones de planificación y 10 sesiones efectivas de aproximadamente 50 minutos cada una, correspondientes al Plan de Trabajo de Unidad, proporcionado a cada uno de los alumnos del grupo 414, quienes cursan la asignatura de Historia Universal III.

Bajo el enfoque expositivo y sin la aplicación de un examen diagnóstico, se explican los siguientes contenidos, con una mínima participación de los alumnos: Monarquismo y Liberalismo, el Congreso de Viena y la Santa Alianza, las Revoluciones Europeas de 1830, las Revoluciones Europeas de 1848, Luddismo-Cooperativismo-Sindicalismo, Socialismo Utópico y Científico, Anarquismo, Nacionalismo, Unificación Italiana y Unificación Alemana.

Se puede observar que cada uno de estos contenidos son complejos y extensos, lo cual se busca contrarrestar mediante tareas asignadas a los alumnos. Estas tareas consisten en la elaboración de pequeños mapas geohistóricos en sus cuadernos y del tamaño de una cartulina para su breve presentación en la sesión correspondiente, con base en la organización de cinco equipos de trabajo y una compensación de diez puntos posibles;

lecturas sencillas, resúmenes, biografías, mapas conceptuales y participación de los alumnos con una compensación de uno a diez puntos.

Además, se organizan diez equipos para realizar trabajos de investigación sobre temas específicos relacionados con los contenidos concretos ya citados, cuya compensación oscila entre uno y diez puntos. Sirven de apoyo a la explicación y comprensión de los contenidos históricos citados un diagrama de llaves, una red conceptual, dos mapas geohistóricos, la elaboración de cuadros sinópticos de columnas horizontales, la presentación e indicación de lecturas, mapas conceptuales organizados en el pizarrón y una bibliografía complementaria.

Se indican los objetivos generales de la unidad III, los objetivos específicos de cada contenido histórico y una delimitación de contenidos con sus respectivas bibliografías específicas. También se explican las condiciones de la evaluación y se aprueba la conveniencia de realizar un examen temático.

Es importante mencionar que al presentarles algunos materiales elaborados para y por la computadora, los alumnos muestran un interés mayor, debido a la proyección de la imagen de dos mapas geohistóricos, un diagrama de llaves y una red conceptual. No obstante, una cuestión esencial es que el material didáctico presentado a los alumnos tiene que reflejar la suficiente claridad en cuanto a títulos, simbologías, delimitaciones e impactos, para que puedan aumentar el nivel de comprensión de cierto contenido histórico.

Ante una serie de contingencias como un adecuado control de tiempos, la falta de algunos recursos didácticos, la imprecisión en las instrucciones y explicaciones de los contenidos históricos considerados, no es posible una efectiva correspondencia o acercamiento cognitivo entre los esquemas de los actores principales. Consecuentemente el nivel de comprensión no es alto, sino más bien regular, en atención también a otras

variables como la distracción, la indiferencia, el tono de voz, la falta de compromiso para entregar a tiempo las tareas, el nivel de asesoría y el ambiente docente poco afectivo.

A pesar de las limitaciones, como la falta de apoyo decisivo con la cámara para la videograbación y cierta presión para regresar al grupo 414, los avances concretos se presentan mediante una tabla de situación y resultados (Véase la representación No.23 o Tabla No. 1, en la página 126).

De una lista de 54 alumnos nominales, 49 son los que realmente tienen que asistir a sus sesiones de Historia Universal III y de ellos reprobaban siete por inasistencia, por no cumplir con las tareas, por indiferencia y por falta de empatía. Los aprobados son 42, sus puntos suman 314, consecuentemente el promedio general es de 7.47 puntos.

3.3 Práctica docente II. Historia de México II.

Un cambio radical tiene lugar en la realización de la práctica docente II, con base en el Plan de Trabajo de un Contenido y por los siguientes motivos.

Primero, porque se realiza en el plantel No.9 “Pedro de Alba”, con un decisivo apoyo de la Mtra. Martha Celada Castillo y Ruvalcaba , quien se convierte en una supervisora muy consciente, respetuosa de los acuerdos, ofrece sugerencias y presta sus grupos 503, 510 y 517. Segundo, porque se realiza en la asignatura de Historia de México II en el turno matutino y se aplican dos tipos de exámenes diagnósticos de 10 reactivos cada uno. Tercero, la segunda práctica docente se realiza en tres grupos de Historia de México II durante el periodo del 7 de marzo al 8 de abril del 2005, con lecturas específicas, una bibliografía y actividades delimitadas. Cuarto, los alumnos y alumnas cooperan ampliamente con las videograbaciones y el manejo de la computadora. Quinto, no se

**TABLA N° 1. SITUACIÓN Y RESULTADOS DEL GRUPO 0414. HISTORIA
UNIVERSAL III. PERIODO DEL 27 DE SEPTIEMBRE AL 19 DE OCTUBRE DEL
2004.**

ALUMNOS EN LISTA	NÚMERO DE ALUMNOS APROBADOS	OSCILACIÓN DE CALIFICACIONES	NÚMERO DE ALUMNOS REPROBADOS	CAMBIO DE GRUPO	TOTAL DE PUNTOS	PROMEDIO GENERAL
54	42	6-10	7	5	314	7.47
	DELIMITACIÓN		DELIMITACIÓN		DELIMITACIÓN	DIVISIÓN
	12 = 6		2 = 3		72	
	10 = 7		2 = 4		70	
	10 = 8		3 = 5		80	
	8 = 9				72	
	2 = 10				20	314 ÷ 42

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

presenta ninguna alteración en los subcontenidos por organizar, canalizar y transmitir. Sexto, únicamente se selecciona un tema específico del Porfiriato denominado Algunos Aspectos de los Ferrocarriles Mexicanos, 1873-1910.

Un objetivo central de la práctica docente II es la aplicación secuencial de algunas estrategias didácticas diferentes en cada uno de los tres grupos considerados, detectar cómo se realiza su operatividad y qué resultados reflejan en un contexto concreto.

Por ejemplo en el grupo 510, con el que se inicia la práctica docente II por motivo de horario, para la explicación y comprensión del tema seleccionado se aplica una prueba diagnóstica, así como la estrategia de dos mapas geohistóricos relativos a la primera etapa y dos más para la segunda etapa.

En el grupo 503 se aplica también una prueba diagnóstica y la estrategia de dos mapas conceptuales. En el grupo 517 se aplica una prueba diagnóstica de opción múltiple y la estrategia de dos cuadros sinópticos de columnas verticales y horizontales.

Estas estrategias didácticas están apoyadas por una bibliografía específica que conforma el contenido y sus subcontenidos. Las actividades escolares se realizan de manera complementaria entre los alumnos, la supervisora y el profesor en todas las sesiones que se dan en un número secuencial de cuatro por grupo, es decir, al terminar con un grupo se continúa con el siguiente y así sucesivamente con tiempos cortos.

Casi al final, se aplica una prueba diagnóstica parcial a cada uno de los grupos y de forma directa una evaluación al profesor por cada uno de los alumnos de los tres grupos, conforme a un formato estructurado.

Igual que en la práctica docente I, la práctica docente II se caracteriza por el planteamiento expositivo unilateral y el poco involucramiento de los alumnos. En la segunda práctica docente se recurre al apoyo de un mapa geohistórico grande de

elaboración personal sobre los Ferrocarriles Mexicanos en 1910, pero debido a su tamaño no es posible incluirlo en la sección de anexos.

Conforme al Plan de Contenido, las actividades y la experiencia compartida, los resultados alcanzados se reflejan en las representaciones No. 24, 25 y 26 o Tablas No.2, 3 y 4, en las paginas 129, 130 y 131. Al sumar los promedios de los tres grupos de Historia de México II se alcanza el siguiente resultado global: $9.10 + 8.35 + 8.29 = 25.4$ entre 3 = 8.58 puntos.

3.4 Práctica docente III. Historia de México II.

El diseño de la práctica docente III se basa en la enseñanza-aprendizaje de carácter cooperativo-estratégico. Para ello se delimita lo mejor posible la estrategia de aprendizaje por aplicar, considerando la organización de los equipos de trabajo del grupo 515, el carácter del contenido, los tiempos asignados para el trabajo, el proceso de interacción grupal en función de las expresiones de los secretarios de equipos y la retroinformación.

Lo esencial consiste en observar con atención la parte operativa de la estrategia de enseñanza-aprendizaje. Por esto, en la primera sesión se explica la forma de trabajo, cómo se aplicará determinada estrategia didáctica, mediante la representación de una organización gráfica en el pizarrón, es decir, un proceso de modelación que sirva de base a la aplicación que realicen los alumnos. Se puede hacer la indicación, en el sentido de que las mismas estrategias didácticas pueden considerarse como instrumentos de evaluación que indiquen el grado o nivel de comprensión del contenido estudiado.

**TABLA N° 2. RESULTADOS DEL GRUPO 503. HISTORIA DE MÉXICO II.
PERIODO DEL 7 DE MARZO AL 8 DE ABRIL DEL 2005.**

ALUMNOS EN LISTA	NÚMERO DE ALUMNOS APROBADOS	OSCILACIÓN DE CALIFICACIONES	NÚMERO DE ALUMNOS REPROBADOS	NO SE PRESENTA	TOTAL DE PUNTOS	PROMEDIO GENERAL
57	55	6-10	2	1	501	9.10
	DELIMITACIÓN		DELIMITACIÓN		DELIMITACIÓN	DIVISIÓN
	2 = 6		1 = 5		12	
	3 = 7				21	
	9 = 8				72	
	14 = 9				126	
	22 = 10				220	501 ÷ 55

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

**TABLA N° 3. RESULTADOS DEL GRUPO 510. HISTORIA DE MÉXICO II.
PERIODO DEL 7 DE MARZO AL 8 DE ABRIL DEL 2005.**

ALUMNOS EN LISTA	NÚMERO DE ALUMNOS APROBADOS	OSCILACIÓN DE CALIFICACIONES	NÚMERO DE ALUMNOS REPROBADOS	TOTAL DE PUNTOS	PROMEDIO GENERAL
53	49	6-10	4	409	8.35
	DELIMITACIÓN		DELIMITACIÓN	DELIMITACIÓN	DIVISIÓN
	7 = 6		1 = 4	42	
	3 = 7		3 = 5	21	
	17 = 8			136	
	10 = 9			90	
	12 = 10			120	409 ÷ 49

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

**TABLA N° 4. RESULTADOS DEL GRUPO 517. HISTORIA DE MÉXICO II.
PERIODO DEL 7 DE MARZO AL 8 DE ABRIL DEL 2005**

ALUMNOS EN LISTA	NÚMERO DE ALUMNOS APROBADOS	OSCILACIÓN DE CALIFICACIONES	NÚMERO DE ALUMNOS REPROBADOS	NO SE PRESENTA	TOTAL DE PUNTOS	PROMEDIO GENERAL
52	48	6-10	4	1	398	8.24
	DELIMITACIÓN		DELIMITACIÓN		DELIMITACIÓN	DIVISIÓN
	7 = 6		3 = 5		42	
	7 = 7				49	
	10 = 8				80	
	13 = 9				117	
	11 = 10				110	398 ÷ 48

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

En las sesiones intermedias, mediante las sugerencias del profesor, los alumnos construyen un conocimiento histórico relacionado con los contenidos correspondientes a la unidad II del programa de Historia de México denominada Movimiento de Independencia Novohispana, 1808-1821. Es en la última sesión, cuando los alumnos llevan a cabo las evaluaciones mediante una prueba escrita y una evaluación al profesor en relación con su nivel instruccional de las estrategias didácticas, la organización de los equipos de trabajo, la puntualidad, el comportamiento emotivo y buen trato a los alumnos, la retroinformación, así como su actitud respecto a las aclaraciones de dudas y entrega puntual de resultados.

Una evaluación recíproca se inicia desde la primera sesión respecto a la atención, disposición de trabajo, participación individual o en subgrupo, así como el apoyo al profesor con la cámara de videograbación y el manejo de la computadora si es necesario.

Bajo esta perspectiva se promediará la calificación correspondiente a las actitudes o cooperaciones individuales y aquella correspondiente al contenido e instrumento específico de evaluación. Como respuesta a un compromiso, se comunica a los alumnos que la calificación obtenida contará para promediar con la del primer periodo.

Es esencial proporcionar instrucciones precisas respecto a la organización de equipos de trabajo cooperativo y cómo se aplicará determinada estrategia didáctica, la delimitación del objetivo y el producto esperado. Es necesario remarcar el proceso de actividad grupal en donde cada alumno tiene su espacio y tiempo proporcional para su correspondiente interacción cognoscitiva. Al mismo tiempo, tiene que realizarse el proceso de retroinformación en cada una de las sesiones.

Una innovación determina la práctica docente III en la Preparatoria No.9, "Pedro de Alba" durante el periodo del 6 al 30 de septiembre del año 2005, es decir, el aprendizaje cooperativo-estratégico, que por su organización y operatividad no es tan fácil, aun cuando

rebase el marco tradicional existente en la ENP. Bajo ésta orientación y con la constante supervisión de la Mtra. Verónica Jiménez Villanueva, a continuación se describe en especial el funcionamiento de las primeras sesiones.

Primera sesión. 6-09-2005. 7.50 – 8.40. C-2.

Se inicia con la presentación, delimitación de expectativas, la dimensión del aprendizaje cooperativo-estratégico, la integración de 10 equipos de trabajo, la indicación de contenidos, la asignación de subcontenidos a cada equipo y una breve explicación sobre algunas estrategias didácticas como el resumen, el mapa conceptual, el mapa geohistórico; la bibliografía general y la indicación de las primeras tareas, conforme a los subcontenidos asignados a los 10 equipos.

Respecto al proceso de evaluación por equipos e individual, ésta se centra en los siguientes aspectos: tres resúmenes = 37.5 puntos, cada resumen tiene un valor de 12.5 puntos; tres productos o resultados = 37.5 puntos. Se trata de un mapa geohistórico, un mapa conceptual y un cuadro sinóptico de tres o cuatro columnas verticales u horizontales; un examen diagnóstico = 5.0 puntos; un examen parcial = 10 puntos posibles; una evaluación al docente = 5.0 puntos; una autoevaluación de los alumnos = 5.0 puntos.

A continuación los alumnos resuelven la prueba diagnóstica. Una parte importante del grupo 515 apoya de manera decisiva el proceso de videograbación, proporcionando sus apellidos y nombres para ser incluidos en una lista de apoyo.

La elaboración de un resumen individual respecto a un contenido o subcontenido histórico se considera como base fundamental para construir un mapa geohistórico, un mapa conceptual u otra estrategia didáctica empleada por un equipo de trabajo cooperativo-estratégico para conformar su producto o resultado.

Al sugerir un mapa geohistórico como producto de un equipo de trabajo, es importante especificar si se trata de un mapa de Africa, América, Asia, Europa, Oceanía o un planisferio. Es igualmente decisivo explicar cómo o de qué manera se pueden ubicar en el mapa geohistórico algunos conceptos relativos al espacio, tiempo, contenido o subcontenido específico de la asignatura correspondiente. En la mayoría de los casos el tipo de contenido proporciona o permite el uso de una estrategia concreta.

Segunda sesión. 8 – 09 – 2005. 7.50 – 8.40. C-2.

Después de anotar en el pizarrón el contenido o subcontenido y sus respectivos objetivos, se indica que cada uno de los 10 equipos constituidos se concentren en lugares convencionales del aula escolar, quienes con base en los resúmenes individuales y las acciones realizadas, terminen la construcción de su mapa conceptual y mapa geohistórico durante 10 minutos, con un discreto monitoreo.

A continuación se abre un espacio de 20 minutos para los 10 equipos de trabajo cooperativo-estratégico. En este tiempo duplicado, cada secretario o representante de equipo ocupa sólo dos minutos para presentar lo más importante de la actividad realizada. La plenaria se realiza en 10 minutos con la participación general y la retroinformación.

Tercera sesión. 9 – 09 – 2005. 10.20 – 11.10 D-101.

Esta sesión se inicia con la ubicación de los equipos de trabajo, la indicación de los contenidos, la asignación de subcontenidos a los 10 equipos, la sugerencia de las estrategias del cuadro sinóptico de columnas y un mapa geohistórico concreto, un breve modelamiento y la recomendación de una bibliografía específica.

Las siguientes sesiones.

Se repiten cada uno de los planteamientos indicados en su modalidad de presentación de contenidos, asignación de subcontenidos, las estrategias específicas y la ejecución o

aplicación correspondiente. Para la solución de estas alternativas se requieren nuevas sesiones en relación con la delimitación de cada contenido y sus subcontenidos hasta llegar a la octava sesión.

En la novena sesión los alumnos resuelven un examen parcial impreso, evalúan al profesor, realizan la autoevaluación por escrito y tiene lugar una revisión de cuadernos. Durante la décima sesión se entrega a cada equipo de trabajo cooperativo-estratégico los fóliders con sus productos o resultados. Al mismo tiempo, se proporciona a cada alumno su calificación alcanzada, se expresa el agradecimiento a la Mtra. Verónica Jiménez Villanueva, al grupo 515, a los alumnos que colaboran con la videograbación y posteriormente a los técnicos del plantel.

Un reflejo de alcances concretos se presenta en la representación No.27 o Tabla No.5, en la página 136. De un total de 56 alumnos del grupo 515, aprueban 46 con una puntuación global de 402 puntos y un promedio general de 8.73 puntos. En relación con los resultados de los exámenes pretest y postest se presenta la representación No.28 o gráfico No.1, en la página 137, donde se puede apreciar la diferencia y avance cognitivo del grupo 515. De este modo, es posible observar que la calificación promedio del pretest es de 6.0 y aquella del postest es de 8.0, con una diferencia favorable de más dos puntos.

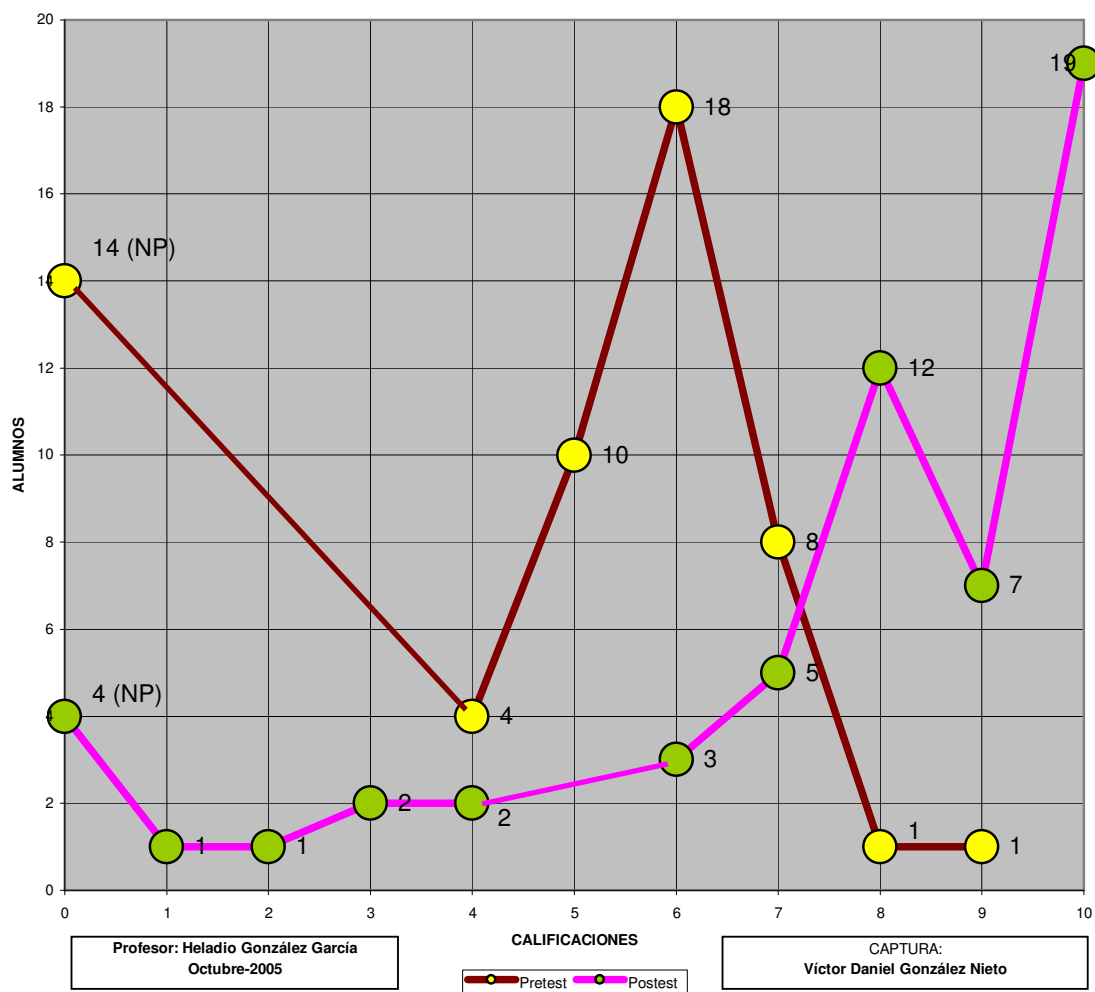
Como resultado de la planeación y aplicación del aprendizaje cooperativo-estratégico, así como los resultados de exámenes, es posible afirmar que el balance es favorable, como lo prueban las representaciones No. 27 y 28, aunque evidentemente es necesario continuar, ajustar y reforzar algunos planteamientos teórico-prácticos docentes en escenarios diferentes y en función de los requerimientos institucionales.

**TABLA N° 5. RESULTADOS DEL GRUPO 515. HISTORIA DE MÉXICO II.
PERIODO DEL 6 AL 30 DE SEPTIEMBRE DEL 2005**

ALUMNOS EN LISTA	NÚMERO DE ALUMNOS APROBADOS	OSCILACIÓN DE CALIFICACIONES	NÚMERO DE ALUMNOS REPROBADOS	TOTAL DE PUNTOS	PROMEDIO GENERAL
56	46	6-10	10	402	8.73
	DELIMITACIÓN		DELIMITACIÓN	DELIMITACIÓN	DIVISIÓN
	3 = 6		10 = NA	18	
	5 = 7			35	
	12 = 8			96	
	7 = 9			63	
	19 = 10			190	402 ÷ 46

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

RESULTADOS Y PROMEDIOS DEL PRETEST Y POSTEST APLICADOS AL GRUPO 515, EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE MÉXICO II. 6-09-2005 Y 29-09-2005
GRÁFICO No. 1



3.4.1 En torno a una evaluación concreta. El mapa geohistórico, la evaluación al profesor y la autoevaluación de los alumnos.

Como una forma de apoyo y delimitación de la práctica docente III, una alternativa para la evaluación de algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje consiste en la asignación de valores proporcionales a las estrategias didácticas utilizadas del 0.5 al 10.0 o más. Con esta alternativa es posible establecer resultados comparativos con base en los lineamientos establecidos por el profesor y las respuestas proporcionadas por los alumnos de cada equipo de trabajo cooperativo-estratégico y sus respectivos productos o resultados.

Como ejemplo se tiene el caso de los mapas geohistóricos elaborados en las sesiones de la práctica docente III, cuya valoración va de 7 a 10 puntos, de acuerdo con la exigencia del contenido histórico concreto. Conforme a ésta especificación, el mapa No.3 o representación No.29, en la página 139 presenta parte de la situación política-militar en España hacia 1808, correlativamente representa la política francesa en Europa y ultramar, así como una repercusión en Nueva España. El valor asignado es de 9 y su distribución es la siguiente: delimitación temática = 1.5 puntos; zonas ultramarinas de interés francés = 3.0 puntos; repercusión en Nueva España = 2.0 puntos; simbología y marco 0 1.0 punto y; fuente(s) = 1.5 puntos.

El mapa geohistórico No.4 o representación No.30 en la página 140, sobre la invasión militar francesa a Portugal y España (1807-1808) y sus repercusiones tiene un valor de 10 puntos distribuidos como sigue: delimitación temática = 1.0 punto; signos convencionales y marco = 1.0 punto; ruta de la invasión francesa a España = 1.0 punto; imposición de José Bonaparte en España = 1.0 punto; principales Juntas Provisionales de gobierno en España = 1.0 punto, mayor movilización de la independencia nacional española = 1.0 punto; Inglaterra ayuda al movimiento español de independencia = 1.0 punto; recuadro sobre

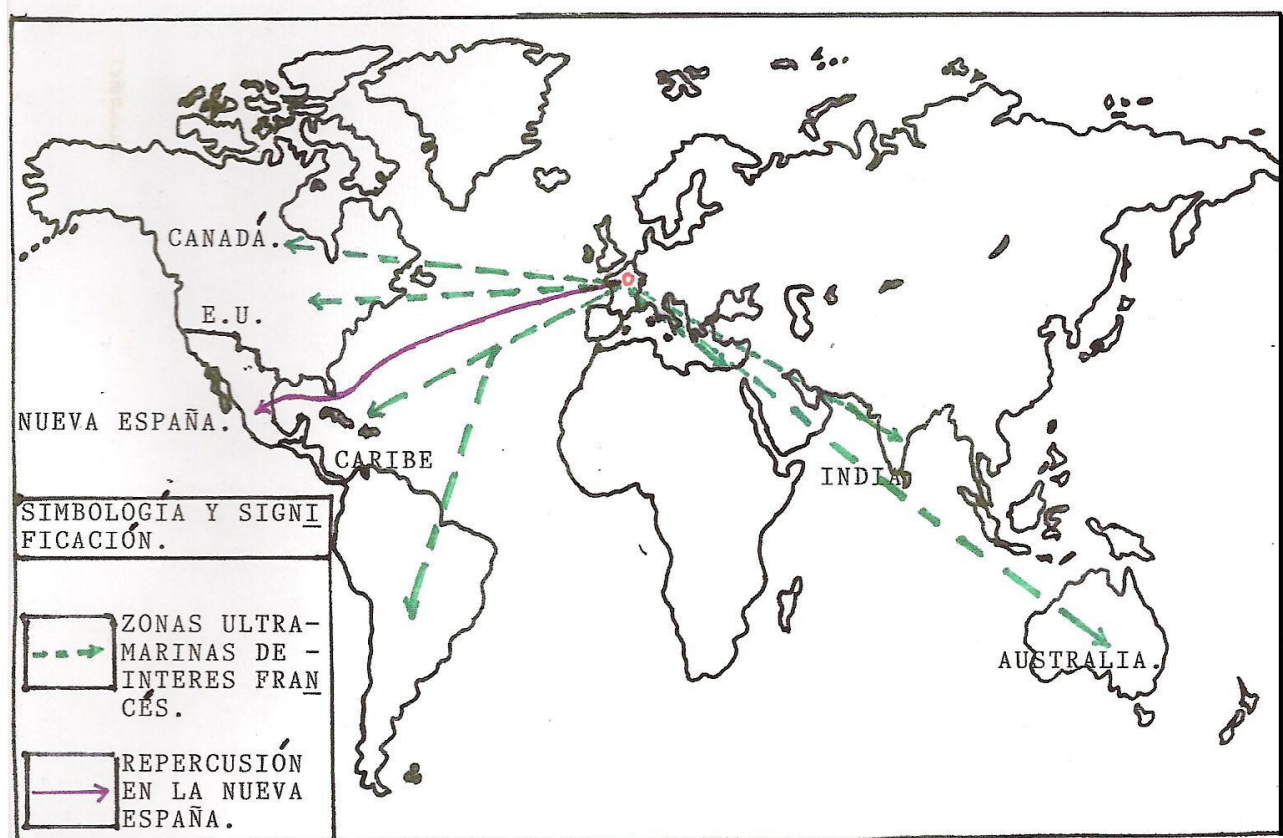
UNIDAD 2. MOVIMIENTO DE INDEPENDENCIA NOVOHISPANA, 1808-1821

2.2 SITUACIÓN EN ESPAÑA, 1808.

2.2.6 POLÍTICA FRANCESA EN EUROPA Y ULTRAMAR

2.2.10 REPERCUSIÓN EN LA NUEVA ESPAÑA

MAPA GEOHISTÓRICO No. 3.



FUENTES.

Julía, José-Ramón (2000). *Atlas de Historia Universal*. T. II. *De la ilustración al mundo actual*. p.239.

Kinder, Hermann y W. Hilgermann (1973). *Atlas Histórico Mundial*. T. II. *De la Revolución francesa a nuestros días*. p. 30.

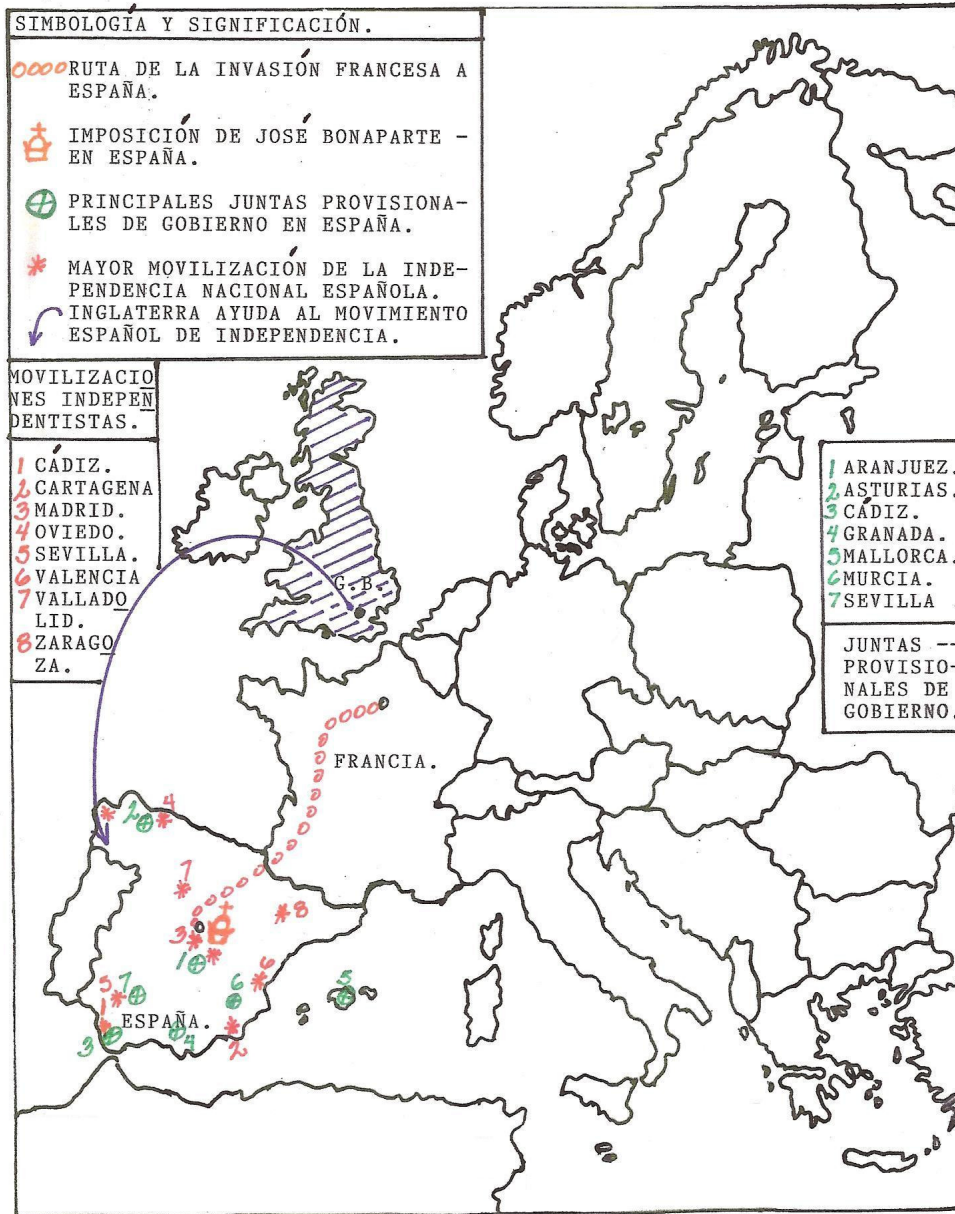
Elaboración de Heladio González García.

Octubre-2005

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

- 2.2.7 INVASIÓN MILITAR FRANCESA A ESPAÑA, 1807-1808.
- 2.2.8 IMPOSICIÓN DE JOSÉ BONAPARTE Y LAS JUNTAS PROVISIONALES DE GOBIERNO ESPAÑOL.
- 2.2.10 EL MOVIMIENTO DE INDEPENDENCIA ESPAÑOL

MAPA GEOHISTÓRICO No. 4.



FUENTE.
Marín, Manuel (1985). *Atlas de Historia Marín*. P. 208-209.

Elaboración de Heladio González García.

Octubre-2005

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

lugares de movilización independentista = 1.0 punto; recuadro sobre los lugares de las Juntas Provisionales de gobierno español = 1.0 punto y; fuente = 1.0 punto.

El mapa geohistórico No.5 o representación No.31 en la página 142, tiene un valor de 8 puntos, representa parcialmente el Movimiento “pacífico” de independencia de Nueva España en 1808. Sus valores específicos son: delimitación temática = 0.5 punto, simbología y marco = 0.5 punto; fronteras de la Nueva España en 1808 = 2.0 puntos; Ayuntamiento de la ciudad de México = 1.5 puntos; lugar del posible congreso nacional novohispano en 1808 = 1.5 puntos y, fuente(s) = 2.0 puntos.

El mapa geohistórico No.6 o representación No.32, en la página 143, tiene un valor de 7 puntos, representa las conspiraciones de Valladolid y Querétaro, su equivalencia es la siguiente: delimitación temática = 1.0 punto; simbología y marco = 1.0 punto; fuente = 1.0 punto; localidad de Valladolid (conspiración, 1809) = 2.0 puntos y; Querétaro (conspiración, 1810) = 2.0 puntos.

El mapa geohistórico No.7 está dividido en dos partes, es decir 7-A y 7-B (Véase las representaciones No.33 y No.34, en las páginas 144 y 145), cada parte tiene un valor de 10 puntos, representan aspectos complementarios sobre el tema de Hidalgo y el Movimiento Insurgente, 1810-1811. En el primer mapa No.5-A se destaca: la ruta del ejército insurgente = 4.0 puntos; la Batalla del Monte de las Cruces = 1.5 puntos; la ciudad de Guadalajara como sede del gobierno provisional = 1.5 puntos; la delimitación temática = 1.0 punto; el marco y la simbología = 1.0 punto y; la fuente = 1.0 punto.

El segundo mapa geohistórico No.7-B tiene un valor de 10 puntos y se refiere a lo siguiente: Batalla del Puente de Calderón = 3.0 puntos; la ruta de Saltillo y la junta extraordinaria = 4.0 puntos; la delimitación temática = 1.0 punto; los signos convencionales y el marco = 1.0 punto y; la fuente = 1.0 punto.

UNIDAD 2. MOVIMIENTO DE INDEPENDENCIA NOVOHISPANA, 1808-1821.

2.4 CONSPIRACIONES DE VALLADOLID Y QUERÉTARO.

MAPA GEOHISTÓRICO No. 6.



FUENTE.
González de Lemoine, Guillermina y Colabs. (1995). *Atlas de Historia de México*. p. 32.

Elaboración de Heladio González García.

Octubre-2005

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

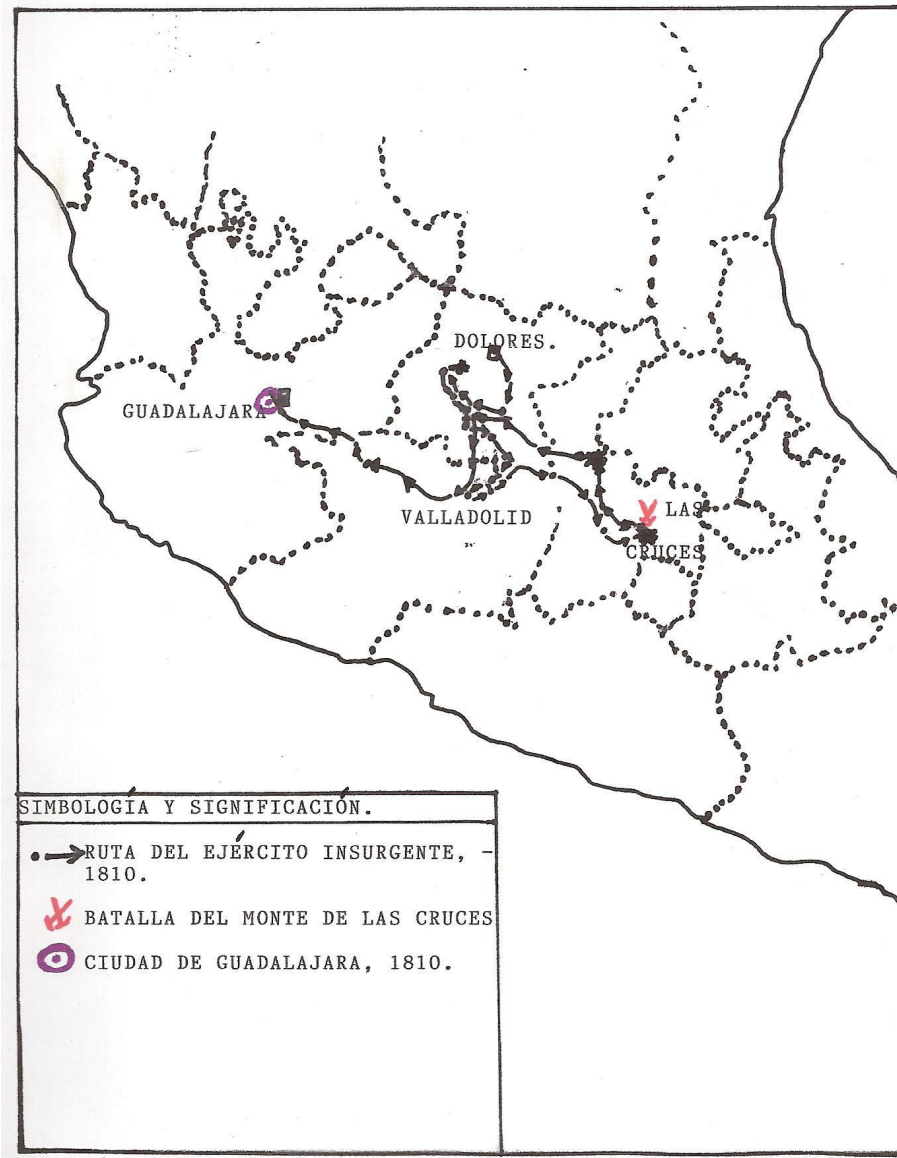
2.5 HIDALGO Y EL MOVIMIENTO INSURGENTE, 1810-1811.

2.5.1 ORGANIZACIÓN DEL EJÉRCITO Y AVANCE HACIA LA CAPITAL.

2.5.2 BATALLA DEL MONTE DE LAS CRUCES.

2.5.3 GOBIERNO PROVISIONAL DE GUADALAJARA.

MAPA GEOHISTÓRICO No. 7-A.



FUENTE.

González de Lemoine, Guillermina y Colabs. (1995). *Op. Cit.* p. 34.

Elaboración de Heladio González García.

Octubre-2005

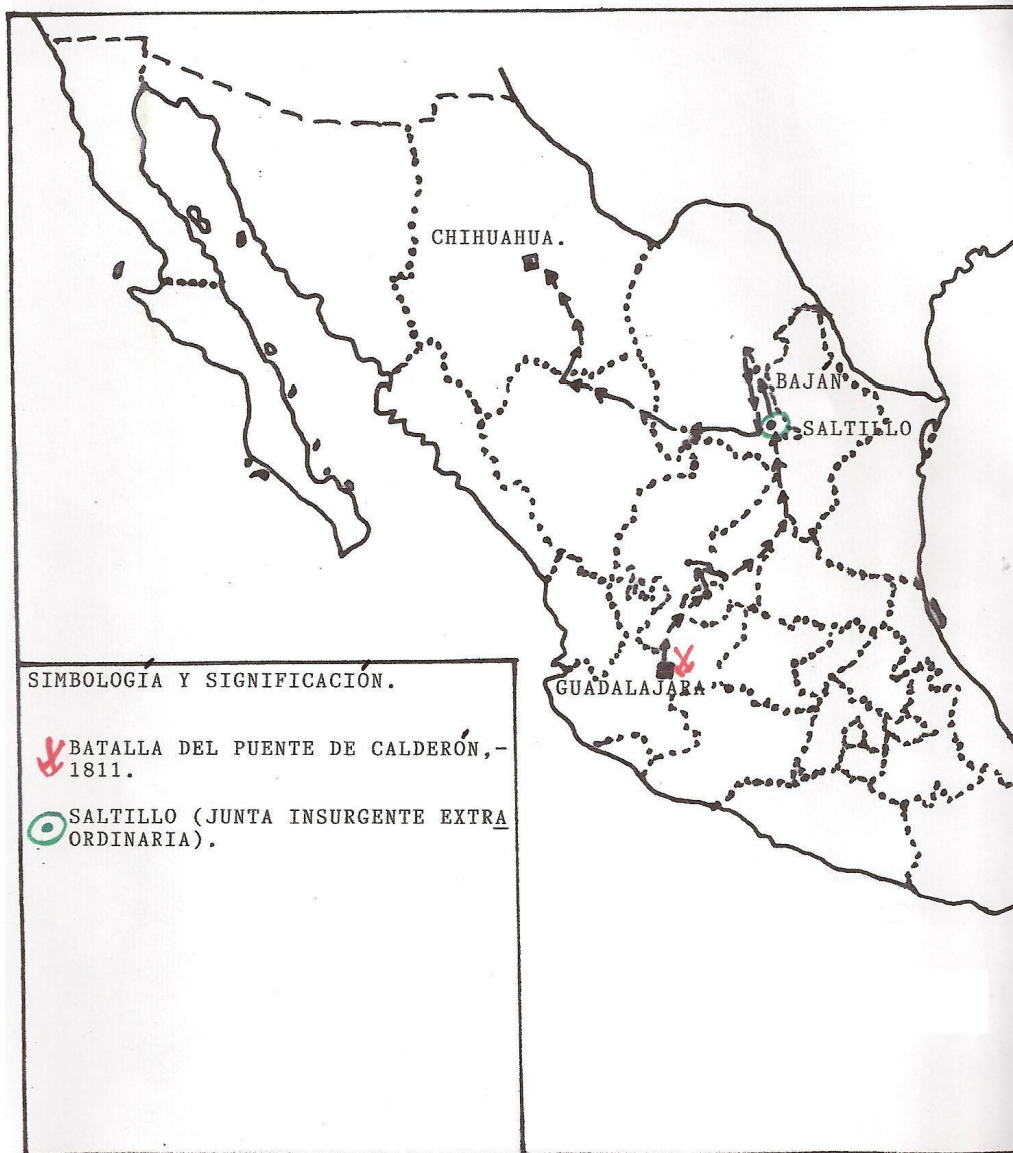
CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

2.5 HIDALGO Y EL MOVIMIENTO INSURGENTE, 1810-1811.

2.5.4 BATALLA DEL PUENTE DE CALDERÓN Y AVANCE HACIA EL NORTE

2.5.5 JUNTA EXTRAORDINARIA DE SALTILLO

MAPA GEOHISTÓRICO No. 7-B.



FUENTE.
González de Lemoine, Guillermina y Colabs. (1995). *Op. Cit.* p. 38.

Elaboración de Heladio González García.

Octubre-2005

CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

Por su parte, el mapa geohistórico No.8 (Véase la representación No.35 en la página 147) se valora en 10 puntos y refleja el contenido sobre Morelos, el Congreso de Chilpancingo y Apatzingán. Sus aspectos centrales son los siguientes: tercera campaña militar de Morelos y sus ejércitos = 3.0 puntos; ubicación de Zitácuaro = 1.5 puntos; ubicación de Chilpancingo = 1.5 puntos, localidad de Apatzingan = 1.5 puntos, delimitación temática = 0.5 punto, simbología y marco = 0.5 punto y, fuentes = 1.5 puntos.

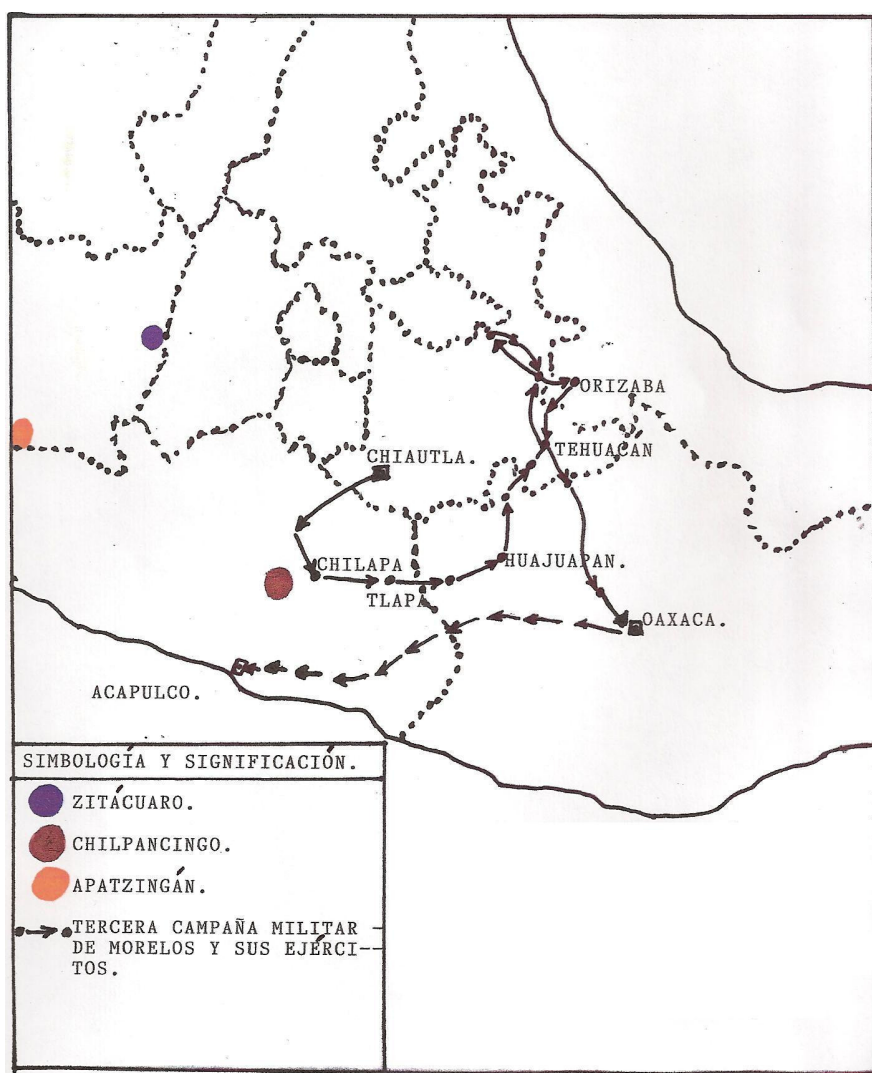
Por otro lado, mediante las representaciones No.36 y No.37 o gráficos No. 2 y No. 3 en las Págs. 148 y 149, se refleja la evaluación realizada por los 56 alumnos del grupo 515 al profesor Heladio González García, considerando una valoración numérica sobre las variables que oscilan entre 6, 8 y 10, cuyas respuestas están controladas en un engargolado.

Cada gráfico es el resultado de datos previamente contados conforme a sus respectivas variables, que expresan los alcances y limitaciones de la práctica docente III. El gráfico No.2.En su primera parte destaca lo siguiente: como docente es necesario mejorar en las instrucciones sobre determinada actividad, estrategia didáctica o tarea; resalta la conveniencia de organizar mejor a los equipos de trabajo cooperativo, para su real funcionamiento y sus metas. El gráfico No.3. En su segunda parte muestra la deficiencia del medio ecológico, convirtiéndose en una barrera para ser derrotada por los alumnos y el profesor, así como la necesidad de modelar lo mejor posible las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar.

Para la autoevaluación de los alumnos se consideran 18 reactivos, con tres variables cada uno, de los cuales se tienen los resultado en un engargolado. En un principio, se considera la presentación de un gráfico global, pero el factor espacio y la falta de claridad no lo permiten. Consecuentemente, se realiza una selección de los planteamientos más

- 2.6 MORELOS, EL CONGRESO DE CHILPANCINGO Y APATZINGAN
- 2.6.6 LA JUNTA DE ZITÁCUARO Y PRINCIPALES PERIÓDICOS INSURGENTES
- 2.6.7 CONGRESO DE CHILPANCINGO, SENTIMIENTOS DE LA NACIÓN Y ACTA DE INDEPENDENCIA, 1813.
- 2.6.8 CONGRESO Y CONSTITUCIÓN DE APATZINGAN, 1814.
- 2.6.10 SIGNIFICACIÓN DE LA ACTUACIÓN DE MORELOS.

MAPA GEOHISTÓRICO No. 8.



FUENTES.

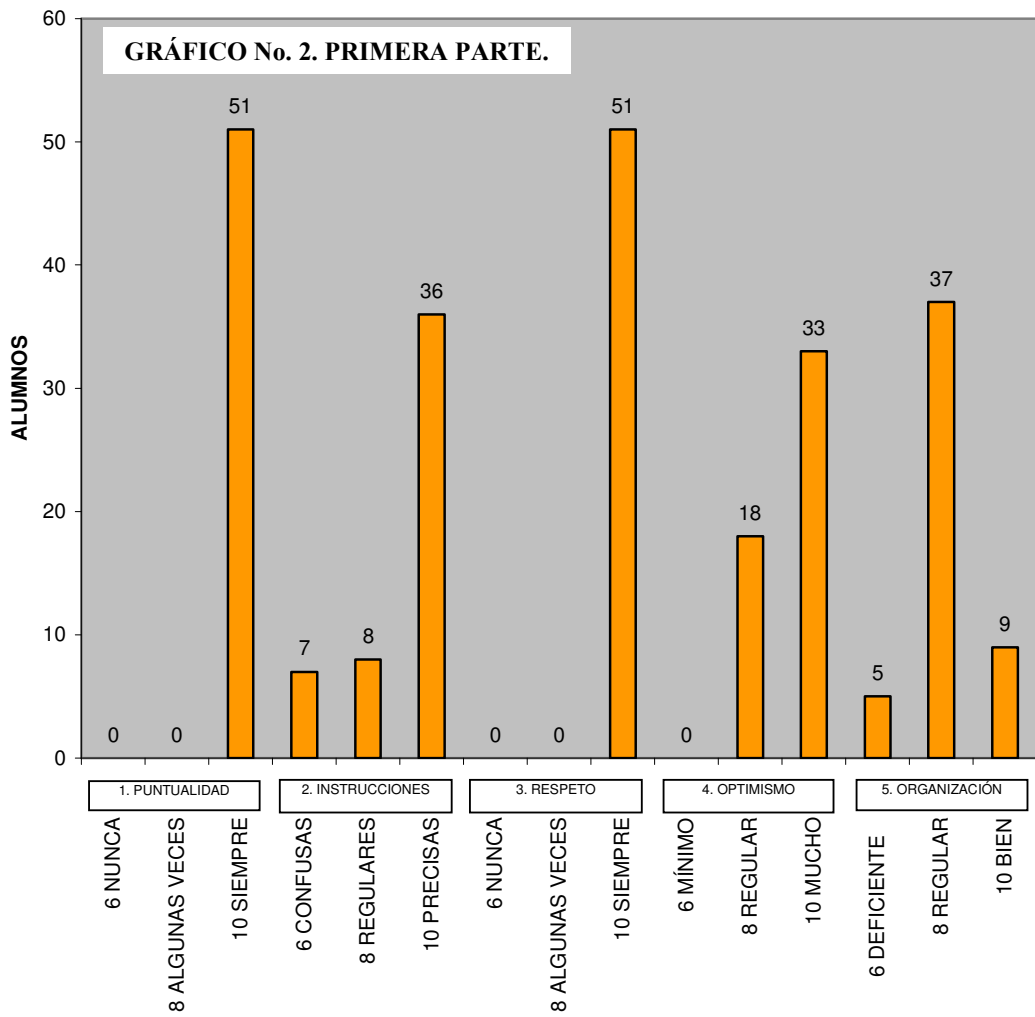
Florescano, Enrique (coord-1982). *Atlas histórico de México*. p. 101.
 González de Lemoine, Guillermina y Colabs. (1995). *Op. Cit.* p. 47.

Elaboración de Heladio González García.

Octubre-2005

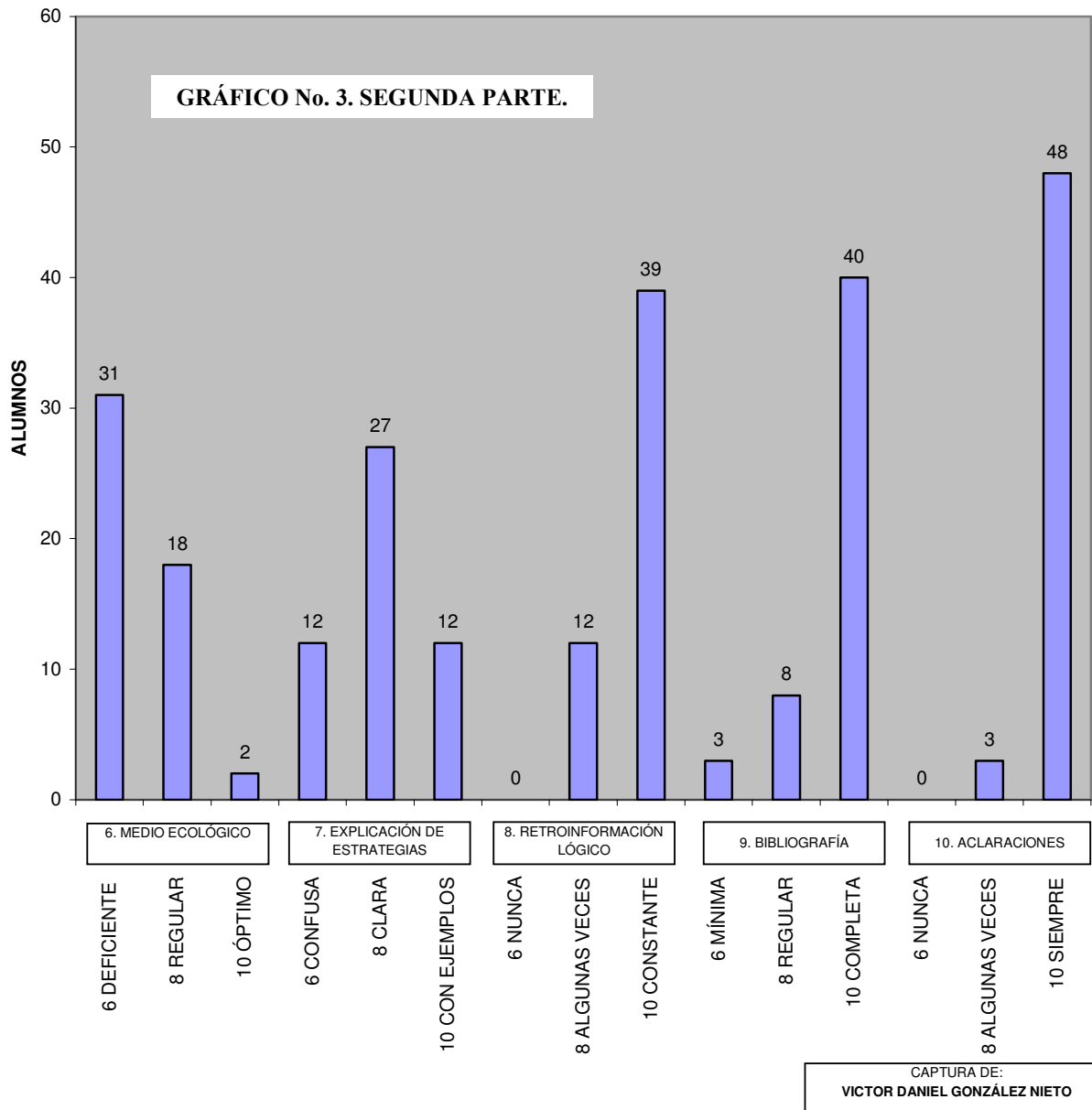
CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO.

EVALUACIÓN DEL GRUPO 515 AL PROFR. HELADIO GONZÁLEZ GARCÍA. 29-09-2005



CAPTURA DE:
VICTOR DANIEL GONZÁLEZ NIETO

EVALUACIÓN DEL GRUPO 515 AL PROFR. HELADIO GONZÁLEZ GARCÍA. 29-09-2005

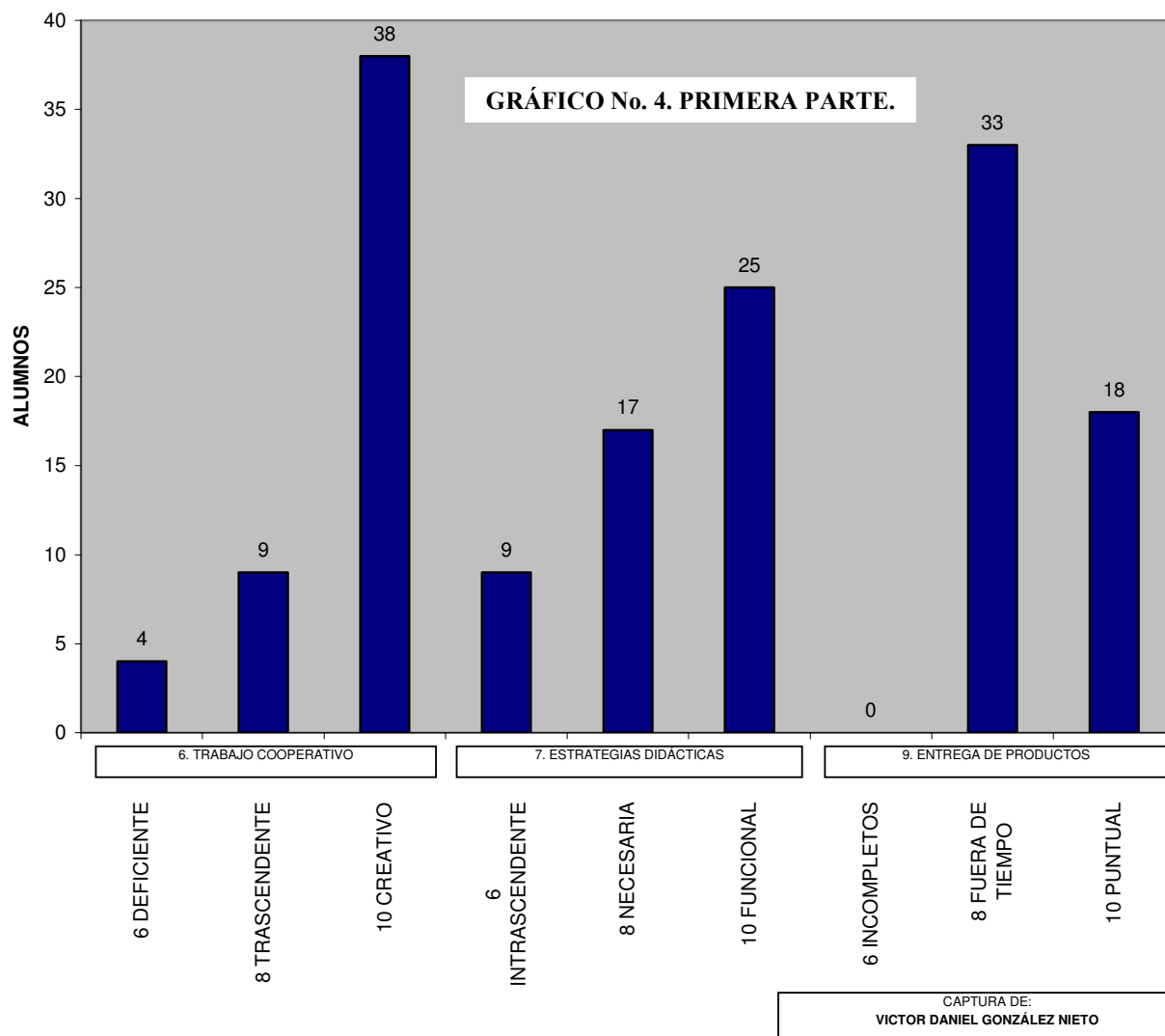


importantes, cuyo resultado son las representaciones No.38 y No. 39 o gráficos No. 4 y No. 5 en las páginas 151 y 152, que reflejan una parte considerable de la actitud de los 56 alumnos del grupo 515. Por ejemplo, mediante el gráfico No.4. En su primera parte se puede observar que 38 alumnos afirman la conveniencia del sistema de aprendizaje cooperativo-estratégico; 25 alumnos consideran que las estrategias didácticas son funcionales, 17 afirman que son necesarias y 9 que son intrascendentes; las entregas de productos o resultados no se realizan con puntualidad, sino más bien fuera de tiempo.

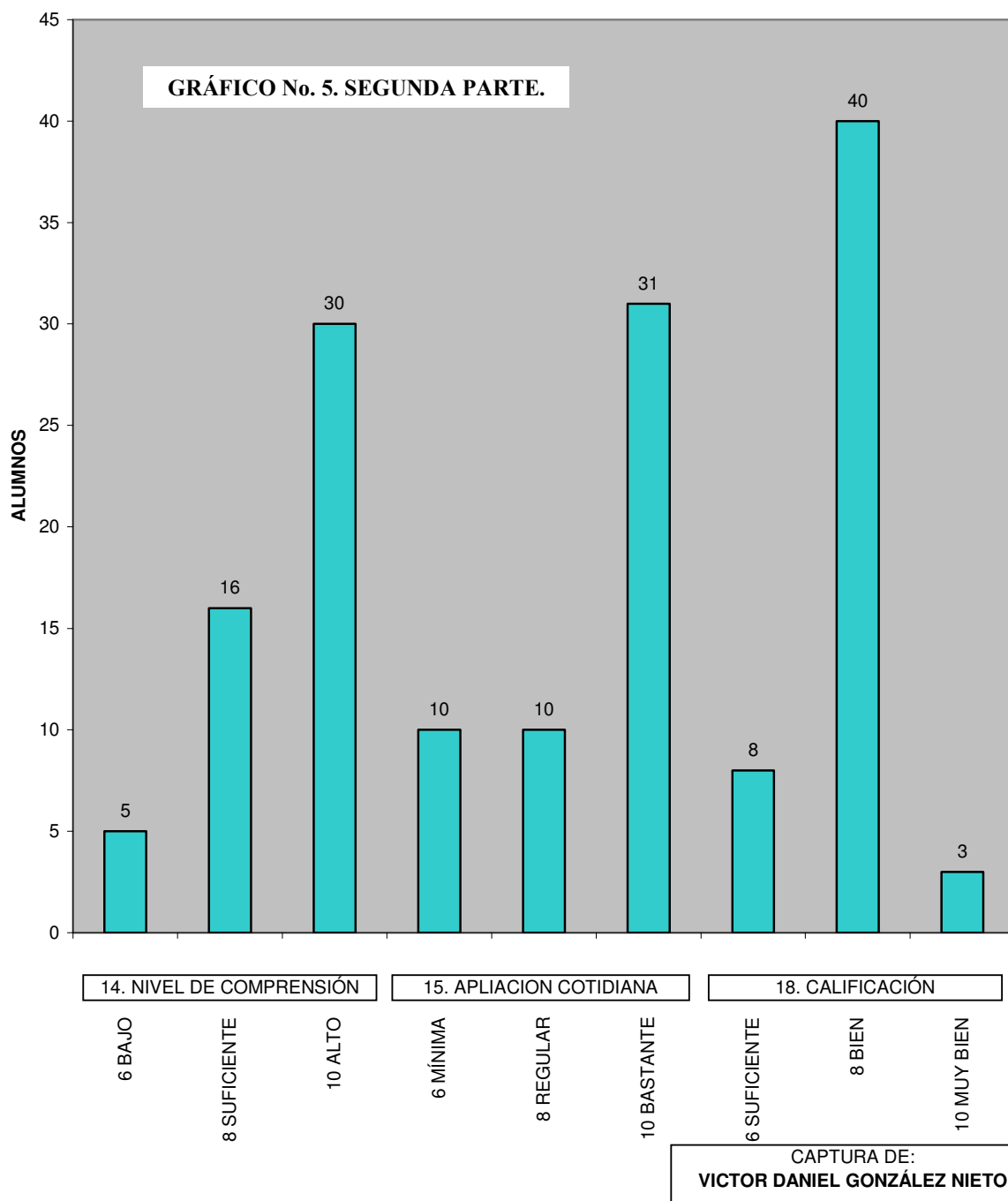
Según el gráfico No.5. En su segunda parte, 30 alumnos afirman que el nivel de comprensión del contenido analizado es alto, 16 dicen que es suficiente y 5 que es bajo; respecto a la aplicación de un contenido histórico en su vida cotidiana, 31 alumnos afirman que es bastante, 10 que es regular y 10 más que es mínima; sobre la calificación que pueden merecer, 8 alumnos se atribuyen una calificación de 6/7, 40 alumnos sostienen merecer 8/9 y sólo 3 alumnos afirman que son merecedores de 10.

Sobre el motivo para la integración del equipo de trabajo cooperativo-estratégico, 20 alumnos lo hacen con base en una experiencia anterior, 19 alumnos afirman que el motivo es afectivo y 12 que es cognitivo. El nombramiento del coordinador se hace mayoritariamente por decisión del equipo, sólo algunos lo hacen espontáneamente y por autonombramiento. De cómo cumplen las indicaciones del profesor, 33 alumnos responden que cumplen la mayoría de las veces, 13 sólo algunas veces y 5 totalmente. La mayoría de alumnos del grupo 515 afirma que participa con responsabilidad y de manera comprometida, sólo unos pocos lo hacen de manera no comprometida.

AUTOEVALUACIÓN- ALUMNOS DEL GRUPO 515. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVO-ESTRATÉGICO. 29-09-2005



AUTOEVALUACIÓN-ALUMNOS DEL GRUPO 515. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVO. 29-09-2005



Afirman que observan la tolerancia conceptual; que la elaboración de productos por equipos es regular; la mayor parte de los alumnos del 515 asiste 8 veces de 10 y sólo 2 alumnos asisten menos de 6 veces, sobre la inasistencia, 22 alumnos manifiestan que ésta es por problemas en casa sin ninguna especificación, otros 24 no responden esta pregunta y 5 por indisciplina e indiferencia; 46 alumnos responden que siempre o casi siempre son puntuales. Sobre qué aprenden, 31 alumnos responden que han aprendido una parte de un contenido histórico; 30 alumnos reafirman su responsabilidad y compromiso.

Aparte de la aplicación gradual de dichas estrategias didácticas en cada una de las prácticas docentes, se rescata una conclusión fundamental centrada en la conveniencia de aplicar en la ENP la propuesta del aprendizaje cooperativo-estratégico, así como la evaluación de ejecución. Ésta es prácticamente la reconsideración de una sugerencia sustentada en la proyección del aprendizaje cooperativo-estratégico, cuyas ventajas hacen factible su aplicación en la ENP para la concreción de resultados.

En definitiva, el desarrollo de una práctica radica en la disposición consciente para promover satisfactoriamente la comprensión de contenidos de Historia de México II o de otra asignatura, concretar la disposición de los alumnos para tal empresa, preparar los materiales didácticos requeridos, adaptarse a las contingencias y condiciones físicas del escenario concreto para la configuración de una plataforma, que observe una continuidad y uniformidad del contexto socioeconómico-afectivo-cognitivo en la ENP.

1.0 CONCLUSIÓN GENERAL.

Con base en la alternativa del aprendizaje cooperativo-estratégico, lo observado en las tres prácticas docentes permite remarcar la efectividad de las estrategias didácticas en el procesamiento de la información histórica, porque por medio de las representaciones mentales y gráficas los alumnos adquieren una nueva dimensión mental, visual y espacial, que a su vez se refleja en un mejor nivel de explicación y comprensión de un proceso histórico determinado, coincidiendo con Aróstegui, Flavell, Pastor-Sastre, Pozo y Trepát¹⁶⁵.

Conforme a esta orientación, las estrategias didácticas que se construyeron, aplicaron y funcionaron mejor en las tres prácticas docentes fueron: el cuadro sinóptico de columnas verticales y horizontales, el mapa conceptual, el resumen, el mapa geohistórico, el cuadro comparativo y el diagrama de llaves. En este proceso se observó en los alumnos una gran disposición de trabajo, también que no hubo mayor dificultad para resolver este tipo de tarea, en gran medida por el desarrollo de un breve modelamiento y porque la mayoría de los alumnos ya contaban con conocimientos previos al respecto.

Considerando el modelamiento, la construcción y comprensión de un contenido histórico con base en una estrategia determinada como el mapa geohistórico, el mapa conceptual u otra estrategia utilizada, se afirma que el procesamiento de la información histórica refleja una importante utilidad y rendimiento cognitivo, ya que los alumnos

¹⁶⁵ Aróstegui, Julio (1995). *La investigación histórica. Teoría y método*. p. 231-268.

Cole, Michael (2003). "3. *Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobación a partir de la investigación transcultural*" en: Moll, Luis C. (comp.-2003). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología sociohistórica en la educación*. p. 109-152.

Flavell, John H. (2000). *El desarrollo cognitivo*. p. 107-162.

Pastor Mallol, Estanislao y Sylvia Sastre Riba (2003). "13. *Gesto, imitación y representación*" en: Bermejo, Vicente (editor-2003). *Desarrollo cognitivo*. p. 241-260.

Pozo, José Ignacio (2003). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. p. 39-60.

Trepát, Cristófol A. (1999). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. p. 279-280.

proyectan y concretan una nueva alternativa cooperativa-estratégica de acuerdo con Gardiner, Gargallo, Johnson, Monereo (1997, 2004) y Rodrigo-Correa¹⁶⁶, fortaleciendo su posición ante la explicación y comprensión de los contenidos históricos.

Sobre ¿cómo se manejaron las estrategias didácticas?, es necesario señalar una vez más que fue necesario establecer una correspondencia coherente entre un contenido histórico y una estrategia didáctica, dentro del marco del aprendizaje cooperativo-estratégico como en el caso de la ruta del ejército insurgente (1810-1811), los ferrocarriles mexicanos (1873-1910), la formación de ejércitos revolucionarios (1913) y las Batallas del Bajío (1915), donde los mapas geohistóricos son los recomendables.

En cada uno de estos casos se observó fundamentalmente el procedimiento de localización, el establecimiento de simbologías y conexión de lugares cuando se trató de una ruta militar, línea ferroviaria o itinerario de ejércitos; cuando se trató de batallas, éstas son representadas por símbolos específicos, la denominación de lugares y la temporalidad. Existió cierta dificultad para encontrar los lugares específicos, más que nada por el tiempo disponible y la falta de una investigación minuciosa en algunos mapas geohistóricos mexicanos, relativos a la división político-administrativa del periodo correspondiente.

En relación con su dimensión y representación gráfica, estos aspectos no rebasaron la medida de una hoja tamaño carta, con sus marcos colaterales y sus señalizaciones. Estos

¹⁶⁶ Gardiner, Patrick (1961). *La naturaleza de la explicación histórica*. p. 41-165.

Gargallo López, Bernardo (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. p. 164-180.

Johnson, David W., Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. p. 31-86.

Monereo Font, Carles (1997). “I. La construcción del conocimiento estratégico en el aula” en: Pérez Cabaní, Ma. Luisa (coord.-1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículo*. p. 21-34.

Monereo Font, Carles (coord.-2004). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. p. 21-44, 75-97.

Rodrigo, María José y Nieves Correa (2004). “4. Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales” en: Coll Salvador, César, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi (comps-2004). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. p. 117-135.

mapas y demás estrategias didácticas se construyeron con base en una información específica y de un carácter confiable.

Buscando una mejor aplicación de las estrategias didácticas es importante propiciar que la práctica docente se realice con autorregulación, identidad, empatía y con estrategias socioafectivas de autoinstrucción, autocontrol y autoconciencia. Por lo tanto, se sugiere que el docente favorezca el proceso de autoconocimiento del alumno y en consecuencia el desarrollo continuo de autorregulación.

Una perspectiva fundamental de las estrategias didácticas es su construcción y uso en el aula escolar para la mejor comprensión y explicación de los contenidos históricos, por esto se presenta una selección de 22 estrategias didácticas como las más usuales, indicándose una descripción de las mismas y sus respectivas representaciones gráficas en la sección de anexos. Tiene sentido aclarar que ha sido importante delimitar de mejor modo la conformación de un cuadro sinóptico de columnas verticales y horizontales y un diagrama de llaves anteriormente consideradas éstas estrategias didácticas con estructuras iguales, desde un enfoque psicológico.

Con base en la delimitación y selección de algunos métodos de enseñanza, la configuración de las estrategias didácticas centrada en su construcción, uso y aplicación en el aula escolar, se configura y se sugiere la aplicación del aprendizaje cooperativo-estratégico en la ENP, considerando la interacción de las estrategias didácticas, las implicaciones del aprendizaje cooperativo-estratégico, la proyección del aprendizaje relacionado con el uso de estrategias didácticas, así como la necesidad de creatividad grupal e individual y por sus ventajas para grupos numerosos.

Entre las ventajas generadas por el sistema del aprendizaje cooperativo-estratégico están: el objetivo de lograr la autonomía o autosuficiencia cognitiva; un compromiso,

responsabilidad e interacción entre los integrantes de cada equipo de trabajo; la organización de productos o resultados relativos a una temática específica de historia; la delimitación, construcción y aplicación de estrategias didácticas en el aula escolar; una mejor comprensión y explicación de los contenidos históricos y; la importancia de la transferencia de estrategias didácticas efectuadas por los alumnos. En este sentido, tiene lugar una coincidencia con Ferreiro, Martí-Martín-Monereo, Monereo (2001) y Pozo-Monereo-Castelló¹⁶⁷.

La propuesta del aprendizaje cooperativo-estratégico puede combinarse con la evaluación alternativa de ejecución, caracterizada por el hacer y mostrar de los alumnos, con su respectivo proceso de autoevaluación, todo ello en función de un proceso constructivo específico de un contenido histórico.

Esta propuesta puede funcionar mejor si se recurre al apoyo de la computadora, ya que es posible analizar información, producir, reproducir o registrar materiales didácticos como letreros, mapas geohistóricos, gráficos y otras representaciones gráficas, incluso con una participación directa de los alumnos. Este apoyo es muy útil, sobre todo cuando los

¹⁶⁷ Ferreiro Gravié, Ramón (2004). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. p. 34-63, 155-176.

Martí, Eduardo (2002). “5. Metacognición y estrategias de aprendizaje”; Martín, Elena (2002). “17. Estrategias de aprendizaje y asesoramiento psicológico”; Monereo Font, Carles (2002). “18. El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención” en: Pozo, Juan Ignacio y Carles Monereo Font (coords-2002). *El aprendizaje estratégico*. p. 111-121, 339-355, 357-373.

Monereo Font, Carles (2001). “1. La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía” en: Monereo Font, Carles (coord.-2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. p. 11-27.

Ovejero Bernal, Anastasio (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. p. 57-77, 155-205, 231-243, 265-274.

Pozo, Juan Ignacio, Carles Monereo Font y Montserrat Castelló (2004). “8-9. El uso estratégico del conocimiento y la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar” en: Coll Salvador, César, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi (2004). *Op. cit.* p. 211-258.

docentes y alumnos reflejan un dominio considerable respecto a la operatividad de la computadora.

Es importante establecer que mediante la propuesta del aprendizaje cooperativo-estratégico y su aplicación en las tres prácticas docentes se ha buscado una concreción integral, en función de los principales actores.

En el nivel docente ha sido decisiva la planeación o diseño de unidades programáticas o temáticas de Historia Universal III e Historia de México II, considerando los elementos puntuales como el tiempo, los contenidos, los alumnos, las estrategias y la forma de abordarlas para lograr mejores resultados. En cada una de las prácticas docentes se observó el modelamiento y la práctica supervisada, con la finalidad que los alumnos logren de manera gradual su autonomía. En este sentido, el resultado de la aplicación del aprendizaje cooperativo-estratégico ha sido lento, de menor a mayor concreción, debido a las contingencias de un contexto inmediato.

Por su parte, los alumnos en su mayoría han demostrado una importante disposición para la construcción de contenidos históricos y estrategias didácticas mediante los equipos de trabajo cooperativo-estratégico constituidos e incluso con el manejo de la computadora, aun cuando no ocurrió lo mismo con la elaboración de banderines, cuya finalidad era una mejor delimitación de equipos y su correspondiente recompensa afectiva mediante aplausos.

Con la finalidad de perfeccionar la alternativa del aprendizaje cooperativo-estratégico se sugieren cuatro condiciones: 1ª. La delimitación del contenido, de la estrategia y el modelamiento que realice el profesor tienen que ser precisos, así como el establecimiento de la responsabilidad en equipos e individual para alcanzar la meta común; 2ª. Es decisivo crear un ambiente responsable y afectivo para concretar los objetivos del aprendizaje

cooperativo-estratégico; 3ª. Es fundamental que alumnos y profesores resuelvan las posibles contingencias mediante la flexibilidad en un espacio físico concreto para el desarrollo del aprendizaje cooperativo-estratégico; Es importante una constante revisión de las estrategias didácticas, con la finalidad de reestructurarlas cada vez que sea necesario.

En las próximas prácticas docentes una condición fundamental consiste en fortalecer la presente propuesta mediante los siguientes procesos: antes de seleccionar construir o aplicar las estrategias didácticas es conveniente establecer su correlación y viabilidad con los contenidos históricos específicos; ante los posibles errores de construcción o aplicación de las estrategias didácticas es importante concretar alternativas correctivas, con la idea de un mejor funcionamiento; insistir en la configuración de un ambiente creativo con base en la cooperación, responsabilidad, compromiso y disposición de los actores para el logro de metas; considerar la importancia de los recursos didácticos como un puente entre los contenidos históricos específicos y las estrategias didácticas correspondientes; en función de una orientación cualitativa del aprendizaje cooperativo-estratégico, fomentar su continuidad y uniformidad, con la finalidad de consolidar esta propuesta en la ENP.

¿Qué se encuentra y cuáles son los principales resultados de la presente tesis? Se encuentran y concretan los siguientes resultados.

- 1.0 El estudio y reafirmación de un aparato conceptual sobre la Teoría de la Historia.
- 2.0 Se delimitan los elementos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.
- 3.0 Se destaca una situación particular de la Didáctica de la Historia en la ENP.
- 4.0 Se consigue la delimitación de algunos métodos de aprendizaje y la consecuente selección del aprendizaje cooperativo y estratégico.

- 5.0 Una definición y proyección de las estrategias didácticas.
- 6.0 Su uso concreto para la interpretación, explicación y comprensión de contenidos históricos.
- 7.0 Se concreta la construcción de representaciones gráficas de varias estrategias didácticas.
- 8.0 Se indican ejemplos resolutivos de contenidos históricos específicos de Historia Universal III e Historia de México II.
- 9.0 Se destaca la función de la empatía y la conformación de la identidad en el aula escolar.
- 10.0 Se especifica la evaluación alternativa de ejecución.
- 11.0 Tiene lugar una propuesta didáctica basada en la aplicación del aprendizaje cooperativo-estratégico.
- 12.0 Se indican los principales resultados de las prácticas docentes realizadas.
- 13.0 Se destacan ejemplos de evaluación de ejecución.

¿Qué hace falta y cómo puede funcionar el aprendizaje cooperativo-estratégico?

- 1.0 Que los grupos escolares no sean tan grandes.
- 2.0 Que los alumnos y el profesor realmente adquieran conciencia, compromiso y responsabilidad con sus funciones.
- 3.0 Una mejor organización del espacio físico, con mesitas y sillas apropiadas.
- 4.0 La organización en la ENP de un curso sobre la significación o resignificación del aprendizaje cooperativo-estratégico.

- 5.0 Si es posible, organizar un ciclo de conferencias expuestas por expertos mexicanos e incluso de extranjeros.
- 6.0 La organización de coloquios, foros y mesas redondas para ejemplificar de mejor modo la alternativa propuesta.
- 7.0 La realización de un debate entre alumnos, profesores, la institución e incluso padres de familia par dictaminar si el aprendizaje cooperativo-estratégico está probado o no para el caso concreto de la ENP.
- 8.0 Un curso sobre modelamiento de estrategias didácticas.
- 9.0 El necesario apoyo institucional y la flexibilidad del profesor ante las contingencias.
- 10.0 El decisivo apoyo administrativo, con recursos didácticos, el funcionamiento de los encargados del orden y personal de aseo.
- 11.0 La constitución de un equipo de trabajo didáctico integrado por un pedagogo, un psicólogo y un historiador para la aprobación de decisiones conjuntas.
- 12.0 La existencia de aulas con equipos tecnológicos necesarios.
- 13.0 El dominio por parte del profesor de una nueva tecnología educativa.

Este es el panorama y análisis de una alternativa de modificación educativa estructural en la ENP, ante la cual se requiere de un esfuerzo conjunto para alcanzar las metas requeridas.

5.0 BIBLIOGRAFÍA.

- Aldámiz-Echevarría, Ma. Del Mar y colabs (2000). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona, Graó, 156 p. Esquemas y bibliografía por capítulos. Serie Pedagogía. Teoría y Práctica, 147.
- Altamira, Rafael (1997). *La enseñanza de la Historia*. Presentación de Raimundo Cuesta y Juan Mariner. Estudio preliminar de Rafael Azín Vergara. Madrid, Akal-Referentes, 357 p.
- Angeles Bosch, Ma. (1988). "Historia" en: *Enciclopedia práctica de Pedagogía*. V.4 Barcelona, Planeta, p. 151-228.
- Ankersmit, Frank R. (2004). *Historia y Tropología. Ascenso y caída de la metáfora*. Traduc. De Ricardo Martín Rubio Ruiz. México, FCE, 471 p. Notas e índice analítico. Breviarios, 516
- Arias y Simarro, Concepción (2004). *¿Cómo enseñar Historia? Técnicas de apoyo para los profesores*. Tlaquepaque, Jalisco, México, ITESO, 136 p. Anexo y bibliografía.
- Aróstegui, Julio (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, Critica-Grijalbo Mondadori, 380 p. Cuadros, bibliografía e índice alfabético. Critica-Historia y Teoría.
- Aróstegui, Julio (2002). "2. La historia reciente o del acceso histórico a realidades sociales actuales" en: Baldeón Baruque, Julio y colabs.(2002). *Op. cit.* p. 35-54.
- Aznar Minguet, Pilar (coord.-1999). *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. Valencia, Tirant lo Blanch, 589 p. Esquemas y bibliografía. Humanidades/Pedagogía.
- Badia Garganté, Antoni (2001). "6. La enseñanza estratégica de las Ciencias Sociales" en: Monereo Font, Carles(coord.-2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona, Graó, p. 145-184.
- Badia Garganté, Antoni, Teresa Mauri Majós y Carles Monereo Font (coords-2004). *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona, UOC, 607 p. Cuadros sinópticos, esquemas, bibliografía y glosario. Psicopedagogía, 24.
- Bazán Levy, José de Jesús y Trinidad García Camacho (coords-2001). *Educación media superior. Aportes*. T.I-II. México, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, 268 y 201 p. Cuadros estadísticos, gráficos y bibliografía.

- Beltrán Llera, Jesús A. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis, 381 p. Tablas y bibliografía. Psicología Educativa y de la Educación.
- Bermejo, Vicente (editor-2003). *Desarrollo cognitivo*. 2ª. reimpr. Madrid, Síntesis, 511 p. Figuras, cuadros sinópticos y bibliografía. Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Boix Mansilla, Verónica y Howard Gardner (2005). “6. ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión?” en: Wiske, Martha S. (comp-2005). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Traduc. de Cristina Piña, 2ª. Reimpr. Buenos Aires, Paidós, p. 215-25.
- Bornas, Xavier (1997). “29. Evaluación de las habilidades de autorregulación” en: Buela-Casal, Gualberto y J. Carlos Sierra (Directores-1997). *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones*. Madrid, Siglo XXI de España Editores, p. 705-729.
- Bustos Trejo, Gerardo (1990). “Los mapas en la enseñanza de la historia” en: Lerner Sigal, Victoria (comp.-1990). *La enseñanza de Clío: prácticas y propuestas para una Didáctica de la Historia*. México, UNAM-CISE, p. 311-320.
- Calaf Masachs, Roser (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia*. Barcelona, Oikos-Tau, 248 p. Figuras y bibliografía. La Revolución del 34 en Asturias como ejemplo de una unidad didáctica. Colección “Práctica en Educación”.
- Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (comps-1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, 301 p. Tablas, notas y bibliografías.
- Carretero, Mario (2002). *Constructivismo y educación*. 2a.ed. Zaragoza, Luis Vives, 160 p. Referencias bibliográficas por capítulos, notas y referencias bibliográficas generales.
- Carretero, Mario (2002). “1. Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia” en: Carretero, Mario y colabs.(2002). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. 2ª. Reimpr. Buenos Aires, Aique, p. 15-32.
- Carretero, Mario y Margarita Limón (2002). “2. Construcción del conocimiento y enseñanza de las ciencias sociales y la historia” en: Carretero, Mario y colabs.(2002). *Op. cit.*, p. 33-62.
- Carretero, Mario, Asunción López-Manjón y Liliana Jacott (2002). “4. La explicación causal de distintos hechos históricos” en: Carretero, Mario y colabs.(2002). *Op. cit.* p. 83-96.

- Carrillo, Carlos A. (1964). *Artículos pedagógicos*. 2ª.ed. México, SEP-Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, p. 803-838. Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional, 34.
- Castañares Burcio, Wenceslao (1994). *De la interpretación a la lectura*. Madrid, Iberediciones, 382 p. Índice de materias y bibliografía. Colección Parteluz, 7.
- Castañeda Figueiras, Sandra (coord.-1998). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. Prólogo de Graciela Rodríguez Ortega. México, UNAM-FP-CONACYT, 712 p.
- Castelló, Montserrat y Bartomeu Buirá (2004). “XII. Proyecto de integración de las estrategias de aprendizaje en las programaciones curriculares” en: Badia Garganté, Antoni, Teresa Mauri Majós y Carles Monereo Font (coords-2004). *Op. cit.* p. 295-311.
- Castrejón Diez, Jaime (2004). “XXI. El Bachillerato” en: Latapí Sarre, Pablo (coord.-2004). *Un siglo de educación en México II*. México, FCE-CONACULTA, p. 276-297.
- Cevallos, Miguel Angel (1964). *Reforma del bachillerato*. México, ENP, 120 p.
- Chartier, Roger (2002). *El mundo como representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*. Traduc. de Claudia Ferrari, prólogo a la edición española, 5ª. Reimpr. Barcelona, Gedisa, XII-276 p. Notas.
- Chehaibar y Kuri, Edith (2002). *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*. 2ª.Reimpr. México, UNAM-CESU, 164 p. Bibliografía.
- Cloninger, Susan C. (2003). *Teorías de la personalidad*. Traduc. de Alberto Santiago Fernández Molina y María Elena Ortiz Salinas, 3ª.ed. México, Pearson Educación, 568 p. Figuras, biografías, glosarios, lecturas sugeridas, referencias, índice de autores e índice temático.
- Cohen, Jonathan (comp.-2003). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Prólogo de James P. Comer, Traduc. de Rosa Benzaque. Buenos Aires, Troquel, 198 p. Bibliografías por capítulos.
- Coll Salvador, Cesar y Elena Martín (2002). “7. La evaluación del aprendizaje en el vitae escolar: una perspectiva constructivista” en: Coll Salvador, Cesar y colabs.(2002). *El constructivismo en el aula*. 13ª.ed. Barcelona, Graó, p. 163-183. Bibliografía por capítulos. Serie: Biblioteca de Aula, 111.

- Coll Salvador, César, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi (comps-2004). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. 2ª. reimpr. Madrid, Alianza Editorial, 719 p. Representaciones gráficas, bibliografía, índice analítico e índice onomástico. Manuales/Psicología y Educación, 038.
- Coll Salvador, Cesar e Isabel Solé (2004). "14. Enseñar y aprender en el contexto del aula" en: Coll Salvador, Cesar, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi (2004). *Op. cit.* p. 357-386.
- Coll Salvador, Cesar, Elena Martín y Javier Onrubia (2004). "22. La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales" en: Coll Salvador, Cesar, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi (2004). *Op. cit.* p. 549-572.
- Collingwood, Robin George (2004). *Idea de la Historia*. Edición revisada que incluye las conferencias de 1926-1928, traduc. de Edmundo O'Gorman y Jorge Hernández Campos, revisión de la traduc. por Rodrigo Díaz Maldonado; edición, prefacio e introducción de Jan van der Dussen . México, FCE, p. 284-424. Índice analítico. Sección de Obras de Historia.
- Corcuera de Mancera, Sonia (2000). *Voces y silencios en la Historia. Siglos XIX y XX*. 1ª. reimpr. México, FCE, 415 p. Índice analítico.
- Costa, Ricardo L. Y Danuta T. Mozejko (2001). *El discurso como práctica. Lugares desde donde se escribe la Historia*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens Ediciones, 155 p. Bibliografía.
- Daniel, Ute (2005). *Compendio de Historia Cultural. Teorías, práctica, palabras clave*. Traduc. de José Luis Gil Aristu. Madrid, Alianza Editorial, 444 p. Lecturas recomendadas, lista de abreviaturas, índice de textos clave y ejemplos ilustrativos, bibliografía seleccionada, índice onomástico y créditos editoriales. Alianza Ensayo, 261.
- Danto, Arthur C. (1989). *Historia y narración. Ensayo de Filosofía Analítica de la Historia*. Traduc. de Eduardo Bustos, introducción de Fina Birulés. Barcelona, Paidós, 155 p. Pensamiento Contemporáneo, 5.
- De la Torre, Mario (editor-1990). *Tres grandes colegios de la Nueva España*. México, Grupo Aluminio, 156 p. Fotografías a color y bibliografía.
- De Pablo de las Heras, Justo y coords (1994). *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Prólogo de Celso Almunia. Valladolid, Instituto de Ciencias de la Educación, 277 p. Bibliografía y anexos.
- Dewey, John (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Traduc. De Marco Aurelio Galmarini, supervisión y prólogo de Antonio Caparrós. Barcelona, Paidós, 249 p.

- Díaz, Rafael M. y colabs.(2003). “5. Orígenes sociales de la autorregulación” en: Moll, Luis C. (comp.-2003). *Op. cit.* p. 153-185.
- Díaz Barriga Arceo, Frida e Irene Muria Vila (coords-1995). *Constructivismo y enseñanza de la Historia*. México, UNAM-CCH Vallejo, 67 p.
- Díaz Barriga Arceo, Fryda (sic-1998). *El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento con profesores y estudiantes del CCH-UNAM*(Tesis de Doctorado en Pedagogía). México, UNAM-FFyL, Colegio de Pedagogía, 314 p.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2a.ed. México, McGraw-Hill, 465p.
- Díaz y de Ovando, Clementina (1972). *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*. T.I. México, UNAM-IIE, 375 p. Fotografías, hemerografía, bibliografía e índice de nombres.
- Droysen, Johan Gustav (2007). *Sumario de Historia*. Traducción al español de Ruth Nitzia Botello Ortiz, con la colaboración de Heladio Gonzalez García. México, IPN, CENLEX-Zacatenco, 81 p.
- Eggen, Paul D. y Donald P. Kauchak (2002). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Traduc. de D. Mehaudy. México, FCE, , 493p. Índice analítico.
- Eisenberg, Nancy y Janet Strayer (coords-1992). *La empatía y su desarrollo*. Versión castellana de Iñaki Aizpurua. Bilbao, Edit. Desclee de Brower, 434 p. Biblioteca de Psicología, 56.
- Eisenberg, Nancy y Paul A. Miller (1992). “III-13.Empatía, simpatía y altruismo: lazos empíricos y conceptuales” en: Eisenberg, Nancy y Janet Strayer (coords-1992). *Op. cit.* p. 321-347.
- Esquivel, Carlos (2001). “IV. Los materiales curriculares en la enseñanza” en: Bazán Levy, José de Jesús y Trinidad García Camacho (coords-2001). *Op. cit.* T.II, p. 163-179.
- Farrow, Vicky (2002). “14. Evaluación del aprendizaje de los estudiantes” en: Santrock, John W. (coord.-2002). *Psicología de la educación*. Traduc. de Marha Leticia González Acosta, Edgar Rubén Cosío Martínez Souvervielle. México, McGraw-Hill, p. 542-579.

- Fernández Pérez, Miguel (1994). *La tarea de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1050 p. “Figuras”, sugerencias de cuestionarios y actividades de aplicación e investigación, notas y bibliografía, evaluación de la obra por el lector e índice de “figuras”. Manuales/Educación.
- Ferreiro Gravié, Ramón y Margarita Calderón Espino (2003). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. 3ª. Reimpr., prólogo de Robert Slavin. México, Trillas, 125 p. Caricaturas, figuras, bibliografía e índice analítico.
- Ferreiro Gravié, Ramón (2004). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Prólogo de L.A. Machado. México, Trillas, 189 p.
- Flavell, John H. (2000). *El desarrollo cognitivo*. Traduc. de Ma. José Pozo y José Ignacio Pozo, 3ª.ed. Madrid, Visor, p. 16-24, 107-162. Esquemas, bibliografía, índice de autores, índice temático y sobre el autor. Colección Aprendizaje, 87.
- Florescano, Enrique (1993). “*De la memoria del poder a la historia como explicación*” en: Pereyra, Carlos y et. al. (1993). *Historia ¿para qué?*. 14ª.ed. México, Siglo XXI Editores, p. 91-127.
- Florescano, Enrique (2001). *Memoria mexicana*. México, Taurus, p. 549-610. Figuras, notas y bibliografía. Pasado y Presente.
- Florescano, Enrique (2001). *El nuevo pasado mexicano*. 7ª.ed. México, Cal y Arena, 233 p. Notas y referencias bibliográficas.
- Florescano, Enrique (2002). *Historia de las historias de la nación mexicana*. Dibujos de Raúl Velázquez. México, Taurus, 530 p. Figuras, cuadros, notas por capítulos, bibliografía e índice analítico. Pasado y Presente.
- Florescano, Enrique (2003). *La Historia y el historiador*. México, FCE, 93 p. Fondo 2000.
- Florescano, Enrique (2003). “*¿Para qué estudiar y enseñar historia?*” en: Berenzon, Boris y colabs (2003). *Historiografía, herencias y nuevas aportaciones*. México, Ediciones La Vasija, p. 27-42.
- Freire, Paulo (2003). *El grito manso*. Ilustraciones de Claudius Ceccon. México, Siglo XXI Editores, 101 p. Educación.
- Freire, Paulo (2003). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Traduc. de Guillermo Palacios, 8a ed. México, Siglo XXI Editores, 139 p. Educación.

- Gallego Codes, Julio (2001). *Las estrategias cognitivas en el aula (programas de intervención psicopedagógica)*, 2ª. reimpr. Madrid, Escuela Española, 172 p. Esquemas y bibliografía. Monografías Escuela Española.
- Gallo, Miguel Angel (1987). *Qué es la Historia*. México, Quinto Sol, 151 p. Colección del fondo editorial.
- Gallo T., Miguel Angel (1999). *Invitación a la Historia. Una guía para el maestro y un libro para el alumno*. México, Quinto Sol, 96 p. Notas y bibliografía.
- Gallo T., Miguel Angel, José R. Guzmán Rodríguez y Carmen Villatoro Alvaradejo (2001). "La enseñanza de la historia" en: Bazán Levy, José de Jesús y Trinidad García Camacho (2001). *Op. cit.* T. II, p. 113-138.
- García Huidobro B., Cecilia, Ma. Cristina Gutiérrez y Eliana Condemarín G. (2000). *A estudiar se aprende. Metodología de estudio sesión por sesión*. 4ª.ed. México, Alfa Omega, 171 p.
- García Sthal, Consuelo y Emma Emilia Voss del Sol (1978). *Un anhelo de libertad. Los años y los días de la autonomía universitaria*. México, UNAM, 130 p. Bibliografía, notas y fotografías.
- Garcíadiego Dantán, Javier (1996). *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*. México, El Colegio de México-UNAM, 456 p. Fotografías, notas, bibliografía e índice onomástico.
- Gardiner, Patrick (1961). *La naturaleza de la explicación histórica*. Traduc. De José Luis González. México, UNAM-CEF, 173 p. Índice analítico. Colección: Filosofía Contemporánea.
- Gargallo López, Bernardo (1999). "9. Metodologías y estrategias de intervención" en: Aznar Minguet, Pilar (coord.-1999). *Op. cit.* p. 323-360.
- Gargallo López, Bernardo (1999). "11. Procesos estratégicos y metacognitivos" en: Aznar Minguet, Pilar (coord.-1999). *Op. cit.* p. 385-419.
- Gargallo López, Bernardo (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia, Tirant lo Blanch, 279p. Tablas, anexos y bibliografía. Humanidades-Pedagogía.
- Gaskins, Irene y Thorne Elliot (2005). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. EL manual Benchmarck para docentes*. Traduc. de Cristina Piña, 1ª. reimpr. Buenos Aires, Paidós, 314 p. Bibliografía e índice analítico. Paidós Educador, 143.
- Gimeno Sacristán, José y A.I. Pérez Gómez (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. 10ª.ed. Madrid, Morata, 447 p. Figuras, bibliografía e índice de autores. Pedagogía/Manuales.

- Gimeno Sacristán, José (2002). “VI. ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?” en: Gimeno Sacristán, José y A.I. Pérez Gómez (2002). *Op. cit.* p. 137-170.
- Gimeno Sacristán, José (2002). “VIII. Diseño del currículo, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores” en: Gimeno Sacristán, José y A.I. Pérez Gómez (2002). *Op. cit.* p. 224-264.
- Gispert, Carlos (2005). *Aprender a aprender. Técnicas de estudio.* Barcelona, Océano, 112 p.
- Gispert, Carlos (2005). *Enciclopedia de la psicopedagogía. Pedagogía y Psicología.* Barcelona, Océano-Centrum, 948 p.
- González de Lemoine, Guillermina (1990). “Primera parte. Reseña sobre la enseñanza de la historia” en: Lerner Sigal, Victoria (comp.-1990). *La enseñanza de Clío: prácticas y propuestas para una Didáctica de la Historia.* México, UNAM-CISE. p. 33-38.
- González y González, Luis (1999). *El oficio del historiador.* Estudios introductorios de: Guillermo Palacios y Andrew Roth Seneff. México, El Colegio de Michoacán, 400 p. Bibliografía e índice onomástico.
- González Muñoz, Ma. Carmen (2002). *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones.* Madrid, Grupo Anaya, 398 p. Cuadros y bibliografía por capítulos.
- Good, Thomas L. y Jere Brophy (1996). *Psicología educativa contemporánea.* Traduc. de Jorge Alberto Velázquez Arellano, 6a.ed. México, McGraw-Hill, 643 p. Figuras, cuadros, bibliografía e índice.
- Grinberg, León y Rebeca Grinberg (1980). *Identidad y cambio.* Barcelona, Paidós, 200 p. Dibujos y referencias bibliográficas por capítulos. Biblioteca de Psicología Profunda, 17.
- Guevara Niebla, Gilberto (1985). *Antología. La educación socialista en México (1934-1945).* México, SEP-edición El Caballito, 160 p. Referencias bibliográficas. Biblioteca Pedagógica.
- Harley, J.B. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la Historia de la Cartografía.* Traduc. de Leticia García Cortés y Juan Carlos Rodríguez, compilación de Paul Laxton, introduc. de J.H. Andrews. México, FCE, 399 p.
- Hempel, Carl G. (2005). *La explicación científica. Estudios sobre la Filosofía de la Ciencia.* Traduc. de M. Frassinetti de Gallo(cap.8), Néstor Miguez(caps. 1-6 y 12), Irma Ruiz Aused(caps. 7-11). Barcelona, Paidós, p. 307-324. Fórmulas y bibliografía. Surcos, 13.

- Hernández Cardona, F. Xavier (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia*. Barcelona, Graó, 186 p. Figuras, glosario de Didáctica de las Ciencias Sociales y bibliografía general. Instituto de Ciencias de la Educación, 169.
- Hernández, Vicky y Pilar Rodríguez (2000). *Expresión corporal con adolescentes. Sesiones para la tutoría y talleres*. 4ª.ed. Madrid, Editorial CCS, 151 p. Caricaturas, dibujos y bibliografía. Materiales para Educadores, 20.
- Hernández Hernández, Pedro (coord-2001). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnica de la programación y del proyecto docente*. 3ª.ed. Madrid, Narcea Ediciones, 351 p. Representaciones gráficas y bibliografía general. Educación Hoy Estudios, 24.
- Hernández Hernández, Pedro y Luis Alberto García García (2001). “6.Análisis y organización de los contenidos” en: Hernández Hernández, Pedro (coord.-2001). *Op. cit.* p. 89-111.
- Hernández Hernández, Pedro, Luis A. García García y Manuel Rosales Alamo (2001). ”7.El diseño de la metodología instruccional” en: Hernández Hernández, Pedro (coord.-2001). *Op. cit.* p. 113-153.
- Hernández Hernández, Pedro (2001). “8. Bases y técnicas de la evaluación” en: Hernández Hernández, Pedro (coord.-2001). *Op. cit.* p. 155-190.
- Hernández Rojas, Gerardo (2005). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México, Paidós, 268 p. Figuras y bibliografía. Paidós Educador, 131.
- Herrero Fabregat, Clemente y Ma. Herrero Fabregat (1983). *Cómo preparar una clase de Historia*. Madrid, Ediciones Anaya, 110 p.
- Hoffman, Martín L. (1992). “I-4.La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral” en: Eisenberg, Nancy y Janet Strayer (coords-1992). *Op. cit* p. 59-93.
- Imbernón Muñóz, Francesc (2005). “I-3.Las estrategias metacognitivas” en: Mateo Andrés, Joan (2005). *Manual de la educación*. Madrid, MM Ediciones Credimar, p. 130-164. Mapas conceptuales, dibujos, cuadros sinópticos y glosarios.
- Jiménez Ortega, José y Juan González Torres (2004). *Técnicas de estudio para bachillerato y Universidad*. Madrid, Editorial Tébar, 243 p.
- Johnson, David W., Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Traduc. de Gloria Vitale, 1ª. reimpr. Buenos Aires, Paidós, 146 p. Figuras y bibliografía. Paidós Educador, 144.
- Joyce, Bruce, Marsha Weil y Emily Calhou (2002). *Modelos de enseñanza*. Traducción de Gabriela Ventureira. Prefacio por James M. Wolf. Barcelona, Gedisa, 605 p. Figuras, imágenes, dibujos, cuadros, bibliografía e índice temático. Biblioteca de Educación. Herramientas Universitarias, 11.

- Koselleck, Reinhart (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Traduc. de Norberto Smilg. Barcelona, Paidós, 368 p. Notas, índice de nombres e índice analítico. Paidós Básica, 61.
- Koselleck, Reinhart y Hans-Georg Gadamer (1997). *Historia y Hermeneutica*. Traduc. y notas de Faustino Oncina, introducción de José Luis Villacañas y Faustino Oncina. Barcelona, Paidós, 125 p. Referencias bibliográficas. Pensamiento Contemporáneo, 43.
- Koselleck, Reinhart (2001). *Los estratos del tiempo. Estudios sobre la Historia*. Traduc. de Daniel Innerarity, introducción de Elías Palti. Barcelona, Paidós, 155 p. Fuentes de los textos. Pensamiento Contemporáneo, 66.
- Larroyo, Francisco (1979). *Historia comparada de la educación en México*. México, Porrúa, 595 p.
- Latapí Sarre, Pablo (coord-2004). *Un siglo de educación en México II*. México, FCE-CONACULTA, 448 p. Bibliografía.
- Le Pellec, Jacqueline y Violette Marcos Alvarez (1997). “*La enseñanza de la historia: un oficio que se aprende*” en: Lerner Sigal, Victoria (comp. y comentarios-1997). *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la Historia*. México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. p, 142-167.
- Leighton, Mary S .(2004). “*9. Aprendizaje cooperativo*” en: Cooper, James M.(coord.-2004). *Estrategias de enseñanza.(Guía para una mejor instrucción)*. Traduc. de María Teresa García Arrollo(sic). México, Limusa-Noriega Editores, p. 453-497.
- Lemoine Villicaña, Ernesto (1970). *La Escuela Nacional Prparatoria en el periodo de Gabino Barreda, 1867-1878. Estudio histórico. Documentos*. México, UNAM-ENP, 253 p. Ils., bibliografía e índice onomástico.
- León, José Antonio (coord-2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid, Ediciones Pirámide, p. 11-16, 139-152. Tablas, figuras y referencias bibliográficas. Psicología Pirámide.
- Lerner Sigal, Victoria (comp.-1990). *La enseñanza de Clío: prácticas y propuestas para una Didáctica de la Historia*. México, UNAM-CISE, 493 p.
- Lerner Sigal, Victoria (1990). “*El manejo de contenidos en la enseñanza de la historia: el factor tiempo y el factor espacio*” en: Lerner Sigal, Victoria (comp.-1990). *Op. cit.* p. 209-222.
- Lerner Sigal, Victoria (1997). “*Cómo enseñar historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos*” en: *Revista Perfiles Educativos*. No. 75. México, UNAM-CISE, p. 44-53.

- Lerner Sigal, Victoria (comp. y comentarios-1997). *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la Historia*. México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 209 p.
- Lerner Sigal, Victoria (1998). *Historia de la Revolución Mexicana, periodo 1934-1940. V.17. La educación socialista*. México, El Colegio de México, VIII-200 p. Fotografías, caricaturas, bibliografía e índice de nombres.
- Lerner Sigal, Victoria (1998). “*La reescritura y enseñanza de la Revolución Mexicana*” en: Pérez Siller, Javier y Verena Radka García (coords-1998). *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la Historia*. México, El Colegio de San Luis, UAP e Instituto Georg-Eckart, p. 111-134. Fotografías y bibliografías.
- Lerner Sigal, Victoria (2002). “*La enseñanza de la historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico*” en: Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coord.-2002). *Historia y Nación. 1. Historia de la educación y enseñanza de la Historia*. 1ª reimpr. México, El Colegio de México, p. 195-211.
- Leyva, Gustavo (coord.-2003). *Política, identidad y narración*. México, UAM-Unidad Ixtapalapa, 538 p. Bibliografía por capítulos, Biblioteca de Signos, 26.
- López Ramírez, Ernesto (2001). *Los procesos cognitivos en la enseñanza-aprendizaje. El caso de la Psicología Cognitiva y el aula escolar*. México, Trillas, 128 p. Figuras, cuadros y referencias bibliográficas.
- Loyo, Engracia (1993). “*Educación. La difusión del marxismo y la educación socialista en México, 1930-1940*” en: Hernández Chávez, Alicia y Manuel Miño Grijalva (coords-1993). *Cincuenta años de historia en México. En el cincuentenario del Centro de Estudios Históricos* 1ª. Reimpr. México, El Colegio de México, p. 165-181.
- Martí, Eduardo (2002). “*5. Metacognición y estrategias de aprendizaje*” en: Pozo, Juan Ignacio y Carles Monereo Font (coords-2002). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid, ula XXI-Santillana, p. 11-121. Figuras, tablas, bibliografía e índice de autores. Aula XXI-Santillana, 70.
- Martín, Elena (2002). “*17. Estrategias de aprendizaje y asesoramiento psicopedagógico*” en: Pozo, Juan Ignacio y Carles Monereo Font (coords-2002). *Op. cit.* p. 339-355.
- Martín, Elena e Isabel Solé (2004). “*II-3. El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación –representaciones gráficas–*” en: Coll Salvador, Cesar, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi (coords-2004). *Op. cit.* p. 89-116.
- Martínez Criado, Gerardo (2003). “*Segunda parte. 4. Piaget y Vygotsky*” en: Bermejo, Vicente (editor-2003). *Op. cit.* p. 83-107.

- Martínez Mut, Bernardo (1999). "15. *La evaluación de la educación*" en: Aznar Minguet, Pilar (coord.-1999). *Op. cit* p. 495-526.
- Martínez Ruiz, Enrique y Consuelo Maqueda Abreu (1989). *La Historia y las Ciencias Humanas. Didáctica y técnicas de estudio*. Madrid, Ediciones Istmo, 324 p.
- Mateo Andrés, Joan (2005). *Manual de educación*. Madrid, Editorial Reymo-MM-Ediciones Credimar, 928 p.
- Mateos, Mar (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Aique, 143 p.
- Matute Aguirre, Alvaro (1999). *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX. La desintegración del Positivismo (1911-1935)*. México, UNAM-IIH-FCE, 479 p. Bibliografía e índice onomástico. Sección de Obras de Historia.
- Mauri, Teresa (2002). "4. *¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?*" en: Coll Salvador, Cesar y colabs. (2002). *Op. cit* p. 65-100.
- Mauri, Teresa y Enric Valls (2004). "20. *La enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales: una perspectiva psicológica*" en: Coll Salvador, Cesar, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi (coords-2004). *Op. cit* p. 509-526.
- Mayor, Juan, Aurora Suengas y Javier González Márques (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, Síntesis, 272 p. Esquemas, tablas y bibliografía. Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Memoria del Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República Mexicana (1922)*. México, UNM-"Cvltvra", septiembre, 273 p. Dibujos.
- Moll, Luis C. (comp.-2003). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la educación*. Traduc. de Miguel Wald, Berta Braslavsky y Eduardo Sinnot. Buenos Aires, Aique, 493 p. Figuras, "cuadros", bibliografías por capítulos e índice de nombres.
- Monereo Font, Carles (1997). "I. *La construcción del conocimiento estratégico en el aula*" en: Pérez Cabaní, Ma. Luisa (coord.-1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículo*. Barcelona, Horsori, p. 21-34.
- Monereo Font, Carles y Montserrat Castelló Badia (2000). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona, Edebe, 176 p. Figuras, tablas, diagramas, gráficos y bibliografía recomendada.
- Monereo Font, Carles (coord.-2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona, Graó, 269 p. Diagramas y bibliografía específica recomendada. Serie: Organización y Gestión Educativa, 155.

- Monereo Font, Carles (2001). "1. *La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía*" en: Monereo Font, Carles (coord.-2001). *Op. cit.* p. 11-27.
- Monereo Font, Carles (2002). "18. *El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención*" en: Pozo, Juan Ignacio y Carles Monereo Font (coords-2002). *Op. cit.* p. 357-373.
- Monereo Font, C. (coord.-2004). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. 10a.ed. Barcelona, Graó, 191p. Figuras y bibliografía. Serie Didáctica-Diseño y Desarrollo Curricular, 112.
- Monereo Font, Carles, Juan Ignacio Pozo y Monserrat Castelló Badia (2004). "9. *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar*" en: Coll Salvador, Cesar, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi (coords-2004). *Op. cit.* p. 235-258.
- Moradiellos, Enrique (1998). *El oficio del historiador*. 4a.ed. México, Siglo XXI Editores, 158 p. Bibliografía por capítulos.
- Morín, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traduc. de Mercedes Vallejo Gómez, con la contribución de Nelson Vallejo Gómez y Françoise Gerard. París, UNESCO, 67 p.
- Mugno, Deborah, Donald Rosenblitt y Lucy Daniels Center (2003). "4. *Una orientación empática en la clase para niños emocionalmente vulnerables*" en: Cohen, Jonathan (comp.-2003). *Op. cit.* p. 69-83.
- Muria Vila, Irene (1994). "La enseñanza de las estrategias de aprendizajes y habilidades metacognitivas" en: *Revista Perfiles Educativos*. No.65. México, UNAM-CISE-Facultad de Psicología, julio-septiembre, p. 63-72.
- Nérici, Imídeo G. (1990). *Metodología de la enseñanza*. Traduc. de María Celia Eguibar. Sao Paulo, Brasil, Editora Atlas, 416 p. Tablas, notas y apéndice.
- Nieto López, José de Jesús (1992). "1. *Notas sobre la enseñanza de la historia en México*" en: Nieto López, José de Jesús (coord.-1992). *La enseñanza de la Historia*. México, Quinto Sol, p. 13-33.
- Nieto López, José de Jesús (2001). *Didáctica de la Historia*. México, Aula XXI-Santillana, 233 p. Bibliografía.
- Novak, Joseph D. y D. Bob Gowin (1988). *Aprendiendo a aprender*. Traduc. de Juan M. y Eugenio Campanario. Barcelona, Martínez Roca, 228 p.
- Onrubia, Javier (2002). "5. *Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas*" en: Coll Salvador, Cesar y colabs.(2002). *Op. cit.* p. 101-124.

- Ontoria Peña, Antonio, Ana Molina Rubio y Angela de Luque Sánchez (1996). *Mapas conceptuales en el aula*. Prólogo de Ezequiel Ander-Egg. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 128 p. Colección Respuestas Educativas-Serie Aula EGB.
- Ontoria Peña, Antonio y colabs. (2001). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. 11ª.ed. Madrid, Narcea de Ediciones, 207 p.
- Ontoria Peña, Antonio y colabs (2003). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. Madrid, Narcea de Ediciones, 187 p. Colección Alfa Omega, 864.
- Ovejero Bernal, Anastasio (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 334 p. Referencias bibliográficas, índice de nombres e índice de materias. Biblioteca Universitaria de Ciencias Sociales.
- Palma, Montserrat (1997). "II. La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje en situaciones instruccionales interactivas" en: Pérez Cabaní, Ma. Luis (coord.-1997). *La enseñanza y aprendizaje de estrategias desde el currículo*. Girona, Horsori, p. 35-47.
- Pantoja Morán, David (1983). *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*. México, UNAM-CCH, 69 P.
- Pappe, Silvia (2003). "El concepto de principios dominantes en la historiografía crítica" en: Leyva, Gustavo (coord-2003). *Op. cit.* p. 503-516.
- Pastor Mallol, Estanislao y Sylvia Sastre Riba (2003). "13. Gesto, imitación y representación" en: Bermejo, Vicente (editor-2003). *Op. cit.* p. 241-260.
- Payno, Manuel (1882). *Compendio de la Historia de México para el uso de los establecimientos de instrucción pública de la República Mexicana*. México, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, imprenta de Francisco Díaz de León, 408 p.
- Payno, Manuel (1889). *Compendio de la Historia de México...277 p.*
- Pérez Cabaní, Ma. Luisa (coord.-1997). *La enseñanza y aprendizaje de estrategias desde el currículo*. Girona, Horsori, 205 p. Figuras, tablas y referencias bibliográficas. Cuadernos para el Análisis, 10.
- Pérez Cabaní, Ma. Luisa (1997). "III. La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje en situaciones instruccionales interactivas" en: Pérez Cabaní, MA. Luisa (coord.-1997). *Op. cit.* p. 49-69.
- Pérez Cabaní, Ma. Luisa (2004). "11. El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje" en: Coll Salvador, Cesar, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi (coords-2004). *Op. cit.* p. 285-304.

- Pérez Cabaní, Ma. Luisa, Mario Carretero Torres y J. Juandó Bosch (2004). “*Proyecto de integración de la educación emocional en las programaciones escolares*” en: Badia Garganté, Antoni y colabs.(2004). *La práctica psicopedagógica en la educación formal*. Barcelona, Editorial UOC, p. 313-333.
- Pérez Gómez, Angel I. (2002). “*IV.Enseñanza para la comprensión*” en: Gimeno Sacristán, José y Angel I. Pérez Gómez (2002). *Op. cit.* p. 78-114.
- Pérez Gómez, Angel I. (2002). “*XI.La función y formación del profesor-a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*” en: Gimeno Sacristán, José y Angel I. Pérez Gómez (2002). *Op. cit.* p. 398-429.
- Pérez Monroy, Atzin Julieta (2006). “*Primera parte. Vida académica en la etapa inicial de la Escuela Nacional Preparatoria*” en. Granados Navarrete, Manuel (coord-2006). *Presencia y participación preparatoriana*. México, UNAM-Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, p. 11-87. Fotografías y bibliografía.
- Pintrich, Paul R. (1998). “*Primera parte. El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado*” en: Castañeda Figueiras, Sandra (coord.-1998). *Op. cit.* p. 229-262.
- Piña Osorio, Juan Manue (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México, CESU-Plaza y Valdés, 238 p. Cuadros estadísticos y bibliografía.
- Piña Osorio, Juan Manuel (coord.-2003). *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés, 240 p. Bibliografía.
- Pla, Sebastián (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México, Colegio Madrid-Plaza y Valdés, 217 p. Bibliografía.
- Plat, Richard (2004). *Comunicación. De los jeroglíficos a los hiperínculos*. Traduc. de Enrique Mercado, prólogo de Lord MacLaurin. México, Altea-Santillana, 65 p. Ils., glosario e índice.
- Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Traduc. de Guillermo Solana, 4a.ed. Madrid, Ediciones Morata, 223 p. Figuras, bibliografía e índice de materias. Colección: Pedagogía.
- Poncelis G., Ma. Teresa de Jesús (1990). “*I-C. La docencia: una alternativa en la formación profesional del historiador*” en: Lerner Sigal, Victoria (comp.-1990). *Op. cit.* p. 145-159.
- Pous Ortíz, Raúl, Edmundo Escobar y Aurea Varela (1975). *Objetivos y planes de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria (1867-1975)*. México, ENP, 148 p.

- Pozo, Juan Ignacio, Mikel Asensio y Mario Carretero (1989). “X. Modelos de aprendizaje-enseñanza de la historia” en: Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (comps-1989). *Op. cit.* p. 211-239.
- Pozo, Juan Ignacio y Carles Monereo Font (coords-2002). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid, Aula XXI-Santillana, 408 p. Tablas, figuras, bibliografía, lista de colaboradores, índice de autores y lista de títulos. Aula XXI-Santillana, 70.
- Pozo, Juan Ignacio (2003). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 8ª.ed. Madrid, Morata, 287 p. Figuras, tablas, bibliografía e índice de autores. *Psicología Manuales*.
- Pozo, Juan Ignacio, Carles Monereo Font y Montserrat Castelló (2004). “8. El uso estratégico del conocimiento” en: Coll Salvador, César, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi (comps-2004). *Op. cit.* p. 211-233.
- Pozo, Juan Ignacio, Carles Monereo Font y Montserrat Castelló (2004). “9. La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar” en: Coll Salvador, César, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi. *Op. cit.* p. 235-258.
- Prats Cuevas, Joaquín. y Juan Santacana Mestre (2001). *Enseñar Historia. Notas para una Didáctica renovadora*. Mérida, Junta de Extremadura, 140 p.
- Prats Cuevas, Joaquín y Juan Santacana Mestre (2005). “III. Didáctica de las Ciencias Sociales” en: Mateo Andrés, Joan. *Op. cit.* p. 430-476.
- Puig Robira, Joseph María (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, Paidós, 268 p. Notas y bibliografía. *Papeles de Pedagogía*, 60.
- Quesada Castillo, Rocío (1998). “Segunda parte. Variables asociadas al uso de estrategias de aprendizaje” en: Castañeda Figueiras, Sandra (coord.-1998). *Op. cit.* p. 415-428.
- Quesada Castillo, Rocío (2005). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México, Limusa-Noriega Editores, 232 p. Bibliografías específicas y anexo.
- Ramírez, Rafael y colabs. (1948). *La enseñanza de la Historia en México*. México, Cvltura(sic), 337 p.
- Rébsamen Egloff, Enrique Conrado (1890). *Guía metodológica para la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*. Jalapa, Ver., imprenta del gobierno del Estado, 44 p.
- Reinhartz, Dennis y Judy Reinhartz (1997). “Historia, Geografía y Mapas. La enseñanza de la Historia Universal” en: Lerner Sigal, Victoria (comp.. y comentarios-1997). *Op. cit.* p. 84-92.

- Repetto Talavera, E. (1992). *Fundamentos de orientación (la empatía en el proceso orientador)*. 2ª.ED. Madrid, Morata, 254 p. Figuras, gráficos y bibliografía.
- Ricoeur, Paul (1999). *Historia y narratividad*. Traduc. de Gabriel Aranzueque Sahuquillo, introducción de Angel Gabilondo y Gabriel Aranzueque. Barcelona, Paidós, 230 p. Pensamiento Contemporáneo, 56.
- Ricoeur, Paul (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Traduc. de Graciela Monges Nicolau, 5ª.ed. México, Siglo XXI Editores, 113 p. Notas e índice analítico.
- Ricoeur, Paul (2004). *La memoria, la Historia, el olvido*. Traduc. de Agustín Neira. Buenos Aires, FCE, p. 237-270. Índice temático, índice de autores y obras citadas. Sección de Obras de Filosofía.
- Ricoeur, Paul (2004). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermeneútica II*. Traduc. de Pablo Corona, 1ª. Reimpr. México, FCE, 380 p. Fuentes de los txtos.
- Rivera y Pérez Campos, Ricardo (1948). “*La enseñanza de la Historia de México en la Escuela Nacional Preparatoria*” en: Ramírez, Rafael y colabs.(1948). *Op. cit.* p. 169-185.
- Rodrigo, María José y Nieves Correa (2004). “4. *Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales*” en: Coll Salvador, César, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi (comps-2004). *Op. cit.* p. 117-135.
- Rodríguez, Alberto (1999). *Los orígenes de la teoría pedagógica en México. Elementos para una construcción didáctica*. México, UNAM-ENEP-Aragón, 227 p.
- Rodríguez Frutos, Julio (2002). “*Segunda parte. 1. Reflexiones y propuestas para la elaboración de un proyecto curricular de historia*” en: Valdeón Baroque, Julio y colabs. (2002). *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. Barcelona, Fontamara, p. 57-107. Figuras, cuadros y bibliografía por capítulos.
- Rogers, Carl y A. Jerome Freiberg (1998). *Libertad y creatividad en la educación*. Traduc. de Joan Soler Chic, tercera edición revisada y ampliada. Barcelona, Paidós, 443 p. Apéndices, nota final sobre la tercera edición e índice analítico. Paidós Educador, 36.
- Ruiz, Luis E. (1986). *Tratado elemental de Pedagogía*. Introducción de Héctor A. Díaz Zermeno. México, UNAM-FFyL, p. 9-19.
- Rüsen, Jorn (2003). “*¿Puede mejorar el ayer? Sobre la transformación del pasado en historia*” en: Leyva, Gustavo(coord.-2003). *Op. cit.* p. 477-501.

- Salazar Sotelo, Julia (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la Historia. ¿...Y los maestros qué enseñamos por Historia?*. México, UPN, 113 p. Notas y bibliografía consultada. Colección Educación, 10.
- Sánchez Quintanar, Andrea (1990). “*El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia*” en: Lerner Sigal, Victoria (1990). *Op. cit.* p. 239-248.
- Sánchez Quintanar, Andrea (2002). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México, UNAM-FFyL, 357p. Bibliografía y anexos.
- Sánchez Rivera, Virginia (2001). “*El modelo educativo del bachillerato y los jóvenes*” en: Bazán Levy, José de Jesús y Trinidad García Camacho (coords-2001). *Op. cit.* T.I, p. 187-207.
- Sanmartí, Neus, Jaume Jorba y Victoria Ibáñez (2002). “*15. Aprender a regular y autorregularse*” en: Pozo, Juan Ignacio y Carles Monereo Font (coords-2002). *Op. cit.* p. 301-322.
- Santrock, John W. (2002). *Psicología de la educación*. Traduc. de Martha Leticia González Acosta, Edgar Rubén Cosío Martínez y Lourdes Martínez Souvervielle. México, McGraw-Hill, 642 p. Figuras, recuadros, glosario, referencias, créditos, índice onomástico e índice temático.
- Santrock, John W. (2003). *Psicología del desarrollo de la adolescencia*. Traduc. de Ana Carmen Pérez, 9ª.ed. México, McGraw-Hill, 487 p. Figuras, fotografías, glosario, bibliografía, índice onomástico, índice analítico y epílogo.
- Schaff, Adam (1974). *Historia y verdad (ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico)*. Traduc. de Ignasi Vidal Sanfeliu. México, Grijalbo, p. 287-320.
- Scheler, Max (2005). *Esencia y formas de la simpatía*. Traduc. de José Gaos. Salamanca, Sígueme, 349 p. Notas. Hermeneia, 48.
- Sevillano García, Ma. Luisa (2005). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid, Pearson, 178 p. Figuras, tablas, gráficos y referencias bibliográficas.
- Solé, Isabel (2002). “*2. Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje*” en: Coll Salvador, Cesar y colabs. (2002). *Op. cit.* p. 25-46.
- Staub, Ervin (1992). “*Comentario sobre la parte I*” en: Eisenberg, Nancy y Janet Strayer (coords-1992). *Op. cit.* p. 117-130.
- Stein, Edith (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Prefacio, traducción y notas de José Luis Caballero Bono. México, Edit. Trota, 141 p. Colección: Estructuras y Procesos.

- Strayer, Janet (1992). “10. *Perspectivas afectivas y cognitivas sobre la empatía*” en: Eisenberg, Nancy y Janet Strayer (coords-1992). *Op. cit.* p. 241-270.
- Stufflebeam, D.L. (2005). “*Una nueva cultura evaluativa para la mejora de la educación*” en: Mateo Andrés, Joan (coord..2005). *Op. cit.* p. 1-47.
- Taylor, Charles (1994). *La Ética de la autenticidad*. Introducción de Carlos Thiebaut, Traduc. de Pablo Corbajosa Pérez. Barcelona, Paidós, 146 p. Notas. Pensamiento Contemporáneo, 30.
- Taylor, Charles (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Traduc. de Ana Lizón.. México, Paidós, 609 p. Notas e índice analítico. Paidós Básica, 87.
- Tenti Fanfani, Emilio (1999). *El arte del buen maestro. El oficio del maestro y el Estado educador. Ensayos sobre el origen y desarrollo en México*. México, Pax México, 344 p. Notas.
- Terradellas, Ma. Rosa (1997). “XI. *Una propuesta interdisciplinar de la enseñanza-aprendizaje de estrategias*” en. Pérez Cabaní, Ma. Luisa (coord-1997). *Op. cit.* p. 177-193.
- Tomlinson, Carol Ann (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Traduc. de Gloria Vitale. Buenos Aires, Paidós, 218 p.
- Topolski, Jeretz (2004). “4. *La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia*” en: Carretero, Mario y James F. Voss (comps-2004). *Aprender y pensar la Historia*. Traduc. de Inés Gugliotella y María José Rodríguez Murguiondo. Buenos Aires, Amorrortu, p. 101-119.
- Topolsky, Jerzy (1985). *Metodología de la Historia*. Traduc. de Ma. Luisa Rodríguez Tapia, 2ª.ed. Madrid, Cátedra, p. 190-235, 413-506. Notas y diagramas. Historia, Serie Mayor.
- Trepát, Cristofol. A. (1999). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. 2a.ed. Barcelona, Graó, 355 p. Figuras. Materiales para la Innovación Educativa, 10.
- Trepát, Cristofol A. y Pilar Comes (2002). *El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias sociales*. 4a.ed. Barcelona, Graó, 192 p. Figuras y bibliografía. Instituto de Ciencias de la Educación, 133.
- Trias, Eugenio (2000). *Ética y condición humana*. Barcelona, Península, 157 p.
- Tudge, Jonathan (1993). “I-6. *Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula*” en: Moll, Luis C. (comp.-2003). *Op. cit.* p. 187-207.

- Valdeón Baruque, Julio y colabs. (2002). *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. Barcelona, Fontamara, 205 p. Figuras, cuadros y bibliografía por capítulos. Colección: Fontamara, 286.
- Valls, Enric (1997). “VIII. Enseñar y aprender estrategias en las ciencias sociales” en: Pérez Cabaní, Ma. Luisa (coord.-1997). *Op. cit.* p. 137-149.
- Vázquez Vera, Josefina Zoraida (2000). *Nacionalismo y educación en México*. 2ª.Reimpr. México, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos, 333 p. Bibliografía e índice onomástico. Nueva Serie, 9.
- Vergara Anderson, Luis (2004). *La producción textual del pasado I: Paul Ricoeur y su Teoría de la Historia anterior a la Memoria, la Historia, el Olvido*. México, UIA-ITESO, 272 p. “Cuadros” y bibliografía.
- Veyne, Paul (1972). *Cómo se escribe la Historia. Ensayo de Epistemología*. Traduc. de Mariano Muñoz Alonso. Madrid, Fragua, 367 p. Notas. Colección F.
- Vizcarro, Carmen (2002). “14. Evaluación de estrategias de aprendizaje” en: Pozo, Juan Ignacio y Carles Monereo Font (coords-2002). *Op. cit.* p. 277-299.
- Voss, James F., Jennifer Wiley y Joel Kennet (2004). “12. Las percepciones de los estudiantes acerca de la historia y los conceptos históricos” en: Carretero, Mario y James F. Voss (comps-2004). *Op. cit.* p. 295-329.
- Walsh, W.H (1970). *Introducción a la Filosofía de la Historia*. Traduc. de Florentino M. Torner, 2ª.ed. México, Siglo XXI Editores, 256 p. Notas sobre libros para ampliar las lecturas. Teoría y Crítica.
- Weinstein, Claire E. y colabs. (1998). “Primera parte. Aprendizaje estratégico: un modelo conceptual, instruccional y de evaluación” en: Castañeda Figueiras, Sandra (coord.-1998). *Op. cit.* p. 197-228.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Traduc. de Genís Sánchez Barberán. Barcelona, Paidós, 348 p. Figuras, bibliografía, índice analítico y de nombres.
- White, Hayden (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Traduc. de Jorge Vigil Rubio. Barcelona, Paidós, 219 p. Índice analítico. Paidós Básica, 58.
- White, Hayden (2002). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Traduc. de Stella Mastrangelo, 2ª.reimpr. México, FCE, 432 p. Bibliografía e índice analítico.
- White, Hayden (2003). *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Traduc. de Verónica Tozzi y Nicolás Lavagnino, introducción de Verónica Tozzi. Barcelona, Paidós, 252 p. Pensamiento Contemporáneo, 71.

- Wright, Georg Henrik von (1979). *Explicación y comprensión*. Versión castellana de Luis Vega Reñón. Madrid, Alianza Universidad, 198 p. Figuras.
- Zabala Vidiella, Antoni (2002). “6. Los enfoques didácticos” en: Coll Salvador, Cesar y colabs.(2002). *Op. cit.* p. 125-161.
- Zabala Vidiella, Antoni (2003). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Traduc. de Susana Esquerdo, 9ª.ed. Barcelona, Graó, 233 p. Diseño y Desarrollo Curricular, 120.
- Zahar Vergara, Juana (2000). *Historia de las librerías de la ciudad de México. Evocación y presencia*. 2ª.ed. México, UNAM-Plaza y Valdés, 220 p. Fotografías, índice onomástico e índice de librerías. Serie: Monografías, 28.
- Zaragoza, Gonzalo (1989). “VII. La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente” en: Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio(comps-1989). *Op. cit.* p. 165-177.
- Zarzar Charur, Carlos (2003). *La formación integral de los alumnos: qué es y cómo propiciarla*. México, FCE, 415 p. Gráficos, cuadros, anexos y referencias bibliográficas. Sección de Obras de Educación y Pedagogía.
- Zermeño Padilla, Guillermo (2002). *La cultura moderna de la Historia. Una aproximación teórica e historiográfica*. México, El Colegio de México, CEH, 246 P. Notas y referencias bibliográficas.
- Zubiría Remy, Hilda Doris (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. México, Plaza y Valdés, 120 p. Cuadros y bibliografía. Serie: Educación.