



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
MADEMS-HISTORIA
POSGRADO**

**“Aplicaciones didácticas de las nuevas tecnologías y los aprendizajes relevantes
en la enseñanza de la Historia Crítica en el CCH”**

**T E S I S
PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR-HISTORIA.**

**P R E S E N T A:
SAMUEL GONZÁLEZ SÁNCHEZ**

DIRECTOR: DR. JAVIER TORRES MEDINA

JUNIO, 2009.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Dedico con todo mi amor este trabajo de investigación y análisis, a María Jesús, mi compañera por el soporte y apoyo en momentos difíciles, siempre mi amor eterno. A Leyla Valeria, mi impulso bendito, mi chiquita *hemoshapeshosha* ¡aquí estoy! Gracias. A Diego Josué, mi motorcito que me dio bríos nuevamente. Mis dos hijos son motivo del ánimo que me ayudo a terminar este trabajo.

A mi madre, Virginia Sánchez, por el impulso de verme nacer ante la adversidad, mi primera maestra, *graciasmil*. A mis herman@s Abi, Eli, Raque, Moy y Gary. Aunque están pero no están.

A Israel mi sobrino dondequiera que te encuentres al otro lado del silencio.

Esta tesis llega a su desenlace obligado por la atinada revisión y corrección del Dr. Javier Torres Medina. Mi profesor de MADEMS y del seminario que dignamente nos impartió. A él se deben los aciertos y los desatinos los asumo yo consciente y responsablemente como una autocrítica.

Agradezco de manera sincera a la Maestra Aurora Flores Olea, a la Dra. María del Carmen León, al Dr. Juan Fidel Zorrilla y a la Dra. Sandra Castañeda por acceder a la revisión y hacerme valiosas recomendaciones para mejorar el trabajo.

A los camaradas por su puesto. A Edgar el señor de las asesorías virtuales. A Héctor *esasbravas* por su apoyo y soporte técnico. A Paty, Rodrigo, Ludivina, a Lilia compañeros de viaje en MADEMS Acatlán por sus críticas y reconocimientos pertinentes.

A mis alumnos a los que realmente está dirigida esta tesis y compartimos esta experiencia de manera cotidiana, a los que están y a los que ya se fueron pero continúan con su preparación en otros ámbitos académicos.

A las instituciones que me dieron apoyo para la culminación de esta tesis. A mi *alma mater* por supuesto la Universidad Nacional Autónoma de México, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan del cual soy egresado y me ha dado cobijo como estudiante y ahora como docente.

A la vida le digo, quiero más de ti.

**“Los modelos (analíticos)... son como barcos.
A mí lo que me interesa, una vez constituido el barco,
es ponerlo en el agua y comprobar si flota y, más tarde,
hacerle bajar y remontar a voluntad las aguas del tiempo.
El naufragio es siempre el momento más significativo...”**

F. Braudel

Índice	
Introducción	6
Capítulo 1. <u>Panorama de la Educación Media Superior (EMS) en México.</u>	16
1.1 Orientación y sentido de la EMS.....	17
1.2 Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	19
1.2.1 La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y su contexto sociopolítico en crisis.....	20
1.3 Bachillerato propedéutico, general y de cultura básica.....	23
1.3.1 Principios básicos: Aprender a aprender aprender a hacer y aprender a ser.....	23
1.4 Plan de Estudios Actualizado.....	24
1.4.1 Función educativa del Área Histórico-Social.....	27
1.4.2 Programas de estudio de Historia Universal Moderna y Contemporánea.....	30
1.4.3 Programas de Historia de México I y II.....	31
1.5. Caracterización de los alumnos del bachillerato en el CCH.....	32
1.5.1 Aspectos socioeconómico y cultural.....	34
1.5.2 Antecedentes académicos.....	38
1.5.3 Relación Ingreso-egreso.....	38
Capítulo 2. <u>Hacia una identidad social de la población estudiantil del Colegio de Ciencias y Humanidades.</u>	45
2.1. El adolescente y su rol social.....	46
2.1.1 El adolescente y su relación con la enseñanza de la Historia.....	50
2.1.2 Percepción de los profesores que imparten Historia en CCH-N.....	54
2.2 Modelos psicológicos teóricos para una alternativa pedagógica educativa.....	55
2.2.1 El ser adolescente para el Conductismo.....	56
2.2.2 El ser adolescente para el Cognotivismo.....	60
2.2.3 El paradigma Sociocultural o Vigotskyano.....	63
2.2.4 Las inteligencias múltiples.....	67

Capítulo 3. <u>Los recursos informáticos como propuesta de enseñanza de la historia en el CCH</u>	73
3.1 De los medios informáticos a los fines educativos del conocimiento histórico.....	76
3.1.1 Noción de historia desde una perspectiva crítica.....	77
3.1.2 De la historia como forma de conocimiento y apropiación de la realidad.....	87
3.1.3 El eterno retorno de los fines a los medios.....	89
3.2 Los medios audiovisuales en la enseñanza de la historia.....	90
3.2.1 El Internet y la didáctica de la historia.....	94
3.2.2 El nuevo papel del profesor en el proceso educativo.....	96
3.3 La globalización y su impacto en el sistema educativo y las nuevas tecnologías.....	102
3.3.1 Las metáforas de la globalización.....	103
3.4 Los cambios en la sociedad mexicana y la desigualdad en el ámbito educativo.....	106
3.4.1 Tendencias actuales de la educación.....	108
Capítulo 4. <u>Aplicación didáctica de los recursos audiovisuales e informáticos, la relevancia de la Historia y su enseñanza en el CCH</u>	113
4.1 Fundamento teórico-metodológico.....	113
4.1.1 Postura de la enseñanza de la historia ante las nuevas tecnologías.....	116
4.2 Corrientes históricas teóricas hacia una concepción crítica de la historia.....	118
4.2.1 La historia como ciencia y la noción de la historia total.....	120
4.2.2 La corriente de los <i>Annales</i>	122
4.3 La noción de aprendizaje relevante.....	124
4.3.1 Noción crítica de la enseñanza ¿Por qué pensamiento crítico?.....	126
4.3.2 Función social de la historia.....	132
4.3.3 La historia como formadora de la ciudadanía.....	133
4.4 Metodología de trabajo.....	135
4.4.1 Modelo teórico-metodológico del cual se parte.....	139
4.4.2 Diseño de instrumentos.....	142
4.4.3 Sondeo grupal para la evaluación diagnóstica. Cuestionarios y entrevistas.....	145
4.4.4 Análisis de resultados.....	146
4.4.5 Análisis comparativo de resultados del cuestionario para alumnos (tipo B).....	150

4.5 Planteamiento didáctico y forma de abordar el tema.....	164
4.5.1 Aplicación didáctica con el uso de recursos audiovisuales e informáticos para cursos de Historia Universal Moderna y Contemporánea I en el CCH/Naucalpan.....	167
4.5.2 Retos y Posibilidades de la propuesta del uso de recursos informáticos y audiovisuales en la enseñanza de la historia.....	176
Conclusiones.....	180
Fuentes y Referencias.....	189
ANEXO 1. Mapa Curricular.....	202
ANEXO 2. Entrevistas con Profesores que imparten la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea e Historia de México en el Plantel Naucalpan del CCH.....	205
ANEXO 3. Cuestionarios Alumnos.....	224
ANEXO 4. Planeación didáctica con recursos informáticos y audiovisuales.....	226

Introducción

Esta investigación busca contribuir al análisis de la propuesta de las nuevas formas de enseñanza y comunicación en el aula a partir del uso de nuevas tecnologías y más concretamente tratar de estudiar la utilización de los recursos informáticos (Internet, multimedia, web, etc.) y audiovisuales (televisión, íconos, videos, cine, radio) en la enseñanza-aprendizaje de la historia, en un contexto escolar específico que el CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades) de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Este trabajo está orientado a la enseñanza de asignaturas como Historia Universal en primero y segundo semestre e Historia de México en tercero y cuarto semestres del ciclo de bachillerato en el CCH.¹

La tesis toma en consideración la percepción que tienen algunos de los profesores que imparten estas asignaturas en el plantel Naucalpan del CCH y parte de un ámbito escolar específico y de la problemática que se vive. Una de las finalidades es ver esta percepción y analizar el contraste entre los profesores que tienen el perfil de historiadores y de los que tienen otro perfil profesiográfico, pero que de igual manera imparten estas asignaturas en el Colegio. Para Realizar este análisis desarrollé una serie de entrevistas sobre la labor docente y la experiencia didáctica a profesores que imparten asignaturas de Historia Universal e Historia de México.

El trabajo toma en consideración diversos estudios que señalan los bajos niveles obtenidos por los alumnos en sus habilidades de lectura y escritura, además de la pérdida de interés y credibilidad en el estudio de la historia en el nivel medio superior, lo cual se traduce en la reprobación y deserción escolar. Al detectar este problema la cuestión fundamental que se sugiere es cómo se podría remontar esta situación de reprobación y considero que mediante la correcta aplicación de los recursos didácticos electrónicos se podrían obtener mejoras en la enseñanza de la disciplina.

Para sustentar la anterior perspectiva presento la propuesta del uso didáctico de las -ya no tan nuevas- tecnologías. Por principio conviene decir que el uso de nuevas tecnologías no sugiere la sustitución de los métodos y recursos didácticos ya existentes ni suplir la lectura y escritura de textos. Se trata de reforzarlos, enriquecerlos y potencializar el proceso de enseñanza aprendizaje vía el uso de estos medios. La finalidad de utilizar los nuevos recursos electrónicos, independientemente del mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, es captar la atención de los

¹ Al final de la tesis se anexa el mapa curricular para ver la ubicación de estas asignaturas.

alumnos desde el primer momento, vía el uso de imágenes, audio y video o imágenes en movimiento como una película por ejemplo; reforzar la comprensión y el entendimiento de las temáticas del programa institucional e inducir la explicación histórica a través de un lenguaje audiovisual.

Es necesario aclarar que no se deben de confundir los medios con los fines, es decir, los medios por sí solos no posibilitan el acceso al conocimiento por parte de los alumnos sin un uso adecuado de ellos.

La presencia de las tecnologías inducen a una nueva forma de pensar, en las que adquiere preponderancia la imagen por sobre las palabras, fenómeno que ha sido estudiado por autores como Giovanni Sartori en su libro: *Homo Videns*.² La tesis que sostiene este autor parte del análisis que hace sobre el impacto que está teniendo el uso de estos medios. Comprueba si realmente se está generando una nueva forma de pensar, es decir, un *postpensamiento* a partir del uso que se le vienen dando a estos instrumentos en distintos ámbitos, pero principalmente en lo educativo que es hacia donde apunta esta tesis.

Postpensamiento, efectivamente es una palabra que demanda ser esclarecida. Este concepto trata de responder a las nuevas formas de adquirir conocimiento, por el contacto que tienen los alumnos con las nuevas tecnologías en distintos ámbitos y no solo en el escolar, por ejemplo, en los cafés Internet o en la utilización de nuevas formas de identidad que adquieren los alumnos en la red al establecer comunicación con otras personas en el ciberespacio.

Estas nuevas formas de pensamiento se nutren, así mismas, de las nuevas formas de entender el mundo que se generan dentro de las ciencias y más específicamente dentro de las ciencias sociales, las cuales condicionan los diversos modos de adquisición y acceso al conocimiento de las disciplinas sociales en general y de la historia en particular. De acuerdo con la tesis de Sartori, una imagen dice más que mil palabras, pero de igual forma se requieren de ellas para poder describir las imágenes implícitas y poder entender la realidad socio histórica.

Esta aseveración adquiere una dimensión valiosa cuando la aplicamos al contexto del CCH. La tesis de Sartori se aviene muy bien para analizar el tipo de conocimiento que adquieren los alumnos con el uso de estos instrumentos como fuente de información no solo en la escuela y que les otorgan los conocimientos previos con los que ingresan al Colegio y la posibilidad de que efectúen todo el proceso de análisis de la información que les permitan el aprendizaje de una disciplina como la historia.

² Sartori Giovanni (1997) *Homo Videns La sociedad teledirigida*, Taurus, Pensamiento, pp. 205.

Es reconocido ampliamente que las computadoras, y más concretamente, que las tecnologías de la computación y de la comunicación, están generando cambios importantes que afectan de manera directa todos los sectores sociales y todas las distintas actividades de los seres humanos.

Otro aspecto importante a considerar en el diseño de la propuesta de esta tesis es conocer los rasgos esenciales de los estudiantes que permitan a los profesores, diseñar propuestas más acordes a las necesidades educativas de los alumnos que contribuyan a mejorar la enseñanza. Las características de los estudiantes con los que trabajamos día a día están determinadas por diversos factores de las que destaca la formación con la que ingresan los alumnos al Colegio.

Hay que tomar en cuenta que los alumnos que ingresan al CCH son cada vez más jóvenes en relación con los alumnos que ingresaban en la década de los setenta, adolescentes entre 14 y 16 años, aunque esto ha variado en las últimas generaciones. Por otra parte es importante precisar que en los últimos años el incremento del género femenino respecto del masculino. El acceso de la mujer a los distintos niveles educativos es uno de los avances más notables en las últimas décadas del siglo XX.

El actual reto que se presenta es el de encontrar estrategias didácticas que permitan contrarrestar o reducir las desigualdades en su formación y disminuir los índices de reprobación y deserción. En este sentido es indispensable no perder de vista la importancia de lograr que egresen alumnos en mayor proporción.

La tesis se planteó con base en las prácticas docentes desarrolladas en el transcurso de la maestría en el CCH. Estas prácticas permitieron darle sustento a mi trabajo de tesis y ofrecen una propuesta didáctica viable y congruente con los requerimientos educativos de los alumnos. Se ha considerado como un gran reto la desmotivación de los alumnos por el conocimiento y en especial por el histórico, así como por su poco apego a la lectura y la carencia de buenos hábitos de estudio. Frente a esta situación el empleo de los recursos informáticos y de multimedia ofrece una posibilidad rica y efectiva que puede potencializar el aprendizaje de los estudiantes y aproximarlos al conocimiento de disciplinas como la historia.

Sobre la relevancia del estudio, de cómo se ha abordado y hasta qué punto se ha investigado, la tesis pretende ser propositiva, tomando en cuenta los siguientes factores: reprobación, abandono escolar, la falta de adquisición de conocimientos y habilidades académicas útiles y para la vida aunados a la pérdida de interés y de credibilidad en el estudio de la historia por parte de los alumnos en el nivel medio superior son problemas sumamente complejos que están relacionados con situaciones sociales, económicas y políticas locales, nacionales y que se derivan de los fenómenos de globalización. Sin embargo, en este trabajo se estima que mediante una

utilización inteligente de los recursos de información y audiovisuales, de los aportes de perspectivas disciplinarias que se fundan en la perspectiva de la escuela de los Annales y abrevando en las perspectivas críticas del constructivismo es posible diseñar una propuesta didáctica de alta calidad y efectiva para el desarrollo intelectual, académico y personal de los alumnos.

Con base en lo anterior he considerado las siguientes: preguntas-problema:

- ¿Qué tipo de habilidades se despiertan en los alumnos vía los RIA (Recursos Informáticos y audiovisuales)?
- ¿Qué tipo de conocimientos previos sobre la historia poseen los alumnos al ingresar al Bachillerato en el CCH?
- ¿Qué tipo de aprendizajes se pretenden con el uso de los RIA? y
- ¿En qué aspectos del aprendizaje estos recursos responden a las necesidades propias de los alumnos del CCH?

Los propósitos que se pretenden cumplir en este trabajo son analizar y comprender el papel de los *aprendizajes relevantes* y cómo se pueden aplicar para lograr que los alumnos adquieran una *actitud crítica* frente al conocimiento que los dote de armas racionales útiles para que afronten su realidad concreta. Además de:

- i) Fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la historia en el bachillerato en general y en el CCH en particular, considerando las nuevas formas de comunicación generadas por las tecnologías de la información que tanta relevancia tienen en el mundo moderno y que estos aprendizajes respondan a las necesidades propias de los alumnos del bachillerato.
- ii) Revalorar la importancia de la lectura crítica de textos que permite la comprensión de la historia y de la importancia de la misma para la comprensión de su propia condición social.
- iii) Contribuir a potenciar el aprendizaje y habilidades de los alumnos para ver, escuchar y hacer desde una posición más activa mediante la propuesta del uso didáctico de los recursos informáticos y tecnologías multimedia que posibilite el acceso al conocimiento histórico a los alumnos, como objetivo fundamental en un ámbito escolar particular como el CCH.

Para lograr estos propósitos me he apoyado en el constructivismo como modelo teórico y conceptual para estructurar el andamiaje de mi tesis y precisar el lugar de los medios materiales curriculares en un planteamiento docente, así como la

procedencia de su valor didáctico. El constructivismo como propuesta metodológica y estrategia didáctica nos sirve para definir y estructurar el aprendizaje significativo y acceder al conocimiento histórico mediante los recursos audiovisuales e informáticos. De igual forma analizaremos desde el *cognotivismo*, y el paradigma *psicogenético* cómo opera la construcción del conocimiento en la mente de los individuos, para acceder a una mejor y más objetiva comprensión de la realidad histórica.

El constructivismo, como teoría educativa propone que cada persona aprehe la realidad de un modo distinto, por cuanto cada uno la filtra según sus propias experiencias vividas. Se trata de dotar a los alumnos de oportunidades para aprender, experimentar, e interactuar en su propia formación y desarrollo. En otras palabras de posibilitar un aprendizaje para ver, escuchar y hacer. Para esto retomamos la posición activa del constructivismo donde los alumnos "aprenden haciendo", resolviendo cuestiones prácticas y ejercicios de auto evaluación, interactuando con otros alumnos buscando información complementaria en la web, para fomentar la investigación en y entre ellos como centro del proceso educativo.

También he acudido a la teoría de las inteligencias múltiples de Thomas Armostrong y más directamente de Howard Gardner como referentes teórico-metodológicos para precisar de manera más exacta que tipo de habilidades y aptitudes se despiertan y desarrollan en los alumnos vía los recursos informáticos y audiovisuales, los cuales bajo esta óptica, desde la inteligencia espacial y/o musical implícitos en dichos recursos.

Hipótesis General:

Queremos comprobar cómo el uso asertivo de tecnologías multimedia y recursos audiovisuales adaptados a las nuevas necesidades educativas de los alumnos hará más atractiva la enseñanza asociando aprendizaje con diversión los cuales despierten habilidades de interpretación para ver, escuchar y potencializar el aprendizaje y la reconstrucción del conocimiento histórico en los alumnos en el CCH. La manera en cómo los alumnos interpretan y decodifican el lenguaje visual, auditivo, verbal, y escrito a través de los distintos medios utilizados de manera didáctica en el estudio de la historia. En otras palabras pretendemos comprobar que los alumnos se apropian de una mejor manera del conocimiento histórico vía los medios auditivos, visuales e informáticos.

Esta aproximación a los nuevos recursos audiovisuales permite al educando la decodificación de un lenguaje icónico y simbólico que forma parte de un proceso de socialización e identidad entre los jóvenes. La utilización de medios audiovisuales y

recursos tecnológicos posibilitará el aprendizaje de la historia en los alumnos para ligarla con su cotidianeidad que les permitan entender el mundo en el que viven.

Hipótesis particulares:

1) Si pretendemos que los alumnos dispongan de fundamentos para una comprensión crítica de la Historia y de la sociedad en la que viven, es necesario dotarlos de herramientas interpretativas, las cuales posibiliten *significatividad* al trabajo con determinadas técnicas.

2) Si utilizamos de manera eficiente los recursos informáticos y audiovisuales posibilitamos aprendizajes relevantes respecto de la historia y de la realidad social a los alumnos del CCH.

Metodología de trabajo.

Para esta investigación hemos considerado pertinente echar mano de la observación participante utilizada en sociología como una parte importante en una investigación permite al investigador ser parte del proceso de la misma, al igual que el contacto directo con el objeto de estudio. Posteriormente se retomaron a los especialistas (analistas, pedagogos, psicólogos, sociólogos, etc.) en torno al fenómeno educativo como soporte teórico y metodológico.

Con relación a como aplicar la estrategia propuesta y de alguna manera retomar los aprendizajes adquiridos en MADEMS, consideramos la posibilidad de concebir un modelo integral o mixto que desde el punto de vista de los especialistas propone conjugar tanto el enfoque cualitativo como el cuantitativo sobre el proceso de investigación del que nos habla Roberto Hernández Sampieri. Se trata en todo caso de rescatar experiencias vivas con base en entrevistas a profesores y alumnos utilizando una guía de preguntas aplicadas en una muestra representativa mediante un sondeo grupal para evaluar conocimientos previos de antes y después de utilizar estrategias didácticas con recursos audiovisuales. El sondeo grupal para ver de qué manera los alumnos interpretan y decodifican el lenguaje visual, auditivo, verbal, y escrito a través de los distintos medios utilizados de manera didáctica en el estudio de la historia.

Se aplicaron entrevistas como recurso metodológico a profesores que actualmente laboran impartiendo asignaturas de Historia Universal e Historia de México, en el Colegio de Ciencias y Humanidades-Naucalpan y a los alumnos que cursan los primeros semestres (de primero a cuarto) que es donde se ubican las asignaturas mencionadas, con la intención de conocer sus opiniones y percepciones en torno a la enseñanza de la historia en el bachillerato en CCH y la diferencia en cómo la abordaron en secundaria. También consideramos importante que dichas

encuestas nos permiten tener una aproximación a la realidad que viven los adolescentes y su experiencia con el estudio de la historia con el enfoque que se pretende dar en el Colegio y nos permite entender el significado que tiene para ellos el aprender a aprender, aprender a hacer y ser sujetos de su propia formación no sólo académica sino como formadores de una cultura personal y cívica, es decir, como futuros ciudadanos.

Otro aspecto de relevancia que se considera en este trabajo, son las características académicas y los antecedentes socioeconómicos de los jóvenes que ingresan al Colegio, para enriquecer y sustentar la reflexión sobre el quehacer académico de los profesores y de su práctica cotidiana, su significado, logros y alcances en su labor. La caracterización de los alumnos que ingresan al bachillerato es indispensable para el diseño de estrategias que incidan en el aprendizaje principalmente de Historia Universal y de México, con vista a un mejor perfil de egreso y de orientación vocacional de los alumnos que egresan a facultad.

De acuerdo con lo anterior, se plantea en el capítulo 1 el panorama educativo a nivel medio superior en nuestro país en el que se demuestra la incidencia de las tecnologías de la comunicación y la información así como multimedia en el aprendizaje y rendimiento de los alumnos. Una de las finalidades de la educación media superior (EMS) en su modalidad de Bachillerato universitario en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) es dotar a los alumnos de saberes relevantes que les permitan enfrentar desafíos de su tiempo, vinculados al hecho de ser jóvenes y a su propia cotidianeidad. Pero también que los sitúe como seres conscientes de su tiempo y su pasado históricos. Se plantea también, el perfil real del alumno de acuerdo con el Plan de Estudios Actualizado (PEA), tanto sus condiciones culturales y sociales al ingresar al Colegio, su trayectoria académica y su comportamiento al egreso del bachillerato e ingresar a estudios superiores; muestra también un estudiante más joven al ingreso con respecto a las primeras generaciones de formación del Colegio en la década de los setenta.

Los datos actuales, comparados con los de hace veinte años corroboran la impresión que los maestros tenemos de que la población de estudiantes del Colegio es más joven que la que se atendía en su etapa inicial. De cada 100 alumnos que estudiaron en el Colegio hace dos décadas 60 eran menores de 16 años; esta situación ha cambiado pues actualmente de cada 100 alumnos, 90 son menores de 16 años: los estudiantes que hoy recibe el CCH son individuos en plena adolescencia, están en la etapa de cambios y definiciones esenciales para su desarrollo futuro.³

³ Muñoz Corona, Lucía L. *et al.*, *Ingreso Estudiantil al CCH*, UNAM, Dirección General del CCH, México, 2003, p.20.

Es importante retomar las condiciones y el entorno sociocultural en las que se desarrollan las nuevas generaciones de jóvenes que transitan por el Colegio, como un punto de referencia para educar para la sociedad de la información y la comunicación desde una perspectiva que tome en cuenta estas condiciones y las necesidades en cuanto al aprendizaje de los propios alumnos. Los alumnos son portadores no solo de saberes previos, sino de experiencias personales con su propio entorno, la manera en que absorben información en otros ámbitos y no solamente el escolar.

Por lo que en el capítulo 2 se analizan los rasgos que caracterizan a los alumnos que transitan por el CCH, como adolescentes que transitan en esta etapa de su vida por el Colegio. Son cada vez más jóvenes en relación con los inicios de éste en la década de los setenta, en un rango de edad entre los 15 y los 18 años. Se analiza de igual manera lo que significa ser adolescente y el rol social desde el punto de vista de las corrientes psicopedagógicas como el conductismo, cognitivismo, y el paradigma sociocultural Vigotskiano. Se analizan los cambios con respecto al desarrollo propio de los alumnos en su tránsito por la adolescencia. El significado de ser joven para ellos mismos como alumnos en formación y como futuros ciudadanos.

Por otra parte, se analiza el tipo de identidad que adquieren los alumnos con el uso de nuevas tecnologías. La identidad como un concepto bastante complejo desde el punto de vista sociológico, que se refiere específicamente a los signos de identidad de cierto sector de la población. Para fines de este trabajo es necesario delimitar el término en su sentido estrictamente educativo de la población estudiantil la cual comparte un espacio común y experiencias que les son afines a los jóvenes en su estancia en el CCH.

La identidad social aquí referida es el sentido y los propósitos compartidos desde la propia institución para darle un rumbo a la educación que se imparte y que cumple también una función social. Es el sentido de pertenencia a la Universidad y la importancia que representa para el país y para el mundo entero. Se busca la identidad de los estudiantes insertos en una dinámica social en su conjunto, para analizar las características que adopta en un espacio específico como lo es el propio grupo escolar. La identidad es un tipo de moratoria en la que se establecen relaciones de manera virtual, según:

Erik Ericsson, estudia la formación de la identidad llegando a la conclusión de que en la etapa adolescente se da lo que él denomina “moratoria psicosocial” en la que el individuo mantiene interacciones con personas e ideas intensamente. Se desarrolla así un yo esencial que da sentido a la vida, una identidad. Según este autor, hoy día no es la vida real sino las comunidades virtuales las que posibilitan esta moratoria, aunque quizás esta hipótesis pueda resultar

precipitada, debido a que el uso de ordenadores y de la red no está aún tan extendido como para propiciar tal situación.⁴

La propuesta se orienta específicamente a la enseñanza de la Historia crítica vía los recursos informáticos y tecnología multimedia, en el CCH en el plantel Naucalpan por un lado, y por el otro, un enfoque crítico de la enseñanza, la cual pone énfasis en las relaciones que se establecen dentro del aula, enfatiza la investigación cualitativa sobre la cuantitativa y considera al profesor como un agente activo-crítico ante el fenómeno educativo.⁵ Es decir, donde se tome en cuenta no solo los conocimientos previos de los alumnos, sino también el pensamiento del profesor, como difusor cultural y de su papel dentro del proceso educativo. Consciente que lo que dice y hace también puede ser puesto en tela de juicio por los alumnos a los que enseña.

Cabe señalar los aportes que se han dado en el ámbito de la pedagogía y de la psicología, concretamente desde el constructivismo como paradigma psicopedagógico, con el propósito específico de diseñar estrategias que estén apegadas a las necesidades de los alumnos, lo que les hace falta saber, lo que necesitan saber hacer y experiencias útiles para enriquecer sus maneras de ser, al término de su Bachillerato en el CCH, el cual daría cabal cumplimiento a su misión de preparar para la vida y para los estudios posteriores, asegurando una formación integral en conocimientos, habilidades y valores, lo cual coincide con el *saber ser* individuos responsables y comprometidos con su tiempo y las circunstancias que les toca vivir.

Dos elementos constitutivos en esta tesis se desarrollan en el capítulo 3; la enseñanza crítica por un lado, el diseño de actividades centrado en los alumnos desde el constructivismo, como soporte teórico para construir el conocimiento con base en los saberes previos de los alumnos y por otra parte, el uso pedagógico de los recursos informáticos y audiovisuales orientado para potenciar una posición más activa en la enseñanza desde el constructivismo, como soporte teórico y paradigma psicopedagógico. Retomar el constructivismo desde una perspectiva crítica, implica pues, desarrollar un sentido y una visión del mundo particular y de la propia historia a partir de la propia experiencia para darle un sentido y responder ante la propia realidad histórica y hacerla realmente relevante.

⁴ En: Carrasco Gallego, Inmaculada / Escribano Liró, Pilar “La construcción identitaria y las nuevas tecnologías a distancia: aprender a vivir “en la pantalla” <http://www.hcds.gov.ar/biblioteca/ISES/educacionpuertalectura.asp> [http://www.cica.es/aliens/gittcus/Identidad%20\(Alumnas\).doc](http://www.cica.es/aliens/gittcus/Identidad%20(Alumnas).doc)

⁵ Díaz Barriga Arceo, Frida (2002) “Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato” en: *Perfiles Educativos*, Vol. 24. p. 9.

Sin embargo, tanto la práctica docente como las investigaciones han detectado que existen riesgos en el empleo indiscriminado de recursos novedosos cuando se pretende sustituir el estudio con el simple entretenimiento. Un uso semejante de estos recursos distorsiona los fines educativos, por lo cual, cabe cuidarse de no pensar que por el simple hecho de usar recursos modernos los alumnos adquieren conocimiento. Se trata en todo caso de plantear estrategias que partan de tomar en cuenta tanto criterios educativos formales como las necesidades educativas propias de los alumnos. Una pedagogía centrada en el alumno implica, tomar en cuenta el contexto y las circunstancias socio históricas que viven los alumnos en su tránsito por el bachillerato en el CCH.

En el capítulo 4 se aborda la visión de historia crítica de la historia desde los *Annales* como una corriente de interpretación histórica que adquiere relevancia en la enseñanza de la historia actualmente, considera tres dimensiones centrales, que consiste en entender los hechos sociales inscritos en la interrelación de tres niveles centrales del acontecer histórico: en primer lugar el estudio de los acontecimientos o episodios, que son las acciones que aparecen en la superficie, en un momento determinado o tiempo corto; en segundo lugar, el estudio de la coyuntura, o sea los procesos económicos y políticos que se desarrollan en lo que podemos denominar como de media profundidad, con un ritmo más amplio y más lento; y finalmente, el estudio de las estructuras o relaciones de larga duración.⁶

Finalmente, se presentan los retos de la aplicación de la propuesta del uso de recursos informáticos y audiovisuales en la enseñanza de la historia a través del análisis de resultados obtenidos así como se presentan las conclusiones obtenidas en las encuestas y sondeo grupal a los alumnos de los grupos 164 y del 166 de Historia Universal Moderna y Contemporánea del turno vespertino del CCH-Naucaipan.

⁶ Braudel, F (1992). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza edit., México, pp. 122, citado por: González Rodarte, Jorge *et al.*, *Conceptos Centrales en el Análisis Social*, UNAM, CCH, 1997, p. 7.

Capítulo 1. Panorama de la EMS (Educación Media Superior) en México.

Difícil resulta plantear el panorama educativo sin hablar de la gran desigualdad económica que prevalece y los grandes contrastes sociopolíticos que afectan la realidad educativa de nuestro país. La necesidad de alcanzar mejores niveles requiere de grandes transformaciones y decisiones que competen a otros ámbitos de la vida sociopolítica. La educación media superior (EMS) en este panorama ha generado expectativas para un número cada vez mayor de individuos. El aprender para la vida *aprender a ser*, *aprender a hacer* o el propio *aprender a aprender* no sólo son los principios que le dan fundamento al Colegio de Ciencias y Humanidades CCH, sino que adquieren nuevo significado frente a las circunstancias sociopolíticas y culturales que como estudiantes viven los jóvenes en su tránsito por este nivel.

El desarrollo científico tecnológico por su parte demanda una revaloración para lograr un equilibrio entre estos dos campos del conocimiento que le dan nombre propio al Colegio. Edgar Morín⁷ plantea los contrastes entre los *saberes* y las realidades; la falta de adecuación entre los *saberes* discordes encasillados en disciplinas y por otra parte, unas realidades o problemas cada vez más multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios.

Habría que señalar de paso que los alumnos eligieron una escuela, una institución que señala un modelo de aprendizaje específico, compartido a través del trabajo de grupo y profesores que tienen una función muy particular y un papel frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y frente al conocimiento mismo. Los alumnos se declaran de manera implícita como aspirantes a la apropiación de los contenidos de aprendizaje que marcan los programas y planes de estudios del Colegio y que están orientados para este fin. Las opciones que ofrece la educación media superior se distinguen por ser un bachillerato propedéutico o profesionalizante, es decir, que prepara para la vida, forma a los alumnos,

⁷ Edgar Morín, político independiente, sociólogo contemporáneo, creador del llamado “pensamiento complejo”, plantea la necesidad de un nuevo sincretismo que no olvide ni la ciencia ni la poesía o el cine y siempre enraizado en una exigencia de inteligencia y sensibilidad. En: Morín, Edgar. (2002). *La Mente Bien Ordenada*. Barcelona España, Seix Barral.

contribuye a su desarrollo humano y cultural. En este sentido la función social que cumple el bachillerato es la de preparar hombres y mujeres para desarrollar una cultura en ellos de su tiempo, que les sean útiles a la sociedad, como es usual oír en el discurso oficial o en los planes de estudio.

La acción educativa es un rasgo que distingue a la educación media superior de la secundaria y la licenciatura, al ejercitarse y ser exclusivo de adolescentes en los años decisivos de su vida y tránsito hacia una edad madura física, emocional y psicológica, contribuyendo a que se conviertan en individuos portadores de una cultura que les pueda servir para su vida práctica y cotidiana en las esferas personal, social, laboral e intelectual.

Los contenidos de aprendizaje que se pretende adquieran los alumnos en este nivel, les permitirán comprender de manera más clara la realidad que les rodea y los determina, de cómo actuar en éste y en algún momento tomar decisiones y modificar su entorno social, lo cual es un aspecto importante del *aprender a ser* individuos comprometidos con su momento y con su realidad. Como uno de los objetivos del Colegio para formar futuros ciudadanos, que tomen en sus manos su propia realidad individual y puedan orientarla, según los valores legítimamente aceptados.

1.1 Orientación y sentido de la EMS (Educación Media Superior).

Hablar de la orientación de la educación media superior es hablar de los horizontes, es decir, el rumbo hacia donde se dirige la educación en nuestro país. Las nuevas circunstancias históricas y culturales que le dan sentido y carácter. El sistema cultural ligado a un entorno socioeconómico y político que permean la realidad actual, nos habla de las directrices y el rumbo de la educación en México.

Es pertinente entender la EMS, a partir de su modalidad universitaria y pública como lo es el CCH y la Escuela Nacional Preparatoria ENP, para dar sentido y orientación al presente trabajo y con base en ello plantear propuestas viables de solución a partir de las características de este tipo de bachillerato ante la problemática que se presenta en este nivel.

La educación media superior implica un rompimiento no sólo en cuanto a los contenidos que los alumnos adquieren en secundaria, sino en cuanto al enfoque y el modelo educativo propios del bachillerato universitario en el CCH. Una diferencia sustancial de la EMS en cuanto a la secundaria es que no basta que los alumnos repitan lo que el profesor les dicta o afirma como portador exclusivo del conocimiento, sino por el contrario deberá dar cuenta propia de sus afirmaciones y sustentar sus conocimientos con argumentos válidos a partir de su propia razón y experiencia, que pueda comprender, explicar, discutir y fundamentar su propia realidad. El enfoque didáctico que se pretende en el CCH es que los alumnos mismos participen en la construcción de su propio conocimiento, *aprender a aprender*, pero también aprender a hacer y aprender a ser, que son sus objetivos fundamentales. Lo cual en principio nos habla de un alumno activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los alumnos como actores del proceso educativo, son el enfoque principal de este trabajo, está dirigida toda la atención para diagnosticar la problemática particular y proponer las mejores posibles alternativas de solución sobre el escenario del CCH en el que se recrean sus vivencias escolares y cotidianas, y al que deben estar orientados los propósitos y objetivos de toda escuela que merezca su nombre. Que tome en cuenta las necesidades de aprendizaje de los alumnos; lo que les hace falta saber, saber hacer y saber ser al terminar el bachillerato.

Los contenidos de aprendizaje y la propia docencia por consiguiente son también parte importante de reflexión, a partir de las nuevas formas de comunicación que se establecen en el aula, a partir del uso de las tecnologías informáticas y audiovisuales usadas para la enseñanza aprendizaje, pero también de las exigencias del contexto histórico que vivimos y el grado de desarrollo tecnológico alcanzado en otras áreas de la vida social y económica de nuestro país, la propuesta del uso de recursos que refuercen y fortalezcan la docencia, no que la sustituyan. Es necesario pues hablar de conocimientos, habilidades y aptitudes, procedimientos de trabajo, es decir, de *cómo* utilizar los recursos

(audiovisuales e informáticos en este caso) de manera didáctica en nuestro ámbito.

1.2 Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El del Colegio es un tipo de Bachillerato universitario, por lo que comparte con la Universidad, la responsabilidad de construir, enseñar y difundir el conocimiento en las ciencias y las humanidades. Lo que lo caracteriza a diferencia de otros bachilleratos, es que trata no sólo de que el alumno sepa, sino que sepa que sabe y por qué sabe, es decir, que sea consciente de su realidad, y sepa dar cuenta del conocimiento de ésta, además de los procedimientos (método) mediante los cuales adquiere este tipo de conocimiento. Lo cual implica el desarrollo de habilidades y actitudes de reflexión, racionalidad, curiosidad y deseo de saber, proceder sistemático y coherente, apego a la verdad y respeto al trabajo intelectual.⁸

En otras palabras se trata de acercar a los alumnos las herramientas que posibiliten el acceso al conocimiento histórico para que sean conscientes de su propia formación y cultura personal; de no conformarse con un conocimiento superficial, sino que trate de llegar a una visión lo más objetiva de la realidad histórica y social.

Sobre su naturaleza social, el CCH tiene como función también responder a las necesidades sociales de conservar, construir y transmitir conocimientos, actitudes y valores de acuerdo a las circunstancias históricas concretas, sobre el grado de desarrollo de la ciencia, y la orientación que le da sentido a su labor educativa.

La función social del Bachillerato del Colegio de acuerdo al RUACB (Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato) del CCH, tiene como función impartir enseñanza media superior en los términos de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la Universidad,⁹ está destinado a formar en

⁸ Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, *Plan de Estudios Actualizado*, Julio de 1996, p.36.

⁹ *Ibidem*, p.34.

ciencias y en humanidades, en conocimientos, habilidades y actitudes, ciudadanos que mantengan una relación positiva, de servicio y solidaridad con su entorno, ya sea que continúen sus estudios en el nivel de licenciatura o se incorporen a la vida activa, al término o en el transcurso de este ciclo de su formación.

1.2.1 La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y su contexto sociopolítico en crisis.

La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades responde a cubrir la presión social originada por la alta demanda y la baja oferta educativa en el nivel medio superior, lo cual se puede comprobar con la creación del Colegio de Bachilleres y el CONALEP, creados en los gobiernos de Luís Echeverría y José López Portillo, cuando el Estado invertía y gastaba a manos llenas. Es decir, la política reducida a su mínima expresión. Todo ello con el telón de fondo de la lucha imperialista.

El Colegio de Ciencias y Humanidades nació en 1971 en una coyuntura internacional que exigía y creía en la posibilidad de democratización de la sociedad (...) tenía como escenario un tenso equilibrio hegemónico entre los bloques capitalista y socialista.¹⁰

La crisis profunda del sistema político mexicano, no concluye con el simple tránsito de funcionarios o de regímenes políticos, mientras continúen las mismas políticas neoliberales vinculadas ahora con grupos empresariales y de gestión administrativa de la economía, las demandas sociales, lo político, visto hasta ahora como exclusivo de cierto sector de una cúpula en el poder. Pero que en el fondo no cumple realmente con su función social con las grandes necesidades sociales. Y en ese mismo sentido el sistema educativo.

De los años setenta a la actualidad, al igual que muchos otros países, México se debate en una crisis marcada por la depresión y el desempleo, que han incrementado la delincuencia, la violencia social, la drogadicción y la pérdida de valores en los jóvenes, entre otras manifestaciones sociales.¹¹

Los rasgos anteriormente descritos deben ser considerados en la determinación de los contenidos de la educación media superior. La misión de

¹⁰ Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Área Histórico-Social, *Orientación y Sentido de las Áreas*, documento de trabajo, 2005, p. 6.

¹¹ Martínez R. F. (2000), "Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, Vol. 7, No. 16, septiembre-diciembre, p. 64.

ésta es formar jóvenes culturalmente adultos, poseedores de conocimiento, que saben, saben hacer y saben decidir y convivir, además son conscientes de sí mismos y de su entorno, son conocedores y responsables de sus opciones y decisiones.

En las condiciones actuales no podemos concebir a la cultura como un todo acabado e inamovible, en el que el papel del alumno se reduce a recibir y tragar información para aplicarla en diversos sectores delimitados principalmente de las empresas. Por el contrario debemos concebir el acervo cultural en movimiento y en constante transformación al igual que el conocimiento,

(...) porque ciencias, naturales y humanas, procedimientos intelectuales, artes, mitos renovados, valores, están en transformación, en interacción y en reordenamiento incesante y el mundo humano que constituyen, exige a cada ser humano, para ser culto y adulto, apertura, movimiento, revisión, crítica, flexibilidad, es decir, aprendizaje sin término.¹²

Vale la pena repensar el sentido y los fines de la educación en el ámbito cultural y en el periodo actual, la de dotar a los individuos de los elementos para que construyan por sí mismos su propia cultura, fundada en la racionalidad y en el conocimiento que tienen a su alcance, en otras palabras que se conviertan en sujetos de su propio futuro y su cultura propias, y no como meros receptores. En este sentido corresponde a la educación media superior educarlo para su propio desarrollo, para que alcance su plenitud humana, precisamente en su etapa decisiva y en tránsito hacia la adultez cultural en la ruta de las instituciones escolares.

Las contradicciones del mundo actual exigen cada vez más de una responsabilidad educativa, de conocimientos tanto disciplinarios como pedagógicos acorde con la nueva realidad. El papel de la educación se pone en entredicho pues pareciera reducirse a su papel de facilitar el acceso a trabajos inteligentes y a redes de conocimiento; reducir las desigualdades; aportar elementos críticos para interpretar la realidad incorporando el elemento multicultural y construir ciudadanía en contextos democráticos. Este es el panorama que presenta Martin Hopenhayn (2002) como punto de partida para

¹² Martínez, R. F. (2000) *Op. Cit.*, p. 12.

describir las condiciones necesarias y deseables para educar para la sociedad de la información y la comunicación desde una perspectiva latinoamericana.¹³ La inequidad y desigualdad sigue siendo la constante en los países latinoamericanos, entre otras cuestiones como el acceso y manejo de las redes informáticas y de los medios audiovisuales.

Bazán Levy (2004) por su parte nos proporciona un perfil de los estudiantes mexicanos de acuerdo a su propio contexto y sobre las posibilidades de desarrollo que la educación media superior tiene en nuestro país en el nuevo milenio.

Sin metáforas ya, la encomienda es desarrollar una enseñanza media superior pertinente para que estudiantes mexicanos nacidos en la última década del siglo pasado puedan adquirir habilidades, conocimientos y aptitudes que les permitan una suficiente plenitud humana (personal, social, profesional, académica) en el arranque del milenio y al comienzo mismo de su vida adulta.¹⁴

En el ámbito histórico nacional de corto plazo el movimiento estudiantil de 1968 cuestionó las formas autoritarias e incidió en los cambios que se generaron en la educación.

(...) el movimiento estudiantil de 1968 –inscrito entre los que se desarrollaron en otras partes del mundo en ese año- generó otra coyuntura que repercutió en todos los espacios de la sociedad: desmitificó al denominado desarrollo estabilizador; denunció el autoritarismo del régimen político; agudizó el cuestionamiento del *status quo*; criticó radicalmente la democracia burguesa; modificó las relaciones políticas existentes entre el Estado y las universidades; cambió la imagen, las concepciones y las prácticas de los jóvenes; suscitó transformaciones en las formas de vida y de pensamiento.¹⁵

En ese contexto surgió el proyecto del CCH como una propuesta innovadora, acorde con los cambios experimentados en el campo de las ciencias. A diferencia de otros modelos educativos, el Colegio propuso una organización por “áreas”, que constituye una característica epistemológica y pedagógica que lo caracteriza.

¹³ Hopenhayn Martín (2002), “Educar para la sociedad de la información y de la comunicación: una perspectiva latinoamericana”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 30, septiembre-diciembre, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, <http://www.campus-oei.org/revista/rie30a07.PDF>

¹⁴ Bazán, L. J. J. (2004) “Concepciones y Prácticas del Modelo Educativo del CCH” en: *Revista Eutopía*, Dirección General del CCH, No. 1 enero-marzo, p. 2.

¹⁵ Bazán, L. J. J. (2004) *Op. Cit.* p. 6.

1.3 Bachillerato propedéutico, general y de cultura básica.

El Bachillerato del Colegio es una institución de enseñanza media superior, ocupa por consiguiente, una función intermedia entre los estudios de licenciatura y la enseñanza básica, que en nuestro país incluye la escuela secundaria, obligatoria desde 1992. Tenemos que hablar de la identidad del Colegio. Dicha identidad, consiste en colaborar al desarrollo de la personalidad de los alumnos, adolescentes prácticamente en su totalidad, a fin de coadyuvar a su primera maduración, y consecuentemente, su inserción a estudios superiores y en la vida social. Atiende pues a su formación intelectual y no meramente a la transmisión de conocimientos.

El bachillerato del Colegio es un Bachillerato de cultura básica, es decir, (...) hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante, a saber, las matemáticas, el método experimental el análisis histórico-social la capacidad y el hábito de lectura de libros clásicos y modernos, el conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos y se propone contribuir a que el alumno adquiera un conjunto de principios, de elementos productores de saber y de hacer, a través de cuya utilización pueda adquirir mayores y mejores *saberes* y prácticas.¹⁶

En otras palabras se trata de un tipo de bachillerato de fuentes y no de comentarios, pues se propone dotar al alumno de los conocimientos y habilidades que le permitan acceder por sí mismo a las fuentes del conocimiento y, más en general de la cultura; es decir, a la lectura de textos de todo tipo, a la experimentación e investigación de campo. El Colegio de Ciencias y Humanidades es un bachillerato de cultura básica.

Se espera que el alumno, como sujeto de la cultura, sea capaz de producir mejores *saberes*, adquiera conocimientos y sepa qué sabe y porqué sabe; sea capaz de dar cuenta de las razones y de la validez del conocimiento y se favorezca el desarrollo de su personalidad a fin de que alcance su primera maduración.¹⁷

1.3.1 Principios básicos: Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Para desarrollar este punto es pertinente aclarar que no es mi intención hacer aquí toda la semblanza del surgimiento del CCH, sin embargo si quiero rescatar los

¹⁶ CCH, *Plan de Estudios Actualizado*, *Op cit.*, p. 36.

¹⁷ *Ibidem* pp. 14-15.

momentos más significativos, que de alguna manera influyeron en su origen y lo caracterizaron.

Sus principios pedagógicos, condensados en aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, colocaban al alumno como constructor de su propio aprendizaje y al profesor como un orientador, a través de una relación dialógica. Se trataba de formar estudiantes activos y participativos en su propia formación, conscientes de su realidad y del papel de sujetos transformadores de la misma.¹⁸

¿Qué representan para los alumnos realmente estos principios *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*? Del significado que tuvieron hace más de treinta años de formación del Colegio, y qué significado tiene actualmente en otras condiciones. Habría que replantear si estos principios siguen vigentes en las actuales circunstancias socio-históricas y culturales que viven los alumnos. De cómo los asimilan y que significado tienen para ellos mismos. Es decir, se trata de replantear estos mismos principios para verificar si tienen validez o no en la actualidad y de si los profesores conocen su significado. Pareciera ser que para los alumnos actualmente estos principios sólo suenan a *slogans* sin ningún sentido ni relación con ellos y para su formación. Es preciso que los profesores llenen de nuevos significados dichos principios si realmente se pretenden no sólo alumnos activos en su propia formación, sino profesores comprometidos con su profesión y docencia. Darle un nuevo sentido y significado es tarea de los profesores implicados también en el proceso educativo y, obligado también, a su actualización y planeación permanente.

1.4 El PEA (Plan de Estudios Actualizado).

Por su parte el PEA (Plan de Estudios Actualizado) de 1996, señala que el CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades) es un tipo de bachillerato propedéutico, general y único de cultura básica. Puesto que se orienta a la preparación necesaria para cursar con éxito estudios profesionales y cualquiera de ellos, lo que lo caracteriza de una gran flexibilidad.

Las experiencias acumuladas, los cambios históricos surgidos en el mundo y las nuevas orientaciones educativas, motivaron la revisión -entre 1992 y 1996- el Plan de Estudios. De esta revisión surgió el Plan de Estudios Actualizado (PEA), en

¹⁸ UNAM, CCH, Área Histórico-Social, *Orientación y Sentido de las áreas, op. Cit.*, p. 7

donde se reivindica el valor y vigencia del modelo educativo y se corrigen algunas de sus limitaciones evidentes.¹⁹

Tres grandes aspectos sirven como ejes de justificación en la actualización del Plan y de los programas de estudios:

Tres grandes ejes del Plan de Estudios para su actualización		
1) el primero se refiere al perfil real del alumno actual del Colegio;	2) el segundo, a los rasgos de la cultura contemporánea surgidos después de la fundación del Colegio;	3) el tercero, a las características del ejercicio docente real.

Cuadro 1: Elaboración propia a partir del PEA.

Con relación al perfil real del alumno hay que señalar las características de la población actual y las condiciones en las que se desarrollan las labores académicas. Pero también con relación a la formación de una cultura básica propia del Bachillerato del Colegio. Se dan las características de la población escolar en su conjunto, y no de cada uno de los alumnos por separado, para conformar la imagen de los alumnos, los cuales enfrentan una serie de dificultades para asimilar la cultura propuesta en el Plan de Estudios vigente del Bachillerato del Colegio. El tercer punto se refiere a las características del docente que tome en cuenta las necesidades de los alumnos en cuanto al aprendizaje, pero también en cuanto a su actualización propia.

¹⁹ Plan de Estudios Actualizado, México, UNAM-CCH/UACB, 1996, p. 5. Citado en UNAM, CCH, *Op. Cit.* P. 8.

Condiciones socio-culturales de los alumnos a su ingreso al CCH. Según el PEA de 1996.			
A. Alumnos más jóvenes y más dependientes que en el pasado.			
Edad	Género	Escuela de procedencia.	Situación laboral
a) Un 95% de alumnos de nuevo ingreso en 1995 en comparación con 81% en 1988 se sitúa entre los 15 y 18 años de edad.	b) La población femenina pasó de 27% en 1971 a 36% en 1978, al 45.1% en 1993, al 50.32% en 1994 y al 50.46% en 1995.	c) Casi la totalidad de alumnos proviene de secundarias públicas: en 1992, únicamente el 1.5% de alumnos procedían de escuelas privadas.	d) En 1988 el número de alumnos que decían trabajar al menos seis horas diarias, era de 5.5% frente a un 24.9% en 1976.
B) Alumnos sin ambiente propicio para el estudio por cuenta propia.			
a) En 1992, 40% de las familias de los alumnos constaba de 4 ó 5 miembros, dependientes de quien sostenía los estudios del alumno, y un 20% de 6 ó más miembros.	b) Según los datos de la generación 1992, 67% de las familias de los alumnos percibía un máximo de 1,500 pesos mensualmente.	c) Consecuentemente, los alumnos no cuentan en su casa con un espacio propicio para el estudio, las bibliotecas de los planteles no pueden por sí solos soluciones generales.	
C) Alumnos con escasas posibilidades de contar en su familia con orientación y apoyo para el trabajo escolar.			
a) El 40% de los padres y el 60% de las madres de los alumnos de la generación 1993 tenían una escolaridad máxima de primaria, mientras que la licenciatura o el posgrado era el nivel más alto alcanzado por el 11.5% de los padres y el 3.2 de las madres.	b) Según los datos obtenidos en 1988, el 62% de las familias de los alumnos del Colegio tenía a su disposición únicamente hasta 100 libros, entre los cuales, dados la composición y los ingresos familiares, los libros ocupaban un lugar destacado.		
D) Alumnos con más posibilidades de dedicarse plenamente al estudio.			
a) Un 86% de alumnos que tienen 15 años o menos al ingresar al Colegio, refleja una población regular en sus estudios previos, pues se trata de alumnos que no han perdido ningún año escolar. Además el hecho de que un 90% no trabaje, significa que cuentan con el tiempo completo prácticamente para sus estudios.	b) Los alumnos del Colegio tienen bien definida su aspiración de lograr una formación universitaria en sentido pleno: en 1988, un estudio reflejó que un 95% manifestó intenciones de continuar estudios y el 91.5% refirió que sus padres desean que estudien, porque es indispensable.		

Cuadro 2 Fuente: Elaboración propia a partir del PEA

La pertinencia del cuadro anterior es para analizar los datos que el propio Plan de Estudios vigente toma como fundamento para diagnosticar el perfil y tipo de alumnos que ingresan al Colegio. Para posteriormente hacer el comparativo del estudio que realiza la profesora Lucía Laura Muñoz Corona sobre el perfil real con el que ingresa el alumno al CCH en 2003.²⁰

Es significativo no sólo el ingreso de alumnos más jóvenes en generaciones más actuales que las mencionadas en el PEA. De igual manera el aumento de la

²⁰ Muñoz Corona Lucía (2003) *et al*, *Ingreso Estudiantil al CCH*, UNAM, Dirección General del CCH, México, pp. 236.

población estudiantil femenina, de 27% que ingresaron en 1971 a 50.46% en 1995. Una disminución en alumnos que afirman trabajar 24.9% en 1976 de alumnos decían trabajar y estudiar al mismo tiempo, mientras que en 1988 disminuyó a 5.5%, lo cual nos habla de alumnos más dependientes de sus familias.

Por otro lado los alumnos viven un ambiente no propicio para el estudio, no cuentan en su casa con un espacio propio para el estudio, el número de integrantes por familia disminuye el sostenimiento para cada uno de ellos, por ejemplo en 1992, 40% de las familias estaba integrada de cuatro a cinco personas; en el mismo año 67% de las familias percibía mil quinientos pesos mensualmente.

Otro aspecto importante es en cuanto a la orientación y apoyo para el trabajo escolar en sus familias. La escolaridad máxima de los padres de los alumnos en 1993 era de 40% (de los padres) y 60% (de las madres) tenía primaria terminada.

Lo significativo de los datos anteriores nos hablan de un tipo de alumnos que tienen entre 15 años o menos, con aspiraciones de lograr una formación universitaria de manera plena y 95% en 1988 manifestó sus con intenciones de continuar estudiando y 91.5% manifestó que sus padres desean que estudien porque es indispensable.

1.4.1 Función educativa del AHS (Área Histórico-Social).

Una de las funciones educativas del AHS es la necesidad de explicar el mundo en el que viven los alumnos como parte de la naturaleza social del ser humano, construir modelos explicativos para interpretar y poder transformar su realidad. Los conocimientos de lo social constituyen uno de los rasgos esenciales de la naturaleza social humana que desde Aristóteles sostenía que el hombre es por naturaleza un animal político y social.

Otra de las funciones del AHS es el estudio de lo social como requisito que dota al individuo de identidad, de un sentido de pertenencia y se reconoce como un sujeto que a través de su acción trasciende la realidad en la que vive. Explicar

el presente a partir de un conocimiento objetivo del pasado para contribuir a un mejor futuro.

Por ello, el Área Histórico-Social, como uno de los componentes esenciales de la formación del alumno del Colegio, le ofrece una formación de cultura básica, ya que, al proporcionarle conocimientos y herramientas de carácter teórico y práctico, busca desarrollar en él habilidades, las actitudes y los valores que le permiten situarse históricamente en la realidad social.²¹

Al perfil del egresado dice el PEA contribuyen cada una de las áreas y concretamente el área histórico-social a los siguientes puntos:

- Dotar al alumno de elementos que coadyuven a la adquisición y desarrollo de una conciencia histórica y social que le permita asumirse como parte del proceso histórico y como sujeto capaz de participar creativa y responsablemente en la construcción del futuro que hoy se configura.
- Impulsar en el alumno la adquisición y el fortalecimiento de valores a través de los cuales construya un referente ético que le permita vivir activamente mejorando su entorno social.
- Favorecer en el alumno el desarrollo de habilidades intelectuales propias de la historia, las ciencias sociales y la filosofía que posibiliten su capacidad de construir explicaciones objetivas sobre la realidad histórico-social de forma perdurable y aplicable a su vida.
- Fortalecer la cultura ciudadana de los alumnos, para que actúen con libertad y responsabilidad en la construcción de una democracia universal incluyente.²²

La formación en los alumnos de una cultura básica de carácter científico y humanístico es una de las funciones educativas del Área Histórico-social. Lo cual se va expresar en los *saberes* y contenidos temáticos que debe promover el área a partir del contexto histórico-social actual. Por lo anterior y dado que se trata de reflexionar del *porqué* y *para qué* de la enseñanza de la historia en el caso particular del CCH, este referente tendría que ser la formación histórica, científico-social que requiere el alumno. En otras palabras, deben considerarse las necesidades específicas de los alumnos en cuanto a su aprendizaje de la propia historia.

Con relación a la pregunta de ¿porqué enseñar historia? en el CCH, debemos considerar el valor universal al igual que la necesidad de conocer la naturaleza misma de la historia como una disciplina científica. Además de que

²¹ UNAM, CCH, *Revisión del Plan de Estudios Actualizado* (3ª etapa) orientación y sentido de las áreas, Área Histórico-social, 2005, p.14.

²² UNAM, CCH, *Op.cit.* p. 41.

significa uno de los *saberes* construidos por el hombre para dar cuenta del pasado. Como una característica del ser humano, a diferencia de otros seres, tiene conciencia del pasado. La historia como disciplina tiene un doble valor: contribuye a formar el pensamiento y construye conocimientos útiles que permiten a los hombres convivir en sociedad.²³

La enseñanza-aprendizaje de la historia permite la identidad del hombre como ser histórico. Es decir, como actor y creador de sus propias acciones. Pero de igual manera se necesita que adquiera conciencia de su actuar con libertad y responsabilidad frente a la sociedad que le rodea, para garantizar la vida en colectividad.

La importancia de la enseñanza de la historia frente al proceso de globalización, como ser conciente de una memoria colectiva, a partir de la cual se preservan las identidades de los hombres en sociedad. En concreto, la historia en el proceso educativo intenta la constitución de una conciencia individual y colectiva de los sujetos históricos. Influye de manera determinante en un momento importante en la vida personal de los alumnos, en su paso de la adolescencia hacia la juventud. La historia ayuda a entender el significado de ser joven de los alumnos en las circunstancias socio históricas que les tocó vivir.

De lo anteriormente descrito, estamos hablando de sujetos y no simples espectadores frente a la historia como un proceso ininterrumpido, lo cual significa que los individuos son actores y sujetos al mismo tiempo de su propio accionar. No hay que olvidar la parte humanística que constituye la historia como saberes sociales que constituyen la memoria colectiva.

Por otra parte con relación a la segunda pregunta del *¿para qué enseñar historia?* Debemos tomar en cuenta que la enseñanza de la historia en el CCH se orienta por algunos de los siguientes propósitos:

- Reconocer la importancia de la historia como saber que nos permite identificarnos, ubicarnos y actuar en el mundo actual, en cuanto el pasado está presente en nuestra vida tanto individual como colectiva.
- Promover un conocimiento de carácter científico en torno al acontecer humano, a través de un proceder metódico y de la utilización de categorías y conceptos que

²³ *Ibidem*, p. 15.

permitan explicar y entender dicho acontecer como un proceso totalizador, dialéctico y cambiante.

- Advertir que tanto el acontecer histórico como su conocimiento están siempre en construcción y se influyen entre sí. Por lo tanto, no podemos aspirar a encontrar verdades absolutas e inmutables, sino aproximaciones y explicaciones tentativas de la realidad histórico-social.
- Buscar explicaciones de la crisis mundial y nacional del presente e imaginar posibles alternativas para el futuro.²⁴

1.4.2 Programas de estudio de Historia Universal Moderna y Contemporánea.

La Propuesta Educativa ha sido formulada tomando en cuenta el Programa elaborado en 1996. El análisis crítico que se desprende en cuanto a su aplicación es que no se han logrado enunciar los contenidos temáticos a manera de proceso, ni rescatar adecuadamente los aspectos centrales del capitalismo, como eje principal de los dos cursos de esta materia en los dos primeros semestres del ciclo de bachillerato. A partir de estas limitaciones, habría que ubicar las posibilidades presentando su aplicación con los alumnos en el salón de clase, y tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, lo cual implica de por sí una seria dificultad.

La asignatura de HUM y C (Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II) está ubicada en los dos primeros semestres del PEA (Plan de Estudios Actualizado) de 1996, del CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades), pertenece al AHS (Área Histórico-social) y es de carácter obligatorio para los alumnos que cursan su bachillerato en la UNAM. Sirve de antecedente de manera vertical para las materias de tercero y cuarto semestre en Historia de México I y II y para las materias optativas del Área Histórico-social que se imparten en quinto y sexto: Administración, Ciencias Políticas y Sociales, Economía, Derecho, Antropología, Teoría de la Historia, Filosofía y Temas Selectos de Filosofía. (Ver Anexo Mapa Curricular)

El curso de Historia Universal está dividido en dos semestres, diseñado con el objeto de que los alumnos entren en contacto desde el inicio y se familiaricen con el modelo educativo del Colegio, para que analicen y reflexionen sobre el

²⁴ UNAM, CCH, *Op.Cit.*, P.17-18.

devenir histórico de la humanidad y acerca del *origen, desarrollo y crisis del capitalismo*, como eje principal en estos dos primeros semestres y en tercero y cuarto para ubicar el *origen y desarrollo del Estado mexicano* en el contexto histórico mundial.

1.4.3 Programas de Historia de México I y II.

La materia de Historia de México pertenece al área Histórico-Social, es de carácter obligatorio y se imparte en tercero y cuarto semestres de acuerdo al Plan de Estudios aprobado en 1996. Tiene como antecedente la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II y, es a su vez, soporte académico para materias de quinto y sexto del área Histórico-Social. El propósito de la materia es entender el origen y desarrollo de México, enmarcado dentro del proceso de génesis y transformación del capitalismo desde sus orígenes, el cual sirve de eje principal para los dos primeros semestres y abarca desde el año 2500 a.C. hasta el año 2000 de nuestra era.

En cuanto a los aprendizajes que se pretenden en los alumnos, en esta materia, es que se reconozcan como seres históricos, cuando se propone entender el presente como resultado de un proceso histórico-social, que requiere de métodos de investigación y técnicas de aprendizaje, lo cual nos habla de la científicidad en cuanto a la historia. El alumno aprenderá a preguntarle a la Historia lo que desea saber, preguntarle utilizando determinados recursos e instrumentos, atravesará las etapas de: describir, explicar y analizar en forma crítica.²⁵

Se pretende una visión tridimensional de la historia para ligar pasado, presente pero con una visión hacia el futuro, es decir, entender el presente con base en el pasado histórico, para poder plantear alternativas viables de solución. En cuanto a las estrategias, el Programa de la materia de Historia de México plantea lo siguiente:

²⁵ UNAM, CCH, Área Histórico Social, Comisión de Ajuste y Revisión de los Programas de Historia de México I y II, *Programas de Historia de México I y II*, Abril de 2003, p. 2 y 3.

(...) el proceso mediante el cual se abren caminos al conocimiento con formulación de hipótesis, elaboraciones deductivas y establecimiento de relaciones causales entre acontecimientos nacionales e internacionales; construir estrategias es adentrarse en forma individual o grupal en los procesos históricos y finalmente plasmar en actividades diversas, que expresen en forma ilustrativa y lúdica el conocimiento.²⁶

Es importante señalar que el antecedente para ubicar la Historia de México es el acontecer histórico mundial, en la asignatura precedente en Historia Universal, sin embargo existe una dificultad para insertar el origen y desarrollo de nuestro país en el contexto mundial. Es una ambigüedad hablar de México Prehispánico cuando nuestro país se constituye como una nación hasta el siglo XIX y como una monarquía constitucional en 1821.

Con relación al perfil del egresado del CCH la materia de Historia de México contribuye de la siguiente manera:

Comprende las líneas fundamentales del desarrollo histórico de México y su relación con el contexto mundial de los primeros pobladores del México Prehispánico hasta nuestros días. Permite la asimilación de conocimientos que preparan al estudiante para analizar, reflexionar y criticar los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales de México en su dimensión temporal. Permite conocer y comprender la realidad de México como resultado del devenir histórico en el marco de los problemas mundiales.²⁷

El análisis crítico sobre el programa presentado para esta materia, es que ofrece una visión sustancialista al hablar del México prehispánico, pues en todo caso de lo que se puede hablar es de los antecedentes prehispánicos de México.

En otras palabras se trata de vincular el pasado histórico de nuestro país en el concierto histórico mundial. Con relación al origen desarrollo y crisis del sistema capitalista.

1.5. Caracterización de los alumnos del bachillerato en el CCH.

El conocimiento de los rasgos más generales de los estudiantes puede permitir a los profesores, diseñar propuestas educativas que contribuyan a mejorar la enseñanza. Las características de los estudiantes con los que trabajamos día a

²⁶ UNAM, CCH, Área Histórico-social, p. 3.

²⁷ *Ídem* p. 4.

día están determinadas por diversos factores de las que destaca la formación con la que ingresan los alumnos al Colegio, es decir, desde la formación básica en primaria y secundaria.

El enfoque preciso de este trabajo son los alumnos, a cuyo servicio está toda escuela que amerite su nombre y más concretamente sus necesidades de aprendizaje. Habría que detenerse aquí para analizar la realidad que viven los alumnos y sus necesidades educativas, y más concretamente sus necesidades de aprendizaje, es decir, ¿qué necesitan aprender para poder enfrentar la realidad social e histórica que les tocó vivir? Pero también, ¿cómo lograr estos aprendizajes en los alumnos? como uno de los retos de la docencia y de los docentes. Lo que les hace falta saber, saber hacer y ser en el enfoque propedéutico del CCH. Como jóvenes pero también como individuos que forman parte de la sociedad con ciertas expectativas de vida y posibilidades de desarrollo humano.

Hay que tomar en cuenta que los alumnos que ingresan al CCH son cada vez más jóvenes en relación con los inicios de éste. Son adolescentes en su mayoría entre 15 y poco más de 18 años, una etapa bastante difícil y decisiva para su vida; son egresados de secundaria, cuyos objetivos y perfil de egreso que en este nivel han alcanzado, asimilado conocimientos, ejercitado habilidades y asimilado actitudes acordes con los requerimientos previstos para al bachillerato. Es digno de considerar que en los últimos años, el incremento del género femenino respecto del masculino, el acceso de la mujer a los distintos niveles educativos nos habla de la tendencia a la igualdad y equidad, lo cual es reflejo de los cambios que se están gestando en nuestra sociedad y de la participación de la mujer en distintos ámbitos que antes eran considerados como exclusivos de los hombres.

Los datos recogidos en todos los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) muestran una tendencia hacia una mayor igualdad entre ambos géneros. Actualmente la población del colegio es prácticamente igual a la del Distrito Federal lo que en los años setenta no se observaba porque en el Colegio había una estudiante por cada dos alumnos del género masculino.²⁸

²⁸ La OCDE es un organismo intergubernamental integrado por países desarrollados (y no obstante México está allí) en: Muñoz Corona Lucía Laura et al, *Ingreso Estudiantil al CCH*, UNAM, Dirección General del CCH, México, 2003, p.22.

Deben además haber presentado un examen como requisito de ingreso a la educación media superior, pero también han tenido que sortear una serie de obstáculos socioeconómicos y culturales para poder ingresar al siguiente nivel. Pues las cifras son duras al respecto, solo 47 de 100 jóvenes ingresan a este nivel del 92 por ciento que estudia en el anterior.²⁹

Por otro lado, los cambios que presenta la población del Colegio se reflejan en una disminución de alumnos que trabajan como consecuencia del hecho de que los alumnos que ingresan son cada vez más jóvenes y la demanda laboral actualmente requiere de mano de obra calificada. Pero también responde al surgimiento de oportunidades de cursar el bachillerato en escuelas orientadas a la educación tecnológica, acorde con las necesidades de las empresas para preparar a jóvenes trabajadores.

Los antecedentes académicos que tienen los estudiantes a su ingreso al Colegio son determinantes en su formación en el bachillerato en la UNAM. El actual reto que se presenta es el de encontrar estrategias didácticas que permitan contrarrestar o reducir las desigualdades en su formación y disminuir los índices de reprobación y deserción.

1.5.1 Aspecto socioeconómico y cultural.

Otros aspectos que influyen en el desarrollo personal de los alumnos son las representaciones sociales y familiares en que se desenvuelven y comparten, frente a las posibilidades de la educación media, universitaria o técnica en su caso y sus expectativas como jóvenes pero también como individuos de la sociedad y como seres humanos.

Una característica importante es el contexto familiar en el que se desarrolla la vida del estudiante. Esto demuestra en nuestro país una disminución en el número de hijos por familia.

²⁹ Una más amplia recolección de datos estadísticos se encuentra en el capítulo: “Los jóvenes y el bachillerato. Tan cerca y tan lejos” en: Palencia Gómez, Javier *et al.*, (1984) *El porqué y él para qué del bachillerato universitario, México*, UNAM.

El entorno familiar y social, que comprende aspectos como la situación económica, anímica, la etapa vital de transición en la que se encuentran y por lo mismo su vulnerabilidad ante una creciente problemática de violencia, drogadicción, crisis de valores y pocas expectativas profesionales, son algunos de los problemas más visibles, muchos de los cuales rebasan las posibilidades de tratamiento en la escuela, y más aún de resolución de los mismos.³⁰

Cabe recordar algunos rasgos de la cultura actual para poder entender la orientación y perspectivas de la educación media superior en el tercer milenio. Las exigencias y demandas educativas cuyo cumplimiento rebasa los límites de este tipo de trabajos y ensayos. Pero que vale la pena señalar para recordar los límites y las contribuciones desde la propia docencia. Como señala Bazán L. con relación a la cultura como:

(...) los sistemas instituidos de representaciones socialmente acumulados, de mitos y creencias compartidas; de conocimientos del mundo —el universo, la tierra, la naturaleza, la vida- y del hombre, como especie, como ser social histórico y como individuo y persona; de formas de trabajar y de actuar técnicamente; de vivir y de morir; costumbres y valores, según se explica con pertinencia.³¹

El desarrollo del conocimiento científico es un tópico de reflexión que está relacionado de manera estrecha con esta tesis, vinculado de igual manera con el devenir histórico de la cultura occidental. Pero potenciado de manera mucho más acelerada en las últimas décadas del siglo XX recién pasado.

El propio desarrollo científico reflejado en distintos campos, ha demandado una reorganización del propio conocimiento y a su vez a una revalorización de las humanidades y de disciplinas como la propia historia que aparentemente se ve rebasada ante las nuevas circunstancias y, nuevos paradigmas que desafían a las ciencias sociales y las obligan a redefinirse o a la fundación de nuevas ciencias (Cosmología, Ecología, *Globología*...) que respondan de manera más certera la nueva realidad. La tendencia actual a la especialización ha propiciado aún más la fragmentación del conocimiento en parcelas cada vez más distintas y distantes. Nuevos enfoques resurgen para hacer y enriquecer la ciencia ahí donde el positivismo del siglo XIX e inicios del XX había segmentado y parcializado la

³⁰ Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, *Revista Eutopía*, No. 4, UNAM, Octubre-diciembre de 2004, p.2.

³¹ En: *El porqué y para qué del Bachillerato Cfr.:* Bazán Levy José de J. “Horizontes Actuales de la Educación Media Superior”, documento inédito, [s/año, ni edición]

riqueza del conocimiento de la realidad. De ahí la importancia de replantear los contenidos curriculares de las disciplinas que se imparten en el bachillerato para que los alumnos adquieran una visión más acertada del conocimiento científico y de la propia ciencia más acorde con la realidad actual. Es decir, no podemos seguir transmitiendo una idea de la ciencia similar a la del siglo XVI, lo que sí debemos hacer es actualizar con base en las contribuciones que se hacen en distintos campos del conocimiento y de la propia historia, y a su propio desarrollo. De igual manera tenemos que adaptar la idea de la historia a partir de las contribuciones que se hacen desde las distintas disciplinas sociales, en una visión más global de ésta.

La condición del hombre en el universo también ha cambiado, para la ciencia el hombre ya no es el centro del universo, visión que se tuvo por lo menos hasta el Renacimiento. Hoy también el mundo y su tiempo han crecido, pero mientras en el Renacimiento el mundo estaba al alcance del hombre, que en principio podía ir a todas las tierras, hoy, los nuevos descubrimientos nos demuestran lo limitados y pequeños que somos.

A partir de las anteriores consideraciones respecto del conocimiento científico estaríamos hablando de una nueva visión del mundo. Las fronteras se han fragmentado y no sólo desde el punto de vista geográfico, sino desde el punto de vista cultural, ideológico y político, a partir de las relaciones entre las naciones. O de la propia idea que se tenía de los Estados-nación durante el siglo XX y XIX e incluso remontándonos a los orígenes del propio sistema capitalista durante el siglo XV y XVI. La idea de los autores *contractualistas* que legitimaron de alguna manera la idea del Estado a partir de un Contrato social (*Rousseau*) para garantizar la vida en colectividad. En otras palabras, como plantea Edgar Morín: el mundo se organiza, mientras se desintegra.³²

En cuanto a las tecnologías de la comunicación y la información, estas están ligadas al propio desarrollo científico tecnológico. Las distancias se han acortado, vivimos en una sociedad instantánea, donde lo que sucede a miles de kilómetros

³² Cfr. En: Bazán Levy José de J. *Op. Cit.* P. 6.

o al otro lado del globo, nos afecta de manera directa e indirectamente. Lo que representa la globalización en este sentido es patente.

En principio (confesamos que las desigualdades son particularmente evidentes en este campo: todavía hay dos mil millones de seres humanos que ni siquiera tienen electricidad, tres mil de analfabetos y entre 300 y 500 millones de ínter nautas), cada hombre puede resultar vecino de todos, testigo audiovisual de todos los acontecimientos y de su memoria en imágenes (los canales de televisión en todo el mundo son cientos), lector de todos los textos y contemporáneo de los sabios de toda la historia, puesto que la información y las ciencias acumuladas y en crecimiento se encuentran potencialmente a su disposición gracias a la combinación de los satélites, la televisión, la digitalización y las computadoras.³³

Aunque la cita es un poco larga, quiero destacar la importancia de la irrupción de las nuevas tecnologías, desde el punto de vista epistemológico y ontológico, que tiene que ver con las formas de acceder al conocimiento, justamente a partir de estos nuevos instrumentos.

Paradójicamente vuelve a la memoria lo que represento el Renacimiento en el siglo XVI, con la reaparición de la antigüedad en sus textos, impresos por primera vez, lo cual amplió la conciencia y permanencia del conocimiento humano, en ese sentido las nuevas tecnologías hoy representan un nuevo paradigma, sin embargo no son la panacea y por sí mismas no proporcionan el conocimiento, sino que siguen siendo indispensables la lectura directa e interpretación de textos para poder acceder a éste.

De manera paralela y como una consecuencia al desarrollo de las tecnologías, los sistemas de signos también han proliferado ocupando espacios importantes de la vida cotidiana. Cabría citar aquí a Giovanni Sartori (2005) con su tesis: ante el avance imparable de la edad multimedia, ¿aparecerá una nueva forma de pensar, un *postpensamiento* acorde a la nueva cultura audiovisual?³⁴

Sobre la multiplicación de lenguajes y códigos de diversa índole (icónicos, verbales, musicales) que subsumen e inciden en la toma de decisiones, constituyen una fuente de información abundante sin orden ni autoridad legítima.

³³ Bazán Levy José de J. *Op.cit*, p. 7.

³⁴ Sartori Giovanni (2005), *Homo videns la sociedad teledirigida*, Madrid, punto de lectura, pp. 244.

1.5.2 Antecedentes académicos.

El sentido y pertinencia en este apartado es señalar los trazos más significativos que se toman en cuenta para el perfil de los alumnos que ingresan al Colegio. Se pretende revisar no solo las diferencias con respecto al nivel medio anterior al bachillerato sino reflexionar propositivamente sobre la orientación y el rumbo que mejoren la oferta en cuanto a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Los antecedentes académicos están vinculados con el perfil de los alumnos que egresan en secundaria y tiene que ver con el nivel de conocimientos adquiridos en este nivel, pero también con las expectativas que como jóvenes se han trazado al elegir el Colegio y no otra escuela para poder continuar sus estudios. En este sentido habría que mencionar las ventajas del modelo educativo propedéutico en el colegio, pues justamente los prepara para estudios posteriores en facultad o la carrera que ellos elijan, además de contribuir al desarrollo humano y cultural al prepararlos para la vida como futuros ciudadanos de este país.

Los alumnos que ingresan al Colegio se enfrentan primero a los exámenes (como sinónimo de una barrera que hay que salvar) antes que a un aprendizaje o al propio conocimiento, pero tienen también el camino trazado, saben que requieren saber y qué este saber requiere de esfuerzos y empeños como una necesidad apremiante.

1.5.3 Relación Ingreso-egreso.

No es la intención en este apartado profundizar en los datos y cifras con relación al ingreso y al egreso, lo que si es importante retomar algunos aspectos que tienen que ver con las fortalezas y debilidades de la propia docencia y de la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje para lograr los propósitos marcados en el propio plan de estudios y desde la propia didáctica de la disciplina.

Hablar del perfil de los alumnos que ingresan al CCH, es tomar en cuenta una serie de factores que determinan su formación por su paso en el Colegio.

Desde el punto de vista psicopedagógico que es desarrollado más a profundidad en el capítulo cuatro de esta tesis. En este nos enfocaremos sobre aspectos que tienen que ver con las condiciones académicas, con los saberes adquiridos en particular de la historia.³⁵

Pero también en cuanto a su desempeño académico contrastante de alguna manera por lo que representa para ellos el modelo educativo del CCH. En otras palabras la ruptura que representa para los alumnos el paso de la secundaria a un ámbito escolar distinto, produce un impacto, no sólo por las dimensiones espaciales sino por el propio ambiente escolar y la relación con los maestros y compañeros de grupo, además de los diferentes grupos por cada asignatura.

La idea de retomar los datos de la institución es para aclarar la situación que viven los alumnos desde que ingresan, y para comprobar o desechar hipótesis que se hacen con relación a la reprobación y deserción que se tienen principalmente en materias de Historia Universal e Historia de México. Se trata en todo caso de tomar en cuenta las condiciones con las que ingresan los alumnos al CCH, como lo plantea Muñoz Corona, L.L. profesora del Colegio, pero también el perfil de egreso y los conocimientos adquiridos en una materia en particular como lo es la historia y, que son con los que ingresan a nivel licenciatura. Se trata pues de dar créditos a éste tipo de estudios estadísticos y el seguimiento que se le ha dado desde la fundación del Colegio en la década de los setenta y poder contrastar, de alguna manera con la situación actual que viven los jóvenes como alumnos en el CCH.

No se trata de repetir los datos en los trabajos mencionados, sino con base en ellos dar una interpretación personal, relacionando en todo caso los conocimientos adquiridos en la Maestría en Docencia para el Nivel Medio Superior con especialidad en Historia (MADEMS-Historia). Pero también, y aquí hago mi humilde aportación al trabajo docente a partir de mi propia experiencia. Primero

³⁵ Son importantes en este aspecto los datos socioeconómicos de las poblaciones estudiantiles, incluyendo el promedio adquirido en secundaria que fueron proporcionados por la Dirección General de Estadística y Desarrollo Institucional (DGEI). Asimismo los resultados del Examen Diagnóstico de Ingreso académico, conocido como EDI, elaborado por la Secretaría de Planeación CCH (SEPLAN). Pero que de alguna manera son recogidos por Lucía Laura Muñoz Corona (et al) en: UNAM, CCH, *Ingreso Estudiantil al CCH*, México, 2003.

como estudiante del Colegio en la década de los ochentas, luego como docente desde 1997, y aunado a ello mi perfil dentro de las ciencias sociales como sociólogo y la interpretación que se tiene desde otros ángulos de la enseñanza de la Historia en el CCH.

Según Muñoz Corona, los rasgos generales del alumno presentados en este perfil pueden servir de sustento empírico para diseñar estrategias y alcanzar los objetivos del Plan de Estudios.³⁶

En otras palabras se trata de tomar de referencia no los datos por sí mismos sino la situación que viven de los propios alumnos como herramientas básicas para la mejora y diseño de estrategias que mejoren y potencialicen la enseñanza-aprendizaje del modelo educativo del Colegio.

Entre los aspectos más significativos está el de que los alumnos que ingresan al Colegio son más jóvenes, y de que el porcentaje de mujeres aumentó, mientras que estudiantes que trabajan disminuyeron. Con relación a porcentajes de hace veinte años, de igual manera disminuyó el porcentaje de alumnos pertenecientes a familias con mayores ingresos. Cfr. Cuadro sobre el perfil de alumnos.

³⁶ Muñoz Corona, Lucía L. *et al.*, *Op. Cit.*, p. 41

Perfil de los alumnos que ingresan al CCH.							
EDAD			GÉNERO				
Años Noventas		Años Setentas	Años Noventas		Años Setentas		
<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría (89%) de los alumnos de las últimas cuatro generaciones tienen, en el momento de su ingreso, una edad que fluctúa entre los 14 y 16 años de edad. - Las edades de 15 y 16 arrojan un porcentaje de 69%. Los menores de 15 años son la quinta parte de la población estudiantil. 		<ul style="list-style-type: none"> - A finales de la década de los setenta las edades dominantes de los alumnos del Colegio eran de 15 y 16 años (55%). - Los menores de 15 años constituían sólo el 6% - mientras que el 39 % restante eran mayores de 16 años. 	<ul style="list-style-type: none"> - En los últimos años se ha notado un incremento del género femenino con respecto al masculino. - En los años noventa los porcentajes promedio son: 53% de mujeres y 47 % de hombres. 		<ul style="list-style-type: none"> - Hace dos décadas los porcentajes por género en el Colegio fueron e mujeres y 67 % de hombres. 		
Ocupación laboral del alumno			Escolaridad de los padres.				
Años Noventas		Años Setentas	Años Noventas		Años Setentas		
<ul style="list-style-type: none"> - El 95% % de los alumnos, declararon que no trabajan y sólo un 5% manifestó explícitamente que sí. Lo cual supone que son alumnos dedicados exclusivamente a sus estudios. 		<ul style="list-style-type: none"> - Al cambio de la década de los setenta, la proporción de alumnos del Colegio que trabajaban era del 25%. 		Madres %	Padres %	Básica	59%
			Primaria	40	28	Media	24%
			Secundaria	25	25	Superior	11%
			Bachillerato	8	15	No informa	6%
			Licenciatura	7	15		
			Posgrado	1	2		
			No informa	19	15		
Actividad laboral de los padres			Número de hermanos				
Noventa		Setenta					
A. laboral	Madres	Padres	A. Laboral	Madres	Padres		
Empresario	6 %	12 %	Empresario	6 %	8 %	<ul style="list-style-type: none"> - Es una característica importante del contexto familiar en el que se desarrolla la vida del estudiante. - El 78.2% en promedio manifiesta tener de uno a tres hermanos, - El 14.2% tienen entre cuatro y seis hermanos. 	
Empleado	39 %	33 %	Empleado	46 %	39 %		
Comerciante	21 %	35 %	Comerciante	17 %	14 %		
Obrero	6 %	15 %	Obrero	17 %	30 %		
Pensionado	28 %	5%	Pensionado	15 %	10 %		

Cuadro 3 Fuente: Elaboración propia en base a Muñoz Corona Lucía L. (2003).³⁷

De lo que nos hablan los datos anteriores es de una población estudiantil más heterogénea y plural. Lo que podemos constatar los profesores que trabajamos día a día en el salón de clases. En palabras más simples, hay desde alumnos que los dejan en automóvil a las puertas del Colegio, y otros que apenas les alcanza para el pasaje del día.

De la misma manera podemos constatar un incremento en la matrícula de población del género femenino con respecto al masculino. En los años noventa los porcentajes promedio son: 53% de mujeres y 47% de hombres.

El acceso de la mujer a los distintos niveles educativos es uno de los avances más notables de las últimas décadas del siglo XX. Los datos recogidos en todos los

³⁷ Muñoz Corona Lucía L. (2003) *Ingreso Estudiantil al CCH*, UNAM, CCH, pp. 20-29.

países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)³⁸ muestran una tendencia hacia una mayor igualdad entre ambos géneros. Actualmente la distribución por género de la población del Colegio es prácticamente igual a la del Distrito Federal lo que en los años setenta no se observaba porque en el Colegio había entonces una estudiante por cada dos alumnos del género masculino³⁹

Igualmente se observa la diversidad ocupacional con relación a sus padres, que se dedican por ejemplo al comercio. Sin embargo la ocupación de sus padres no ha cambiado mucho en relación con la de hace dos décadas: obreros, empleados y comerciantes.

Con relación a la escolaridad de los padres:

Se trata del nivel máximo de estudios alcanzado por los padres de los alumnos de las generaciones analizadas. Se encontró que el 28% de padres y el 40% de las madres tienen un nivel máximo de estudios de Primaria; mientras que un 25% de ambos padres llegó hasta la secundaria. El 8% de las madres y el 15% de los padres tienen Bachillerato. Ambos padres se diferencian en los estudios superiores: las madres alcanzan la Licenciatura en un 7% y en posgrado en %, mientras que los padres alcanzan 15 para licenciatura y 2% de posgrado.⁴⁰

Con relación al egreso se trata de reflexionar sobre:

(...) las características que debe desarrollar el estudiante que egresa: poseer los conocimientos, habilidades, actitudes, valores académicos y humanos que le permitirán emprender con buen éxito estudios de licenciatura e incorporarse, al terminarlos, al mercado de trabajo.⁴¹

Para analizar su trayectoria escolar en el Colegio y de alguna manera medir cambios y permanencias en cuanto a su enseñanza-aprendizaje. Se trata de igual manera de analizar hasta que punto los alumnos adquieren los objetivos establecidos en su modelo educativo. El egreso, cuyo estudio aquí se expone, representa la última etapa de la trayectoria escolar...Es un indicador que revela, de manera sintética, el desempeño y los logros de los alumnos cuando concluyen sus estudios.⁴²

Cabe destacar que existen distintas interpretaciones del egreso de los estudiantes del bachillerato. Una de ellas considera el plazo obligado para concluir

³⁸ El cual es un Organismo internacional intergubernamental integrado por países desarrollados (y no tanto México está allí) en: Muñoz Corona Lucía L. *Ingreso estudiantil al CCH, Op. Cit.* Pp.22

³⁹ *Ibidem.* P. 22.

⁴⁰ *Idem.*, p.28

⁴¹ Muñoz Corona, Lucía L. (2005) *Egreso Estudiantil del CCH*, UNAM, CCH, pp.1-13.

⁴² Muñoz Corona, Lucía L. *Op. Cit.* P. 29.

las asignaturas correspondientes al nivel de estudios y otras, los definen a partir de la conclusión de estudios, independientemente del plazo en el que este se logra.

Distintos puntos de vista para definir el egreso en el Colegio		
La eficiencia terminal	La eficiencia acumulada	La eficiencia institucional
- Se entiende como el egreso de los alumnos de una generación que concluye sus estudios en tres años.	- Corresponde al egreso de los alumnos de esa generación a través de los años.	- Se entiende como el egreso histórico de todas las generaciones que han transitado por el CCH. ⁴³
<i>Cuadro 4: Elaboración propia a partir de Martínez Rizo Felipe (1998)</i>		

Para el Colegio es de vital interés los estudios de egreso para reflexionar sobre los alumnos y sobre el campo de conocimientos y habilidades adquiridos en el Colegio y con lo cual observar como los egresados despliegan y ejercitan las destrezas adquiridas y se sirven para sus estudios profesionales, de las estrategias de aprendizaje que el bachillerato buscó en ello.

Resumiendo lo que vimos en este primer capítulo primero, una panorámica de la educación media superior en nuestro país para, en segundo lugar, un perfil del Bachillerato universitario en el CCH de la UNAM, propedéutico y de cultura básica. En tercer lugar, analizamos los principios básicos que le dan sentido desde su fundación en los años setenta. Pero que de alguna manera siguen vigentes y adquieren una resignificación frente al nuevo panorama que vivimos. En cuarto lugar acerca del Plan de Estudios Actualizado que le da sentido a cada una de las Áreas del Colegio. En quinto lugar analizamos algunos documentos recientes con relación a las distintas comisiones encargadas de actualizar los programas de estudios de las asignaturas de Historia Universal e Historia de México particularmente.

En el último apartado reflexionamos y ponemos sobre la mesa los estudios realizados por la propia Institución a través de la Secretaría de Planeación expuesto en los trabajos de la profesora Lucía Laura Muñoz Corona con relación al Perfil de ingreso estudiantil al CCH realizado en 2003 y, el Egreso Estudiantil del CCH realizado en 2005. Con la intención de analizar los distintos factores que

⁴³ Cfr. Martínez Rizo, Felipe. “Deserción, rezago y eficiencia terminal en las instituciones de educación superior” México, ANUIES, 1998. En: Muñoz Corona, Lucía L. *Op. Cit.* P. 30.

inciden en el rendimiento y aprovechamiento de los aprendizajes y en particular de la historia.

La relación existente entre el perfil del ingreso de los estudiantes a su ingreso al CCH provenientes de secundaria y que la profesora Lucía Laura Muñoz Corona traza de manera acertada para tomar en cuenta distintos elementos a la hora de diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes y los aprendizajes adquiridos por su paso en el Colegio y que posteriormente se ven reflejados en licenciatura a su egreso por el CCH. Todo esto es una referencia que propone estrategias con base en las necesidades de los propios alumnos.

Capítulo 2. Hacia una identidad social de la población estudiantil del CCH.

Los propósitos en este capítulo son los de rescatar los elementos y rasgos que caracterizan a los alumnos que transitan por el bachillerato y que se ubican en el rango de edad entre los 15 a 18 años, aunque esta situación ha cambiado en generaciones actuales en relación al perfil de ingreso (Aspecto ya tratado en el capítulo primero de este trabajo). La vinculación de estos mismos alumnos con la escuela, como una institución social que tiene entre sus funciones, preparar al adolescente para la vida de trabajo y la vida social, realizando el vínculo entre la escuela misma como una institución y la sociedad de los adultos en la que deberá insertarse.

Partimos, pues, de la noción de “identidad”. En el diccionario de la Real Academia, ésta es definida como el “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás; la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás”.⁴⁴ La identidad implica y presupone, como es sabido, la presencia del “otro” y el estableciendo de un vínculo relacional de confrontación que permita establecer las diferencias entre el mismo y ese otro.

Hablar de la identidad es un concepto bastante complejo desde el punto de vista sociológico, se refiere específicamente a los signos de identidad de cierto sector de la población. Para fines de este trabajo habría que delimitar el sentido del término para fines estrictamente educativos de la población estudiantil del CCH-N, la cual comparte un espacio común y experiencias que les son afines a los jóvenes por su tránsito en el bachillerato universitario.

La identidad social aquí referida es en el sentido y propósitos compartidos desde la propia institución para darle sentido y orientación a la educación que se imparte y que cumple también una función social. El sentido de pertenencia a la Universidad y su importancia que representa para el país y para el mundo entero. Se busca pues, la identidad de los estudiantes insertos en una dinámica social en

⁴⁴Microsoft® Encarta® 2008. © 1993-2007 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

su conjunto, para analizar las características que adopta en un espacio específico como lo es el propio grupo escolar.

2.1 El adolescente y su rol social.

Es necesario delimitar el concepto de adolescencia desde la perspectiva de la psicología para posteriormente establecer el rol social aquí referido y sus implicaciones en ámbito de la educación. Pero también los efectos que tiene la educación en el desarrollo de los adolescentes. Para la perspectiva psicoanalítica la adolescencia es una continuidad de la infancia. Autores como Malrieu, definen la adolescencia como la edad en que comienza la participación en la vida profesional: directamente, por medio de aprendizajes; indirectamente, por medio de la orientación escolar, en muchas de las sociedades de la actualidad.⁴⁵ De igual manera para Aníbal Ponce:

El adolescente se desprende del niño en el momento mismo en que se inicia ese drama...la vida infantil termina en la vecindad de los doce años...Llamamos infancia, en el sentido estricto, al período que va desde el nacimiento hasta los siete años; llamamos puericia al período que se extiende desde los siete a los doce años...la adolescencia comienza tan pronto termina la puericia, y que inaugura a su vez una curva ascendente cuyo lento declive lo constituye la juventud.⁴⁶

El significado que tendrán para los adolescentes los aprendizajes que se adquieran en la escuela, se darán en función de un esquema cultural socialmente admitido de manera tradicional y que ellos previamente han asimilado. De esta manera la historia, la geografía, las lenguas vivas, se inician en la diversidad de las instituciones, de los hombres, de las luchas sociales, de los inventos.

Hablando de roles entre los adolescentes y como individuos cada uno jugamos un rol de acuerdo a un determinado contexto y situación determinada. Como parte de un grupo determinado, como parte de la unidad básica que representa la familia, con los padres, hermanos y demás integrantes que

⁴⁵ En: Malrieu, P. y Malrieu S. (1975) *La Socialización y la adolescencia en el Tratado de la Psicología del Niño*. Dirigido por Gratito, A. H. y Zazzo R. tr. Dolores Blasco. Madrid. Ediciones Morata, pp.171-207. Tomado de *Antología de la Adolescencia*, (Comp.) Gutierrez L. Victor de G., CCH, Vallejo, 1983.

⁴⁶ Tomado de Ponce Anibal, Fisher, E. y Corno L. del. (1978) *Adolescencia, Educación y Sociedad*. México. Ediciones de Cultura Popular, pp.200. En: Gutierrez L. de G. Victor (comp.) *Antología Adolescencia*, CCH Vallejo.

conforman la familia nuclear actual. Los individuos actuamos de manera colectiva en distintos ámbitos; en un grupo escolar, por ejemplo, con los demás compañeros de clase que comparten un espacio común de convivencia y socialización que representa una institución como la propia universidad. El centro laboral, es otro ejemplo de convivencia y compartición de experiencias comunes, ya sea de acuerdos y desacuerdos; un sindicato o un club deportivo son otros ejemplos de grupos donde los individuos ejercen la acción social.⁴⁷ Es decir, actuamos socialmente cuando suponemos la respuesta de otros individuos. Interpretando lo que dicen autores como Max Weber y Parsons, un individuo es un actor social en la medida en que se interrelaciona con los demás, de igual manera que lo hace un actor en una obra teatral, ajustándose al papel que se le ha sido asignado.

En el caso de los adolescentes como alumnos que comparten un espacio común como el CCH, su rol corresponde justamente a su proceso de socialización. Las experiencias y las expectativas compartidas en el proceso educativo, las relaciones que establecen con profesores de distintas asignaturas que forman parte de su formación como individuos, para forjarse una cultura personal, pero también el de prepararse para la vida, es decir, como sujetos que forman parte de una sociedad y de una cultura específica.

Los alumnos del CCH son reales, alumnos que eligieron una institución, una escuela como lo es el CCH, la cual les propone un modelo de aprendizaje compartido, así como lo que les falta saber, saber hacer y ser específicamente al término de sus estudios de bachillerato, previos para estudios posteriores.

Volviendo al rol social, los individuos pueden desempeñar varios papeles a lo largo de un día, como padre de familia, empleado público, estudiante de posgrado y jugador de ajedrez, por ejemplo.⁴⁸ Cada uno de esos papeles implica una forma de comportamiento al cual debe ajustarse.

⁴⁷ Max Weber define la acción social como, aquella actividad humana que está orientada por las acciones de otros hombres. Y las clasifica en cuatro tipos: *tradicional, afectiva, racional con arreglo a valores y racional con arreglo a fines*. Por otro lado otro Parsons fundó la teoría conocida como estructural-funcionalismo. A Parsons se debe el concepto de *actor social*, estrechamente relacionado con el de *rol y status*. En: Ramírez Estrada, Juan F. (2001) *Paquete Didáctico sobre los conceptos centrales del análisis social*, UNAM, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, PAAS, México, pp. 49.

⁴⁸ Puga Cristina, et al, (1989) *Hacia la Sociología*, Alhambra mexicana, p.26-27.

Desde el punto de vista de estos teóricos de la sociología contemporánea, la acción de los alumnos *ceceacheros* estaría clasificada como una acción racional con arreglo a fines, pero también con arreglo a valores, pues en ese sentido coincide con los propósitos fundamentales del Colegio de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Para entender la acción racional con arreglo a valores, con mayor profundidad citaré un ejemplo:

Un alumno del cch actúa racionalmente por valores, cuando por enamorarse perdidamente de una compañera (su fin valorativo) selecciona todos los medios aptos para conquistarla, pero no prevé las consecuencias de su actuar, que, si se manifestaran –por ejemplo- en el embarazo no previsto de su novia, podrían impedirle la continuación de su carrera universitaria.⁴⁹

Como se aprecia en el ejemplo, en esta acción hay elementos racionales al seleccionar los medios para conseguir su fin, que es un valor; pero, desde otra perspectiva, también habrá aspectos irracionales, debidos a la falta de previsión de las posibles consecuencias derivadas de la acción realizada.

Por su parte la acción racional con arreglo a fines, es un tipo de acción realizada para alcanzar un fin determinado. Lo cual significa que el actor sabe lo que quiere con su acción y todo lo va a subordinar a ese fin preconcebido en su mente. El ejemplo es el siguiente:

La conducta de un alumno de Ciencias Políticas, que se proponga salir bien en esa materia, será altamente racional: -si se fija claramente como fin la obtención de un 10 o un 9 de calificación; -si selecciona los medios más adecuados que lo conducirán de forma más segura al fin propuesto, como podrían ser: asistencia y participación en clase, estudio individual y en equipo, consulta de bibliografía complementaria, etc.; -y si prevé que todas las consecuencias de ese actuar serían satisfactorias, como podrían ser, la adquisición de conocimientos y del espíritu de disciplina académica, o el incremento de su promedio general del Bachillerato, lo que le situará en una posición ventajosa para ingresar a los estudios superiores.⁵⁰

Las acciones científicas e intelectuales son actos racionales por fines, pues implica que antes de realizar su acción debe seleccionar bien los medios para conseguir su fin. Este mismo trabajo de tesis implica un esfuerzo metodológico para comprobar ciertas hipótesis que justifican el uso de nuevas tecnologías

⁴⁹ Ramírez Estrada Juan F. Paquete *Didáctico sobre los conceptos centrales del análisis social*, UNAM, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, PAAS, México, p. 9.

⁵⁰ Ramírez Estrada, Juan F. *Op. Cit.* P. 10.

aplicadas a la enseñanza de una materia en particular como lo es la Historia. Es un acto racional, pues implica horas de trabajo y de investigación para poder demostrar que el uso adecuado de ciertos recursos informáticos y audiovisuales podría potencializar el aprendizaje de la historia en los alumnos del CCH.

Para la orientación que persigue esta tesis, hago referencia a las ideas principales aplicadas al campo de la educación. Retomo el pensamiento de Karl Rogers y Paolo Freire entre los cuales existe cierta concordancia, aunque su pensamiento se ha desarrollado desde perspectivas opuestas: *uno, desde la persona a la acción social (Rogers); otro, desde la acción social a la persona (Freire).*⁵¹

En la actual sociedad en que vivimos se hace indispensable clarificar el panorama social y los vínculos que los individuos establecen entre sí para la convivencia humana. Hablar entonces del llamado personalismo social tiene sentido por el gran riesgo de la des-identidad humana, producida por las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información. El personalismo social pretende integrar la potenciación de la persona y su proyección social con el progreso, incluso mundializado, de la sociedad y su incidencia en la construcción de las personas.

En el contexto de la enseñanza-aprendizaje, habría que pensar sobre el vínculo pedagógico que se establece entre alumnos y profesor y entre alumnos entre sí, es decir, entre pares. Lo cual implica pensar sobre el modelo educativo y pedagógico en el cual se entretajan las relaciones sociales al interior del salón de clase: experiencias personales, visiones distintas del mundo, los conocimientos previos con los que parten los alumnos al iniciar un ciclo escolar, la convivencia entre los alumnos que comparten una o varias materias en un semestre. Esto da pie a delimitar y precisar los distintos enfoques psicopedagógicos para precisar con cual concuerda la presente tesis. Es importante señalar las relaciones que se establecen al interior y al exterior del salón de clase, pues es justamente el mismo espacio escolar pero con distintos enfoques, es decir, al exterior, en los pasillos

⁵¹ En: De Luque Sánchez, A. y Ontoria Peña, A. (2000) *Personalismo Social. Hacia un cambio en la metodología docente*, Universidad de Córdoba edit., España, pp. 23-24.

los alumnos socializan posiblemente los aprendizajes adquiridos en ciertas materias y, el punto de vista que tienen respecto de ciertos profesores. En pocas palabras, el conocimiento no solo se adquiere dentro del salón de clases, no se ciñe a cuatro paredes. Existen pues dos ámbitos de un mismo espacio, con distintas visiones respecto del proceso educativo: el CCH por dentro, el de los salones de clase (aludiendo a Peter Woods⁵² en su libro *La escuela por dentro*); y el CCH de los pasillos, el del exterior, el del cigarrillo y el de las bromas tiernas y la las sonrisas alegres, donde los alumnos recrean y socializan el conocimiento.

2.1.1 El adolescente y su relación con la enseñanza de la Historia.

El ser adolescente implica la búsqueda de respuestas del porqué y para qué estoy aquí. Por adolescencia entendemos la

(...) etapa de maduración entre la niñez y la condición de adulto. El término denota el periodo desde el inicio de la pubertad hasta la madurez y suele empezar en torno a la edad de catorce años en los varones y de doce años en las mujeres. Aunque esta etapa de transición varía entre las diferentes culturas, en general se define como el periodo de tiempo que los individuos necesitan para considerarse autónomos e independientes socialmente.⁵³

De acuerdo con esta definición estaríamos hablando de una etapa formativa entre los alumnos del Colegio que es decisiva para su formación y su vida futura. Los valores y los nexos de identidad compartidos son importantes en esta etapa. En ese sentido la función de la historia debe permitir estas respuestas, para que los alumnos encuentren el sentido de identidad. El reconocimiento de la historicidad de toda obra humana, en otros contextos y épocas, debe conducir a una concepción que revitalice valores como el respeto, la tolerancia. El sentido de pertenencia, de identidad que nos identifica con otros y nos hace diferentes y también en un sentido de universalidad compartida.

⁵² Woods, Peter (1986) *La escuela por dentro, La etnografía en la investigación educativa*, Paidós/MEC, Barcelona.

⁵³ Microsoft ® Encarta ® 2008. © 1993-2007 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

El estudio de la historia demanda la función formadora de conciencia e identidad de los individuos, además del análisis de los procesos económicos, políticos, sociales y culturales que mantiene a nuestra nación inserta en el concierto histórico mundial. La acción de los individuos por lo tanto es sustancial para poder transformarla. El estudio de la historia y de las nuevas tendencias de interpretación hace necesaria su revisión para retomar los principales aportes de otras disciplinas sociales.

En el contexto actual la corriente teórica de los *Annales* han hecho una revisión de las distintas tendencias teóricas a lo largo del siglo XX como en el caso del marxismo y sus mejores aportes a la interpretación histórica. Al contrario de otras tendencias conservadoras, en la actualidad se señala que la historia no se rige por leyes que lo conducirán a un destino manifiesto e ineludible, sino por el contrario, que la historia está hecha de avances y retrocesos, cambios y permanencias, en las que las catástrofes, la incertidumbre y la inseguridad forman parte de éste entretejido azaroso.

La construcción de saberes útiles para la convivencia y la recuperación de una memoria colectiva que posibiliten la identidad de los individuos como sujetos sociales, nos habla sobre la importancia de la enseñanza de la historia en el CCH y en el bachillerato en general, la necesidad de interrelacionar los distintos factores: biológicos, ecológicos, sociales, económicos, culturales y espirituales que se vinculan en la realidad humana para darle sentido al pasado del hombre como ser social.

La necesidad de conocer el pasado es tan antigua y universal como la necesidad de conocer la naturaleza. La historia es uno de los saberes que el hombre ha construido para dar razón de ese pasado, explicar su presencia y actuar en el mundo como ser social. La historia como disciplina tiene un doble valor: 1) contribuye a formar el pensamiento y 2) construye conocimientos útiles que permiten a los hombres convivir en sociedad. Su estudio, permite que el hombre se identifique como ser histórico, es decir, como hacedor y resultado de sus acciones; ante el proceso de globalización se hace prioritario el estudio de la historia, en su recuperación como memoria colectiva, a partir de la cual se reconstruyen las identidades de los sujetos y las sociedades.⁵⁴

La idea de la historia con la que ingresan los alumnos al Colegio, como conocimiento previo es poco alentadora, de que la historia es el estudio del

⁵⁴ UNAM, CCH, *Orientación y Sentido de las Áreas, Área Histórico-social*, Documento de trabajo, 2005, pp. 15-21.

pasado, como algo inamovible que no tiene consecuencias en la actualidad. La idea de la historia como acontecimiento, que tiene que ver sólo con el pasado muerto, acumulado en el desván de los recuerdos y que sólo tienen cabida en libros apilados en la biblioteca o en los museos; que no tiene ninguna relación con ellos como alumnos, como jóvenes y como individuos.

Existe pues una discontinuidad entre la historia que aprende en secundaria con el perfil y el modelo educativo de enseñanza del CCH. Se da una ruptura entre ambos niveles de enseñanza. Por un lado un modelo tradicional, donde el profesor hace énfasis en datos y acontecimientos como la parte fundamental de la historia; y otro que rompe con este esquema, proponiendo la historia como un proceso ininterrumpido que tiene consecuencias hasta la actualidad.

Ubicación del estudio de la historia en dos niveles educativos:	
Secundaria: El estudio de la historia en la secundaria contempla tres ámbitos:	Bachillerato: Las materias de Historia contribuyen al perfil del egresado del bachillerato del CCH de la siguiente manera:
<ul style="list-style-type: none"> • Permitir la profundización de habilidades intelectuales y nociones que los alumnos han ejercitado durante la educación primaria. • Identificar rasgos principales de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad y las principales transformaciones que han ocurrido en la vida material, cultural, organización social y política, así como del pensamiento científico y tecnológico. • Adquirir y desarrollar la capacidad para identificar procesos, sus causas, antecedentes y consecuencias, así como las influencias que las personas, las sociedades y el entorno natural ejercen en el devenir histórico.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Le permiten adquirir una conciencia histórica que lo ubica en el tiempo y en el espacio, mediante la utilización de los conceptos fundamentales de ésta disciplina científica, así como del conocimiento de las principales corrientes de interpretación histórica y de sus métodos de construcción de conocimientos. Comprender las líneas fundamentales y el desarrollo histórico de la humanidad desde el siglo XVII hasta la actualidad. • Facilita la asimilación de conocimientos que preparan al estudiante para analizar, reflexionar y criticar los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales de la humanidad en su dimensión temporal, proporcionándoles un marco de referencia para juzgar de manera comparativa, el presente. • Obtener habilidades que le permiten analizar, comprender y sistematizar información de carácter histórico, desarrollado habilidades de interés por vincular este conocimiento con otras áreas de conocimiento.

Fuente: Elaboración propia con base en: Muñoz Corona, L.L. (2003) et al *Ingreso Estudiantil al CCH*.⁵⁵

En el cuadro anterior, lo que podemos analizar es que, si bien en secundaria se aborda el estudio de grandes épocas del desarrollo de la

⁵⁵ Vale la pena revisar este tipo de documentos realizados por la profesora del Colegio para diagnosticar con base en los datos fríos que proporciona la propia institución y la propia experiencia personal. En Muñoz Corona Lucía L. et al (2003) *Perfil de Ingreso al CCH*, Dirección General del CCH, México, pp. 112-121.

humanidad, lo hace desde una generalidad, abordando la historia como acontecer, identificando sólo los rasgos más importantes de éstas. Y no es que dejen de ser importantes, tampoco se trata de demeritar los acontecimientos, sino más bien de dotarlos de nuevos significados que tiene con el presente. Podemos observar la coincidencia en cuanto a las habilidades que se pretenden fomentar a los alumnos tanto en secundaria como en el CCH con base en la enseñanza de la historia. Sin embargo en el Colegio se hace mayor énfasis en el aspecto actitudinal y procedimental, es decir, el de por qué y para qué enseñar historia en éste nivel, y cuál su relación con la cotidianidad de los alumnos. Lo que les hace falta saber, saber hacer y saber ser específicamente al término del bachillerato. Ya que se considera la Historia como un conocimiento que debe ser aplicado a la realidad social en general y, a la realidad particular que viven los alumnos como jóvenes.

El enfoque pedagógico del Colegio es claro en ese sentido. Desde el inicio le brinda al estudiante la posibilidad del estudio de la historia vinculándolo a él como individuo como parte del propio desarrollo histórico. Se aborda la idea de la historia como un proceso ininterrumpido que tiene consecuencias hasta la actualidad. Lo ubica desde el inicio a él, como un sujeto histórico y consciente de su tiempo.

La función educativa del Área Histórico-social no se separa de la función que le compete al propio Colegio como institución. Una primera función educativa del Área es la de contribuir a la formación de los alumnos en una cultura básica de carácter científico-humanístico, constituida por un conjunto de *saberes* esenciales, actitudes, valores y habilidades intelectuales, referidos, en este caso, al conocimiento y comprensión de la realidad histórico-social.⁵⁶

Las consideraciones que vale la pena señalar en cuanto a los dos ámbitos referidos son las siguientes: tanto en secundaria como en el CCH los contenidos se presentan en una sucesión cronológica de acontecimientos, siendo el tiempo insuficiente para abordarlos en su totalidad. Convirtiéndose el programa en una carrera de obstáculos. En las periodizaciones oficiales se hace mayor énfasis en

⁵⁶ UNAM, CCH, *Orientación y Sentido de las Áreas, Área Histórico-social*, Documento de trabajo, 2005, p. 14.

los acontecimientos del siglo XX, por lo que los procesos del siglo XIX aparecen como un referente muy superficial, que no se profundiza. Otra consideración es que en Historia Universal la consolidación los efectos de la sociedad industrial sobre el contexto del siglo XX no se ven con claridad y aparecen como una sucesión de acontecimientos aislados.

2.1.2 Percepción de los profesores que imparten Historia en CCH-N.

Desde una postura constructivista se asume que el alumno no construye el conocimiento aisladamente, sino gracias a la mediación de los demás y en un momento y contexto cultural particular. Esta postura es considerada como nodal desde una postura crítico-reflexiva. Lo importante es que el profesor adquiere un papel de mediador entre el alumno y el conocimiento.

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum, en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo...Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las asignaturas escolares, es un factor necesario para que se comprenda mejor porqué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende.⁵⁷

Lo anterior en el sentido de que es el profesor un mediador que le va a imprimir un sello particular a la enseñanza de la historia desde su propia subjetividad, sus vivencias y creencias personales, su forma de entender e interpretar el mundo, pero también los significados adquiridos durante su formación profesional. En otras palabras, el pensamiento del profesor también es parte importante en el proceso educativo, pues es el intérprete entre el conocimiento y su forma de interpretarlo y lo que aprende el alumno. Sus vivencias y su práctica cotidiana, y su relación con sus alumnos son parte integral de su práctica docente. Una pregunta clave para entender la postura de los profesores del bachillerato que enseñan historia es, ¿cómo concibe el docente el conocimiento que enseña? ¿Qué papel se concede a sí mismo en relación con la

⁵⁷ Rodríguez, R. y Marrero (1993) en: Barriga Díaz, Frida D. (2002) Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente” en: *Perfiles Educativos*, Vol. 24 No. 97-98 pp. 6-25.

experiencia del que aprende?, ¿cómo se representa al alumno, que recursos le concede y qué limitaciones ha identificado en éste?, ¿cómo planifica, organiza y transmite el conocimiento propio de un campo disciplinar específico?, ¿hace ajustes a la ayuda pedagógica que presta a los alumnos en función de sus necesidades y del contexto?

El resultado del cuestionario anterior, el cual se tomó referente para las entrevistas a profesores del CCH-Naucalpan para analizar la percepción que tienen en cuanto a la enseñanza de la historia son las siguientes; existe un distanciamiento todavía entre lo que enseña el profesor y lo que realmente requiere aprender el alumno. Si bien es cierto la mayoría de los profesores se ciñen al programa institucional, este se toma a pie juntillas como si fuese un recetario; el papel que asume el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje sigue siendo como en el modelo tradicional, se erige como el único portador de conocimientos sin asumir que lo que dice puede ser cuestionado y criticado por aquellos a quienes enseña, a los que nunca llega a conocer en su realidad. (Ver Anexo: entrevistas con profesores que imparten la asignatura de historia en CCH-N).

2.2 Modelos psicológicos teóricos para una alternativa pedagógica educativa.

Retomamos tres corrientes psicopedagógicas para poder entender el papel del adolescente que transita por el bachillerato en el CCH: el conductismo, el cognitivismo y el paradigma sociocultural vigotskiano, con la intención de analizar tres posturas distintas de ver y entender a los jóvenes. El criterio de selección de estas tres posturas es con la intención de contrastar su postura y concepción respecto de los adolescentes.

A finales de los años 40 surge un movimiento científico psicológico, conocido como Psicología Humanista, Psicología Fenomenológica y Psicología del Autoconcepto, como una alternativa a las dos escuelas dominantes en esos momentos: el conductismo y el psicoanálisis. Una de las características de la Psicología de la educación es su naturaleza *pluriparadigmática*. Lo cual se refiere

a que retoma modelos distintos, pero el que más ha predominado es el conductista.

No es la intención de hacer un análisis exhaustivo referente a cada uno de los paradigmas aquí referidos, sino retomar los aspectos más significativos de cada una de ellas sobre el aspecto educativo y el significado de ser joven para cada una de estas posturas teóricas, y con base en el análisis y contrastación entre ellos arribar a una postura crítica que responda y se acerque lo más posible a la realidad que viven nuestros alumnos en su tránsito como adolescentes por el bachillerato en el CCH. Por lo anterior sólo haré mención de algunos rasgos para entender la postura de cada una de dichas corrientes respecto del ser adolescente.

2.2.1 El ser adolescente para el Conductismo.

El conductismo nació en la década de 1930 y se desarrolló en las dos décadas siguientes. Dicho paradigma tiene una larga tradición de estudio y es uno de los que más ha generado proyecciones en su aplicación en la psicología educativa. El paradigma conductista se centra en el llamado análisis conductual aplicado a la educación el cual sostiene que los escenarios sociales (educativos, clínicos, etc.) son un campo de aplicación de los principios obtenidos por la investigación fundamental en escenarios artificiales.

Referente a los antecedentes del conductismo tenemos que éste se originó a inicios del siglo XX, su fundador fue J.B. Watson⁵⁸ de formación funcionalista (Escuela de Chicago), quien propuso un nuevo planteamiento teórico metodológico cuyas principales influencias fueron: 1) una concepción fixista del darwinismo, 2) el empirismo inglés, 3) la filosofía pragmatista y 4) la concepción positivista de la ciencia.

Según Watson, para que la psicología lograra un estatus de cientificidad, tenía que olvidarse del estudio de la conciencia y los procesos mentales (procesos inobservables) y consecuentemente nombrar a la conducta (procesos observables)

⁵⁸ Hernández Rojas, Gerardo (1998) *Paradigmas en Psicología de la Educación*, Paidós.

su objeto de estudio. Fue necesario también utilizar métodos objetivos, como la observación y la experimentación propios de las ciencias naturales. Otros de los autores que influyeron el conductismo fueron Pavlov y Thorndike los cuales fueron retomados y depurados por los conductistas. Tales influencias constituyeron las bases de su trabajo teórico-metodológico. Después de Watson se desarrolló varios años después el movimiento neoconductista, con cuatro corrientes principales que disputaban la supremacía académica: 1) el conductismo asociacionista De Gutrie, 2) el conductismo metodológico de Hull, 3) el conductismo intencional de E.L. Tolman y 4) el conductismo operante de B.F. Skinner.

El conductismo skinneriano se desarrolló de manera especial entre la década de 1940 y 1960, llegando a constituirse en la corriente hegemónica del conductismo. La propuesta skinneriana, llamada también análisis experimental de la conducta (AEC), se caracterizó por su defensa de los aspectos más radicales del conductismo (antimentalismo, ambientalismo extremo). Según Skinner, la conducta de los organismos puede ser explicada a través de las contingencias ambientales, y los procesos internos de naturaleza mental no tienen ningún poder causal-explicativo.

A partir de los años sesenta el conductismo perdió fortaleza, sin embargo su presencia en la psicología no parece haber finiquitado. Actualmente los seguidores del conductismo operante parecen haber resurgido, bajo el término de neoconductismo medicional. Otras variantes del conductismo son las aportaciones de varios autores en el plano teórico como los escritos de Bandura sobre el aprendizaje social. Otra de las vertientes es la llamada tendencia <<enfoque cognitivo-conductual>> con trabajos como los de Kazdin, Maoney, Kanfer y Meichenbaum. Cabe resaltar la influencia del paradigma en el campo de la educación especial y el tratamiento de las conductas anormales (fobias, ansiedad, etc.).

Respecto de la problemática que aborda el conductismo está: *el estudio descriptivo de la conducta observable*. Al estudiar las conductas de los organismos los conductistas las definen en términos observables, usando métodos de tipo experimental. Por lo tanto los fines del conductismo operante son la investigación y el análisis de las relaciones y los principios que rigen los sucesos ambientales y las

conductas de los organismos para lograr la descripción objetivamente, la predicción y el control de los comportamientos.

Los fundamentos epistemológicos del conductismo se insertan en la tradición filosófica del empirismo, según la cual el conocimiento es una copia de la realidad y simplemente se acumula mediante simples mecanismos asociativos. Según los empiristas, el conocimiento está compuesto por sensaciones (materia prima de las impresiones del objeto) ideas copia directa de las sensaciones y las asociaciones entre ellas.

Del empirismo, el conductismo ha heredado tres de sus características definitorias: el ambientalismo, asociacionismo, y anticonstruccionismo. El conductismo es profundamente ambientalista: considera que es el medio ambiente (físico pero también social) el que determina la forma como se comportan los organismos. El aprendizaje de éstos depende de los arreglos ambientales (es decir, las contingencias y las relaciones entre estímulos antecedentes o consecuentes, y las conductas de los organismos), y por consiguiente, en un momento dado, las condiciones externas pueden arreglarse para que el sujeto modifique sus conductas en un sentido determinado.⁵⁹

En relación al conductismo aplicado a la educación, alcanzó su auge desde la década de los cincuenta hasta principios de los años setenta. Esta teoría propugnaba un estudio de la conducta humana desde el punto de vista científico. Se enfocó a la interacción de la conducta de los individuos con el medio ambiente en una relación funcional, pues implicaba que al variar uno de los dos elementos el otro también cambia. Dichos cambios se acumulaban dando origen a conductas más complejas. El desacuerdo entre los conductistas se daba en función de quien era el agente causal. Es decir qué determina qué, el medio ambiente a la conducta de los individuos o a la inversa.

La cuantificación es un elemento importante para caracterizar para poder medir la conducta de los individuos, poder controlarlas en determinadas condiciones. Desde este enfoque encontramos ya el elemento del control de los individuos. Otro de los elementos subyacentes en la teoría conductista considera que la conducta humana está sujeta a leyes, predecible y controlable con el método científico propio de las ciencias naturales coincide con la corriente positivista que considera que no existe diferencia entre lo social y lo natural. El

⁵⁹ Hernández Rojas, G. *Op Cit.*, pp. 79-83.

modelo estímulo-respuesta es para el conductismo el esquema fundamental para describir la conducta de los organismos.

Para el conductismo la enseñanza consiste básicamente en un proceso instruccional, en el *arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento*. Con el fin de promover con eficacia el aprendizaje en el alumno⁶⁰. Otra característica propia del conductismo respecto de la educación, es que considera que la enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información, es decir, en depositar información, con un excesivo arreglo instruccional en el alumno, para que la adquiera.⁶¹

Interpretando lo anterior analizamos que el papel del sujeto es pasivo completamente, sujeto a las instrucciones que se le asignen en el proceso educativo, que de inicio es contradictorio pues un proceso implica movimiento, cambio, transformación para poder incorporar nuevos elementos al conocimiento.

El ser adolescente para el conductismo es concebido como objeto de todo acto educativo. Son las condiciones medioambientales para que pueda modificarse la conducta del individuo y lograrse así el aprendizaje.

El aprendizaje para el conductismo es la modificación permanente del comportamiento observable de los organismos como fruto de experiencia.⁶² Los conductistas explican el aprendizaje de manera descriptiva, como un cambio estable en la conducta, o como diría Skinner un cambio en la probabilidad de la respuesta.⁶³

De acuerdo con lo anterior se concibe al alumno como un sujeto pasivo, cuyo papel en el proceso educativo puede ser manipulable desde el exterior (situación instruccional, los métodos, los contenidos, etc.). Basta entonces programar de manera eficiente los propósitos educativos para lograr conductas académicamente deseables. Vemos entonces que no es lo importante que el alumno adquiera conocimiento y las habilidades de cómo obtenerlo sino que la

⁶⁰ Skinner en su texto *Tecnología de la enseñanza* (1970) plantea que <<la enseñanza es simplemente la disposición de contingencias>> en: Hernández Rojas, Gerardo *Op. Cit.*, p. 92.

⁶¹ Hernández Rojas, G. *Op. Cit.* P. 92.

⁶² Las condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje son: 1) una ocasión o situación donde se da la conducta, 2) la emisión de la conducta y 3) las consecuencias de la misma; o sea sus efectos sobre el medio ambiente. En Guzmán J., García H. y Hernández Gerardo Conductismo, *Las Teorías de la Psicología educativa, análisis por dimensiones educativas*. Tomado de Jardón Ledesma Sergio (1999) Antología del Curso, SEP, Gobierno del Estado de México, Departamento de Capacitación y Actualización del Magisterio.

⁶³ En : Hernández Rojas, Gerardo *Op. Cit.*, p. 94.

conducta de los alumnos coincida con los moldes *standares* del *status quo*. Lo importante pues no es la aprehensión del conocimiento sino el adiestramiento de la mente y la consciencia de los individuos a moldes académicamente aceptables.

2.2.2 El ser adolescente para el Cognotivismo.

El paradigma cognitivo es uno de los que tienen mayor prospectiva en la disciplina psicoeducativa. En Psicología es claro el desplazamiento del paradigma cognitivo por el conductista. El paradigma cognitivo desempeñó un papel más protagónico en la psicología de la educación, gracias a los trabajos de Piaget y las aportaciones de Bruner y de Ausubel.

En la Psicología de la instrucción se han desarrollado nuevos paradigmas propiamente psicoinstruccionales y psicoeducativos. Respecto de los antecedentes del cognitivismo se puede ubicar la génesis y el desarrollo de este enfoque, también llamado procesamiento de información, en Estados Unidos, desde fines de la década de 1950; al mismo tiempo, se excluyen explícita o implícitamente las tradiciones de investigación cognitiva que lo anteceden y han influido en su conformación, como la psicología de la Gestalt, la obra de Bartlett, la psicología genética de Piaget, los trabajos de Vigotsky.⁶⁴

Todos los paradigmas anteriores centraron su atención en una o más dimensiones de lo cognitivo (atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje, pensamiento, etc.) El enfoque cognitivo del procesamiento de información, tuvo su origen durante la década de los cincuenta; sus influencias más importantes fueron: a) La aparición de un clima de crítica y desconfianza hacia el paradigma conductista que se acentuó de manera especial debido a dos razones: 1) el surgimiento de algunos trabajos sintomáticos al interior de dicho paradigma y 2) la impugnación directa a las concepciones epistemológicas y metodológicas del enfoque conductual basadas en el objetivismo y el fisicalismo; b) La influencia que tuvieron en la disciplina psicológica todos los avances tecnológicos de la posguerra en Estados Unidos, especialmente del campo de las comunicaciones y la informática; c) La aparición en el campo de la

⁶⁴ Hernández Rojas, G. *Op cit.*, p. 94.

lingüística de la gramática generativa de Chomsky, como la propuesta alternativa para describir y explicar un proceso cognitivo complejo (el lenguaje) a través de un sistema de reglas.

En sus inicios del paradigma cognitivo, señala Bruner había una firme intención de realizar esfuerzos para indagar los procesos de creación y construcción de los significados y producciones simbólicas, empleados por los hombres para conocer la realidad circundante. El papel de la naciente ciencia de los ordenadores (la informática) resultó crucial para la vida del paradigma, así que se retomó su lenguaje y se incorporó a un planteamiento teórico-metodológico basado en la metáfora del ordenador. A partir de este hecho, los teóricos cognitivos sustituyeron el concepto clave de significado por el de información, y, de este modo, la idea conceptual de la construcción de significados, como actividad fundamental del acto cognitivo, fue abandonada para sustituirla por otra que se centraba en el procesamiento o tratamiento de la información.

Cabe señalar que desde los años cincuenta y hasta la década de los ochenta, en el seno del paradigma se desarrollaron muchas líneas de investigación y modelos teóricos sobre las distintas facetas de la cognición, inspiradas principalmente en la metáfora de la computadora. En la actualidad, es difícil distinguir con claridad líneas y autores con concepciones e ideas de distinto orden teórico, metodológico, etc. Por esta razón debe considerarse que todas estas líneas y tradiciones constituyen el amplio abanico de la corriente cognitiva contemporánea. Hay que reconocer también el gran caleidoscopio teórico, metodológico y epistemológico actual, el paradigma cognitivo del procesamiento de información ha desempeñado un papel muy relevante en la historia de la disciplina psicoeducativa de este siglo.

Hablar de las Proyecciones de aplicación del Paradigma Cognitivo al contexto educativo, implica hablar de los autores representativos en este plano. Bruner y Ausubel son sin duda considerados como autores pilares del PC en su proyección al campo de la educación. Por ejemplo Bruner teórico cognitivo de las *múltiples facetas*, ha teorizado sobre temas como: pensamiento, percepción y lenguaje. Bruner tuvo fuerte impacto en los años 60 y 70 en Estados Unidos, con propuestas como aprendizaje por descubrimiento. Por su parte David P. Ausubel impactó también

durante la década de los 70, elaboró la teoría del aprendizaje significativo o de la asimilación, fue uno de los teóricos que más profundizó en el análisis sobre psicología de la educación.

Dos aspectos centrales son los que los psicólogos educativos de ésta tendencia resaltan respecto de la concepción de la enseñanza del paradigma cognitivo: 1) que la educación debería orientarse al logro de aprendizajes significativos con sentido y 2) al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje. Desde esta perspectiva:

La educación es un proceso sociocultural mediante el cual una generación transmite a otra *saberes* y contenidos valorados culturalmente, que se expresan en los distintos currículos, tanto de los niveles básicos como los de los superiores. Dichos contenidos deberían ser aprendidos por los alumnos de la forma más significativa posible.⁶⁵

Lo anterior significa que los contenidos curriculares deben ser reorganizados y planificados por parte de los profesores de manera que los alumnos encuentren un sentido práctico y que les sea útil para poder entender el mundo en el que viven. Además de que sean aprendibles de manera funcional.

Cabe señalar también que no basta con la mera transmisión de saberes por parte de los profesores u otros agentes instruccionales como pueden ser los materiales curriculares o softwares educativos, sino que son necesarias la planificación y la organización de los procesos didácticos para que recreen las condiciones mínimas para aprender significativamente.⁶⁶

Independientemente de cualquier situación instruccional propia del conductismo, el análisis desde el paradigma cognitivo está orientado para que el alumno desarrolle su potencialidad cognitiva y sepa cómo aprender a y solucionar problemas situacionales. Justamente coincidente con el paradigma de la cognición situada de Vigotski.

El alumno es según este paradigma, un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas; dicha competencia, a su vez debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas.⁶⁷

⁶⁵ Hernández, R. G. (1998) *Op. Cit.* P. 132-134.

⁶⁶ Hernández, R. G., *Ibidem*, p. 132.

⁶⁷ Hernández, R. G. (1998) *Op. Cit.* P.134-135.

De lo anterior podemos interpretar que el ser adolescente desde esta vertiente teórica concibe al sujeto como un ente activo en el proceso de construcción del conocimiento y de formación de una cultura personal. Se habla de competencias cognitivas que el alumno debe desarrollar en un plano óptimo de acuerdo a las circunstancias y ambiente que se genere, propicio para ello, es decir, el papel del profesor en este sentido, exige ser un experto para generar un ambiente favorable para el desarrollo de éstas competencias.

2.2.3 El paradigma Sociocultural o Vigotskyano.

Se usará el término sociocultural para referirse al paradigma vigotskyano, aunque algunos autores se refieran a él con expresiones como socio-histórico o histórico-cultural para referirse al mismo. L.S. Vigotsky Fue fundador y principal promotor del paradigma sociocultural en psicología. Hechos importantes influyeron de manera decisiva en la formación y en las obras de éste autor, entre ellas la influencia del marxismo. Vale la pena señalar algunas de las influencias de Vigotsky para poder entender el paradigma sociocultural y sus aportes a la educación.

Varios hechos que influyeron decisivamente en la formación de Vigotsky	
<p>a) Hegel y Espinoza son dos de los autores que influyeron notablemente en Vigotsky. Tres ideas le provocaron gran inquietud:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De Hegel retoma la concepción dialéctica del devenir histórico; - La distinción que estableció entre el mundo natural y el mundo cultural creado por el hombre como especie; y - Por último, el papel de los procesos de objetivación y desobjetivación en el estudio de cualquier proceso dinámico 	<p>b) Demostró un profundo interés por la literatura y el teatro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En literatura y lingüística, Vigotsky se interesó en el estudio de las escuelas literarias, en particular los formalistas rusos entre los que destacaban Shklovsky y Jakobson; - asimismo de las aportaciones de lingüistas como Potebnya en su obra <i>Pensamiento y lenguaje</i> y a partir de éste, del pensamiento de Von Humboldt en relación con las cuestiones sobre pensamiento y lenguaje. - Por último a Vigotsky le interesó también la teoría dramática de Stanislavsky quien ponía de relieve la importancia del subtexto emotivo en la representación del artista. - Estas ideas de alguna manera se plasmaron en la obra de Vigotsky <i>Psicología del arte</i>.

Fuente: Elaboración propia con base en: Hernández Rojas, Gerardo ⁶⁸

⁶⁸ Hernández Rojas, Gerardo (1998) *Paradigmas en Psicología de la Educación*, Paidós, pp. 267.

El paradigma desarrollado por Vigotsky a partir de la década de 1920 llama la atención por sus implicaciones en el ámbito educativo. A diferencia de otros paradigmas revisados, el paradigma sociocultural se considera relativamente nuevo en la psicología occidental. Las proyecciones de este paradigma, al igual que sus implicaciones al contexto educativo se encuentran en pleno desarrollo en la actualidad, uno de los aspectos más trascendentes para entender el PS es la interrelación que hace Vigotsky entre la psicología y la educación. En el siguiente cuadro se presentan algunas de las ideas principales que influyen el PS.

Algunas de las ideas cruciales para entender el paradigma sociocultural (PS)		
Primero	Segundo	Por último
<ul style="list-style-type: none"> - La toma de postura en cuanto a las relaciones entre psicología y educación la cual puede rastrearse en algunos escritos de éste autor. - Para Vigotsky la relación entre estas dos disciplinas serían de influencia mutua. - En su esquema teórico, usa una forma integrada para relacionar cuestiones como el aprendizaje, el desarrollo, la educación y la cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entre sus inquietudes académicas le atrajo profundamente la actividad educativa. - Vigotsky se interesó en como hacer uso de principios psicológicos en el campo pedagógico. - Su interés giraba en torno al proceso histórico de construcción de una sociedad nueva y por el interés teórico-académico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Algunas cuestiones que influyeron en el paradigma fueron: - una amplia formación adquirida en distintas disciplinas (historia, economía política) y humanas (filosofía, lingüística, literatura, teatro), - así como el contexto y momento histórico de la época posrevolucionaria del fervor socialista, en el cual desarrolló su obra.

Fuente: Elaboración propia con base en: Hernández Rojas, Gerardo⁶⁹

Vale la pena comentar en relación al cuadro anterior sobre las influencias y aporte de otras disciplinas sociales y humanas, como lo haría también la corriente teórica de los *Annales* en el campo de la interpretación histórica. La influencia igualmente decisiva del marxismo en el contexto posrevolucionario y de lo que representó el socialismo a inicios del siglo XX en Europa.

Para varios autores el paradigma sociocultural se considera inacabado, no obstante según Blanck (1993) es perfectamente habitable, lo cual quiere decir, aplicable o vigente. El gran acierto del paradigma desarrollado por Vigotsky, es que intentó articular los procesos psicológicos y socioculturales, además de su

⁶⁹ Hernández Rojas, Gerardo (1998). *Op. Cit.* Pp. 267.

propuesta metodológica de investigación. Hablamos entonces de dos planos de desarrollo del individuo. La cuestión es qué determina qué: lo individual a lo social, o es la colectividad la que determina al individuo.

Un aspecto significativo en cuanto a la obra de Vigotsky, es que sus obras estuvieron oficialmente prohibidas en el período estalinista, desde los años treinta. Es en Estados Unidos a partir de 1956 que se retoman sus ideas con el fin de comprobar sus hipótesis con gran valor heurístico. Es digno de mencionar que posterior a él se desarrollaron algunas de sus ideas básicas, como el de la cognición cotidiana, la psicolingüística, la psicología evolutiva, las investigaciones interculturales, y la educación, por autores como J. Bruner, M. Cole, S. Scribner y el grupo del Laboratorio de Cognición Humana Comparada, por citar solo a los más representativos.⁷⁰

En cuanto a las metas de la educación, podría argumentarse que la educación debe promover el desarrollo sociocultural y cognoscitivo del alumno desde el punto de vista del paradigma vigotskiano. Para Vigotsky el desarrollo de los individuos no es autónomo de los procesos educacionales, pues implica la interacción con los otros, es decir, desde que nace el niño, los padres, en tanto que participantes de un contexto sociocultural, los compañeros de la escuela, etc.

La cultura proporciona a los miembros de una sociedad, las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social, de gran relevancia para los individuos están los signos lingüísticos (el lenguaje) que mediatiza las interacciones sociales y transforman incluso las funciones psicológicas del sujeto cognoscente (funciones psicológicas superiores). La educación (cultura) entonces, es un hecho consustancial al desarrollo humano en el proceso de la evolución histórico cultural del hombre y en el desarrollo ontogenético, genera el aprendizaje y éste a su vez al desarrollo.⁷¹

El aspecto esencial del paradigma vigotskiano es que la enseñanza debe coordinarse de acuerdo con el desarrollo del niño en dos niveles: 1) real y 2) potencial, pero sobre todo de éste último. El primero se refiere al potencial libre y autónomo del niño; el segundo a la influencia e interacción con los otros. El

⁷⁰ Guzmán Jesús C., García Vigil, H. y Hernández Gerardo. Teoría Socio-cultural (Vigotsky). En: Las teorías de la psicología educativa. Análisis por dimensiones educativas. Tomado de Jardón Ledesma, Sergio (1999) *Antología del Curso*, SEP, Gobierno del Estado de México, Departamento de Capacitación y Actualización del Magisterio, pp.56-59.

⁷¹ Jardón Ledesma, Sergio (1999) *Op. Cit.*, p. 56.

concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP), significa la distancia entre el nivel real del desarrollo del niño expresada de manera espontánea y el nivel de desarrollo potencial manifiesto gracias al apoyo de otra persona. De esta manera se conjuga el desarrollo cognoscitivo y la cultura, los cuales van produciendo conocimientos y formas de enseñarlos.

El papel del maestro desde la perspectiva vigotskiana debe ser la de un experto y manifiesto dominio de la disciplina que imparte, además de ser generador del ambiente y situación interactiva de manera sustancial. Debe ser también la de un difusor de la cultura, promoviendo zonas de Desarrollo Próximo (ZDP). Una zona directiva en un primer momento, en el proceso instruccional, creando puentes “andamiaje”, desde el punto de vista de J. Bruner, por donde transiten los alumnos y en un segundo momento, la de un espectador empático, conforme el alumno internaliza el contenido. El maestro debe ser un experto en el dominio de la tarea y ser sensible en los avances progresivos del alumno.

La concepción del alumno desde el paradigma socio-cultural es la de un ente social, protagonista y producto de múltiples interacciones sociales a su paso por la escuela pero también al exterior de ella. Es decir, el desarrollo cognoscitivo que tiene como producto de sus interacciones sociales con los demás individuos que comparten un espacio común y situación dada.

En ese sentido, el papel del alumno es el de una persona que reconstruye el conocimiento, es decir, a partir de la exposición de sus saberes, ideas, formas de percibir y entender el mundo que lo rodea en un primer plano, y en un segundo en la reconstrucción de esos mismos saberes y experiencias con los otros.

Los conocimientos, habilidades, etc., que inicialmente fueron transmitidos y exorregulados (regulados por otros); posteriormente el educando los interioriza y es capaz de hacer uso de ellos de manera autorregulada. En este sentido el papel de la interacción social con los otros (especialmente los que saben más: experto, maestro, padres, niños mayores, iguales, etc.) es considerada de importancia fundamental para el desarrollo cognoscitivo y sociocultural.⁷²

De la anterior cita vale la pena comentar la importancia que adquiere la interacción social y, el papel del esquema cultural socialmente aceptado. Pero

⁷² Jardón Ledesma, Sergio (1999) *Op. Cit.*, p. 57.

también habría que cuestionar el contexto sociohistórico en el que se recrean estas relaciones socioculturales.

El paradigma sociocultural concibe el aprendizaje como aquel que precede al desarrollo. Existe pues, una relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo, de unidad de contrarios. La enseñanza debidamente planificada, puede conducir a crear Zonas de Desarrollo Próximo; es decir, sirven para que el potencial de desarrollo del educando se integre con el actual. Cabe señalar que la ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana y no entre el niño y su pasado.⁷³

2.2.4 Las inteligencias múltiples.

Inteligencias múltiples sugieren múltiples formas de entender, espacios ámbitos de desarrollo distintos que sugieren ámbitos culturales también distintos donde el individuo desarrolla sus capacidades. Una visión alternativa que se basa en el enfoque de la mente radicalmente distinto y que conduce a una visión diferente de la escuela es la que reconoce muchas facetas distintas de la cognición.

La teoría cognitiva basada en el concepto de inteligencia se percibe mejor dentro de un conjunto de conceptos relacionados a la mente humana. Son argumentaciones que conforman la teoría de las inteligencias múltiples TIM (en lo sucesivo). En su obra *Inteligencias Múltiples* Howard, Gardner (1995) hace mención acerca del descubrimiento hecho por Alfred Binet⁷⁴ en 1900 sobre los *test de inteligencia* en París para predecir sobre qué alumnos tendrían éxito en sus estudios y cuáles fracasarían. Sus estudios pronto llegaron a los Estados Unidos

⁷³ Jardón Ledesma, Sergio (1999) *Op. Cit.*, p. 57.

⁷⁴ Gardner explica con algunos ejemplos lo que constituye su teoría de las TIM: 1) los marinos de los Mares del Sur, que encuentran su camino a través de cientos o miles de islas, mirando las constelaciones de estrellas en el cielo, sintiendo el modo en que el barco se desliza por el agua y captando unas pocas marcas dispersas. También hace mención de los cirujanos, ingenieros, cazadores, pescadores bailarines y coreógrafos, los atletas y entrenadores, los jefes de tribu y los hechiceros. Para tomarse en consideración si se acepta la definición de inteligencia como la capacidad de resolver problemas que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural. En: Gardner, Howard (1995) *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona, Paidós, 313 p.

donde se utilizarían con reclutas norteamericanos. Lo que representaban esos estudios era que la inteligencia podía ser cuantificable.

Gardner también subraya la importancia de la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos reuniendo cada una de las piezas que constituyen las inteligencias empleadas por los marinos mencionados, por los cirujanos y por los hechiceros. La metodología adecuada implica descubrir la descripción correcta de las inteligencias.

Por otra parte el autor presenta la escuela centrada en el individuo que se toma en serio la visión polifacética de la inteligencia. La TIM constituye un enfoque de este tipo. Dicho modelo se basa en hallazgos de ciencias que ni siquiera existían en la época de Binet: la ciencia cognitiva por ejemplo o (estudio de la mente) y la neurociencia (estudio del cerebro).

Tomando en cuenta los anteriores elementos, la escuela del futuro deberá contar con un “gestor (broker) estudiante-currículum”. Su trabajo consistiría en ayudar a emparejar los perfiles de los estudiantes, sus objetivos, e intereses con contenidos curriculares concretos y determinados estilos de aprendizaje. Gardner menciona aquí que las nuevas tecnologías interactivas pueden ser de gran importancia en este ámbito: suponiendo que será mucho más fácil para los “gestores” emparejar estudiantes con modos de aprendizaje que se adapten a ellos. También menciona el papel del “gestor escuela-comunidad”, el cual emparejaría a los estudiantes con las oportunidades de aprendizaje existentes en toda la comunidad.

Una escuela centrada en el individuo, es otra de las aportaciones de la TIM, donde se tomen en cuenta estos elementos. Y acerca de los tres prejuicios de los que sufre –según Gardner, nuestra sociedad:

El occidentalismo	El testismo	El mejorismo
<ul style="list-style-type: none"> - Implica colocar ciertos valores culturales occidentales, que se remontan a Sócrates, en un pedestal. - El pensamiento lógico es importante ; - la racionalidad es importante pero no son las únicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Sugiere una propensión a fijarse en las habilidades humanas o los métodos que pueden evaluarse, - no merece la pena que se le preste atención. - La evaluación puede ser mucho más amplia, más humana de lo que es ahora, y - Que los psicólogos deberían emplear menos tiempo puntuando a la gente y más tiempo intentando ayudarla. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es una referencia no muy sutil a un libro de David Halberstam titulado <i>The best and the brightest</i>. - Halberstam hace referencia irónicamente de personajes como los miembros de la facultad de Harvard que fueron llamados a Washington para ayudar al presidente John F. Kennedy y que en el ejercicio de esta ayuda, desencadenaron la guerra de Vietnam.

Fuente: Elaboración propia con base en: Gardner, Howard, (1995) *Inteligencias Múltiples*.⁷⁵

El autor concluye mencionando la importancia de que reconozcamos la variedad de inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias.

Por otro lado Gardner define la inteligencia como: la facultad que se utiliza en cualquier situación en que haya que resolver un problema. Y puesto que la escolaridad depende en gran medida de la resolución de problemas de diversos tipos, poder predecir esta capacidad en los niños equivale a predecir un futuro éxito en la escuela.

La inteligencia profundiza Joseph Walters, citado por Gardner, es una habilidad general que se encuentra, en diferente grado, en todos los individuos. Constituye la clave del éxito en la resolución de problemas. La cual puede medirse de forma fiable por medio de *test* estándares de papel y lápiz que, a su vez, predicen el futuro éxito en la escuela.

Por inteligencias se entiende entonces, el conjunto de habilidades, talentos, capacidades mentales y que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en estos términos.

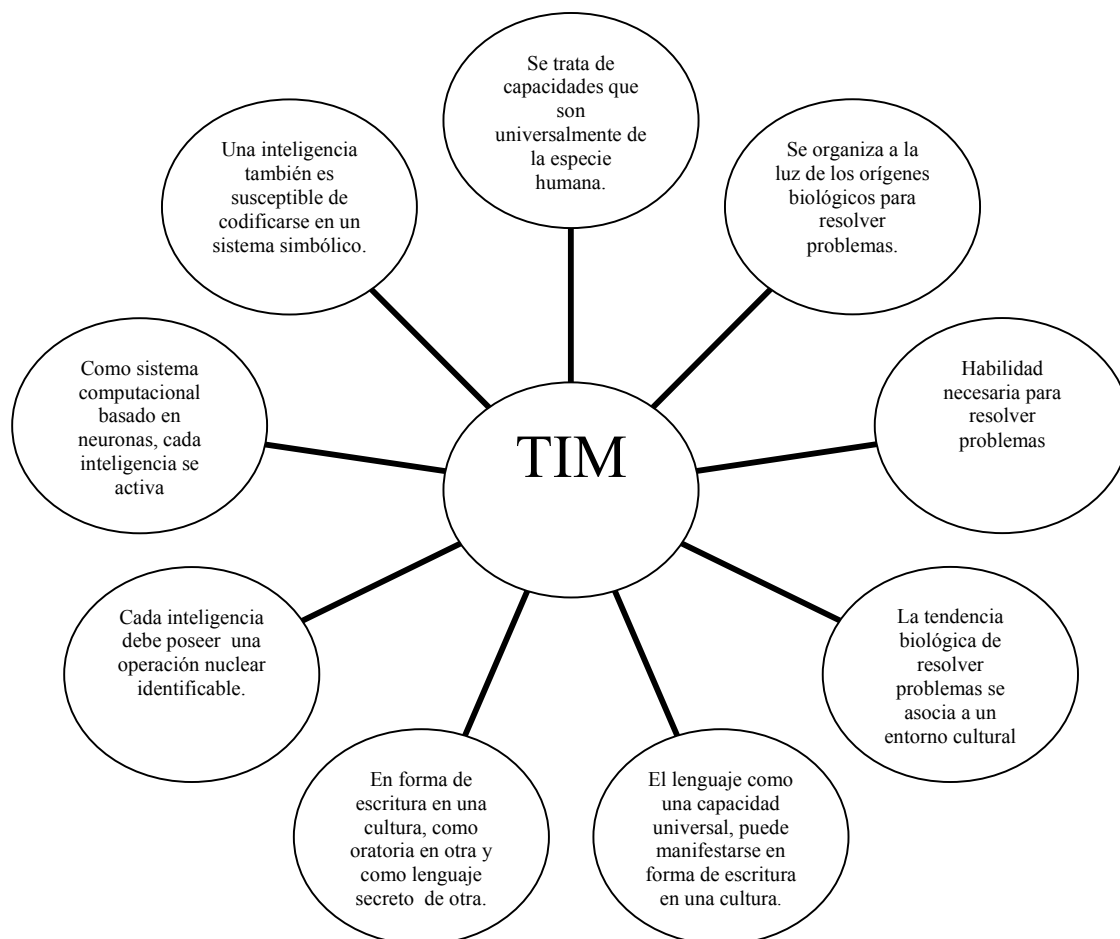
En una visión tradicional la inteligencia se define como: la habilidad para responder a las cuestiones de un *test* de inteligencia. Por su parte la TIM diverge de los puntos de vista tradicionales, pluraliza el concepto tradicional. Para la TIM una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o una

⁷⁵ Gardner, Howard, (1995) *Op. Cit.*

comunidad determinada. Dicha capacidad de resolver problemas persigue un objetivo y determina el camino adecuado que conduce a dicho objetivo.

Hablamos pues de desarrollo de habilidades en el alumno, que pueda resolver problemas en contextos específicos, hablamos entonces de aprendizajes relevantes en cuanto a la historia en el contexto de la educación. Es decir, de la practicidad del conocimiento histórico, y que el alumno sea capaz de vincular éste conocimiento con su realidad práctica. Que lo posibilite a su vez para poder resolver problemas de su propia cotidianidad como joven y como estudiante del bachillerato.

El cuadro siguiente trata sobre los rasgos más importantes y el desarrollo de habilidades de la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner.



Fuente: Elaboración propia con base en: Gardner Howard, (1995) *Inteligencias Múltiples*.

Concluyendo, no se trata de dar una visión simplista y superficial de las propuestas psicopedagógicas, sino por el contrario, analizar las características y el contexto en el que se desarrollan para poder retomar los aportes que hacen en el campo educativo. La teoría de las inteligencias múltiples, implica que existen múltiples posibilidades para acceder al conocimiento, implica considerar las aptitudes de cada uno de los alumnos, cada alumno es distinto del otro, al igual que un grupo con respecto del otro, de un semestre a otro, de igual manera el turno matutino con respecto del turno vespertino. Implica pues considerar características académicas distintas para poder implementar las estrategias y los instrumentos más adecuados para la práctica educativa.

En relación con el uso de herramientas informáticas y audiovisuales, se pretende desarrollar en los alumnos habilidades espaciales que implica una mejor ubicación sobre el desarrollo de acontecimientos históricos. Aludir a las imágenes que abundan los espacios visuales de nuestra cultura, en Internet, el cine, la televisión y la gran gama de canales disponibles, la publicidad callejera, revistas, *graffiti*, fotos.

Es indispensable pues asignar finalidades precisas a las búsquedas, en los bancos de datos, sitios y páginas útiles antes que nada trabajadas previamente por el profesor. Es necesaria una brújula para saber las coordenadas y navegar seguros hacia el conocimiento. En este sentido para darle utilidad a la información se requiere de todo antecedente, son necesarios algunos conceptos fundamentales y sobre todo esquemas de conocimiento que esclarezca la relación de lo que se encuentra con el propósito de la búsqueda.

El uso de recursos audiovisuales y multimedia (películas, videos, filmaciones, discos compactos interactivos, enciclopedias digitales, atlas digitales, etc.) para obtener mejores resultados con un manejo adecuado y con una orientación definida a partir de ejercicios y materiales previamente elaborados.

El análisis de contenido, comentarios sobre imágenes (caricatura, obras de arte, fotografías, etc.), como un ejercicio que desarrolle en el alumno la capacidad analítica y sensibilidad estética.

La audición de piezas musicales relacionadas con la temática, permite al alumno acercarse a la mentalidad artística de la época cuando se complementa con comentarios del profesor y un análisis y balance colectivo.

Es necesario que se retomen estos elementos a la hora de la planeación didáctica por parte de los profesores. Es cierto que los alumnos se inician más antes en el uso de algunos medios, pero también es digno de considerar que no todos los alumnos tienen acceso todavía al Internet, y no cuentan con una computadora en su casa. Sin embargo la apuesta en ese sentido, es rescatar el uso de éstos medios de manera didáctica, que implique también una socialización de estos. No dejar en el desamparo a los alumnos ante tanta abundancia de información que implica el Internet y el uso de la red. Debemos tomar en cuenta como parte del proceso de aprendizaje, los conocimientos previos que pregona el constructivismo si, pero antes de dar un nuevo significado a estos *saberes*, debemos destruir la *pseudoconcreción* del conocimiento que el alumno absorbe antes de ingresar al bachillerato. El mundo de las apariencias de falsedad y engaño. Es decir, para construir un conocimiento que sea realmente relevante para su vida como estudiante, pero también como individuo inserto en un contexto social e históricamente determinado. Un conocimiento que le ayude a resolver problemas prácticos de su vida diaria, pero que al mismo tiempo esté vinculado con el propio desarrollo histórico. En otras palabras que lo que aprende en la escuela no esté desvinculado de los *saberes* que necesita para entender el mundo, como joven y como alumno en tránsito por el bachillerato. Pero que además lo posibiliten de formarse una cultura básica, y le permitan al mismo tiempo acceder a estudios superiores.

Capítulo 3. Los recursos informáticos como propuesta de enseñanza de la historia en el CCH.

Para entender la propuesta del uso de los recursos informáticos en la enseñanza de la historia son pertinentes algunas precisiones. Por principio, hay que señalar que no es el medio por sí mismo el que posibilita el conocimiento, es decir, no es automático el acceso al conocimiento por el simple hecho de utilizar algún recurso por muy innovador que este sea. No es, -como decía un profesor en CCH cuando cursaba el bachillerato -‘no es por ósmosis el acceso al conocimiento’, sino es vía la lectura directa y viva la que posibilita el desarrollo de habilidades lectoras y de interpretación de textos.⁷⁶

Sin embargo, las posibilidades que se nos abren gracias a las nuevas tecnologías y en especial a la multimedia aplicada a la enseñanza, parecen hoy día, no tener fin, ya que teniendo claro las metas y los pequeños logros inmediatos, se potencia hacia la continuidad y el desarrollo personal. La experiencia acentúa la idea de que las telecomunicaciones - y más directamente Internet - tienen un poder de atracción que supera al de una moda pasajera. La barrera tecnológica que para muchos representa sentarse frente a una computadora es contrarrestada por el fervor y las ansias de participación que genera el magnetismo propio de Internet, de un mundo siempre nuevo y cambiante, la interactividad intrínseca de la comunicación y la organización abierta sin jerarquía de la red.

La esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, resaltando un aspecto que resulte esencial en su estructura de conocimientos. Por ejemplo, una imagen, un símbolo con significado, el cual el alumno tiene que relacionar con el material nuevo al que se le asigna un nuevo significante. En este sentido, es tarea del profesor, desde el

⁷⁶ La reciente orientación de la psicología cognitiva ha revalorizado el componente figurativo del pensamiento, desdibujando por detrás del formalismo operacional piagetiano...Se reconoce, por fin, lo que muchas personas sensatas venían apuntando desde hacía tiempo: que la reflexión y el razonamiento no se producen al margen del contenido en: Romero Morante Jesús, (2001) *La clase artificial*, Akal-Madrid, p. 137.

constructivismo, por supuesto, llenar de nuevos significados los significantes para llegar a la reconstrucción del conocimiento histórico por parte del alumno.⁷⁷

El uso recursos informáticos dentro de la educación presuponen una definición de acuerdo a un contexto histórico específico. La *techné* por ejemplo, según la definición del griego se refería a la técnica, arte que permite el aprovechamiento práctico de un tipo particular de conocimiento, con la cual los antiguos dominaban un *methodo* del griego también y que se refería a la meta o camino a través del cual podría llegarse a un fin propuesto. Los grandes inventos como fue la imprenta en el siglo XV, los representan actualmente los medios informáticos y el uso de multimedia, la cual revoluciona y transforma a los individuos que son productos de la cultura escrita, como lo describe Sartori en su obra *homo videns*⁷⁸ de como la palabra está siendo destronada por la imagen y en el que la televisión cumple un papel determinante en la formación de los individuos *ad hoc* con el sistema y una ideología dominante. Ante el avance del uso de multimedia la pregunta que hace el propio Sartori: ¿aparecerá una nueva forma de pensar, un *postpensamiento* acorde a la nueva cultura audiovisual?⁷⁹

De la anterior cita se desprende justamente la tesis que sostengo en este capítulo, que sigue siendo necesario e incluso obligado la interpretación de textos escritos, sea de manera tradicional (Galaxia Gutemberg) o en la red, para la aprehensión del conocimiento, es decir, el proceso opera de igual manera, para el pensamiento crítico. El lenguaje visual no sustituye al lenguaje escrito, no prescinde de éste:

Y como vivimos inmersos en la llamada civilización de la imagen..., el cine, el *comic*, la televisión, la fotonovela, el cartel, el grabado, no sólo no acaban con la escritura sino que la engrandecen. A medida que avance más el lenguaje audiovisual, tanto más rico se ira haciendo el lenguaje escrito, del que nunca podrá prescindir, pues llegar a la mente, al corazón que se decía antes de nuestros semejantes requiere todos los medios de comunicación inventados y por inventar.⁸⁰

⁷⁷ Ausubel, D.P., Novak, J.D.; Hanesian, H. (1983): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.

⁷⁸ Sartori, G. (1997) *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

⁷⁹ Sartori Giovanni , (2005) *Homo videns, La sociedad teledirigida*, punto de lectura, México.

⁸⁰ García Sánchez José L. (1987) *Lenguaje Audiovisual*, Alambra, México, p17.l

Con relación a lo que representan las nuevas tecnologías, desde el punto de vista socio-histórico para el momento actual: Cristina Puga sostiene que:

La sociedad actual dista mucho de parecerse a la que Augusto Comte o Marx trataron de explicar en el siglo XIX. A la revolución industrial sucedieron ya, cuando menos otras dos: una revolución energética y otra tecnológica. La primera se inicia con la aparición del motor de combustión y la utilización industrial de la energía eléctrica, que a su vez llevaron al desarrollo de la siderurgia y de la industria del transporte, a la construcción de carreteras y a una nueva expansión industrial y urbana. La segunda transformación, la llamada “revolución tecnológica”, nos acerca cada vez más a una era automatizada en la que los robots y las computadoras sustituirán al hombre en una infinidad de tareas.⁸¹

El panorama que traza la profesora Puga da una visión del desarrollo científico tecnológico vinculado con el propio proceso histórico. En otras palabras, el devenir histórico visto como un proceso que tiene repercusiones hasta nuestros días y la relevancia para el momento que viven los jóvenes como alumnos en el CCH. Habría que ubicar entonces las implicaciones que tiene en el ámbito educativo, en un espacio escolar determinado como lo es el CCH. La revolución tecnológica actual evidencia nuevos problemas que tienen que ser convertidos en contenidos de enseñanza de una materia en particular como lo es la propia historia, en un espacio escolar específico como el CCH.

Es muy común la idea de que las nuevas tecnologías han revolucionado la vida de los hombres, su forma de pensar y percibir el mundo, y de que estas, incluso, resolverán los problemas educativos. Sin embargo, la tesis que sustento es justamente la de desmitificar estas ideas y que las nuevas tecnologías no son la panacea, y que por el contrario, representan nuevos retos y desafíos que están vinculados estos con la práctica de la docencia. Por ejemplo, los problemas de lectura que se tienen en el bachillerato y que se viene arrastrando desde nivel básico, en secundaria.

Junto a esto surgen problemas muy concretos que tienen que ser abordados en algún momento por la escuela y ser convertidos en contenidos de enseñanza, que en todo caso gracias a las nuevas tecnologías se han hecho evidentes. Y es también una realidad que el uso de ellas debe afrontarse con otra

⁸¹ Vale la pena revisar el punto de vista sociohistórico de la profesora, la interpretación histórica que hace desde la Sociología, junto con Jacqueline Peschard de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Puga Cristina, et al (1989) *Hacia la Sociología*, Alambra Mexicana, México, p. 18.

visión e implicar el compromiso por parte de los docentes y la propia institución en la actualización no sólo de ellas, sino del material e información para asignarles un uso didáctico.

3.1 De los medios informáticos a los fines educativos del conocimiento histórico.

Este apartado habla en concreto del uso que se le pueda dar a estos medios para posibilitar que los alumnos accedan al conocimiento histórico y de lo paradigmático que puede representar que los fines se conviertan en medios en tanto que educativos. Debemos tener claro desde el inicio, que el fin es el acceso al conocimiento por parte de los alumnos, como una vía para que entiendan su realidad socio-histórica y su cotidianeidad que como jóvenes les tocó vivir. Que el medio por sí mismo no proporciona el conocimiento, sino su uso didáctico, es decir, hablando específicamente del Internet y de algunas páginas Web, donde la información que se obtiene por estos medios, no es procesada, ni analizada de manera previa por parte de los docentes. Los medios como recursos estratégicos, deben tener una aplicación precisa y su uso debe por igual tener la misma precisión.

Habría que señalar a propósito, sobre los valores que de alguna manera legitiman la función educativa de una institución educativa que señala la orientación a seguir en cuanto a la enseñanza de la historia. En el CCH la tendencia de un alto porcentaje de profesores que imparten las asignaturas de Historia Universal y de México es utilizar el método tradicional, exponiendo el devenir social desde épocas muy remotas, siguiendo una carrera enloquecida hasta nuestros días. Sin embargo habría que rescatar los distintos elementos socioculturales que permean el momento histórico actual. La situación de bifurcación histórica y la crisis del sistema capitalista que se pretende desde la

llamada Historia social de la Escuela de los Annales (por lo menos la de la cuarta etapa según Aguirre Rojas⁸²).

3.1.1 Noción de historia desde una perspectiva crítica.

Para poder acercarnos a la noción de la historia desde una perspectiva crítica, hay que entender otras nociones que se tienen actualmente de ella para poder diferenciar y valorar su importancia en la enseñanza a nivel bachillerato.

En el caso del CCH, se aborda el estudio de la historia desde una perspectiva analítica a partir del propio modelo educativo de éste, que pretende en los alumnos un pensamiento crítico respecto de la historia. Es muy socorrido el término de la historia científica o la historia como ciencia en el *argot ceceachero*. Pero a ¿qué se refiere concretamente cuando se habla de la historia como ciencia? ¿Cuáles son las particularidades de la historia como una disciplina científica? Y ¿qué distingue a la historia con respecto a otras disciplinas sociales? Y a partir de la pregunta anterior, ¿cuál es su relación con éstas? Y una última pregunta pero necesaria ¿cuáles son los aportes de disciplinas -como la antropología por ejemplo o, la sociología- para la interpretación histórica actual?

⁸² “(...) 1989 inaugura, junto al siglo XXI histórico y al tercer milenio real, también la última etapa de vida de la corriente de los Annales. En: Aguirre Rojas, Carlos A. (2005) *La “Escuela” de los Annales. Ayer, hoy, mañana*. Contrahistorias, México, p. 157.

Triple frente de reconstrucción historiográfica del siglo XX.		
Historia total.	La economía	Materialismo histórico.
<ul style="list-style-type: none"> - Fueron los <i>Annales</i> los creadores de éste concepto. Frente al positivismo que se ocupaba sólo de hechos privilegiados: políticos, militares y diplomáticos. - La universalidad geográfica (frente al eurocentrismo que había dominado la producción historiográfica). - Y la universalidad cronológica (frente a la aceptación de barreras artificiales). - El objeto de la historia según Lucien Febvre comprendía las diversas actividades y creaciones de los hombres de otros tiempos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Una de las ciencias con las que la historia entró más rápidamente en relación. - Introdujo en el ámbito de la historiografía su exigencia de objetividad y su hábito de empleo de los métodos cuantitativos y - El uso de técnicas estadísticas, buscando en el análisis series masivas de demostración de leyes que regían los distintos fenómenos históricos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aportó el concepto de totalidad social, - Su reflexión sobre los modos de relación establecidos entre los diversos planos de la realidad social y - Su concepto de la historia como ciencia que se ocupa de los procesos de constitución, funcionamiento y cambio de las formaciones sociales. - Se trataba del concepto de historia integradora, sugerido por Pierre Vilar como un paso más en la definición de la historia total. - La investigación histórica es el estudio de los mecanismos que vinculan la dinámica de las estructuras. - Es decir, las modificaciones espontáneas de los hechos sociales de masas.
<p><i>Fuente:</i> elaboración propia a partir de Martínez- Shaw "La Historia total y sus enemigos en la enseñanza actual".⁸³</p>		

Los cambios ocurridos en la historiografía del siglo XX, dan una nueva dimensión para entender la historia. La corriente de los *Annales* por ejemplo, es la que aporta el concepto de historia total muy socorrida en el *argot* académico. Pero ¿cuál es la noción de la historia que se maneja en el nivel medio superior, en el bachillerato universitario? ¿Cuál es el perfil de ingreso cuando los alumnos transitan de la secundaria al bachillerato? ¿Cuál es el nivel de conocimiento adquirido respecto de la historia por su paso por el CCH? Esta y otras preguntas son el centro de reflexión para poner en práctica realmente una crítica respecto de la enseñanza de la historia en el CCH.

En concreto, el aspecto que tiene que ver con el desarrollo de mi trabajo de tesis, es justamente con una visión crítica de la historia, como un proceso de cambio y transformación, con una forma de entender la historia que tiene que ver con formas de aprehensión del conocimiento de la realidad histórica. El cual

⁸³ En: Carretero Mario y James F. Voss (comps.), (2004) *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 25-46.

implica una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los sujetos.

En el periodo de entreguerras del siglo pasado (siglo XX histórico), el marxismo hizo aportes importantes a la reconstrucción del pasado histórico de la humanidad a partir del materialismo dialéctico como método o vía para poder entender periodos históricos que tienen con la “lucha de clases”, como un concepto importante para entender la historia a partir de la contraposición de contrarios que permitieron una renovación de la concepción y métodos de la historia y le otorgan el status de disciplina social.

Por su parte, la reconstrucción de la historia desde una perspectiva interdisciplinaria, se encuentra en la reflexión desde un triple frente:

1) (...) la contestación de la historia positivista académica emprendida desde la escuela de los Annales; 2) los juicios de rigor y objetividad por parte de los historiadores de la economía; y 3) la aportación teórica y empírica del materialismo histórico. Esta triple visión confluyó finalmente en una doble convicción 1) la necesidad de una historia total y, 2) la necesidad de entablar un diálogo con las demás disciplinas sociales.⁸⁴

Son estas reflexiones las que influyeron de manera decisiva en la corriente de los Annales. La historia total adquiere, pues, carta de naturaleza, define su objeto, elabora su teoría y reclama la percepción del tiempo y el espacio como la dimensión esencial y auténtico territorio del historiador. De manera tal que se produce un acercamiento entre la historia y las restantes ciencias sociales, lo que permite una colaboración interdisciplinaria que enriquece su reflexión e investigación de todas las disciplinas implicadas.

En concreto, podemos afirmar que es

(...) a partir del segundo tercio del siglo XX que la historia adquirió su estatus definitivo como ciencia social. Y que esta consideración esté estrechamente vinculada a la elaboración de los conceptos de totalidad social, historia total o historia integradora, así como, a la incorporación de todos los diversos planos que componen la realidad social como objeto de estudio.⁸⁵

Por último, la historia científica, se define como la ciencia que estudia los hechos del hombre en el pasado, aquella que quiere ser, según Braudel (1968) el

⁸⁴ Martínez-Shaw, Carlos “La Historia total y sus enemigos en la enseñanza actual”, tomado de Carretero Mario y James F. Voss (comps.) *Op. Cit.* pp.25-46.

⁸⁵ *Ibidem.*

compendio de todas las ciencias sociales en el inmenso campo del pasado. O según Pierre Vilar (1974) debería ser reconocida como la única ciencia a la vez global y dinámica de las sociedades; en consecuencia, como la única síntesis posible de las otras ciencias humanas.⁸⁶

Hay que citar por supuesto a Freyre en el sentido de que enseñar exige crítica. La pregunta de ¿por qué pensamiento crítico respecto de la enseñanza de la historia en el CCH? La diferencia entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de la experiencia y el que resulta de procedimientos rigurosos, no existe ruptura, sino por el contrario superación. La superación se da en la medida que la curiosidad, se hace crítica. Y en ese sentido al volverse curiosidad epistemológica, y en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos de mayor exactitud. La curiosidad que al hacerse crítica, se vuelve curiosidad epistemológica. Cambia de cualidad pero no de esencia.⁸⁷

Sin embargo el elemento crítico al cual hago referencia en este trabajo se apega a lo que describe Kosík como formas de apropiación de la realidad.

La dialéctica es el pensamiento crítico que quiere comprender la “cosa misma”, y se pregunta cómo es posible llegar a la comprensión de la realidad...El pensamiento que destruye la *pseudoconcreción* para alcanzar lo concreto es al mismo tiempo un proceso en el curso del cual bajo el mundo de la apariencia se revela el mundo real; tras la apariencia externa del fenómeno se descubre la ley del fenómeno, la esencia.⁸⁸

Se trata, en otras palabras, de someter a juicio el mundo de las apariencias fenoménicas en las que se encuentra inmerso el individuo, para acceder a la esencia de la realidad concreta, para llegar a la verdad de las cosas. Lo cual implica un tipo de actividad en el pensamiento.

El pensamiento acriticamente reflexivo coloca de inmediato, es decir, sin un análisis dialéctico, las representaciones fijas en una relación causal con las condiciones asimismo fijas y presenta este método de “pensamiento bárbaro” como análisis materialista de las ideas.⁸⁹

Ahora bien de lo que se trata, es de acceder al conocimiento de la realidad mediante la destrucción de la *pseudoconcreción*, el mundo fenoménico, es decir,

⁸⁶ Carretero Mario y James F. Voss (comps.) *Op. Cit.* pp. 25-46.

⁸⁷ Freire Paulo. (2003) *Pedagogía de la Autonomía*, Siglo XXI, edit. Argentina.139 p.

⁸⁸ Kosík K. (1967) *Dialéctica de lo concreto*, Enlace-Grijalbo, México, pp.32-33.

⁸⁹ Kosík, K. *Op. Cit.*, p. 34.

el mundo de las apariencias de falsedad y engaño. La destrucción de la *psedoconcreción* como método dialéctico crítico, gracias al cual el pensamiento disuelve las creaciones *fetichizadas* del mundo cosificado e ideal, para alcanzar su realidad, es sólo el segundo aspecto, el reverso de la dialéctica como método revolucionario de transformación de la realidad. Para que el mundo pueda ser explicado “críticamente”, es necesario que la explicación misma sea situada en el terreno de la praxis revolucionaria.⁹⁰

En concreto se trata de asumir una actitud activa frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también frente al proceso de aprehensión de la realidad histórica y del conocimiento en general. Ser capaces también de ligar los saberes que se adquieren en la escuela para aprobar exámenes pero también para entender el mundo en el que vivimos.

Pero, ¿por qué enseñanza crítica? Y no simplemente enseñanza de la historia. Para responder esta pregunta es necesario reflexionar que el acto de pensar no se produce en el vacío y, que está relacionado siempre con contenidos, cuando uno piensa lo hace siempre en relación a algo.

Podemos entender el pensamiento crítico como una forma responsable de pensar relacionada con la capacidad de emitir buenos juicios. Entonces hablamos de una capacidad de alguien que está interesado en obtener conocimiento y la búsqueda de la verdad. El acto de pensar en sí, es un proceso intelectual que busca llegar a un juicio razonable. Aquí nos internaríamos en el terreno de la filosofía acerca de la razón, sin embargo no es la intención en este trabajo ahondar en este punto sino en el significado de pensar críticamente en relación a la enseñanza-aprendizaje. Lo contrapuesto pues de pensar críticamente es la pereza y la estrechez mental. Consecuentemente pensar críticamente significa seguir el hilo de evidencias hasta donde sea posible.

El pensamiento crítico es una forma de pensar con la cual el individuo que piensa se apropia de estructuras inherentes al acto de pensar y las somete a

⁹⁰ Kosík, K. *Op. Cit.*, p. 35.

estándares intelectuales. Desde el punto de vista de Weber⁹¹ aquellos modelos teóricos que no respondan esta misma realidad, deben ser desechados para construir otros nuevos. Lo cual es una característica de las ciencias sociales, en las que no hay verdades absolutas.

La actualidad histórica hay que reconsiderarla por un lado como práctica científica, pero por otro, cabe recordar su rol en la sociedad, como formadora de sujetos conscientes de su propia realidad histórico-social.

En la actualidad el trabajo histórico y la reflexión sobre la historia se desarrollan en un clima de crítica y desencanto en cuanto a la ideología del progreso, y más recientemente en Occidente, de repudio al marxismo, en todo caso el marxismo vulgar, florece una *pseudo*-historia antimarxista que parece haber asumido como bandera el tema agotado de lo irracional.⁹²

No hay que menospreciar sin embargo los aportes que han hecho otras corrientes como el marxismo en cuanto a la aplicación y práctica cotidiana de la interpretación histórica en este campo anchuroso de claroscuros y vaivenes que es la historia misma. La explicación que le demos a la historia implica el uso de un método acorde con la nueva realidad. La explicación de la realidad no implica desechar lo nuevo por lo viejo, sino más bien retomar de lo viejo los aportes más significativos que siguen teniendo una aplicabilidad. Es decir lo viejo pero renovado.

La explicación es un método que presenta el desenvolvimiento de la cosa como transformación necesaria de lo abstracto en lo concreto. El desenvolvimiento del método de la explicación dialéctica (basado en la concepción de la realidad como totalidad concreta) conduce, bien a la absorción de lo concreto por lo abstracto, o bien a saltarse los términos intermedios y a la construcción de abstracciones forzadas.⁹³

De lo anterior interpretamos que, no es la realidad la que se debe adaptar a los nuevos enfoques teóricos por muy elaborados que estos sean, sino a la inversa, los enfoques teóricos, categorías y conceptos son los que deben explicar y responder la realidad histórico social y si no cumplen con este objetivo deben ser

⁹¹ Max Weber sociólogo (1864-1920) quizá el más importante del siglo XX, plantea la teoría de los tipos ideales, la cual representa justamente el ejemplo de un pensamiento crítico para entender y responder la realidad concreta. Los ideales tipos son *constructos* teóricos para responder la realidad que vivimos.

⁹² Le Goff Jacques (1997) *Pensar la Historia*, Paidós, Barcelona, p. 124.

⁹³ Kosík Karel (1967) *Op. Cit.* pp. 51 y 52.

desechados por otros que si den luz de la realidad histórico-social. Es parte de los rasgos propios de las ciencias sociales que no aceptan verdades absolutas. La dialéctica no es el método de la reducción, sino el método de la reproducción espiritual e intelectual de la realidad, el método del desarrollo, o explicación, de los fenómenos sociales partiendo de la actividad práctica objetiva del hombre histórico.⁹⁴

La distinción entre el viejo método tradicional de la enseñanza de la historia y la razón esencial de porque haya fracasado no se debe a cuestiones metodológicas superficiales que se puedan subsanar mediante la introducción de nuevos recursos y tecnologías (audiovisuales, informática, visitas, etc.) sino que tiene realmente una raíz más profunda desde el punto de vista epistemológico y didáctico. Es decir, lo que ha fracasado es la concepción de la enseñanza de la Historia como la mera transmisión de cuerpos de información organizados para que el alumno los reproduzca.⁹⁵

Ahora bien desarrollar el espíritu crítico, sensibilizar ante los problemas sociales, desarrollar actitudes y hábitos democráticos o desarrollar la capacidad de elaborar conocimientos. En suma, ya no se trata de que el alumno simplemente adquiera nuevos *saberes* para analizar la realidad que le rodea.

La finalidad de la Historia en la nueva sociedad democrática viene a ser la de que el conocimiento del pasado ayuda al alumno a comprender el presente y analizarlo críticamente. La enseñanza de la Historia cumplirá así su papel relevante en la formación democrática de los ciudadanos.⁹⁶

Por otro lado el resurgimiento del cognitivismo dentro de las concepciones psicológicas sobre el aprendizaje implica retomar las ideas centrales del paradigma cognitivo en psicología que se basa en la naturaleza constructiva del conocimiento.

Según esta idea antiempirista, conocer no es simplemente interiorizar la realidad tal como nos viene dada, sino elaborar una realidad propia, autoestructurada, a partir de la información que proviene del medio. La idea básica de la enseñanza activa es precisamente el constructivismo, al defender que las personas aprendemos a través

⁹⁴ Kosik Karel *Op Cit.*, P. 52.

⁹⁵ Pozo, Juan Ignacio et al, (1989) *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, p. 218.

⁹⁶ Pozo J. I., *Op Cit.*, p. 218.

de nuestras propias acciones de asimilación y no por simple exposición a modelos, por buenos que éstos sean.⁹⁷

En suma lo que es y debe ser activo es el proceso de aprendizaje, los procesos psicológicos desplegados por el alumno, pero no necesariamente ha de ser activa también la estrategia de enseñanza utilizada para poner en funcionamiento dichos procesos. Hay que señalar que el pensamiento histórico al igual que el de otras disciplinas consta de de dos componentes básicos:

a) Un conjunto de habilidades metódicas, constituido en el plano psicológico por el dominio de unas reglas de inferencia y decisión, y b) Un entramado conceptual que permite, de acuerdo con la perspectiva en la que uno sitúe, ordenar y explicar los hechos de la Historia de forma que resulten comprensibles.⁹⁸

Ambos componentes son necesarios para alcanzar la comprensión histórica desde un punto de vista científico. La separación entre estos dos componentes es lógica y no psicológica, ya que constituyen los dos polos indivisibles del pensamiento hipotético-deductivo propio de la ciencia. En este sentido estamos hablando de un método propio de la ciencia a partir de la observación y la deducción lógica de la realidad. De hecho, podríamos decir que saber Historia –o cualquier otra materia- es ante todo, poseer redes o sistemas jerarquizados de conceptos para los problemas de esta materia.⁹⁹

Por lo tanto si pretendemos en los alumnos la posibilidad de acceso al conocimiento histórico, es necesario proporcionarles no sólo habilidades y estrategias que les permitan ejercer un pensamiento crítico y autónomo, sin también modelos conceptuales que les permitan interpretar la realidad de un modo más certero y eficaz

Sin soslayar la situación problema que ya de por sí implica la enseñanza de la historia para los alumnos de bachillerato, esta no se debe reducir a la transmisión de conocimientos acumulados por el profesor. No puede reducirse como dice Alain Dalongeville:

(...) al rango de narración oral de una historia, es decir, que limitan la historia al relato. No quiero decir que la historia-relato sea un género despreciable, más que

⁹⁷ Pozo J. I., *Op Cit.*, p. 218.

⁹⁸ Pozo J. I., *Op Cit.*, p. 213.

⁹⁹ *Ibidem* p. 213

otros, sino que cuenta con un defecto mayor: no puede llenar los objetivos que nos proponemos como profesores cuando hacemos historia con los alumnos¹⁰⁰

Podríamos interpretar lo anterior, diciendo que el conocimiento no es contemplación pasiva de la realidad, sino que es una reconstrucción viva en el y para el pensamiento. Que el problema está en el cómo transmitir el conocimiento histórico a los alumnos, las estrategias de enseñanza deben estar enfocadas para que estos se interesen por la Historia y le den realmente un sentido. Que entiendan que la historia no se puede ni se debe reducir a una simple narración y que sus objetivos deben contribuir a su formación como ciudadanos. La historia puede contribuir a prevenir la desintegración de los lazos sociales, a condición de comprender que lo que se debe inculcar al alumno es una relación de ciudadano con la historia y no una relación pasiva hacia un vago patrimonio cultural.¹⁰¹

Con lo que debemos de luchar es acerca de la idea que los alumnos tienen de la historia como acontecimiento, como un cúmulo de conocimientos arrumbados en el desván de los recuerdos, o en el panteón de los grandes héroes que no tienen ningún sentido. Es justamente a esa imagen preconcebida como conocimiento previo para darle un significado y un sentido a la realidad histórica el grado de dificultad con el que cuenta el profesor para hacer de la historia un conocimiento relevante y significativo. Hay que tener presente que tipo de aprendizaje pretendemos con los alumnos. Sobre el tipo de ciudadano que queremos formar.

Si queremos formar alumnos críticos debemos entonces partir de bases reales, ejercitando la crítica. No podemos aceptar que el relato de una historia considerada como verdadera, auténtica e incontestable podría ayudar a ese proyecto.¹⁰²

El espíritu crítico de los estudiantes se ejerce mediante la interpretación de las diferentes fuentes históricas con las que cuenta el profesor como los

¹⁰⁰ Dalongeville Alain “¿Por qué la situación problema?”; Comité Promotor de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Enseñanza y la Didáctica de la Historia, en colaboración con el Departamento de Investigaciones Educativas, México, del 21 al 25 de febrero del 2000, Unidad Sur del CINVESTAV-IPN, p.7.

¹⁰¹ *Ibidem*.

¹⁰² Dalongeville Alain *Op. Cit.*, p. 8.

documentos y en la confrontación con los documentos aportados por los estudiantes.

De lo que se trata en última instancia es poner a los alumnos en una situación de investigación para tratar de encontrar lo verdadero, es decir, las contradicciones a una situación histórica y no sólo la verdad en el sentido trivial del término. La consecuencia última es que la enseñanza consiste en inventar una situación de búsqueda, de indagación. En suma que de lo que se trata pues – coincido con Alain Dalongeville- es problematizar el conocimiento histórico para que los alumnos por sí mismos indaguen la verdad de los hechos históricos en una relación multicausal, retomando al mismo tiempo las aportaciones de otras disciplinas, es decir, un trabajo multidisciplinario.

Mi propuesta en concreto para la enseñanza de la historia son los aprendizajes relevantes y los medios audiovisuales como fundamento de la enseñanza crítica de la historia. Según Chevallard, citado por Benejam destaca las características de los saberes admitidos como relevantes:

Estos saberes nada tienen que ver con el debate que caracteriza la construcción del conocimiento. Son conocimientos que no son inventados por el profesor y tampoco por los alumnos, de manera que la intervención del alumno no invalida estos saberes, en todo caso. Los interpreta según sus conocimientos previos y capacidades. En Didáctica la Dialéctica y el debate se presentan en el proceso de convencimiento necesario para acercar la lógica del alumno a la lógica de la ciencia.¹⁰³

En lo que compete a la historia, aplicar los principios de la red del *internet* como nuevo paradigma a una más eficaz pedagogía de la historia. Aprovechar su potencial en su capacidad casi ilimitada para almacenar información; aprovechar su utilidad para elaboración y difusión de experiencias didácticas, como base de datos, para consulta y documentación por parte de profesores y alumnos. Como recurso didáctico en el aula y herramienta para la elaboración de unidades didácticas por el profesorado y de trabajos personales por los alumnos. Y finalmente como instrumento de investigación epistemológica.

¹⁰³ Benejam Pilar “La selección y secuenciación de los contenidos sociales” en: Benejam Pilar y Pages Joan (Coord.), Comes Pilar, Quinquer Dolors, *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, ICE/HORSORI, Barcelona, 1997, pp. 71-95.

Es pertinente señalar que los fines educativos que se le asignen a determinados medios, deben estar orientados desde el conocimiento experto, que se supone por parte del profesor. En otras palabras, es no sólo la actitud por parte de los alumnos frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también la actitud por parte de profesor frente al conocimiento mismo. Es decir, una pedagogía centrada en el alumno no implica la desaparición del profesor del escenario educativo. Si se pretende un conocimiento crítico en los alumnos debe en consecuencia poner en práctica este tipo de pensamiento frente a los medios que tiene enfrente y la información que de éstos obtiene. En otras palabras, debe el profesor ser autoridad de la materia que imparte, en el sentido de dominar su campo de conocimiento y, además permitir que el alumno reflexione sobre la relación entre historia y experiencia viva para acceder a conocimientos realmente relevantes.

3.1.2 De la historia como forma de conocimiento y apropiación de la realidad.

Necesitamos un sentido especial para acceder al conocimiento de la realidad histórica. Existen distintas claves de acceso al conocimiento. El hombre vive en varios mundos y cada uno exige una clave distinta dice Kosík. No se puede entender por ejemplo una pintura de Picasso con la clave de las matemáticas; no se puede por lo tanto pasar de un mundo a otro sin poseer la clave correspondiente y de modo de apropiación de la realidad.

Coincido con el concepto de conocimiento que plantea Kosík de que el conocimiento no es contemplación de la realidad, sino que se necesita un sentido especial, un elemento activo para poder captar la realidad histórico-social:

El conocimiento no es contemplación. La contemplación del mundo se basa en los resultados de la praxis humana. El hombre sólo conoce la realidad en la medida que crea la realidad humana y se comporta ante todo como un ser práctico. Los problemas estudiados por la fenomenología bajo el rubro de "intencionalidad hacia algo", "intención significativa hacia una cosa" o "modos (diversos de percepción)", fueron ya fundamentados por Marx sobre una base materialista como modos

distintos de la apropiación humana del mundo: práctico-espiritual, teórico, artístico, religioso, pero también matemático, físico, etc.¹⁰⁴

De lo expresado por Kosík interpretamos que el conocimiento es algo que está ligado con la experiencia viva de los alumnos, con sus vivencias, cotidianeidad. Y que requiere de esos *saberes* para entender el mundo en el que vive y poder transformarlo.

Por otro lado, debemos tener presente que los fines del conocimiento histórico están de alguna manera regulados desde el propio currículo de la institución escolar, es decir, los planes y programas de estudio. Y esto es lo que va a determinar el sesgo que se le va imprimir a la enseñanza de la historia en un ámbito escolar específico. Según la nueva perspectiva enseñar historia es enseñar lo que la historia es. El tránsito por carreteras diferentes confluye a la postre en la misma posada.¹⁰⁵

De lo anterior deducimos que no se trata de un tipo de historia en nivel básico y otra en el nivel medio superior, sino que se trata de la enseñanza de la historia desde distintos enfoques pedagógicos particulares como lo es el del propio Colegio. Se trata entonces de ser capaces de poner en tela de juicio los objetivos y propósitos que se tienen en ellos y si cumplen la función social demandada por la sociedad en su conjunto. Y si realmente los saberes que se adquieren en la escuela están acordes con los saberes que se requieren para entender la realidad histórico-social que a los alumnos les tocó vivir.

Maestro tras señalar que es indispensable conjugar 'el aprendizaje escolar de la Historia con la concepción de la Historia como forma de conocimiento', asevera que 'el proceso de construcción del aprendizaje escolar se define siempre en relación con el aprendizaje de materias concretas y no presenta pues rasgos generales aplicables del mismo modo a cualquier objeto de conocimiento, o capacidades uniformes en el alumno que le permitan transferir conocimientos de una materia a otra automáticamente.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Vale la pena revisar esta interpretación que hace el filósofo checo de la visión materialista de la historia y del marxismo renovado. La visión que antepone y el método dialéctico como vía para acceder al conocimiento de la realidad. "Lo nuevo no es más que lo viejo pero renovado dice Kosík. En: Kosík K. *Op. Cit.* p.40.

¹⁰⁵ Sánchez Prieto, (1995:124) Citado por Romero Morante J. (2001) en: *Op. Cit.* P. 136.

¹⁰⁶ Romero M. J. *Op.cit.* p. 137.

En otras palabras que no hay aprendizaje significativo que sea distinto al estrictamente disciplinar. La particularidad de la Historia reside en su objeto de estudio que la distingue del resto de las disciplinas sociales.

3.1.3 El eterno retorno de los fines a los medios.

Resulta pertinente señalar la tonalidad que adquiere el uso de medios didácticos, cualquiera que estos sean, de acuerdo al proyecto educativo que se trate. En este caso hablamos de un tipo de bachillerato universitario en la UNAM, el cual tiene ciertos rasgos y orientaciones señalados en el primer capítulo. Y que la propuesta de utilización sea coherente con ellos. En este sentido estamos proponiendo el uso de las nuevas tecnologías con fines didácticos en la enseñanza de la historia. Es obligado subrayar el fin de estas herramientas en el apoyo de actividades que propicien la reconstrucción colectiva en el aula, tanto por alumnos como por el profesor, de saberes con los cuales afrontar el análisis de problemas sociales y que estos sean relevantes para su propia cotidianidad como jóvenes. Una segunda vertiente respecto del uso de los medios, se refiere a cuestiones metodológicas que tienen que ver con los procedimientos para dichas actividades. El problema estaría planteado en función de ¿cómo pueden generarse los aprendizajes en un ámbito escolar y, qué rol debe asumir el profesor para favorecerlos? ¿Cómo estimular la actividad mental?, más allá de la memoria a fin de que se posibilite en los alumnos aprendizajes significativos. “Cascante (1990) distingue tres ámbitos de decisión, explícitos o implícitos:

Técnico	Teórico	Metateórico
- referido a las cuestiones pragmáticas sopesadas día a día en las clases (Vg., cómo preparar tal ejercicio en el ordenador)	- evoca los efectos dispares en la esfera de la epistemología de la ciencia impartida, de las interpretaciones psicológicas del acto de aprender, de los medios didácticos, etc.;	- en el que se dirimen las controversias concernientes a los vínculos entre la escuela y sociedad, y entre teoría y praxis. ¹⁰⁷
<i>Fuente:</i> Elaboración propia a partir de Cascante citado por Morante.		

¹⁰⁷ Romero M. J. *Op. Cit.*, p. 147.

El cuadro se refiere a la propuesta de Cascante que tiene que ver con el uso o más bien los usos de la computadora de manera didáctica. Y cómo pueden generarse aprendizajes en el marco escolar, y puede favorecerlos el profesor. Las posibilidades que ofrece la tecnología es indudable, de situar a los alumnos en situaciones de búsqueda de información e indagación de fuentes propiamente de la investigación.

3.2 Los medios audiovisuales en la enseñanza de la historia.

Hablar de lo visual en el aprendizaje y la enseñanza, nos remite necesariamente a la Ilustración como un referente obligado desde el punto de vista histórico. En Europa del siglo XVIII (el llamado Siglo de las Luces) es cuando se difunden con mayor profusión obras ilustradas y proliferan las impresiones en forma de hoja volante o pasquín. Sin embargo, desde la invención de la imprenta (siglo XV) se pasó de una cultura de la oralidad a una cultura de la lectura.¹⁰⁸ Desde esta época llamada renacentista la representación gráfica de la realidad tuvo una finalidad claramente social y consecuentemente histórica, por ejemplo, las grandes obras pictóricas o la propia escultura. A lo largo de los siglos podemos advertir un incremento de la imagen y un predominio más claro de una cultura visual. En el siglo XIX, lo que para la escritura supuso la imprenta siglos antes, la invención de la fotografía viene a serlo para el desarrollo de la imagen.¹⁰⁹

No es la idea hacer un recorrido histórico de la imagen en este trabajo, sin embargo, como referente de lo visual es pertinente señalar algunos aspectos significativos. Por ejemplo, en la historia del arte estaríamos hablando de lo que la gente comprende y de lo que los artistas dicen y expresan en sus obras y se admite como lenguaje. Hablamos pues de la historia del lenguaje de la imagen. Sin embargo, la forma de las imágenes es cambiante con el tiempo y con la

¹⁰⁸ Para ahondar al respecto véase Roger Chartier. (1995) *Sociedad y escritura en la edad moderna*, México, Instituto Mora.

¹⁰⁹ García, Sánchez J. L. (1987) *Lenguaje Audiovisual*, Biblioteca de Recursos Didácticos, Alambra, México, p. 9.

cultura en la cual se recrea. Una obra de arte refleja siempre el contexto social en el que el artista vive.

Interpretando a Sartori,¹¹⁰ ante la premisa de que ‘una imagen dice más que mil palabras’, igualmente son necesarias las palabras para poder describir esa imagen de la realidad.

En relación al papel que juegan las herramientas del aprendizaje visual, en la construcción de mapas conceptuales por ejemplo, lo que representa en términos de aprendizaje y rendimiento en cuanto a desarrollo de las capacidades de los alumnos. El aprendizaje visual es uno de los mejores métodos para enseñar a pensar, según varias investigaciones:

Los diagramas visuales revelan patrones, interrelaciones e interdependencias además de estimular el pensamiento creativo. El estudiante puede ver cómo se conectan las ideas, darse cuenta de cómo puede agrupar y organizar la información de tal manera que los nuevos conceptos sean más profundos y fácilmente comprendidos. El estudiante tiene la oportunidad de expresar con sus propias palabras lo que ha aprendido al tiempo que descubre cómo las relaciones mal dirigidas o los conceptos que no encajan dejan al descubierto partes del tema que no ha entendido bien.¹¹¹

Según Jonassen, profesor de la Universidad del Estado de Pensilvania en Estados Unidos, el apoyo que las nuevas tecnologías deben brindar al aprendizaje no es el de intentar la instrucción de los estudiantes, sino, más bien, el de servir de herramientas de construcción de conocimiento, para que los estudiantes aprendan con ellas, no de ellas.¹¹²

La reflexión que hacemos de la cita es en el sentido de que no es el medio por el medio mismo que posibilita el conocimiento en los alumnos. Y que por otro lado este no es el fin, sino es la aprehensión del conocimiento una vía de acceso para entender y comprender el mundo en el que vive. De igual manera sobre la representación mental que para los alumnos del bachillerato significa el espacio como parte integral del estudio de la historia. Y que les permite ubicarse tanto en el espacio como en el tiempo en una bidimensionalidad en la que se mueve el devenir de la humanidad y de las sociedades. También señalo como se ha

¹¹⁰ García, Sánchez J. L. (1987) *Op. cit.* p. 17.

¹¹¹ “Lo visual en el aprendizaje”, en: *Eduteka, Tecnologías de Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media*, Mayo de 2002, pp.1-4.

¹¹² “Lo visual en el aprendizaje”, en: *Eduteka Op. Cit.* P. 4.

transformado esta idea espacial no sólo desde el punto de vista geográfico, sino de las grandes transformaciones de la humanidad que van aparejadas con las grandes innovaciones científicas tecnológicas que han tenido un lugar importante dentro de la historia.

También hay que plantear las grandes transformaciones que se han dado en distintos momentos de la historia hasta llegar a la época actual donde las fronteras cada vez se reducen más y pareciera ser que las distancias se achican cambiando nuestra percepción espacial. El mundo se volvió insondable en el espacio y en el tiempo, las comunicaciones, a la velocidad de la luz, han reducido las distancias en la tierra y, en consecuencia, su tamaño para la experiencia humana en el espacio y en el tiempo. Pero ¿realmente se han acotado las distancias? O ¿son producto y efecto al mismo tiempo de la globalización? Los telediarios nos mantienen informados cada instante de lo que ocurre al otro lado del globo y las repercusiones que tiene para nuestro entorno. La llamada *aldea global* pareciera ser que nos vuelve comunes a todos y nos hace homogéneos. Sin embargo ¿cuál es la percepción que tenemos del espacio en las nuevas circunstancias donde la *informática* y el *Internet* predominan en la información y comunicación a nivel mundial? ¿Cuáles son los signos de identidad a partir de la llamada realidad virtual? ¿Qué significa realmente entender el espacio al igual que el tiempo en las nuevas circunstancias históricas? Estas y otras preguntas surgen como tópicos de reflexión sobre el nuevo panorama saturado del espacio virtual y de la supercarretera de la navegación también virtual que se nos presenta como desafío dentro de la enseñanza de la historia.

En cuanto a la educación a partir de las redes habría que reflexionar en torno a como opera la enseñanza mediada por nuevas tecnologías de información y comunicación, las características que adquiere dadas por las condiciones técnicas. Hablar entonces de espacio es hablar de una representación que nos permite entender un contexto, nos permite un sentido de ubicación para saber de donde venimos y donde estamos. Hablar del espacio entonces implica hablar de un contexto social, cultural e históricamente determinado. Hoy hablamos del

cyberspace, espacio virtual, espacio contaminado, dándole una aplicación real sin saber exactamente que es el espacio en estos ámbitos y en este lenguaje.

En principio cambia la dimensión espacio-temporal en los sistemas educativos a distancia porque, por un lado, elimina las distancias e incluso desdibuja la noción de fronteras nacionales, y por otro, permite la comunicación en línea en tiempo real de manera inmediata, sincrónica, como sucede en los *chats*, o diferido asincrónica, como en el correo electrónico o los grupos de noticias¹¹³

Cabe señalar la forma en que se percibe el espacio a partir de estos nuevos medios y tecnologías en la educación. Entender el espacio desde diferentes enfoques nos permite ubicar nuestro ámbito de estudio desde las ciencias sociales. No es la misma idea del espacio para las matemáticas ni de la física que para las ciencias sociales. Y más concretamente desde la propia historia la cual nos remite a lugares físicos como una representación de la idea de espacio.

El nuevo paradigma antropológico que los subsistemas de educación y cultura de la sociedad global deben imponer, se realiza, por ende, en la triada de esas variables; y la esencia del proceso de desarrollo e implantación del nuevo paradigma puede sintetizarse en la siguiente sentencia: crear el *homo oeconomicus* mediante la socialización por el *cyberspace*.¹¹⁴

Sobre la importancia, por otro lado, de enseñar a pensar el espacio a los alumnos. La concepción espacial también tiene que ver con un desarrollo histórico, por ejemplo la concepción de los griegos a diferencia de los babilonios que adoptaron un concepto de espacio continuo. Es importante analizar el concepto de espacio a través del tiempo, en diferentes periodos, espacios geográficos y culturas distintas y distantes, implica por tanto reflexionar sobre el contexto histórico que lo rodea y lo caracteriza. Según Kant la categoría de espacio es básica para la existencia del pensamiento humano. Constituyéndose en objeto importante de grandes teorías explicativas sobre el origen y funcionamiento del universo. Desde el punto de vista objetivo al igual que el tiempo es una representación, la cual entiendo yo una abstracción en el pensamiento para explicar la realidad desde el punto de vista espacial. Es un

¹¹³ Covi Druetta Delia “Educar en la red. Nuevas tecnologías y procesos educativos en la sociedad de la información”, en: *Portal de la Comunicación*, incom, Aula abierta, Lecciones básicas, pp. 5.

¹¹⁴ Chomsky Noam, Dieterich Heins (1995) *La sociedad global, Educación, Mercado y Democracia*, Joaquín Mortiz, México, p. 136.

constructo mental, esquemas para orientarnos y darnos un sentido de ubicación. Retomando el espacio como una representación mental.

El término espacio constituye un concepto polisémico con múltiples significados según los atributos que lo acompañan y el contexto cultural que lo rodea. Actualmente este concepto a sido redimensionalizado hablamos de espacio virtual, de espacio contaminado, de ciberespacio, etc. Desde el ámbito científico la palabra espacio se define según para que se le aplique. Por ejemplo:

Para las Matemáticas	Para la Física	Desde las Ciencias Sociales
- Los espacios son conjuntos de puntos...	- Se asimila al concepto de campo y nos remite normalmente al concepto de espacio cósmico.	- El espacio remite básicamente al ámbito, los lugares, en los que se desarrollan las actividades humanas. - Se concreta con lugares, con la representación física, empírica, de la idea de espacio.

Fuente: Elaboración propia con base en Trepát C. y Comes P.¹¹⁵

El cuadro indica la diferencia sustancial del concepto de espacio para distintos ámbitos del conocimiento. Mientras que para las matemáticas sólo indica una sucesión de puntos para la física hace una alusión al espacio cósmico, mientras que para las ciencias sociales es el ámbito geográfico donde se desarrollan los acontecimientos y actividades humanas que hacen historia.

3.2.1 El Internet y la didáctica de la historia.

La irrupción de las tecnologías y del Internet como herramientas didácticas hace necesario el análisis de lo que representan actualmente estas herramientas como posibilidades, desde la invención de la imprenta, para revolucionar las prácticas escolares. Cabe señalar de paso que el desarrollo de la tecnología no se da de manera autónoma dentro del desarrollo histórico, es decir, que está ligada a un contexto y a determinadas relaciones sociales históricas del momento. Al igual que las obras artísticas reflejan el momento histórico en el que se recrean. Factores económicos, políticos, culturales, psicológicos, estético, pueden ir pautándole

¹¹⁵ Trepát C. A. y Comes P. (2002) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, ice GRAO, Barcelona, pp.192.

rumbo de su evolución. Queda claro, entonces, que los agentes de este proceso emplean de un modo selectivo el abanico de posibilidades a su alcance, de acuerdo con sus objetivos y compromisos específicos.¹¹⁶

Con el acceso a Internet, el problema está en que ahora los chicos pueden hacer cosas que antes no hacían en la escuela, simplemente porque a nadie se le ocurría planteárselas. La escuela hacía caso omiso o simplemente no se planteaba la necesidad de enseñar a seleccionar por ejemplo la información como en el caso propiamente de una materia como la historia. Los libros de texto eran (en algunos casos lo siguen siendo todavía) la única fuente de consulta para los alumnos, o a lo sumo, una monografía que podían adquirir en alguna papelería. El conocimiento se reducía a las preguntas planteadas por el profesor y estas se resolvían consultando la página indicada del texto. *Internet*, la 'red de redes' es un prodigioso instrumento multitarea: transmite imágenes, pero también texto escrito; abre al diálogo entre los usuarios que se buscan entre ellos e interactúan; y permite una profundización prácticamente ilimitada en cualquier curiosidad (es como una biblioteca universal, conectada por diferentes mecanismos).¹¹⁷

El uso de nuevas tecnologías como el Internet nos enfrenta a una nueva situación y la vinculación con ellas desde edades más tempranas:

(...) los niños realizan búsquedas de información desde edades muy tempranas porque simplemente pueden teclear una palabra. Entonces se vuelve evidente la necesidad de construir criterios de pertinencia, validación, selección y vinculación de la información. En el segundo caso, el de las posibilidades que abre la tecnología para la enseñanza de la escritura, se ubican las prácticas de revisión y formateo gráfico de los textos.¹¹⁸

Las nuevas tecnologías de escritura, hacen posible el tratamiento didáctico de esas prácticas sociales de escritura que antes no eran posibles. El actual panorama que representa el desarrollo, el negocio de Internet no está en vender bienes y servicios, ni hacer movimientos financieros, ni en enseñar o aprender, sino es ser una brújula para navegar la propia Internet.

¹¹⁶ Romero Morante, Jesús, *Op cit.* p.11.

¹¹⁷ Sartori Giovanni *Homo videns La sociedad teledirigida*, punto de lectura, México, 2005.

¹¹⁸ Kricautzky Laxague Marina "La tecnología ante la enseñanza de la lectura y escritura" en: *Enter@te*, UNAM, Internet, Computo y telecomunicaciones, 22 de febrero de 2007, pp. 4-5.

3.2.2 El nuevo papel del profesor en el proceso educativo.

Tres son las posturas en relación al rol del educando durante la clase.

En el cuadro siguiente trata de definir qué tipo de aprendizaje se pretende en los alumnos. En la postura psicológica se pone el acento en lo que pasa en la mente del individuo tomando en cuenta el exterior de manera secundaria, la cual supone una actitud pasiva por parte del alumno frente al conocimiento. La segunda postura cultural funcional pone el acento en lo procesos y no sólo de productos, es decir, habla de capacidades y supone actitudes frente a la realidad cognoscente. Habla del saber hacer, lo cual requiere de un tipo de práctica para consolidarse.

1) Psicológica.-	2) Cultural-funcional.-	3) Pedagógica.-
* Existe cierto consenso entre las corrientes que concentran su atención en lo que ocurre dentro de la cabeza del individuo con las que sostienen la naturaleza social de los aprendizajes. La principal es que la adquisición del conocimiento no brota de la mera exposición, ni son copias fieles de la realidad externa, sino que exigen un tipo de actividad, (praxis) ¹¹⁹ que reconstruye significados y atribuye sentidos a partir de una estructura cognoscitiva.	* Pone el acento en los procesos y no sólo en los productos, en las capacidades antes que en los contenidos concretos, en las estrategias para seguir formándose en el saber-hacer, lo cual requiere de la práctica para lograr su consolidación.	* Parte de que la forma de disponer el vínculo profesor, materia y estudiantes, no sólo influye en los aprendizajes, sino también en las actitudes hacia el conocimiento y otras dimensiones sociales que se desarrollan en los alumnos. ¿cuál la postura frente al uso de nuevas tecnologías educativas

Fuente: Elaboración propia a partir de Morante (2001)¹²⁰.

Las nuevas tecnologías por ejemplo, en las que el alumno debe asumir un rol activo frente al proceso de aprendizaje y los medios por los cuales acceder al conocimiento. Y una tercera postura pedagógica, la cual pone el acento más directamente sobre las actitudes frente al conocimiento y otras dimensiones sociales que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si se pretende infundir un espíritu crítico, hay que por lo tanto dotarlos de los elementos necesarios para despertar en ellos este tipo de pensamiento. En un clima de respeto y tolerancia donde la participación de cada uno de ellos sea parte importante en la construcción del conocimiento. Propiciar situaciones-problema,

¹¹⁹ Con el cual veo una relación directa con lo que plantea Kosík, el filósofo checo el cual sostiene una postura desde el marxismo renovado en la segunda mitad del siglo XX corto, en relación a la reproducción racional y espiritual de la realidad en: Kosík K. *Op. cit.*

¹²⁰ Romero Morante Jesús *Op. Cit.* 148-149.

por ejemplo, para el intercambio de opiniones y confrontación, favoreciendo la cooperación entre iguales. En este sentido el papel del profesor no se reduce a simple trasmisor de información y conocimiento a la usanza tradicional. Según Freyre

(...) enseñar no es transmitir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que lo connota, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender¹²¹.

Debe por lo contrario adoptar el papel de difusor cultural según la óptica Vigotskiana, para ponernos a tono con las nuevas tendencias pedagógicas.

El problema a resolver en este punto es si las nuevas tecnologías (como el Internet y la computadora) están propiciando este tipo de metodología. Habría que agregar aquí los fines con los que fueron diseñadas las primeras máquinas, sobre los fines empresariales y de mercado. Quiero aquí mencionar los usos de la computadora señalados por Morante para enfocar de manera más clara la tesis que sostengo en relación a los usos de estos medios de manera didáctica.

El panorama actual, según Morante sobre la idoneidad y pertinencia del uso de la computadora es el siguiente;

(...) sin embargo, parece que se subraya con más énfasis la idoneidad de este aparato para favorecer el intercambio entre estudiantes reunidos en pequeños grupos. Las visibles carencias del software educativo; la recepción de las aportaciones de la corriente histórico cultural vigotskiana y de otros psicólogos, como Bruner, que han hecho hincapié en el aprendizaje cooperativo.¹²²

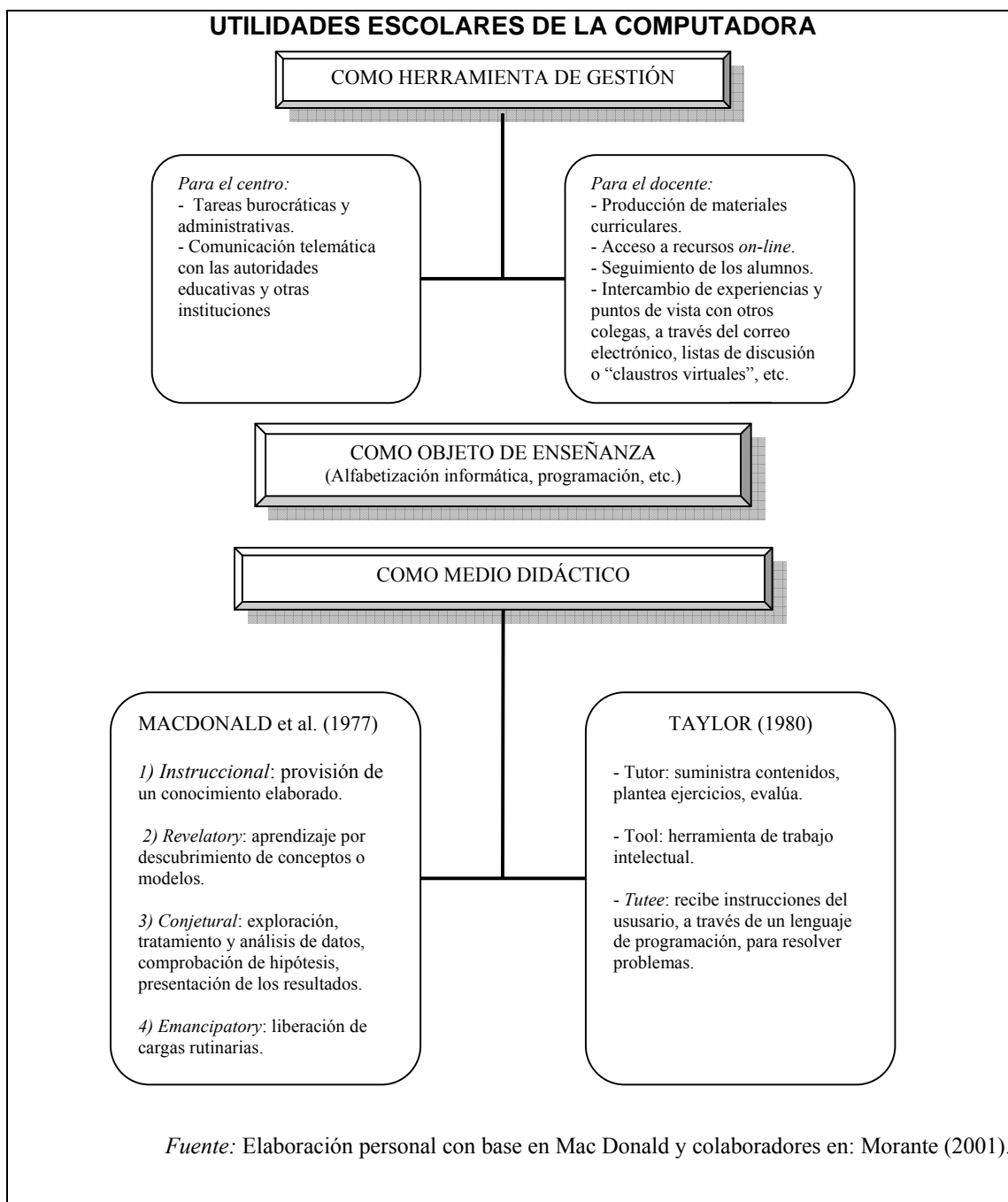
Por otro lado es necesario señalar las nuevas formas de comunicación en el aula a partir del uso de nuevas tecnologías. El tipo de relaciones comunicativas como un sello particular en las nuevas circunstancias educativas, que definen las tendencias actuales respecto a la misma. La actitud por parte de los alumnos frente al conocimiento, su participación en la reconstrucción de saberes realmente relevantes para su vida cotidiana como jóvenes. Su visión del mundo a partir de la introyección de información y de su interacción con estos medios. Las

¹²¹ Freyre Paulo (2004) "No hay docencia sin discencia". Tomado de *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, pp.23-46.

¹²² Romero Morante, J. (2001) *Op.cit.* pp. 164-165.

En concreto de lo que trata el cuadro anterior es fomentar un clima más participativo y no lineal. La actitud que adopta el alumno frente al conocimiento en una interacción lineal por ejemplo, coincide con el tipo de educación tradicional, donde el tutor o profesor se erige como único portador de conocimiento. Mientras que una interacción poligonal, la actitud de los alumnos es más activa generando la discusión en pequeños grupos de trabajo. Pero también el ambiente generado por una buena o mala planeación por parte del profesor de sus clases.

El cuadro siguiente plantea los usos escolares de la computadora, que aunque los autores son españoles, si nos da la idea precisa de la computadora como un ordenador de las principales utilidades y ventajas que ofrece ésta herramienta. Como herramienta de gestión, por ejemplo, para la producción y planeación de materiales curriculares y didácticos. Como objeto de enseñanza para la alfabetización informática y programación. Y finalmente como medio didáctico en la provisión de saberes ya elaborados, pero también de entre las principales señaladas en el cuadro están la *Revelatory*, señalada por McDonald y se refiere al aprendizaje por descubrimiento de conceptos y modelos. Es en este punto en el que coincide la propuesta que hago en esta tesis, sobre el tipo de aprendizajes que se pretenden a partir del uso de nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de la historia.



De lo que trata el cuadro anterior es sobre tres entornos de aprendizaje con base al uso de la computadora.

1) En la llamada situación *instruccional*, éste funciona como vehículo de una información ya elaborada. Lo cual supone que se tiene que decodificar y procesar en base a un conocimiento netamente científico. Y no por el hecho de bajarse de Internet por ejemplo, quiere decir que esta información es auténtica y verídica. 2) En el entorno *revelatory* el programa guía a los usuarios a través de un proceso de

descubrimiento en el que los conceptos y el modelo teórico implícitos se van develando. Las simulaciones serían el ejemplo paradigmático. 3) Finalmente, en el conjetural el software se emplea como apoyo en actividades indagativas o de resolución de problemas.¹²⁴

Lo importante de lo anterior es señalar las particularidades que adquiere el uso de estos medios en un ámbito específico como lo es el escolar. Los procedimientos, los cuales deben adecuarse a las características psicoevolutivas de los adolescentes, en tránsito por el bachillerato, pero también por la funcionalidad estos aprendizajes tienen para los alumnos tanto en términos epistemológicos como psicológicos. La primera acepción de la cita anterior se refiere a que el estudiante, en vez de atragantarse con hechos, debe llegar por mediación a pensar históricamente. Es decir, debe ejercitarse este tipo de hábito, para que comprenda el mundo en el que vive y que siga construyendo de manera autónoma nuevos conocimientos. La segunda acepción se refiere al método científico, es decir, el manejo de documentos, formulación y comprobación de conjeturas, evaluación de alternativas y la toma de decisiones. Según Bunge (1980):

La manera de proceder característica de la ciencia se ha dado en llamar el método científico. El nombre es ambiguo. Por una parte es merecido porque tal método existe y es eficaz. Por otro lado la expresión 'método científico' es engañosa pues puede inducir a creer que consiste en un conjunto de recetas exhaustivas e infalibles que cualquiera puede manejar para inventar ideas y ponerlas a prueba. En verdad no hay tales recetas populares para investigar. (...) El método científico no suple a estos conocimientos, decisiones, planes, etc., sino que ayuda a ordenarlos, precisarlos y enriquecerlos. El método forma, no informa. Es una actitud más que un conjunto de reglas para resolver problemas.¹²⁵

Es necesario pues dotar a los alumnos de nociones interpretativas si pretendemos en ellos una comprensión crítica de la sociedad en la que viven, para que ellos mismos le den significatividad. Lo importante de todo lo anterior es que los alumnos terminen cuestionando la realidad social en la que viven, que pongan en entredicho las representaciones cotidianas para que aprenda con la práctica una visión crítica. Lo cual no se aprende aunque el contenido se difunda a través

¹²⁴ Romero M. J. *Op. Cit.* P.150-151.

¹²⁵ *Ibidem.*, p. 154.

de Internet. Es decir que el medio (nuevas tecnologías) por sí mismas no propician el conocimiento sino que es el uso que se le asignen a estos recursos.

3.3 La globalización y su impacto en el sistema educativo y las nuevas tecnologías.

El propósito de este punto es la reflexión y el análisis sobre el sistema educativo en sus ámbitos global y nacional. Hay que entender primero el contexto socio-histórico actual y el nuevo panorama de crisis del sistema capitalista, según algunos teóricos como Wallerstein, que afirman la crisis y derrumbe del sistema capitalista principalmente en la superpotencia norteamericana. Pero también el impacto que incide en la educación a partir de la irrupción de las nuevas tecnologías y las grandes transformaciones que han venido caracterizando la época actual en la llamada globalización que incluye elementos tan opuestos como la multiplicación de los intercambios comerciales. Habría que dar una caracterización de la globalización para poder ubicar el sistema educativo inmerso en este panorama. Immanuel Wallerstein dice que la globalización no es algo nuevo, que se inserta en la crisis estructural del capitalismo como un sistema agonizante:

Como todo sistema, este capitalismo contiene estructuras que poseen ciertas reglas, es decir, que están gobernadas por una cierta lógica, aunque también por la existencia de ciertas contradicciones. Como todo sistema, se mantiene evolucionando durante todo el tiempo; en resumen, es también algo histórico. Como todo sistema histórico, igualmente abarca tres momentos, que es necesario analizar de manera separada: el origen o momento de su creación; el largo periodo de su desarrollo histórico, durante el cual vive bajo sus reglas normales; y finalmente el momento de su crisis estructural, que implica el fin de este sistema y una transición hacia otro sistema diferente.¹²⁶

Como uno de los efectos de la globalización desde el punto de vista cultural, la educación no está exenta de este proceso y de sus efectos en los ámbitos económico y político. Lo económico subsume lo educativo a su más mínima expresión como mercancía. Las reglas del mercado del sistema-mundo, como bien señala este autor, repercuten de manera directa al interior de las naciones y

¹²⁶ Wallerstein Emmanuel (2005). *La crisis estructural del Capitalismo*. Contrahistorias edit. La otra mirada de Clío, México, p.57.

condicionan las políticas al interior de ellos. Las reglas y lógicas propias del mercado.

3.3.1 Las metáforas de la globalización.

Por principio habría que señalar las grandes paradojas que presenta el mundo actual inmerso en la globalización, que no termina por definirse aún pero se ve reflejado en todos los ámbitos y en todas direcciones. En la globalización el mundo se ha transformado en una *aldea global* para utilizar la metáfora de Octavio Ianni.

Hay metáforas, así como expresiones descriptivas e interpretativas fundamentadas, que circulan combinadamente por la bibliografía sobre la globalización: 'economía-mundo', 'sistema-mundo', *shopping center global*, '*disneylandia global*', 'nueva división internacional del trabajo', 'moneda global', 'ciudad global', 'capitalismo global', 'mundo sin fronteras', 'tecnocosmos', 'planeta tierra', 'desterritorialización', 'miniaturización', 'hegemonía global', 'fin de la geografía', y otras.¹²⁷

Cada hombre puede resultar vecino de todos, testigo audiovisual de todos los acontecimientos y de su memoria en imágenes. De pronto las fronteras han desaparecido, los canales de la televisión recrean los hechos que suceden del otro lado del globo de manera instantánea. Vivimos en una sociedad instantánea donde todo tiende a ser homogéneo. Las nuevas tecnologías, la comunicación y la información se han revolucionado y han propiciado la ruptura de fronteras no sólo económicas, sino también geopolíticas, culturales, ideológicas y sociales. Las desigualdades en este sentido son evidentes:

(...) todavía hay dos mil millones de seres humanos que ni siquiera tienen electricidad, tres mil de analfabetos y entre 300 y 500 millones de *internautas*. Cada hombre puede resultar vecino de todos, testigo audiovisual de todos los acontecimientos y de su memoria en imágenes, lector de todos los textos y contemporáneo de los sabios de toda la historia, puesto que la información y las ciencias acumuladas y en crecimiento se encuentran potencialmente a su disposición gracias a la combinación de los satélites, la televisión, la digitalización y las computadoras.¹²⁸

¹²⁷ Ianni Octavio, *Teorías de la Globalización*, Siglo XXI, México, 1996, pp. 4-5.

¹²⁸ Bazán Levy José de Jesús *Horizontes Actuales de la Educación Media Superior* (inédito) [s/f]

Los sistemas de signos también se han desarrollado como un efecto de las nuevas tecnologías y esto a su vez ha impactado la vida social y cotidiana. La multiplicación de lenguajes y códigos verbales, musicales y no verbales, icónicos, 'graffitis', rebasan incluso el ámbito de la cultura oficial y las escuelas como parte de una contracultura o cultura subalterna sin organización ni autoridad legítima. En la globalización se acude a la informática que en el desarrollo de la humanidad, es tan importante como la invención de la máquina de vapor o la imprenta.

La informática permite estar simultáneamente en cualquier lado; ya no hay fronteras, limitaciones temporales o geográficas. Es gracias a la informática que empieza el proceso de globalización. Se erosionan las separaciones, las diferencias, los Estados nacionales y el mundo se convierte en lo que se llama, con verosimilitud, la aldea global.¹²⁹

Por otra parte el inglés se ha convertido en la lengua predominante en el intercambio diplomático, comercial, científico y tecnológico (revisas, encuentros, citas) y en la Red se ha convertido ahora en una forma de lengua común o *Coiné* no mediterránea, sino mundial.¹³⁰

Las lenguas naturales de las comunidades indígenas sobrevivientes desaparecen bajo el signo de la homogeneidad y la imposición de las lenguas nacionales reafirmada por las series televisivas semejante a las especies en vías de extinción de flora y fauna.

El derrumbe del muro de Berlín a finales de los años ochentas del siglo pasado y la reciente coyuntura ideológica simbolizaron la ruina de los regímenes que se denominaron como 'socialismo real', la desintegración de la URSS, y los cambios en los países de Europa del Este son otros cambios históricos de larga duración cuyas consecuencias todavía no terminan de manifestarse cabalmente. Lo cual propició una crisis de paradigmas ideológicos, el rompimiento de la bipolaridad y por consiguiente el final de la guerra fría que se caracterizó por una lucha ideológica entre capitalismo y socialismo, y el triunfo del modelo neoliberal. De igual manera el resurgimiento de nacionalismos con tintes netamente religiosos y fundamentalistas que se expresaron en conflictos locales. Como consecuencia

¹²⁹ Lira Saade, Carmen (Directora General) "La Cuarta Guerra Mundial" en: *La Jornada*, México, 23/oct/2001.

¹³⁰ Bazán Levy J. de J., *Op. Cit.*, p. 8.

de lo anterior asistimos a la problemática de un mundo unipolar bajo la hegemonía de los Estados Unidos. Aunque la cita sea extensa me parece pertinente por su amplitud y complejidad para explicar el panorama del entorno mundial:

En este recorrido por el entorno mundial de los años setenta a nuestros días, mencionaremos la globalización, como otra de las manifestaciones que más han influido en el planeta. Entendemos por globalización la serie de tendencias del desarrollo capitalista mundial: la tercera revolución tecnológica e industrial (electrónica, informática); la descentralización de la producción global (que rebasa las fronteras nacionales); la integración de las economías nacionales a la dinámica de los mercados globales; la formación de grandes bloques regionales en Europa, América del Norte y Asia.¹³¹

En este contexto la globalización puesta en marcha que incluye elementos tan opuestos como la multiplicación de intercambios comerciales, sin restricciones ni ataduras, solamente la autorregulación del mercado, y de las tecnologías en beneficio de los más poderosos; la constitución en este sentido de un espacio universal de los medios y de la aldea global; el reagrupamiento de países tan distantes en la tierra; todo ello bajo el signo de fraternidad y de los derechos humanos y la hegemonía disfrazando el despojo y la marginación.

El replanteamiento del sentido de la vida y el análisis de las transformaciones en el modo de vivir de los seres humanos en su conjunto merece una reflexión seria y profunda de la educación del *cómo* y hacia *dónde* debe ser educado. Respecto de la repercusiones éticas de hacia dónde tiende la llamada civilización, de la condición del hombre en la tierra deben ser asumidas de manera responsable en la organización y acción individual y colectiva.

Por otro lado la toma de conciencia desde un punto de vista socio-histórico de la realidad que nos tocó vivir. Las ventajas y desventajas que propicia la cercanía virtual e icónica de los seres humanos, posibilita la solidaridad pero al mismo tiempo la posibilidad de una nueva forma de ignorancia o desconocimiento

¹³¹ Otra característica de la globalización es la denominada crisis de las ideologías y los esquemas ideológicos, la cual se hizo más profunda con la caída de la URSS e influyó en las ciencias sociales con la pérdida de prestigio del marxismo vulgar. Finalmente, y no menos importante, es el sentido más común de la palabra: globalización implica mundialización de todo o casi todo: economía, decadencia de los estados nacionales, cultura, lazos estrechos entre los países del orbe y un mundo supercomunicado. En: Gallo T. Miguel Ángel (2004). “Los Aspectos históricos y contextuales en la experiencia del bachillerato” en: Revista *Eutopía*, No. 1, Enero-marzo p. 62, 63.

del otro, de encontrarse en la Red con quienes coinciden que con quienes divergen.

La globalización del mercado y los poderes económicos que la empujan y aprovechan debería tener al menos como réplica la globalización de los ciudadanos y su participación en las soberanías por ahora sobre todo nacionales, una defensa de los derechos laborales y el vivo sentimiento de pertenencia a una sola especie, mucho de los cual requiere todavía una larga invención planetaria.¹³²

La toma de conciencia en este sentido y el reconocimiento de nuestra condición de las humanidades las nuevas culturas retoman mayor importancia ni pueden evitar definirse como científicos, humanistas y éticos. En canto al panorama mundial en el que prevalece un mundo unipolar y globalizado,

(...) ha sido de gran trascendencia la crisis de los años setenta, que tuvo como consecuencia la quiebra del Estado de Bienestar y la implantación del Neoliberalismo. Entre otras manifestaciones de la implantación neoliberal, se encuentran la menor participación estatal en la economía y consecuentemente la reducción del gasto social donde se ubica el educativo.¹³³

3.4 Los cambios en la sociedad mexicana y la desigualdad en el ámbito educativo.

De igual manera hay que tomar en cuenta los cambios en la sociedad mexicana, en la conciencia pública, la democracia que empieza a tomar forma en el inconsciente colectivo y empieza a asumirse como forma de vida; el respeto de los derechos elementales y la igualdad de los sexos; la transformación de la enseñanza básica de nueve años, ahora obligatoria; y la percepción de la monstruosidad que representa la desigualdad social y económica de millones de mexicanos en la pobreza extrema.

Acerca de la realidad mexicana hay que mencionar dos grandes cambios la crisis del Estado Benefactor con la consiguiente sustitución por las políticas neoliberales y el desplazamiento del PRI en el poder ejecutivo federal.¹³⁴ Los cuales afectarían de manera drástica el sistema educativo en su conjunto y el rumbo que habría de tomar en el futuro inmediato. El nuevo modelo económico

¹³² Bazán Levy José de Jesús *Op. Cit.*, p. 11.

¹³³ Gallo T. Miguel Ángel *Op.Cit.*, p. 63.

¹³⁴ *Ibidem.*, p.64.

neoliberal impuesto por los grandes cambios generados en el ámbito global implicó la supeditación del Estado mexicano a intereses internos y externos.

Es importante entender que los cambios que se gestan dentro de la educación no están exentos de los grandes acontecimientos económico-políticos de nuestro país. La crisis del sistema político mexicano que traza Carlos Antonio Aguirre Rojas a partir del modelo de sistema-mundo, nos da una perspectiva desde el punto de vista histórico de los grandes acontecimientos que caracterizaron el siglo XX histórico, desde la fundación del sistema de partido ligado al Estado en 1929, pasando por momentos coyunturales en la vida política nacional, 1968 y el acontecer mundial, la revolución cultural y los movimientos que se generan en este periodo. Crisis política que comienza en 1988 y se prolonga hasta la actualidad como resultado de las elecciones del 2 de julio de 2000.

Al erosionarse y caducar definitivamente la movilidad social ascendente que caracterizó el periodo de desarrollo estabilizador, y al desatarse la crisis económica que el paréntesis petrolero no hizo más que postergar, México entró en esa nueva coyuntura post-68, que a la vez que cuestionaba progresivamente al conjunto de las instituciones y de las prácticas nacidas de la revolución mexicana, comenzaba a abrir los espacios para plantearse a sí misma las condiciones de un nuevo salto hacia adelante. Y es éste el sentido profundo que tiene la crisis Terminal del partido de Estado que culmina el 2 de julio de 2000.¹³⁵

Lo que nos describe este autor en esta cita es justamente el panorama socioeconómico y político de nuestro país y la crisis generada al interior de las instituciones como resultado de la crisis económica de la política económica conocida como desarrollo estabilizador. Todo ello dentro de un proceso más global, en el que la sociedad mexicana asume las implicaciones del giro político y cultural del movimiento de 1968.

Habría que hacer algunas consideraciones también acerca de la desigualdad respecto a la educación en nuestro país. Y de la distribución de la escolaridad en México, en el periodo de 1970-2000. Según Felipe Martínez Rizo,

(...) la desigualdad en México ha disminuido, pero que lo ha hecho de tal forma que la distancia relativa entre entidades federativas permanece igual. Los avances

¹³⁵ Aguirre Rojas C. A., Echeverría B, Montemayor C., Wallerstein I. (2002) *Chiapas en perspectiva histórica*, El viejo topo ediciones, España, pp. 17-21.

educativos parecen más resultado de procesos generales de crecimiento que de políticas diseñadas expresamente con una intención compensatoria.¹³⁶

Es claro pues la desigualdad que prevalece en México en el contexto de la competitiva economía mundial. Existen en este sentido diferentes puntos de vista en relación a la desigualdad social y educativa. Lo cual demuestra la centralización de la política educativa con respecto al resto del territorio de nuestro país.

Resalta el funcionalismo como una perspectiva dominante a mediados del siglo XX, el cual veía a la educación como una variable en relación con una creciente igualdad social. En cambio las perspectivas de los años sesenta y setenta subrayaron el papel de la educación subordinado respecto de las estructuras sociales. Resalta en este campo el resurgimiento del marxismo en su versión althusseriana. Las aproximaciones anteriores coinciden en ver el lugar donde ocurren los procesos educativos, la escuela, como una caja negra cuyo interior es inaccesible.¹³⁷

El espacio en el que se recrean las experiencias escolares y donde se efectúa el proceso de socialización. Y donde realmente cada uno de los actores lleva a cabo su papel dentro del proceso educativo.

3.4.1 Tendencias actuales de la educación.

Respecto de las tendencias actuales del sistema educativo y las razones del interés actual por la calidad en la educación hay que señalar que existe en la actualidad en los países e la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) un interés sin precedentes por la propia calidad de la escolarización. El concepto de calidad es un concepto polisémico que adquiere rasgos según el ámbito en el que se defina. En ese sentido su relación con el ámbito educativo es el que lo va a definir. En realidad, calidad significa, cosas

¹³⁶ Martínez, R. F. (2000), “Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, Vol. 7 No. 16, septiembre-diciembre, pp. 415.

¹³⁷ *Ibidem*. P. 417.

diferentes para distintos observadores y grupos de interés; no todos comparten las mismas percepciones de las prioridades para un cambio.¹³⁸

En la política educativa actual se refleja una verticalidad, en cuanto a equidad se refiere. Lo que implica que cada quien pague su propia educación. La participación del Estado restringe su participación en la educación recortando presupuesto, por ejemplo,

Desde la perspectiva de la economía, se discuten los principales conceptos de equidad e igualdad de oportunidades; el porqué la forma en que se asignan los recursos no es –no puede ser– equitativa y los motivos que explican la intervención del Estado en la educación.¹³⁹

Es importante replantear el papel de Estado en cuanto a la asignación y distribución de recursos para la educación. Sin embargo esta es justamente una discusión que tiene relevancia en el contexto actual, pues el papel del Estado que en otro momento asumió el Estado proteccionista benefactor ya no tiene vigencia. Uno de los pocos consensos a los que se ha llegado en los últimos tiempos es que los sistemas escolares son inequitativos. Los diagnósticos muestran claramente las desigualdades, sin embargo el problema principal radica en el cómo atender esas desigualdades.

Es claro en este sentido que uno de los problemas fundamentales en la educación en general se deriva de las desigualdades en cuanto al capital cultural de los alumnos. Este refleja claramente el nivel de conocimientos con los que ingresan al bachillerato, pero también es el reflejo de la situación educativa en todo el país y a nivel global.

La controversia gira en torno a la participación que tiene y que debería tener el Estado desde este enfoque economicista. “Las propuestas pueden invocar, por ejemplo, desde una mayor presencia estatal hasta la introducción de mecanismos de mercado en el sector.”¹⁴⁰ En este punto, sin embargo habría, que repensar la

¹³⁸ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, (1991), “Razones del interés actual por la calidad” y “El concepto de calidad”, en: *Escuelas y Calidad de la Enseñanza. Informe Internacional*, Madrid, Centro de Publicaciones del ministerio de Educación y Ciencia/Paidós Ibérica, p. 21.

¹³⁹ Murduchowicz, A. (2000), “La equidad del gasto educativo: Viejas desigualdades, diferentes perspectivas”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 23, mayo-agosto, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, <http://www.Campus-oei.org/revista/rie23a05.PDF>, p. 165.

¹⁴⁰ Morduchowitz *Op. Cit.*, p.166.

tendencia de la educación de tipo técnica y de la oferta de escuelas privadas para compensar la alta demanda y la saturación en las escuelas públicas.

Pero por otro lado, se promueve o cuestiona el subsidio a la demanda, pero se deja a un lado la discusión sobre el rol del Estado en la Educación. Pues esto último contribuiría a clarificar el tipo de provisión del servicio –estatal, privado o una combinación de ambas formas- y el mecanismo de asignación de recursos a las escuelas. Una de las propuestas que da Morduchowitz en cuanto a la provisión estatal de la educación es que: cada escuela debe encontrar su propio método para producir educación. Es lo que se puede llamar descentralización por desesperación. Y de allí a la mercantilización y a la competencia por los recursos, sólo un paso.¹⁴¹

En cuanto a la visión horizontal se daba por visto que la escuela era un agente de igualdad social. En la segunda posguerra la visión en los sistemas educativos de los países occidentales implicaba la visión dominante de que

(...) la educación iba a ser el instrumento que, junto con el crecimiento del sector industrial, permitiría el desarrollo de los países, haría evolucionar a la sociedad política hacia la democracia y sería el canal de movilidad social basado en la capacidad y en el esfuerzo.¹⁴²

En la década de los setenta el papel del Estado Benefactor fue seriamente cuestionado. Con el ajuste fiscal, se afectó al sector educativo pues quedó claro que la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación no eliminaba las disparidades iniciales entre los individuos.

En Latinoamérica por otro lado, la problemática se daba en cuanto a la masificación de la matrícula, acompañada por dificultades presupuestarias, demandas crecientes de tipo asistencia,

(...) derivaron básicamente en el deterioro de la calidad de los servicios educativos, incrementando la desigualdad en la posibilidad de acceder a los conocimientos de acuerdo con la zona, el capital cultural, las historias preescolares, el nivel socioeconómico, etc.¹⁴³

¹⁴¹ *Ibidem* p.168.

¹⁴² *Ibidem*, p. 169.

¹⁴³ *Ibidem.*, pp.169-170.

Hay que añadir que la realidad latinoamericana en cuanto a desarrollo histórico ha sido distinta y que la constante ha sido de enorme desigualdad social y económica aunada a la enorme dependencia de países altamente desarrollados.

Por otro lado,

En la medida en que el principio de igualdad de resultados no logre modificar prácticas de enseñanza y atención a los grupos desfavorecidos, podrían devenir no sólo en los programas compensatorios usuales sino que, al continuar refiriendo el desempeño escolar conforme al modelo pedagógico tradicional, las posibilidades de revertir el fracaso escolar y de mejorar los resultados en el aprendizaje, etc. Continuarán siendo limitadas sin haber modificado los problemas de equidad que se querían resolver.¹⁴⁴

Concluyendo de manera precisa en relación a la necesidad de la intervención del Estado en la educación, la principal explicación del financiamiento estatal desde el punto de vista económico

(...) es la existencia de mercados de capitales imperfectos: los consumidores de educación –básicamente niños y jóvenes- no poseen recursos para sostener su educación. Tampoco pueden acceder a un mercado financiero que les facilite los recursos para solventarla. De otro lado, los padres no pueden comprometer el futuro de sus hijos endeudándolos para que estos salden el crédito que toman para pagar su educación. Si esos padres poseen los recursos para financiarla, sus hijos gozarán de los beneficios de la educación; pero si carecen de ellos, alguien debe asumir el costo que implica escolarizar a los niños y jóvenes que, de otro modo, quedarían excluidos por el imperfecto funcionamiento del mercado de capitales.¹⁴⁵

Una última reflexión sobre la importancia de la igualdad para la mejora de la calidad educativa. A la luz del análisis hecho acerca de la relación entre calidad e igualdad,

(...) los avances educativos de México en las últimas décadas no pueden considerarse excepcionales. Pese al aumento sostenido del promedio de escolaridad en el país y todas sus entidades, parece indicar que, hasta ahora, las políticas compensatorias no han bastado para reducir las desigualdades de manera significativa, y que los cambios de los indicadores se deben más bien a un crecimiento de los sistemas educativos estatales que refleja el nivel de desarrollo relativo de cada uno, y no a políticas compensatorias. El progreso es más inercial que proactivo frente a la desigualdad.¹⁴⁶

Es claro pues que en nuestro país sigue imperando la desigualdad en cuanto a la educación, pero también habría que repensar el papel del Estado en las

¹⁴⁴ Morduchowitz A., *Op. Cit.*, p. 178.

¹⁴⁵ *Ibidem.*, pp. 180-181.

¹⁴⁶ Martínez Rizo, F., *Op. Cit.* P. 438.

condiciones actuales. Que el modelo de Estado benefactor ha dejado de funcionar y que nos encontramos frente a una nueva realidad educativa y ante nuevas condicionantes que imperan en el ámbito global como nacional que exigen una nueva relación con éste, no sólo en cuanto a la distribución de recursos, sino también en cuanto a la organización y planeación de los planes y programas de estudio frente a las nuevas condicionantes de la globalización y neoliberalismo que le dan nuevas características al Estado. Pero también en cuanto a las demandas y necesidades de los alumnos, la posesión práctica y eficaz de las técnicas de utilización de instrumentos clásicos (libros, revistas, bibliotecas) y cibernéticos (bancos de datos, paquetería, portales), pero sobre todo habilidades intelectuales para buscar información que acerque a los alumnos a la investigación, ante las nuevas condicionantes culturales. Finalmente es importante que los alumnos desarrollen su capacidad de comprender e interpretar imágenes como representaciones simbólicas de una cultura propia y de la ajena a su alcance. Pero además exige de los docentes una mejor preparación y actualización permanente frente a un mundo cada vez más cambiante.

Capítulo 4. Aplicación didáctica de los recursos audiovisuales e informáticos, la relevancia de la Historia y su enseñanza en el CCH.

En este capítulo se hace la propuesta de la aplicación didáctica de recursos informáticos y audiovisuales a la enseñanza de la Historia en el CCH. Se menciona el plan de clase para las unidades I, II y III correspondientes al primer semestre. Cabe aclarar que la propuesta de la tesis está orientada para la unidad IV del segundo semestre, es decir, para Historia Universal Moderna y Contemporánea II (HUM y C-II en lo sucesivo). Sin embargo, se pretende aplicar desde las primeras unidades del primer semestre, es decir, Historia Universal Moderna y Contemporánea I. De igual manera, pretende ir más allá, y aplicarse a Historia de México I y II en el tercero y cuarto semestre. Es decir, la propuesta del uso didáctico de recursos informáticos y audiovisuales es tanto para Historia Universal e Historia de México. Se presenta de igual manera el propósito educativo de cada unidad temática; el objetivo de la clase; las actividades con sus respectivas estrategias de aprendizaje y las posibles habilidades a desarrollar por parte de los alumnos.

Cabe señalar que los contenidos temáticos de la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I, son extraídos de los programas oficiales correspondientes del Plan de Estudios Actualizado (PEA)¹⁴⁷¹⁴⁸ por lo que, se retoman los temas presentados en las unidades II y III de HUMyC-I. Hecha esta aclaración pertinente pasamos al fundamento teórico para la elaboración de la propuesta.

4.1 Fundamento teórico-metodológico.

Es necesario plantear el fundamento de que tipo de aprendizaje pretendemos inculcar a nuestros alumnos sobre la historia. En ese sentido pretendemos aplicar la idea de la historia como proceso, la cual es muy socorrida en el CCH. Sin embargo, es necesario preguntarse: ¿Qué significa realmente? ¿Qué visión y qué

¹⁴⁷ Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato. *Plan de Estudios Actualizado*, México, Julio de 1996.

idea de la historia se maneja en el *argot ceceachero*¹⁴⁹, ¿Qué representa realmente para los alumnos del Colegio? ¿Cuál es el vínculo para que éstos relacionen lo que aprenden en el salón de clases y lo que viven en su vida cotidiana? Si bien es cierto no es una varita mágica para solucionar la problemática que como jóvenes enfrentan, si es una clave de acceso para que puedan entender el mundo en el que viven. Es en este sentido, una actitud crítica de la historia es la que se pretende a partir del uso de determinados medios. El cuestionar constantemente en un dialogo ideal es lo que el alumno debe entablar con el conocimiento histórico así como el hacer preguntas a la historia para entender la realidad sociopolítica actual y para poder entender el pasado histórico.

En el contexto de la enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH en lo sucesivo) se asume en este trabajo una postura crítica de la enseñanza de la historia. Carr, citado por Morante, argumenta que ésta ha de ser, además de crítica y educativa, científica,¹⁵⁰ a la cual los profesores deben someter a examen su propia práctica docente, y esto es justamente lo que la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) ha podido brindar y posibilitar: que los profesores reflexionemos sobre nuestro quehacer como docentes, pensar y reflexionar sobre el vínculo pedagógico que establecemos con nuestros alumnos en las aulas, mejorar nuestra propia práctica y generar un compromiso con ellos, con nosotros mismos y con la institución.

Retomando el fundamento teórico de John Dewey podemos decir que sostiene un pensamiento reflexivo en cuanto a la educación. Dewey al igual que Vigotski, centra su atención en el escenario social, el cual favorece la reflexión y orienta el papel del maestro en crear condiciones que posibiliten la curiosidad y el apetito por el conocimiento. Según Dewey la docencia es práctica social y por lo tanto dicha práctica se ejercita a través de un vínculo entre alumnos y profesor, pero también entre los, con propios alumnos y de éstos para con el profesor. En ese sentido el pensamiento del profesor es determinante en la interpretación y construcción del conocimiento histórico. Los elementos que resalta Dewey como

¹⁴⁹ Las *cursivas* son mías.

¹⁵⁰ Romero Morante, J. (2001) *La clase artificial Recursos informáticos y educación histórica*, Akal-referentes, Madrid, p. 207.

elementos constitutivos de la reflexión son en primer lugar: la observación en la que todo proceso reflexivo es construcción de hechos observables. En segundo término, la objetivación, es decir, la construcción del caso, la descripción inicial de la situación y sólo en esa medida es posible;

a) (...) hacer sugerencias, posibles de solución, b) plantear un problema que hay que resolver, c) plantear hipótesis para guiar la observación, d) la elaboración mental de la idea o suposición de manera que, el razonamiento es parte de la deducción, e) la comprobación de hipótesis mediante la acción real o imaginada.¹⁵¹

La docencia es reconstrucción de la experiencia. En ese sentido la tarea de la educación es emancipar la experiencia mediante la reflexión y reconstrucción espiritual y racional de la realidad.¹⁵²

La propuesta del uso de recursos tecnológicos aplicados a la enseñanza, alude en torno al uso y no precisamente al recurso en sí. Aquí estriba la diferencia sustancial: de no confundir el medio con los fines. Aunque estoy conciente de que es muy circunstancial el uso de nuevos recursos tecnológicos en otros ámbitos como el de la mercadotecnia y el financiero, es cierto también de que su uso dentro de la enseñanza es poco explotado en nuestro ámbito escolar a pesar de que se cuenta con el equipo. Tampoco se trata de sustituir un medio por otro, se trata en todo caso de aludir al imaginario previo de los alumnos en cuanto a la Historia, es decir, potenciar el acceso al conocimiento histórico vía las imágenes. Como sostiene García Sánchez: la función de la imagen dentro del lenguaje audiovisual es sustancial. El lenguaje audiovisual no prescinde del lenguaje escrito, sino por el contrario los dos son mutuamente complementarios.¹⁵³

Por estas razones propongo la utilización de los recursos informáticos y audiovisuales como una alternativa frente a las que ya existen, es decir, no se

¹⁵¹ Para Dewey la experiencia es objetiva para la reflexión, ha de haberse vivido por mi o por algún otro. En ese sentido coincide con el constructivismo, el cual parte de la experiencia propia de los alumnos como antecedente necesario, o, conocimientos previos socialmente relevantes. Serrano Castañeda José A. (2007) "Fases de la docencia reflexiva" en: *Eutopía* Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato, UNAM, DGCH, México, pp.10-13.

¹⁵² Kosik sostiene que para acceder al conocimiento de la realidad, primero hay que destruir el mundo de la pseudoconcreción en la cual estamos inmersos en: Kosík, K. (1963) *Dialéctica de lo Concreto*, Grijalbo edit. México, pp. 25-52.

¹⁵³ Jean Paul Sartre dijo que la mirada es lo que nos hacía comprender que otros seres humanos tienen consciencia e intenciones. En: García Sánchez, J. L. (1987) *Lenguaje Audiovisual*, Biblioteca de Recursos Didácticos, Alhambra edit., México, p. 79.

trata de sustituir un recurso por otro, no se trata de sustituir por ejemplo la lectura de textos escritos para la enseñanza de la historia, sino que mediante el uso de nuevos recursos, potenciar el conocimiento histórico en el contexto de la enseñanza aprendizaje en el CCH.

La importancia del pensamiento reflexivo en la enseñanza crítica de la Historia en el Colegio es que libera de la experiencia directa y nos pone en una situación empática para poder entender al otro, nos ubica en tradiciones sociales y a la vez posibilita el poder transformarlas. En ese sentido no se trata sólo de entender la Historia sino de darle una practicidad que vincule a los alumnos y los posibilite de transformar su realidad histórico-social proponiendo las mejores soluciones del porvenir. Finalmente podemos considerar que lo que los alumnos aprenden en el aula, en su clase de historia, le sirva no sólo para poder pasar exámenes como un requisito curricular sino para poder entender el mundo en el que viven y su propia cotidianeidad como jóvenes.

4.1.1 Postura de la enseñanza de la historia ante las nuevas tecnologías.

La enseñanza de la historia plantea un nuevo reto frente a la situación de crisis e incertidumbre que vivimos. Responde a una nueva realidad en un mundo cada vez más complejo y lleno de incertidumbre, en el que la pérdida de interés por el estudio de la historia es cada vez más patente y manifiesto en ámbitos escolares incluso como el propio CCH.

En la actual sociedad han surgido fuerzas contrarias e intereses ajenos que relegan la importancia del estudio de la historia a un segundo plano y los medios de comunicación la difunden y falsean, como apunta Nieto:

Los recursos audiovisuales en la enseñanza de la Historia mejoran y enriquecen el proceso de aprendizaje; son grandes auxiliares para desterrar o al menos disminuir el verbalismo; hacen más objetivos algunos temas; proporcionan al alumno medios de observación; ponen en contacto indirecto al estudiante con elementos del pasado necesarios para la reconstrucción histórica; desarrollan habilidades y el poder creador del discípulo; simplifican el esfuerzo del maestro; economizan tiempo en explicaciones; favorecen la adquisición rápida de conocimientos; motivan al escolar, centran su atención y estimulan su actividad.¹⁵⁴

¹⁵⁴ Nieto López José de J. (2001) *Didáctica de la Historia*, Aula XXI, Santillana, México, p. 158-159.

Como nuevos soportes surge el Internet frente a la enseñanza de la historia. El Internet no suprime la lectura ni la escritura, sino aumenta sus exigencias y multiplica sus modalidades. Asimismo, posibilita el desarrollo de habilidades cognitivas en los alumnos. En el proceso de aprendizaje por descubrimiento, los alumnos al estar investigando en alguna página Web o EnCarta, sobre algún tema en particular del programa oficial del Colegio; la ubicación espacial y temporal, al tener visualmente a algunos personajes y acontecimientos de alguna época en particular, al visualizar líneas de tiempo y mapas geográficos y al estar en contacto con el medio, la lectoescritura no se suprime sino se potencializa, es decir,

(...) a más de 500 años después de Gutenberg y aunque los textos impresos siguen vivos en nuestras bibliotecas, encontramos aquí una ruta actual y del Bachillerato futuro. El elemento de perturbación no es el *disket*, donde el libro artículo está reproducido, sino Internet, que impone exigencias específicas, al fungir como el instrumento de mayor alcance para poner a nuestra disposición todos los textos, pero sin garantía necesaria de valor ni jerarquía.¹⁵⁵

De lo anterior podemos deducir que no se trata de sustituir un lenguaje por otro, es decir, el lenguaje escrito por un lenguaje visual e icónico, sino que son mutuamente complementarios. Es decir, una imagen dice más que mil palabras, pero igualmente son necesarias las palabras para poder describir la realidad histórico-social. El uno necesita del otro. Las imágenes saturan hoy los espacios, incluso y por concordancia, el éter donde se desarrolla el llamado *ciberespacio*, que implica: La construcción del *homo oeconomicus* se realiza en dos dimensiones de la realidad: 1) en la vida socio-económica cotidiana y 2) en la realidad virtual (*virtual reality*) del espacio cibernético (*cyberspace*).¹⁵⁶

Los alumnos deben desarrollar su competencia icónica, (al igual que el profesor) su capacidad de comprender e interpretar imágenes fijas o en

¹⁵⁵ UNAM, CCH, (2006) *El Colegio de Ciencias y Humanidades, años recientes, años por venir*, México, pp.45.

¹⁵⁶ En la socialización mediante la imagen Edward L. Bernay citado por Chomsky definió a los medios masivos de comunicación como “puertas abiertas a la mente pública”. Hoy las transnacionales pasan por ella como por su propia casa...en: Chomsky Noam, Dietrich Heins (1995) “Socialización en *Cyberspace*” (*homo oeconomicus*), en: *La Sociedad Global, Educación, Mercado y Democracia*, Joaquín Mortiz Edit., México, pp. 135-149.

movimiento, describir sus connotaciones, relacionar sus representaciones con las de la cultura propia y ajena. Las imágenes saturan cada vez más los espacios y exige cada vez códigos más complicados, exige también el desciframiento de esos códigos y darles una resignificación.

La enseñanza actual demanda mucho mayor compromiso por parte de los profesores, demanda el papel activo por parte no sólo del alumno sino del docente en la construcción de significados, es decir, el de un constructor de saberes socialmente relevantes. En el nuevo contexto y frente a los nuevos retos de la enseñanza-aprendizaje, por razones de equidad y democracia, la escuela debe asegurar que todos obtengan el aprendizaje necesario para apropiarse la información válida de Internet, pero también para comprender la naturaleza de la red y, apreciar sus repercusiones personales y sociales. Según señalaba un profesor de la MADEMS en Acatlán que: "No podemos seguir con los métodos tradicionales del siglo XIX frente a la nueva realidad pedagógica del siglo XXI.

4.2 Corrientes históricas teóricas hacia una concepción crítica de la historia.

En este apartado se hace referencia a las corrientes de interpretación histórica, con base en los contenidos temáticos del programa oficial de la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea en el CCH. Se toma en cuenta el enfoque pedagógico del Colegio en cuanto a la enseñanza de la historia, desde una perspectiva científica. Se alude a las corrientes teóricas de interpretación que señala el programa, con el objeto de hacer un comparativo y ofrecer a los alumnos un panorama más amplio en cuanto a la interpretación del propio devenir de la humanidad desde diferentes ángulos de interpretación. Desde el historicismo, la influencia del positivismo en la interpretación histórica, el materialismo histórico y sus aportaciones desde la dialéctica aplicada a la interpretación de la historia.

Uno de los primeros aportes desde el marxismo, se refiere al estatuto mismo de la historia, es decir, la necesidad de concebir que toda actividad desarrollada y la concreción de sus resultados están orientadas hacia la construcción de una ciencia de la historia. Una segunda lección importante es en

cuanto a la cientificidad de la historia promovida por Marx y que sigue manteniendo su vigencia hasta hoy. Una concepción de la historia, en todas sus dimensiones temáticas y problemas abordados, como una Historia social. Una tercera lección que Marx construyó, es en cuanto a la Historia materialista, la cual implica considerar las condiciones materiales en las que se desenvuelven esos productos. La cuarta lección derivada de los trabajos de Marx para una historia genuinamente crítica, es la relevancia fundamental que tienen dentro de los procesos sociales globales los hechos económicos. Una quinta lección importante para el buen historiador es la exigencia de Marx de ser capaces de observar y luego explicar, todos los fenómenos investigados, desde el punto de vista de la totalidad. La sexta lección posible de extraer del pensamiento histórico de Marx, es la necesidad de enfocar los problemas de la historia, desde una perspectiva dialéctica. Finalmente, una séptima lección del marxismo para la historiografía contemporánea, es la necesidad de construir siempre, una historia profundamente crítica, una *contrahistoria* y una *contramemoria*.¹⁵⁷

El asumir una postura crítica implica una postura frente a la realidad *sociohistórica* actual y por ende frente al pasado histórico. Con la finalidad de posibilitar en los alumnos una visión crítica con respecto al pasado histórico desde los Annales como una corriente, y no como una escuela y su visión de historia total.¹⁵⁸ Es decir, se trata de asumirse como un individuo cognoscente activo en el proceso de acceso al conocimiento de la realidad histórica lo que implica la reconstrucción activa y no pasiva de la historia¹⁵⁹. Implica de igual manera tomar en cuenta a ambos actores del proceso, no sólo la participación activa por parte de los alumnos, sino también por parte del profesor y su aportación a la reconstrucción del conocimiento histórico.

¹⁵⁷ Aguirre Rojas Carlos Antonio (2004) “Los aportes del marxismo a la historiografía crítica del siglo XX” en: *La Historiografía en el Siglo XX, Historia e Historiadores entre 1848 y ¿2025?*, Montesinos, ensayo, España, pp. 81-104.

¹⁵⁸ Es importante retomar el análisis de Aguirre Rojas C. A. y la revisión que hace de las obras de Immanuel Wallerstein respecto del sistema mundo y la situación actual del capitalismo, en una visión histórica de largo alcance.

¹⁵⁹ Según Aguirre Rojas las lecciones para acceder a una visión crítica de la historia provienen del propio marxismo original.

4.2.1 La historia como ciencia y la noción de la historia total.

La llamada historia científica promovida por Marx, es una concepción de la historia en todas sus dimensiones, temáticas y problemas abordados, como una historia social. Implica concebir la historia en todas sus dimensiones y problemas abordados, como una historia profundamente social. Desde ésta óptica, la historia debe, además de estudiar a los individuos de todas las élites y clases dominantes, estudiar también a los grandes grupos sociales. Clases sociales que involucradas en un conflicto social (lucha de clases) atraviesa gran parte de la historia humana. Marx explica que el sujeto en la historia es la lucha de clases y que el proletariado como clase trabajadora es la clase revolucionaria. Marx y Engels sostenían que en todas las sociedades han existido clases sociales con intereses antagónicos, también señalaban que el constante conflicto entre las clases, la lucha de clases, es el que empuja la historia hacia delante, hacia el progreso.

Marx escribe (junto con Engels) en el Manifiesto Comunista:

*La historia (escrita) de todas las sociedades existentes hasta ahora es la historia de la lucha de clases*¹⁶⁰.

En el desarrolla la idea de que la historia del mundo se basa en la lucha entre opresores y oprimidos, y concibe el modelo social de entonces como un espacio de enfrentamiento entre la burguesía, obligada a revolucionar constantemente los medios de producción para su propia supervivencia; y el proletariado, que aprovechará los cambios desencadenados por el capital para volverse contra él y derrumbar el orden capitalista.

Aunque desde el siglo XVIII se utilizaba la palabra “clase” para referirse a los distintos grupos que conformaban la sociedad, fue Karl Marx quien definitivamente incorporó el concepto al análisis moderno de la sociedad y le otorgó su contenido teórico y político. Algunos intérpretes de Marx coinciden en señalar que para comprender el concepto de clase es preciso hacerlo desde las propuestas originales del marxismo.

¹⁶⁰ http://es.wikipedia.org/wiki/Manifiesto_comunista
http://es.wikipedia.org/wiki/Lucha_de_clases

Lenin quién fundó su teoría revolucionaria definió a las clases sociales como:

(...) grandes grupos de hombres que se diferencian entre sí por el lugar que ocupan en un sistema de producción social históricamente determinado, por las relaciones en que se encuentran con respecto a los medios de producción, por el papel que desempeñan en la organización social del trabajo y, consiguientemente, por el modo y la proporción en que perciben la parte de la riqueza de que disponen. Las clases son grupos humanos, uno de los cuales puede apropiarse del trabajo de otro, por ocupar puestos diferentes en un régimen determinado de economía social.¹⁶¹

La historia crítica es social en un doble sentido 1) en tanto que para la explicación de cualquier hecho o fenómeno histórico, tiene que involucrar a los grandes actores colectivos; 2) en el sentido en que cualquier suceso histórico se desenvuelve en un determinado contexto social que lo condiciona. En concreto, no se trata de dejar de estudiar a los individuos, a los grandes personajes, a las élites, pero sí modificar de raíz el enfoque tradicional.

Por su parte la corriente teórica de los Annales recogiendo los aportes del marxismo fue la creadora del concepto de historia total, con Lucien Febvre como el inspirador de esta vertiente histórica, quien sostuvo que las actividades y creaciones diversas de los hombres constituían realmente el objeto de la historia. Los Annales promovieron el aporte de otras ciencias humanas para hacer realmente una historia total. Es decir, el análisis histórico no se da en abstracto sino que requiere del aporte de las otras disciplinas sociales para enriquecer la misma interpretación histórica. Como la economía la cual se relacionó más rápidamente con el estudio de la historia, ésta introdujo el empleo de métodos cuantitativos y el uso de técnicas estadísticas para analizar las leyes de los distintos fenómenos históricos.

Finalmente, el concepto de totalidad social es una de las aportaciones del materialismo histórico para la interpretación histórica. Los modos diversos de relación entre las distintas facetas de la realidad social, además de la concepción de la historia como ciencia, la cual es uno de los aportes más significativos, para el estudio de los procesos, cambios y permanencias dentro de la historia. Pierre Vilar, define a la investigación histórica como:

¹⁶¹ Gurvitch, Georges (1970) *El concepto de clases sociales de Marx a nuestros días*. Instituto del libro, La Habana. En Puga Cristina et al (1989) *Hacia la Sociología*, Alhambra Mexicana, p30.

(...) el estudio de los mecanismos que vinculan la dinámica de las estructuras es decir, las modificaciones espontáneas de los hechos sociales de masas, a la sucesión de acontecimientos en los que intervienen los individuos y el azar, pero con una eficacia que depende siempre, a más o menos largo plazo de la adecuación entre los impactos discontinuos y las tendencias de los hechos de masas.¹⁶²

La anterior cita remarca el carácter científico de la enseñanza de la historia, de igual manera las continuidades y discontinuidades de los hechos históricos. El cual es uno de los principales problemas detectados en la enseñanza de la historia en el transcurso de mi experiencia docente por más de diez años en el CCH plantel Naucalpan. Un enfoque científicista como el enfoque pedagógico que pretende el Colegio frente a la enseñanza de la historia en los cuatro primeros semestres, reclama un objeto propio de estudio que lo defina y lo distinga del objeto con otras disciplinas sociales. De igual manera el uso de una metodología propia para superar la subjetividad del historiador, y, la elaboración de su propia teoría. Pero también se abre el abanico de interpretación con el aporte y acercamiento de las restantes ciencias sociales. En ese sentido el enriquecimiento es recíproco, la historia acepta conceptos y categorías de otras ciencias, mientras que éstas incorporan en su discurso una dimensión temporal y espacial en sus análisis.

4.2.2 La corriente de los *Annales*.

Los *Annales* como corriente teórica, contempla dentro de sus análisis el tiempo y espacio histórico como conceptos básicos para entender la historia, pero se vincula con otras disciplinas sociales, recogiendo los mejores aportes de cada una de ellas, en relación a estos conceptos. Anteponiendo en este sentido, la multicausalidad y la totalidad del acontecer histórico. La incorporación del materialismo histórico y la concepción marxista de la historia desde una

¹⁶² Vilar Pierre, citado por Sandoval, G. V. es uno de los autores representativos de éste enfoque, en: UNAM, CCH, Plantel Naucalpan, Área Histórico-social, (2005) Curso-Taller: *Los aprendizajes relevantes y los medios audiovisuales como fundamento de la enseñanza crítica de la historia*. Sandoval González, Víctor, M. (Cord.) Seminario de Aprendizajes Relevantes en Historia Universal e historia de México, p.7.

perspectiva dialéctica para reflexionar, analizar y comprender los procesos históricos es una de las aportaciones de la corriente de los Annales.

No es la intención analizar con detalle la formación histórica de esta corriente teórica. Sin embargo para fines de este apartado hay que remarcar su importancia en la enseñanza de la historia a nivel bachillerato en el CCH. Si bien es cierto, la fecha de nacimiento como corriente historiográfica de la corriente teórica de los Annales es en enero de 1929, resulta importante hablar de los antecedentes previos a su formación, para analizar y entender cuales fueron sus proyectos de origen, sus influencias y el contexto histórico en el que se gestan. Pero además también su proyección en el siglo XX largo hasta llegar al contexto actual. Es importante rescatar la influencia del marxismo en este contexto y las posteriores vertientes del marxismo.

El proyecto intelectual que dará vida a los *Annales* de los años 1929-1941 se ha ido forjando, a través de una múltiple red de filiaciones, conexiones y oposiciones que abarca, por muy distintas vías y en una dialéctica compleja de alianzas, rechazos, empalmes y desplazamientos, tanto a las diferentes líneas de la historiografía germano parlante como las diversas vertientes de la historiografía francesa...se trata de contactos y horizontes que, de una manera general y más o menos indirecta, van a influir en la formación y en la definición de los perfiles globales de esos mismos Annales de Marc Bloch y Lucien Febvre.¹⁶³

Los *Annales* es una corriente de gran influencia de interpretación histórica en la actualidad. Su nombre deriva del nombre de la revista fundada en 1929 por Lucien Febvre y Marc Bloch. Pero también es importante referirse a Fernand Braudel como su principal precursor. Retomo principalmente la obra de Carlos Antonio Aguirre Rojas, en su análisis que hace a todo lo largo del siglo XX y sus principales influencias y aportes que hace esta corriente desde sus inicios.

(...) las principales continuidades y discontinuidades que jalonan su ya considerable periplo...Con lo cual el propio término de Escuela de los Annales podrá ser redimensionado y redefinido, como un término que entonces designe solamente al conjunto completo de esos heterogéneos y múltiples proyectos intelectuales, para construir finalmente a la curva global del itinerario de la corriente analista.¹⁶⁴

¹⁶³ Aguirre Rojas Carlos A. (2005) *La "Escuela" de los Annales. Ayer, hoy, mañana*. Contrahistorias, México, p. 63.

¹⁶⁴ Aguirre Rojas Carlos A. (2005) *Op .cit*, p.7.

Los Annales representan una verdadera revolución en la teoría de la historia. Aguirre Rojas la compara solamente con la concepción marxista de la historia. Sin embargo a diferencia del marxismo, los Annales se han perfilado hasta una fecha más tardía. No es el espacio para analizar la vigencia o no del marxismo, sin embargo si es preciso señalar el gran aporte que ha hecho a la concepción materialista de la historia, de ahí su gran relevancia y significatividad en el contexto de la enseñanza en el CCH. Los Annales también se han perfilado fuera de los espacios académicos y universitarios, en el mundo de los movimientos contestatarios y antisistémicos en el mundo entero y en la época actual. De ahí su gran trascendencia e impacto actual. El EZLN como un movimiento vivo es uno de los ejemplos que antepone Aguirre Rojas y el “Movimiento de los sin tierra” en Brasil.

4.3 La noción de aprendizaje relevante.

Por principio hay que definir que entendemos por aprendizajes relevantes y ¿qué es lo relevante respecto de la historia? ¿Qué implica pensar la historia como una ciencia? ¿Cuáles son las características de la historia como una disciplina científica? Habría que diferenciar entre lo significativo y lo relevante en cuanto al conocimiento. Por significativo entiendo la acción de dar significado al significante, desde el punto de vista semántico.

A la pregunta ¿Qué es el aprendizaje relevante? Pérez Gómez responde:

Es aquel aprendizaje que, además de ser significativo, va a ser utilizado por el alumno para reconstruir el pensamiento que ha adquirido en los intercambios espontáneos y que es lo que utiliza para bien o para mal interpretar la realidad e intervenir sobre ella. Debe promoverse el aprendizaje relevante porque si no podemos estar creando en la escuela dos estructuras paralelas yuxtapuestas: la estructura semántica académica y la estructura semántica experiencial. La estructura semántica académica es la que utiliza el alumno para resolver los problemas que se plantean en la escuela y que no le ve ninguna utilidad para la vida cotidiana; esa estructura semántica académica va a tener una vida efímera, porque se aprende con una intencionalidad: pasar exámenes o pasar con éxito las demandas de la escuela, y un olvido fácil. Para que ese aprendizaje sirva para formar un ciudadano es necesario que se convierta en aprendizaje relevante; es decir, que esa estructura semántica académica transforme la estructura semántica experiencial y ahora sean

conceptos que utiliza el alumno para analizar, interpretar e intervenir en la vida cotidiana.¹⁶⁵

La cita es un poco extensa, sin embargo es pertinente para precisar lo que entendemos por aprendizaje relevante y resaltar su importancia. Y si realmente los aprendizajes que adquiere el alumno respecto de la historia en el CCH le sirven para entender el mundo en el que vive. Si bien es cierto en la percepción de algunos docentes, este tipo de saberes no se pueden evaluar, (Ver Anexo de entrevistas con profesores del CCH-Naucalpan) sí tenemos la certeza que lo que enseña el profesor está apegado a la realidad sociohistórica. Y en ese sentido no sólo se trata de evaluar a los alumnos, sino de verificar la interpretación que de éste hace el profesor. La yuxtaposición de saberes se refiere concretamente a éste vínculo que debe existir entre lo que se enseña en la escuela, en el salón de clase, en su clase de historia tiene una practicidad y utilidad para su vida diaria que como jóvenes viven los alumnos en su tránsito por el CCH.

La tecnología multimedia hace más atractiva la enseñanza, y una clave para aprender fácilmente es asociar aprendizaje con diversión. Como dice Cervantes (citado por María Dolores): “Al igual que en casi todas las áreas de nuestra vida, la única manera de conseguir que alguien haga algo es que desee hacerlo ¿por qué no hacer divertida la enseñanza?”¹⁶⁶

Lo que me parece interesante de la cita anterior es que el aprendizaje no está desvinculado de la parte lúdica. El aprendizaje requiere motivación, y es preciso tomar en cuenta elementos motivacionales tales como el aspecto lúdico o la novedad tecnológica de nuestro tiempo, con la cual nuestros alumnos están más inmersos. Pero ¿qué significa hacerla divertida realmente con el uso de nuevas tecnologías? Y ¿qué requerimos para hacerla divertida? Es importante el cuestionamiento con la intencionalidad de una autocrítica. La aplicación multimedia para el aprendizaje debe ser sencilla, intensa y profunda: sencilla para

¹⁶⁵ Romero Morante Jesús (2001) *La clase artificial Recursos informáticos y educación histórica*, Akal-Referentes, Madrid España, pp. 140.

¹⁶⁶ Dolores Mendoza, María (2007) “La tecnología Multimedia en el contexto del aprendizaje”. En: <http://www.enterate.unam.mx>, p. 10-12.

aprender de ella: intensa en el aspecto audiovisual para captar y retener la atención.¹⁶⁷

Tampoco se trata de crear utopías con la utilización de medios informáticos y pensar que con esto solucionamos una problemática latente. Se trata de contemplar la utilización de medios informáticos y audiovisuales como recursos y no como fines en sí mismos. La propuesta apunta al uso cotidiano de los recursos y no de manera extraordinaria. Existen quienes ven en las máquinas la mayor oportunidad desde la imprenta para revolucionar las prácticas escolares.¹⁶⁸ Sin embargo es importante tomar en cuenta la enseñanza del propio desarrollo histórico, para entender que no existe un desarrollo de la tecnología de manera autónoma y, que éste desarrollo está vinculado con las propias leyes de la sociedad. Y más aún, el desarrollo tecnológico es la causa principal del progreso social. Se debe pues, tomar en cuenta el contexto histórico en el que se genera éste desarrollo, las tecnologías aparecen como algo dado y, consiguientemente, al analizar su ligazón con la sociedad se limitan a pensar en términos de impactos unilaterales de aquellas sobre ésta.¹⁶⁹

Finalmente esto es lo que deberíamos estar evaluando de manera permanente y responsable; que lo que aprende el alumno le sirva para la vida, pero también que lo que enseña el profesor tenga que ver con esta realidad y lo considere en su planeación temática en sus clases de historia. Las necesidades en cuanto al conocimiento que como jóvenes necesitan saber nuestros alumnos.

4.3.1 Noción crítica de la enseñanza ¿Por qué pensamiento crítico?

En el constructivismo convergen una diversidad de perspectivas relacionadas con la formación del conocimiento, tales como la cognición situada o la teoría sociocultural vigotskiana. Algunos enfoques se centran en los procesos que conduce al desarrollo cognitivo de los individuos, otros destacan los procesos de aprendizaje mediados por el contexto de la cultura.

¹⁶⁷ Dolores M. M, *Op cit.* P. 11.

¹⁶⁸ Romero M. J. *Op. Cit.* P. 10.

¹⁶⁹ *Ibidem.*

Al hablar de constructivismo se hace mención a un conjunto de nociones teóricas, concepciones, interpretaciones y prácticas que sostienen la afirmación de que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes¹⁷⁰. En otras palabras, conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla, y estos modelos son susceptibles de ser mejorados o modificados.

El modelo pretendido en este trabajo se asocia a la postura última, se adopta el encuadre teórico desde una perspectiva crítica de la enseñanza, de corte crítico precisamente, llamado también contextual o ecológico, técnico-crítico o reflexivo-artístico. Dicho paradigma enfatiza el estudio de la vida en el aula, la investigación cualitativa sobre la cuantitativa y considera al profesor como un agente activo-crítico ante el fenómeno educativo.¹⁷¹ Es decir, el vínculo pedagógico establecido entre profesor-alumnos-profesor y entre los propios alumnos para la reconstrucción de saberes socialmente válidos. Lo importante de señalar en este punto es la conjugación de saberes y el capital cultural tanto de alumnos como del propio profesor para tratar de arribar a mejores puertos en cuanto a la significatividad del conocimiento histórico.

Es difícil llegar a una definición de lo que se entiende por pensamiento crítico y sobre cómo se enseña a pensar críticamente. Para Kuhn, la habilidad de pensar bien requiere a su vez de habilidades para: (i) considerar alternativas, (ii) sopesar la evidencia, (iii) alcanzar juicios independientes, y (iv) justificarlos de manera razonada.¹⁷²

¹⁷⁰ LaCasa, Pilar. (1994) *Modelos Pedagógicos Contemporáneos*. Visor. Madrid .

¹⁷¹ Barriga Arceo F. D. *Op.cit.* p. 9.

¹⁷² Kuhn, Deanna (1986) citado por Coraggio José, L. (1994) *Pedagogía Crítica: Eje de Desarrollo de la enseñanza superior** Trabajo preparado para el Rectorado de la Universidad de General Sarmiento (Buenos Aires) <http://www.educ.ar> p.18.

De la cita anterior podemos analizar que el pensamiento crítico implica habilidades para el análisis, la crítica y establecer comparaciones entre distintos elementos para sacar conclusiones razonadas. Estos elementos propios del pensamiento científico que parte de la observación de una realidad. Implica también una metodología inductiva y deductiva.

(...) para alcanzar un entendimiento de la relación del lenguaje con la lógica, que conduzca a la habilidad para analizar, criticar y defender ideas, para razonar inductiva y deductivamente, y para alcanzar conclusiones fácticas y juicios basados en inferencias competentes, extraídas de afirmaciones no ambiguas de conocimiento o creencia. La competencia mínima que debería esperarse de una exitosa instrucción para el pensamiento crítico es la habilidad para distinguir hechos de juicios, creencias de conocimientos, así como habilidades elementales para los procesos de inducción y deducción.¹⁷³

Sin embargo es importante señalar que uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos los profesores es el de cómo lograr un pensamiento crítico en nuestros alumnos. Quiero señalar aquí mi experiencia docente señalando que no fácil lograr un pensamiento crítico en nuestros alumnos, si nosotros mismos no ponemos en práctica éste.

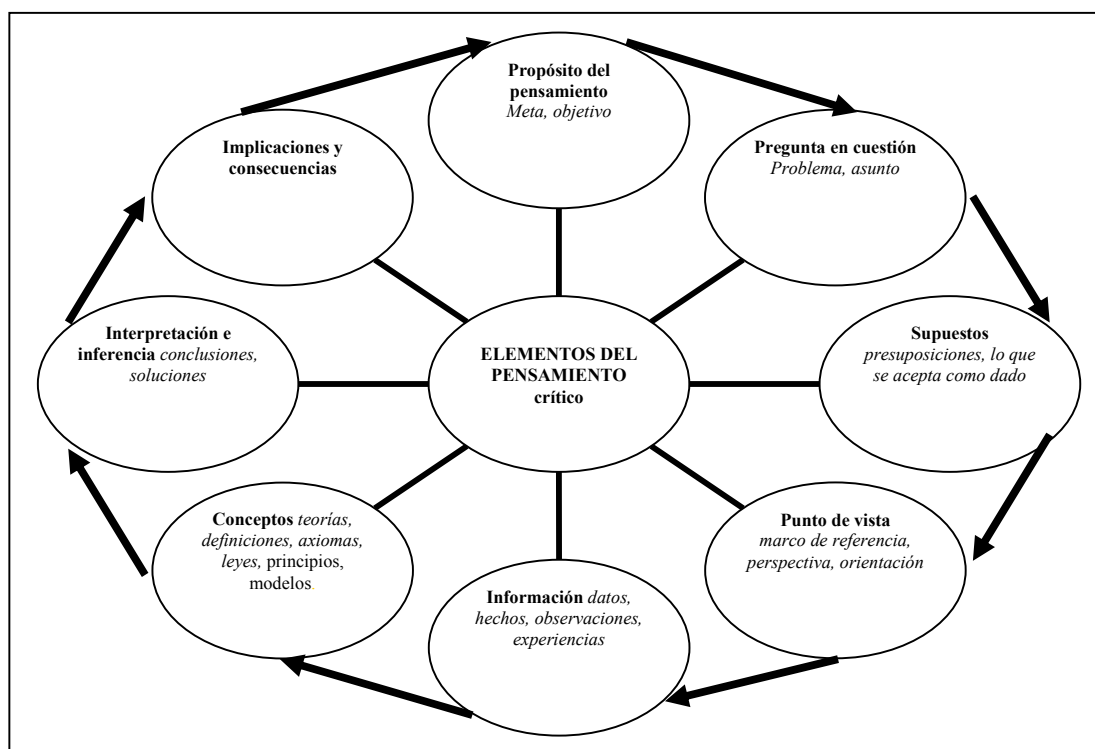
Aunque no es el objetivo de éste trabajo hacer un recuento de los principales enfoques pedagógicos, es importante mencionar algunos para poder diferenciar el propuesto con base en el uso de nuevas tecnologías, donde la formación del profesor es importante. Y, no es que deje de serlo en otros enfoques, sino que, este asume características propias. La adquisición de habilidades y tecnologías de la enseñanza sólo tiene sentido en cuanto a la formación del docente esté basada en situaciones educativas en las cuales esté implicado, incluyendo la situación de su propia formación.¹⁷⁴

Respecto del pensamiento crítico lo podemos entender como una forma de pensar de manera responsable relacionada con la capacidad de emitir buenos juicios, una forma de pensar por parte de quien está genuinamente interesado en obtener conocimiento y buscar la verdad y no simplemente salir victorioso cuando está argumentando. Según el informe Delphi pensar críticamente consiste en un

¹⁷³ Kuhn, D. *op. Cit.* P. 495-512

¹⁷⁴ Ferry, 1991, p. 102 citado por Barriga Díaz, Frida D. "Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato", en: *Perfiles Educativos*, Vol. 24 No. 97-98, p. 8

proceso intelectual que, en forma decidida, regulada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable.¹⁷⁵ Caracterizado por: 1) ser un producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de evidencias; y 2) puede ser explicado o justificado, por consideraciones evidenciables, conceptuales, contextuales y de criterios.



Fuente: Realizado teniendo en cuenta estándares intelectuales universales.¹⁷⁶

En el cuadro anterior se muestran algunos elementos del pensamiento para entender de que manera opera el pensamiento crítico, y cuales elementos debemos retomar para la enseñanza de la historia. Tener un propósito por ejemplo, y, plantear la idea de la historia como proceso para analizar sus implicaciones y consecuencias. De manera tal que podemos realmente a inducir a los alumnos a entablar un diálogo con la historia misma. Plantearle preguntas, establecer supuestos con base en el acontecer cotidiano, hurgar y rastrear las repuestas en el devenir histórico. Es decir, asumir realmente el papel del

¹⁷⁵ Eduteka, Tecnologías de Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media, ¿Porqué pensamiento crítico? 24/noviembre/2006. En: <http://www.eduteka.org/imprimible.php?num=474>

¹⁷⁶ Eduteka Op. Cit. 3.

investigador en el contexto de la enseñanza. Si bien es cierto, partimos de que no estamos formando especialistas en historia, no debemos conformarnos con enseñar los conceptos básicos en el bachillerato, sino ser más pretenciosos y poder explotar realmente las potencialidades de los alumnos. Ser conscientes que no todos los alumnos son iguales y tienen las mismas capacidades, en ese sentido el papel del profesor no puede redirse a ser un mero trasmisor de información, datos y acontecimientos que saturan la mente de los alumnos, sino la de ser un interprete de la realidad sociohistórica. Y que tanto son importantes los conocimientos previos de los alumnos en su etapa formativa, el pensamiento del profesor también es determinante para la consecución de objetivos dentro de una planeación programática en un curso de Historia Universal o Historia de México. En otras palabras que el juicio del profesor es determinante en el proceso educativo, si, pero también debe estar sujeto a crítica.

El ejercicio del pensamiento crítico tiene que ver con toda una formación por parte del docente. Y si se logra cómo podemos evaluar éste tipo de pensamiento. Según el propio Kuhn no existe garantía de todo docente tenga las mismas habilidades.

La mejor estrategia para el desarrollo de un pensamiento crítico puede ser combinar intentos de formalizar ciertas reglas del pensamiento correcto, tematizando las formas de pensar, por un lado, y, por otro, crear una comunidad educativa que estimule el ejercicio del pensamiento reflexivo, confiando en que dicho ejercicio continuado favorecerá el desarrollo de su criticidad.¹⁷⁷

Es importante entender que para lograr un pensamiento crítico implica saber transmitir y comprender el pensamiento, lo que requiere habilidades comunicativas. Es importante también la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (EA) si realmente se pretende un cambio de calidad en la educación. Se debe tomar en cuenta que el proceso EA, no se restringe al salón de clases. Es importante reflexionar de donde devienen los llamados conocimientos previos con los cuales se supone trabajamos con los alumnos desde la postura constructivista. Es importante señalar que el aprendizaje no es un proceso aislado, sino que es parte de un trabajo colectivo. Es importante pues el ambiente generado al interior

¹⁷⁷ Coraggio José, L. *op. Cit.*, p. 19.

del salón de clases. Pero también se ven involucrados otros actores determinantes como: la propia institución escolar y los valores que ésta pretende en los alumnos. Desde una postura constructivista se asume que el alumno no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los demás y en un momento y contexto cultural particular. Esta postura es considerada como nodal desde una postura crítico-reflexiva. Lo importante es que el profesor adquiera un papel de mediador entre el alumno y el conocimiento. O de difusor cultural.

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum, en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo...Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las asignaturas escolares, es un factor necesario para que se comprenda mejor porqué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende.¹⁷⁸

Lo anterior nos lleva a la reflexión de si los aprendizajes adquiridos en el salón de clases les sirven a los alumnos en su formación como individuos y para entender el mundo que los rodea. O si por el contrario, estamos reproduciendo la yuxtaposición de saberes, que los alumnos sólo le ven sentido para pasar exámenes, para salvar los obstáculos en los que se convierten las materias para egresar del bachillerato.

Sin embargo otro de los puntos a considerar para una pedagogía alternativa sería realmente darle sentido a la enseñanza de una materia en particular como lo es la propia historia. Es decir, si pretendemos recatar y revalorar la importancia de la enseñanza de la historia a nivel bachillerato en el CCH concretamente, debemos retomar lo que dice Edgar Morin, si pretendemos una revolución educativa, debemos empezar por una revolución en nuestro pensamiento.

La importancia que adquiere las cogniciones del profesor, es determinante desde ésta perspectiva. Surge el interés por el estudio del pensamiento del profesor. El papel de las representaciones y la interpretación que de la historia hace el propio profesor, para enseñarlo a sus alumnos. Esto constituye la inducción sobre la reflexión crítica del los profesores.

¹⁷⁸ Rodríguez, R. y Marrero (1993) en: Barriga Díaz, Frida D. (2002) Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente” en: *Perfiles Educativos*, Vol. 24 No. 97-98 pp. 6-25.

Por otra parte una pedagogía crítica, se caracteriza por estar despojada de todo interés que no sea el de contribuir al pleno desarrollo de dichas relaciones (educativas) de manera coherente, con una utopía social superadora del *status quo*.¹⁷⁹ Es decir, lo anterior está vinculado con una forma de percibir y pensar el mundo, con una ideología particular por parte también del profesor, de una postura frente al estado de cosas establecido por la sociedad.

La característica principal no es la crítica cerrada del sistema escolar existente y la pretensión de sustituirlo, sino partir de esa institución educativa para transformarla desde adentro, mediante la implementación, consensual o acordada, de propuestas viables que le permitan cumplir su papel central en el desarrollo humano.¹⁸⁰

El lema principal de una postura crítica de la enseñanza, es la de enseñar a aprender, desde la enseñanza. Lo cual coincide con aprender a aprender desde, desde la contraparte, es decir, desde el aprendizaje, que son los principios pedagógicos del Colegio. Lo anterior implica que todos los alumnos como parte de un grupo específico, aprendan a partir de su propia práctica educativa. Implica también aprender de los propios errores. El objetivo de éste tipo de pedagogía crítica no es la asimilación acrítica de información, sino la de formar alumnos con autonomía creativa capaces de diagnosticar problemas y plantear soluciones prácticas y viables en relación al estudio de su realidad socio-histórica con la que están vinculados.

4.3.2 Función social de la historia.

Una función social de la historia es la de la formación de una memoria e identidad colectivas, para el estudio, la revisión y análisis de los procesos económicos, políticos, sociales y culturales, por la que se encuentra nuestra nación en el actual contexto de globalización que subsume hoy por hoy en todos los ámbitos y en todos sentidos, no sólo desde la economía.¹⁸¹ Como bien señala Octavio Ianni y el propio Immanuel Wallerstein, los cuales profundizan sobre las implicaciones y

¹⁷⁹ Coraggio, J.L. *op. Cit.* P. 20.

¹⁸⁰ Coraggio, J.L. *op. Cit.* P. 21.

¹⁸¹ Visto ya en el capítulo tres de éste trabajo.

consecuencias de este proceso, desde la cultura, la ideología y, la propia geopolítica.

Aportes que tienen que ver con la función social de la historia, es la que se hace desde los *Annales*, los cuales postulan y recogen los mejores aportes de otras ciencias sociales, de ahí la importancia de entrelazar los diferentes hechos y fenómenos que suceden en otros ámbitos, para llegar a una mejor y más rica interpretación histórica.

El reconocimiento de la historicidad humana debe conducir a una mejor concepción que revitalice valores y acepte la diversidad, el respeto y tolerancia. Es importante entonces la vuelta a las fuentes de nuestra identidad y el cuidado de mantenerla no valdría la pena si tuvieran un enfoque tribal o de campanario. No podemos ser hombres sino en la relación abierta a todos los hombres y todas sus culturas.¹⁸²

Finalmente más que una conciencia e identidad colectivas, la historia nos sirve para entender el mundo en el que vivimos, para vincular también su practicidad con respecto al presente y la toma de decisiones por ejemplo, de los individuos, con base en la enseñanza del pasado, del devenir histórico de la humanidad y de las sociedades a través del tiempo, pero que tiene una relación directa con el presente y con el porvenir, en una visión trilateral de la historia.

4.3.3 La historia como formadora de la ciudadanía.

El propósito en este apartado es reflexionar sobre la practicidad de la historia y, su utilidad en la conformación de una ciudadanía, y el significado que para los alumnos tienen los principios pedagógicos del Colegio: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. La pregunta es pertinente en ese sentido: ¿de qué manera contribuye la historia y más concretamente su enseñanza en el CCH, para la formación de los alumnos como individuos de una nación inserto en un proceso histórico mundial?

¹⁸² Bazán Levy J. de J. Horizontes Actuales de la Educación Media Superior (Documento inédito) [s/f], [s/p].

El punto de partida desde una perspectiva crítica de la educación es, encontrar el vínculo con la función social y política de la historia para responder a la pregunta ¿para que enseñar historia en el bachillerato en el CCH? En relación con los valores ¿qué les aporta como individuos sujetos de derechos y obligatoriedad civil en un contexto social determinado? Con sus expectativas como estudiantes del Colegio, como jóvenes y como futuros ciudadanos de éste país. En el contexto en el que se encuentran inmersos y con proyectos de futuro.

Reflexionar sobre el concepto de identidad podría acercarnos para entender sobre el sentido de pertenencia ya abordado en otro apartado de éste trabajo. Mientras que el concepto de historia más bien, nos hace reflexionar sobre adónde apunta nuestro destino. Entender el presente implica también esta visión prospectiva, hacia el futuro.

En definitiva se trata de reflexionar también sobre qué tipo de ciudadanía queremos en nuestros alumnos, y, si ésta se adapta al contexto histórico en el que estamos inmersos; donde la globalización ha puesto en entredicho el significado del concepto del Estado nación, el sentido de pertenencia a una nación, donde las fronteras cada vez están más fracturadas. El concepto de soberanía también es puesto en entredicho en las actuales circunstancias sociopolíticas a nivel global. En otras latitudes la enseñanza de la historia sirve para la toma de conciencia, la toma de decisiones políticas. Entender la gran problemática social y política que nos aqueja, nos ayudaría justamente a entender el rumbo que debería tomar nuestro país.

Los propósitos principales de la enseñanza de la historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades CCH tienen como actor y destinatario principal al alumno: 1) Reconocer la importancia de la historia como un saber que nos permite identificarnos, ubicarnos y actuar en el mundo actual, 2) promover un conocimiento de carácter científico en torno al acontecer humano, a través de la utilización de un método y la utilización de categorías y conceptos propios de la historia como una disciplina científica. 3) El reconocer la historia como un proceso ininterrumpido en constante construcción y que tiene repercusiones hasta la

actualidad. Implica el aceptar en ciencias sociales no existen verdades absolutas, al igual que en la propia historia.

4.4 Metodología de trabajo.

La metodología comprende dos aspectos: por un lado, realizamos las observaciones en el escenario escolar que es el plantel Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades, en el turno vespertino. Circunstancialmente, uno de mis retos principales es rescatar las habilidades, aptitudes y actitudes de los alumnos en el turno de la tarde. Por sus características es más conflictivo que el turno matutino, y, según la impresión de los profesores es como trabajar en dos *ceceaches*, los del turno matutino con respecto del vespertino. Además de las características y las condiciones, se tomó como base la propuesta curricular de los programas para la signatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, para explorar algunos de los aspectos no visibles, y, que predeterminan las actividades observadas; los objetivos, los contenidos y, las estrategias propuestas. Cabe aclarar que la propuesta está contemplada para la unidad IV del segundo semestre en Historia Moderna y Contemporánea II. La aclaración es por que se trabajó con un grupo para el primer semestre y la evaluación diagnóstica corresponde más bien a la impresión y conocimientos respecto de la Historia de los alumnos a su ingreso al Colegio.

Se realizaron entrevistas con un guión de preguntas de tipo abiertas a profesores del Colegio de ambos turnos, para ver su impresión con respecto de la enseñanza de la Historia en el CCH. Además de los cuestionarios a los alumnos para la evaluación diagnóstica a inicio del curso. De acuerdo con Wells citado por López Bonilla las actividades curriculares consisten en, actividades relativamente autocontenidas y orientada al logro de un propósito y que, a su vez, forman parte de una unidad curricular mayor.¹⁸³

Lo anterior porque se trata de darle sentido y fluidez a los contenidos temáticos del programa indicativo del Colegio. Y, no meramente diseñar

¹⁸³ López Bonilla, G., Tinajero G. y Fragoso, C. (2006) “Jóvenes, currículo y competencia literaria” en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el 01/noviembre/2006 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-bonilla.html>

estrategias que nada tengan que ver con los contenidos del programa. En otras palabras darle sentido al diseño de una propuesta que sea pertinente y asertiva. La reconstrucción del conocimiento no significa llenar huecos en el vacío, sino encontrar esos vínculos que enlacen el presente con los hechos del pasado, es decir, dar nuevos significados al significante,

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas en su totalidad. En el caso de la evaluación diagnóstica se elaboró un cuestionario para que lo resolvieran los alumnos del grupo 164 del turno vespertino. (Ver anexo correspondiente).

Por otro lado es importante definir los enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación con la idea de analizar y contrastar ambos para retomar los elementos que coadyuven a la interpretación y respondan de manera más fiel la realidad escolar en el ámbito de la enseñanza en el CCH. No se trata de profundizar en cada uno de los modelos sino de dar los elementos más importantes de cada uno con el fin de crear una especie de híbrido de las dos propuestas. Sin rodeos, el enfoque cuantitativo en las ciencias sociales se origina en la obra de Augusto Comte (1798-1857) y Emile Durkheim (1858-1917)¹⁸⁴

No es el espacio aquí para profundizar sobre la Sociología, sino para rescatar el método propuesto por éstos dos autores pioneros de ésta disciplina, para estudiar los fenómenos sociales, desde un punto científico, es decir, susceptible de aplicación del método científico propio de las ciencias naturales al campo de lo social. Sostenían que todas las cosas o fenómenos pueden medirse. A esta corriente se le llamó positivismo.¹⁸⁵

Por su parte el enfoque cualitativo tiene su origen en otro pionero de las ciencias sociales, Max Weber (1864-1920), Weber propone un método híbrido,

¹⁸⁴ En 1838, Auguste Comte filósofo francés, acuñó el término de Sociología para describir su concepto de una nueva ciencia que descubriría unas leyes para la sociedad parecidas a las de la naturaleza, aplicando los mismos métodos de investigación que las ciencias físicas. El filósofo británico Herbert Spencer adoptó el término y continuó el trabajo de Comte. En Francia, Émile Durkheim, heredero intelectual de Saint-Simon y Comte, destacaba la realidad independiente de los hechos sociales (independientes de los atributos psicológicos de las personas) e intentaba descubrir las relaciones entre ellos.

© 1993-2003 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

¹⁸⁵ Esta postura positivista debatida y puesta en cuestionamiento por otras posturas teóricas como el propio marxismo, pero también en el ámbito académico.

con herramientas como los tipos ideales, en donde los estudios no sean únicamente de variables macrosociales, sino de instancias individuales.¹⁸⁶

Interpretando lo anterior, los tipos ideales no son sino *constructos* para poder interpretar la realidad. El concepto de tipo ideal es el instrumento fundamental del análisis weberiano para aprehender teóricamente la realidad histórico-social. Para entender una pequeña fracción del infinito mundo de la cultura y de la historia, para captar el sentido del actuar humano, para captar la racionalidad de la conducta y hacerla comprensible en su significatividad. El concepto de tipo ideal es muy útil para la investigación de una realidad siempre cambiante, puede tener un alto grado de rigor conceptual, es flexible, fértil y moldeable, y sirve para poder comprender aspectos específicos del acontecer humano. Weber lo define de la siguiente manera:

(...) el tipo ideal se obtiene mediante el realce unilateral de uno o de varios puntos de vista y la reunión de fenómenos singulares, difusos y discretos, que se presentan en mayor medida en unas partes que en otras o que aparecen de manera esporádica, fenómenos que encajan en aquellos puntos de vista, escogidos unilateralmente, en un cuadro conceptual en sí unitario.¹⁸⁷

A lo que vamos finalmente es a la importancia del método propuesto por estos autores para llegar a comprender una realidad en constante cambio como es la realidad socio-histórica. Y por lo menos en los ámbitos académico y universitario no se puede aceptar como vigente el positivismo como método viable, por la misma naturaleza del objeto de estudio de la Historia en particular, y, de las ciencias sociales en general, para trasladar el método propio de las ciencias naturales al ámbito de lo social. Estamos hablando del comportamiento de los seres humanos en diferentes periodos históricos.

En una investigación cualitativa, lo importante es comprender el fenómeno, como por ejemplo las normas y condiciones propias que rigen la profesión de un músico de jazz.

¹⁸⁶ Max Weber, introduce el término “*werstehen*” o “entendimiento”, reconociendo que además de la descripción y medición de variables sociales deben considerarse los significados subjetivos y el entendimiento del contexto donde ocurre un fenómeno. En: Hernández Sampieri R. Fernández C. C., Baptista L. P. (2003) *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw-Hill, Interamericana, p. 4.

¹⁸⁷ Ramírez Estrada, Francisco (1998) *Max Weber: Un Clásico de la Sociología*, Seminario Institucional de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, CCH-Oriente, p. 53.

En términos generales, los estudios cualitativos involucran la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, inspección de historias de vida, análisis semántico y de discursos cotidianos, interacción con grupos o comunidades, e introspección.¹⁸⁸

En términos generales, el enfoque cualitativo busca expansión de la información, se utiliza para descubrir y refinar preguntas de investigación. Pero no necesariamente se prueban hipótesis. Se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. El objetivo de un estudio cualitativo es comprender su fenómeno de estudio en su ambiente natural, comportamiento de la gente, su pensamiento, actitudes.

Por su parte el enfoque cuantitativo pretende acotar la información, es decir, medir con precisión las variables de estudio, utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente establecidas y da prioridad en la medición numérica, el conteo y frecuentemente la estadística. En lo fundamental el enfoque cuantitativo elige una idea, que transforma en una o varias preguntas, para posteriormente deriva hipótesis y variables. Se trata en otras palabras de dar una propuesta a partir de las características y comparación entre ambos enfoques.

Caracterización y comparativo entre ambos enfoques.	
<i>Cuantitativo</i>	<i>Cualitativo</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Usa recolección y análisis de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento. • Elige una idea que transforma en una o varias preguntas de investigación relevantes; • De éstas deriva hipótesis y variables; • Desarrolla un plan para probarlas; • Mide las variables en un determinado contexto; • Analiza las mediciones obtenidas y, • Establece una serie de conclusiones respecto de la(s) hipótesis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación. • Utiliza las descripciones y las observaciones como métodos de recolección de datos. • Las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible y el desarrollo de la teoría. • Pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis. • Su alcance final consiste en comprender un fenómeno social complejo.

Fuente: Elaboración propia con base en: Hernández Sampieri, R. et al (2003).

¹⁸⁸ Hernández Sampieri, R., Fernández C. C., Baptista L.P. (2003) *Metodología de la Investigación*, Mc Grae-Hill, México, Interamericana, p.12.

Tomando en cuenta el cuadro anterior, los estudios cuantitativos proponen relaciones entre variables con la finalidad de arribar a proposiciones precisas. Por su parte en el enfoque cualitativo el proceso se mueve dinámicamente entre los hechos y su interpretación en ambos sentidos. Su alcance final consiste en entender un fenómeno social complejo.

Existe una propuesta que consiste en la fusión entre ambos enfoques: cualitativo y cuantitativo. Este es el modelo mixto. Su característica principal es que se entremezclan en la mayoría de las etapas del proceso de investigación. Implica el manejo y ventaja de ambos enfoques. La investigación oscila entre los métodos inductivo y deductivo. Contempla un vínculo entre lo cualitativo y lo cuantitativo.

Lo interesante aquí es hacer una propuesta lo más acertada a las circunstancias escolares y al uso de nuevas tecnologías en el contexto de la enseñanza de la historia en le CCH. Es decir, de acuerdo a las particularidades. La investigación aquí se enfoca de modo cualitativo, utilizando la entrevista como una herramienta para poder constatar la impresión de los profesores con respecto a la enseñanza de la historia y el uso de ciertos recursos en la didáctica de su disciplina.

4.4.1 Modelo teórico-metodológico del cual se parte.

El modelo que se adopta en este trabajo se inclina por el método cualitativo de la investigación, pues estamos hablando de la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica, como parte del resto de las ciencias sociales. Es importante resaltar algunas de las características en cuanto al método el cual representa el medio para la consecución de un fin. Pero también para poder delimitar el método utilizado en el presente trabajo y poder resaltar las características de éste.

El método cualitativo de la investigación trata de encarar y resaltar el mundo empírico:

- 1) la investigación cualitativa es inductiva: en los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible;
- 2) en la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo;
- 3) los investigadores cualitativos tratan de

comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; 4) el investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; 5) para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas: no busca “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas; 6) los métodos cualitativos son humanistas: cuando reducimos las palabras y actos de la gente en ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en las luchas cotidianas en la sociedad; y 7) los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación: los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.¹⁸⁹

La inducción por su parte asciende de lo particular a lo general. Es decir, se observan hechos particulares y se obtienen proposiciones generales. Lo cual significa que a partir del estudio de casos particulares, se obtienen conclusiones que explican los fenómenos estudiados. Los ejemplos pueden ser varios, pero se trata de que a partir del análisis de cada uno de los distintos métodos, arribar al que más acertadamente describa la realidad educativa en el CCH, en el contexto de la enseñanza de la Historia con el uso de ciertos recursos, considerados por unos, como la panacea, menospreciados y descartados por otros.

Lo que se trata en todo caso en esta tesis es desprenderse de éstos juicios de valor y arribar a una propuesta didáctica lo más asertiva posible de los recursos informáticos y audiovisuales para la enseñanza de la Historia. Una de las características de las ciencias sociales en general, y, de la Historia en particular, es que parten de la observación de la realidad social e histórica para poderla describir con base en la inducción justamente y poder responder a una generalidad. Por ejemplo si observamos los métodos tradicionales utilizados por los profesores en niveles básicos en primaria y secundaria, podemos elaborar una teoría con respecto a la enseñanza de una materia en particular como lo es la propia Historia.

¹⁸⁹ Taylor y Bogdan, (1992) citado por Sánchez Villeda, E. En: Sánchez Villeda Eduardo (2006) *La acción lúdica como propuesta de enseñanza-aprendizaje en la historia de México: Periodos Prehispánico y Colonial, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Naucalpan*. Tesis para obtener el grado de maestro en docencia para la Educación Media Superior, Estado de México, p. 10.

La inducción permite la observación directa de los fenómenos, la experimentación y estudio de las relaciones que existen entre ellos. Este método implica examinar los distintos elementos de un fenómeno por separado, formular hipótesis y por medio de la experimentación poder comprobar o disprobar dicha hipótesis y en su caso poder formular otra nueva.

Por su parte, la deducción desciende de lo general a lo particular. Este método parte de datos generales aceptados como verdaderos, para inferir, por medio del razonamiento lógico, varias suposiciones se basa en certezas previamente establecidas como principio general, para luego emplear ese marco teórico a casos individuales y comprobar así su validez.¹⁹⁰

El método analítico parte de la descomposición de un todo en sus elementos constitutivos. El cual distingue los elementos de un fenómeno y permite revisar de manera ordenada cada uno de ellos. Para llevar a cabo una investigación analítica, se utilizan varias fases de manera continua.¹⁹¹ Sin embargo éste método es propio justamente de disciplinas como la física, la química y la biología, las cuales lo utilizan y de la experimentación, establecer leyes universales.

Por su parte la síntesis no es más que la meta y resultado final del análisis. No es propiamente un método, sino más bien un medio por medio del cual logramos comprender la esencia de los componentes particulares de un todo mediante el análisis. La síntesis y el análisis son mutuamente complementarios.

En cuanto al método dialéctico su característica esencial es que considera los fenómenos históricos y sociales en continuo movimiento. El postulado básico del método dialéctico es que la realidad no es algo inmutable sino que está sujeta a contradicciones y a una evolución de desarrollo perpetuo.¹⁹² El método dialéctico

¹⁹⁰ El método deductivo consta de las etapas siguientes: 1) Determina los hechos más importantes, 2) Deduce las relaciones constantes que dan lugar a un fenómeno. 3) Formula hipótesis con base en formulaciones anteriores. 4) Observa la realidad para comprobar hipótesis. 5) Se deducen leyes de todo el proceso anterior. En: Jurado R. Y. *Op. Cit.* P.4.

¹⁹¹ El modelo analítico de la investigación lleva a cabo los siguientes pasos: “1) Observación, 2) Descripción, 3) Examen crítico, 4) Descomposición del fenómeno, 5) Enumeración de sus partes, 6) Ordenación, 7) Clasificación. En: Jurado R. Y. (2002) *Técnicas de Investigación Documental, Manual para la elaboración de tesis, monografías, ensayos, e informes académicos*. México, Internacional Thompson editores, p. 2.

¹⁹² El método dialéctico fue el punto de partida del materialismo histórico, el cual explica las leyes que rigen las estructuras económicas y sociales afirma que todos los fenómenos se rigen por leyes de la dialéctica, es decir, por movimientos económicos y sociales. Jurado R. Y. *Op. Cit.* P. 5

postula que para estudiar los fenómenos sociales es necesario considerar que la vida cambia constantemente y de manera decisiva en todos los aspectos, ya que la sociedad pasa a través de diferentes etapas, formas de evolución y de decadencia de acuerdo con las siguientes proposiciones: Cada forma social tiene características propias y peculiares. Cada fenómeno social debe ser estudiado en su proceso de transformación interna. Cada forma social debe considerarse en su crecimiento y en sus relaciones con otras.¹⁹³

De acuerdo con lo anterior la enseñanza de la Historia en el CCH se adapta a dicho método, pues parte de la idea de la Historia como un proceso ininterrumpido que tiene repercusiones hasta la actualidad. Se concibe pues un elemento activo que enlaza elementos epistemológicos con la realidad presente.

Por su parte el método histórico es fundamental para comprender los hechos y fenómenos del presente. Su principio básico es que recurre a la historia para ver la forma en que evolucionaron hasta el momento actual. Es decir, sacar enseñanza del pasado para interpretar y entender el presente.

En las circunstancias y el contexto histórico actuales debemos pues estar abiertos a los aportes que pueda hacer cada uno de los métodos citados y, no cerrarse en visiones cerradas que sólo inducen al enclaustramiento del conocimiento. De las características y los métodos anteriores podemos concluir que éstos son mutuamente complementarios. Sin embargo es importante considerar la historia como parte de las ciencias sociales que tienen ciertas particularidades que la caracterizan, es decir, partimos de un método propio el de la observación de la realidad histórica para, con base en ésta, poder analizarla e interpretarla.

4.4.2 Diseño de instrumentos.

La preparación didáctica y el diseño de pruebas para el presente trabajo se inclinó por técnicas cualitativas, por estimarlas apropiadas al tipo de conclusiones que

¹⁹³ Jurado R. Y. *Op. Cit.* P. 5

buscamos y, por consiguiente el mismo ámbito de la evaluación. En concreto las técnicas utilizadas para la recopilación de datos son los siguientes:

a) La observación participante, al estar obligado a demostrar la experiencia docente acumulada en diez años impartiendo clases en CCH. El foco principal han sido las clases de la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I, en éste primer semestre, aunque la propuesta es más ambiciosa en ese sentido, pues, contempla la Unidad temática IV del segundo semestre, segundo para el curso regular de los alumnos. Sin embargo la tarea en éste primer semestre ha sido desde el primer semestre sondear y evaluar los conocimientos previos respecto de la Historia en su egreso de secundaria a nivel bachillerato en el CCH. Tratando por otro lado de poner en práctica la propuesta del uso de recursos informáticos y audiovisuales, desde el primer semestre, aunque cabe aclarar que las estrategias y los recursos tienen que ser pertinentes de acuerdo con la Unidad temática (UT) que vallamos abordando durante el curso normal.

b) La aplicación de cuestionarios, con la intención de comprobar si los alumnos disponían o no de computadoras en sus casas, y, valorar su experiencia previa con el uso de dichas herramientas, con el fin de prever las posibles repercusiones de ésta situación, la preparación de trabajos y tareas en algún aula de informática, y, si fuese necesario acudir a un café Internet fuera del plantel donde abundan. Al mismo tiempo se organizó el grupo en equipos de trabajo con la idea obtener elementos de juicio y facilitar el trabajo en el grupo.

c) Entrevistas a alumnos del Grupo. Recopilar el conjunto de conversaciones informales y entrevistas formales realizadas por mí durante el curso 2008-1. Implica a los alumnos y alumnas de la clase los cuales fueron grupales, de manera tal que se celebró uno por cada equipo de trabajo. Procurando que las ideas se orientaran de acuerdo al objeto de estudio, el método de enseñanza, las actividades con y sin computadoras, la estructura social de la participación o la evaluación, con preguntas abiertas particulares de cada equipo.

d) Análisis de los cuadernos de la asignatura. Dicha tarea recayó sobre el profesor, recogéndolos periódicamente (una vez por Unidad temática), al ser éste un eje fundamental de la estrategia formativa por evaluar.

La justificación y planteamientos del porqué elaboré y apliqué entrevistas tanto a profesores y cuestionarios a los alumnos son las siguientes:

1) El porqué se utilizó la entrevista de tipo cualitativa a profesores del CCH-N que imparten asignaturas tanto de Historia Universal como de Historia de México, fue con la intencionalidad de comprender distintas posturas respecto de un mismo fenómeno, es decir, pensar sobre una misma idea, pero de distinta manera, pues esto enriquece la reflexión sobre la misma.

2) Las entrevistas son pertinentes para profundizar en la medida de lo posible en las experiencias de los docentes. Comprender distintas posturas con respecto a la enseñanza de la historia en un mismo contexto educativo. Valorar también estas mismas posturas con base en el perfil profesiográfico de cada uno de los docentes. También es para comprender la manera de actuar y pensar lo cual le da significado a su mundo. Según Woods Peter para conocer las opiniones y las percepciones que las personas tienen de los hechos, oír sus historias y descubrir sus sentimientos.¹⁹⁴

3) En cuanto a la pertinencia de aplicar el **cuestionario tipo A** es porque, en él se pretende acercarse a la idea de la historia de los alumnos mediante una evaluación diagnóstica antes de iniciar un curso o el perfil de ingreso al mismo Colegio. Y, posteriormente con el uso de estrategias didácticas audiovisuales e informáticas, medir como se modifica esa misma idea en los alumnos del Colegio. Es decir, de lo que se trata es analizar un antes y un después de la utilización de la propuesta de recursos audiovisuales e informáticos como estrategia de enseñanza de la historia. Para que los alumnos puedan ligar sus experiencias previas e imágenes con respecto de la historia en cursos anteriores en secundaria, o es el caso de los alumnos de tercero y cuarto semestre que ya cursaron los dos primeros semestres Historia Universal y que los profesores partimos de la idea de que muchos de los contenidos ya los manejan los alumnos. En ese sentido se trata también de poner el dedo en la llaga de una problemática en cuanto a la

¹⁹⁴ Woods, citado por Villeda Sánchez Eduardo (2006) La acción lúdica como propuesta de enseñanza-aprendizaje en la historia de México: Periodos Prehispánico y Colonial, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Naucalpan. Tesis para obtener el grado de maestro en docencia para la Educación Media Superior, Estado de México,

enseñanza-aprendizaje, la falta de hábitos de estudio y lectores en los alumnos y la falta de planeación por parte de los docentes en sus cursos de historia.

4) Con relación al **cuestionario tipo B**, (Ver Anexo correspondiente) se trata de un sondeo grupal con la intención de comprobar que cantidad de alumnos cuentan o no con computadora en su casa y, valorar con base en ello su experiencia o no con el uso de ésta herramienta, con la finalidad de tomar en cuenta la repercusión de dicha variable, o de si sólo entran en contacto con ellas en algún café Internet circundante en sus hogares o el Colegio para preparar algunos de sus trabajos escolares. Obtener de igual manera elementos de juicio para la formación de equipos de trabajo en grupo.

5) En cuanto a la opinión e ideas de los alumnos en cuanto a la historia, se baso en entrevistas a los alumnos, lo cual implicó conversaciones informales propiciadas por el profesor, e interrogatorios de manera grupal tipo panel, en equipos de seis y se llevó a cabo un guión de cuestionario. (Ver Anexo correspondiente).

4.4.3 Sondeo grupal para la evaluación diagnóstica: Cuestionarios y entrevistas.

Sondeo grupal

- ¿Qué es para ti la Historia?
- ¿Cómo podrías definirla ligando lo que aprendiste de ella en otro nivel, en secundaria?
- ¿Cuál es la importancia que le asignas al estudio de la Historia?
- ¿Por qué crees que sea importante su enseñanza en el Bachillerato en el CCH?
- ¿Cuál crees que sea la diferencia entre lo que aprendiste en secundaria de Historia y el enfoque en el CCH?

Prueba diagnóstica de las unidades I y II de HUMyC-I

Se realizó de manera individual

1. ¿Qué es para ti la Historia?
2. ¿Qué tan importante consideras el conocimiento de la realidad histórica? Y ¿por qué?

3. ¿Porqué crees que sea interesante el estudio de la Historia a nivel bachillerato en le CCH?
- 4 ¿Para qué consideras que te sirva el estudio de la Historia para tu vida cotidiana?
5. ¿Cómo podrías definirla ligando lo que aprendiste de ella en otro nivel?
6. ¿Cuál es la importancia que le asignas al estudio de la Historia?
7. ¿Cuál crees que sea la diferencia entre lo que aprendiste en secundaria de Historia y el enfoque en el CCH.
8. ¿Piensas que algún recurso en particular contribuya a desarrollar alguna habilidad en particular en cuanto a la enseñanza de la historia? ¿Cuál?

4.4.4 Análisis de resultados.

El análisis de los resultados resultó difícil, por la diversidad de respuestas que ofrecen los alumnos, sin embargo el criterio que se siguió fue el de encontrar las coincidencias en cuanto a las respuestas de los propósitos que tienen relación con la propuesta del uso de recursos informáticos y audiovisuales. Los resultados del grupo 164 de Historia Universal Moderna y Contemporánea-I del turno vespertino, fueron los siguientes:

De la pregunta uno ¿Qué es para ti la historia? 36 alumnos de un universo representativo de 44 alumnos, el 81.8% respondieron que es una ciencia que estudia el pasado de la humanidad, 2 alumnos, es decir, 4.5% respondieron que la historia es una materia que estudia al hombre y 6 alumnos el 13.6% ofreció otro tipo de respuesta.* Lo que de alguna manera es alentador por la idea que de la historia tienen como conocimiento previo a su ingreso por el Colegio, para posteriormente trabajar e inducir la idea de la historia como un proceso ininterrumpido que tiene repercusiones hasta la actualidad y, que eso es justamente lo que la hace significativa en distintos aspectos que como jóvenes le tocó vivir.



Respecto de la pregunta dos ¿qué tan importante consideras el conocimiento de la realidad histórica? 21 alumnos 47.7% consideran que es muy importante; 8, es decir, 18.1% consideran que es importante; 7 15.9% consideran que mas o menos y; 8 (18%) ofreció otro tipo de respuesta.



Acerca de la pregunta tres ¿Por qué crees que sea interesante el estudio de la historia a nivel bachillerato? 24 alumnos 54.5% piensan que es más libre el estudio que en secundaria; 15 (34%) respondieron que en el bachillerato profundizaran más el estudio de la historia que en secundaria; 5 alumnos (11.3%) respondieron que es una forma de comprender el presente y la sociedad.



En relación a la pregunta cuatro ¿Para qué consideras que te sirva la historia para tu vida cotidiana? Llama la atención los verbos que utilizan los alumnos para responder ésta pregunta (sentir, tener, valer, enseñar, ser, sostener, entender).

Para saber, lo que sucedió en el pasado y conocer la realidad presente y tener conciencia de la sociedad en que vivimos 25 el 56.8%; 10 alumnos es decir, el 22.7% respondieron para entender los cambios de la sociedad y para reflexionar sobre el futuro, es decir, tienen una visión proyectiva de la historia para saber hacia dónde vamos, como cultura general y/o personal; y 9 alumnos 20.4% ofrecieron otro tipo de respuesta.



Sobre la idea que tienen los propios alumnos de lo que aprendieron en secundaria, en la pregunta cinco: ¿Cómo podrías definir la historia, ligando lo que aprendiste de ella en otro nivel (secundaria) y, de cómo lo pueden ligar con el estudio de la historia en el CCH, 21 (47.7%) reconocen que es una ciencia que implica un proceso para comprender el pasado; 15 (34.0%) hacen la diferencia con respecto a la secundaria, que no solo se trata de memorizar datos y fechas lo cual la hacía aburrida y de que se trata a mayor profundidad en el Colegio; 6 (13.6%) alumnos la ubican como una materia que estudia a los grandes personajes de la historia, lo cual demuestra la visión historicista que incluye el papel del individuo en la historia¹⁹⁵; 2 (4.5%) alumnos ofrecieron otro tipo de respuesta.

¹⁹⁵ Vázquez, Josefina Zoraida (1985) *Historia de la Historiografía*, Ateneo, México. “El historicismo hace de la vida humana, en su totalidad y multiplicidad, el objeto de la historia; no busca leyes, sino la comprensión de la infinita variedad de formas históricas inmersas en los acontecimientos. El pasado no está separado de nosotros, lo cual hizo afirmar a José Ortega y Gasset que “el hombre no tiene naturaleza, tiene historia”. En: Vázquez, Josefina Zoraida, Falcón Romana y Meyer Lorenzo (2001) *Historia de México*, Santillana México, p. 12.

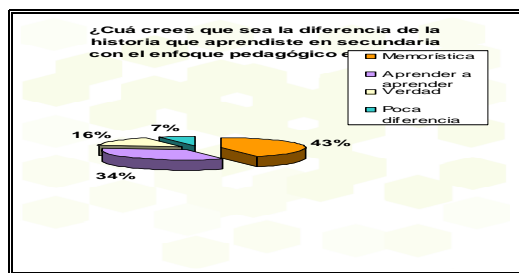


Respecto de la importancia que le conceden al estudio de la historia en la pregunta seis: ¿Cuál es la importancia que le asignas al estudio de la historia? 26 (59.0%) alumnos respondieron que muy importante y “mucha para aclarar dudas y reflexionar sobre el presente”; 12 (27.2%) alumnos respondieron que si es importante al igual que la sobre las otras materias que cursan; 3 alumnos (6.8%) respondieron que regular pues le asignan mínima práctica en su vida cotidiana; solamente 3 alumnos le asignan poca importancia pues se les hace una materia aburrida, piensan que puede ser interesante pero no necesaria.



De la pregunta siete: ¿Cuál crees que sea la diferencia entre lo que aprendiste en secundaria de historia y el enfoque de enseñanza en el CCH? Una primera respuesta tomada al azar señala la relación que tiene el estudio de la historia con respecto de otras ciencias. 19 (43.1%) alumnos señalaron la diferencia en cuanto a la enseñanza de la historia en secundaria, como más anecdótica y tradicional, priorizando memorización de personajes y acontecimientos, “que en la secundaria es muy breve, no se dan detalles ni el origen verdadero de la historia”; 15 (34.0%) alumnos enfocaron el CCH como el lugar donde te enseñan a aprender “el porqué de los hechos históricos y en qué estuvieron basados, la explicación más a profundidad, la ubican como una enseñanza más plena y abierta; 07 (16%) expresaron que a los maestros les

importa en verdad la enseñanza, en el CCH el enfoque está más apegado a la filosofía, a la forma de enseñar de los profesores, la mejor explicación y preparación de los profesores; y, 03 (7%) no creen que exista mucha diferencia entre la enseñanza de la historia en la secundaria y en el CCH, pues “al parecer sólo es un repaso, aunque aceptan que es más avanzado”.



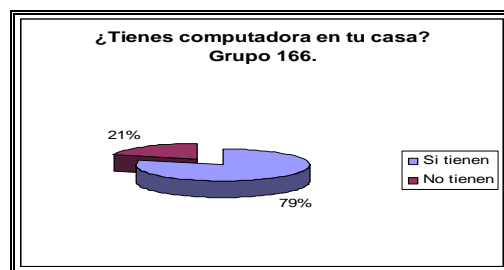
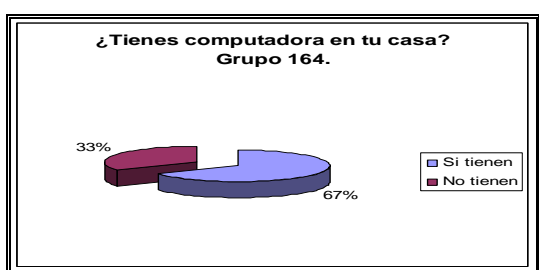
4.4.5 Análisis comparativo de resultados del cuestionario para alumnos (tipo B).

La intención en este rubro es realizar el análisis comparativo de los resultados de dos grupos representativos del plantel Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades, el 164 y el 166, en la asignatura de Historia Universal moderna y Contemporánea I y II del primer semestre, ambos grupos del turno vespertino. De igual manera se pretende medir la variación entre los alumnos de ambos grupos en su percepción de la historia y lo que representa para ellos el contar con un recurso de reciente implementación en el plantel, nos referimos específicamente al pizarrón electrónico. Pero también el significado que para ellos tiene en cuanto al rompimiento de la enseñanza tradicional de la historia.

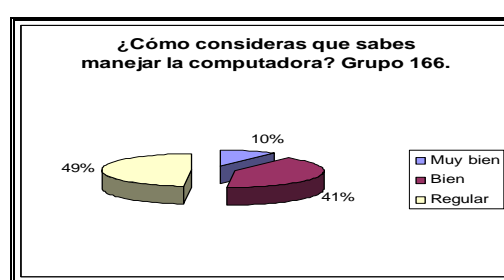
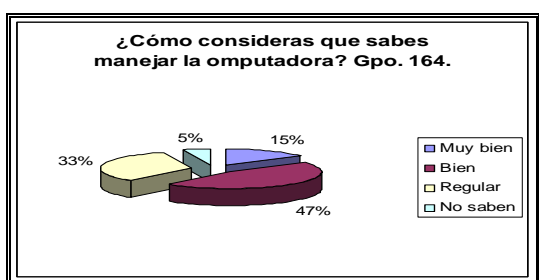
Por otro lado es significativo la percepción que los profesores tienen en relación a la implementación de éste tipo de recursos, y, de las discordancias que llegan a ser incluso desacuerdos entre los profesores que sí utilizan los recursos informáticos y audiovisuales y los que prefieren conservar métodos tradicionales en la enseñanza de la historia. (Ver entrevistas con profesores que imparten la asignatura de Historia Universal Moderna y contemporánea en el plantel Naucalpan, pero que además tiene el perfil profesiográfico de historiadores, y, de

igual manera la percepción de la enseñanza de la historia de los profesores que tienen otro perfil.

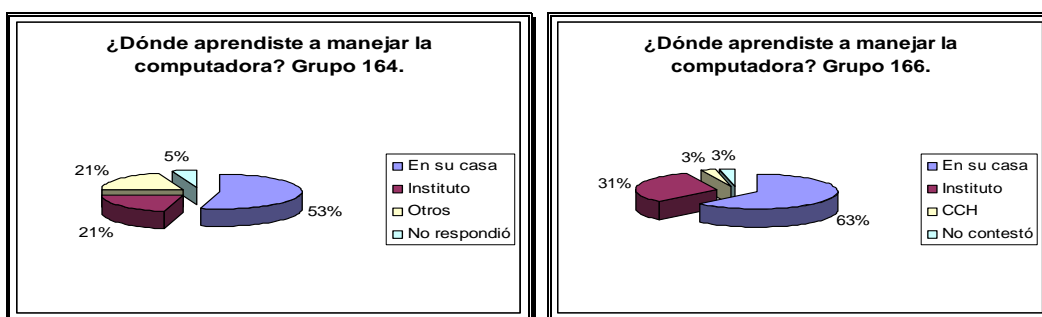
Del grupo 164 vespertino de Historia Universal Moderna y Contemporánea I. En la pregunta uno de que si los alumnos cuentan con computadora en su casa; 26 respondieron que sí, de un universo de 39, es decir el 67% Y 13 alumnos el 33% respondió que no cuentan con ella. Mientras que del grupo 166 en la pregunta uno, dieron las siguientes respuestas: 31 (79%) de un universo de 39 alumnos respondieron que si tienen computadora en su casa; y, sólo 8 (21%) respondió que no.



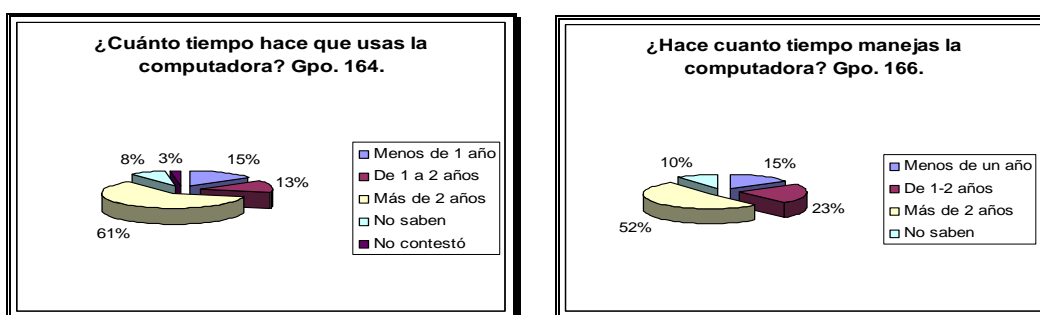
De la pregunta dos: ¿Cómo consideras que sabes manejar la computadora? El grupo 164 respondió lo siguiente: 2 alumnos 5% respondieron que no saben; 13 alumnos 33% respondieron que regular; 18 alumnos 47% respondieron que saben manejar bien la computadora; y, solo 6 alumnos 15% respondieron que la saben manejar muy bien. Del grupo 166 en la pregunta dos, resulta interesante analizar que de las ocho que respondieron no tener computadora en su casa en la pregunta anterior, respondieron que saben manejar regular la computadora; 4 respondieron que la saben manejar muy bien el 10%; 16 alumnos 41% responden saber manejarla bien; 19 alumnos, el 49% respondieron que regular.



De la pregunta tres ¿Dónde aprendieron a manejar la computadora? Las respuestas del grupo 164 fueron las siguientes: 21 alumnos respondieron que en su casa; 8 alumnos respondieron que aprendieron en algún instituto; otros 8 alumnos respondieron que en otro lugar; y, 2 alumnos no contestaron. De la misma pregunta los alumnos del grupo 166 dieron las siguientes respuestas: 20 alumnos respondieron que en su casa; 1 alumno dijo que en el CCH; 10 alumnos respondieron que en algún instituto; 7 alumnos respondieron que en otros lugares; y, 1 alumno no contestó.

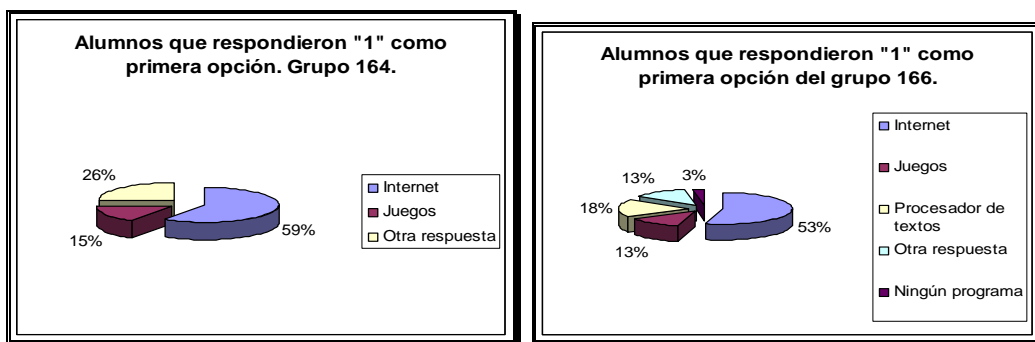


De la pregunta cuatro ¿Cuánto tiempo hace que manejas la computadora? El grupo 164 dio las siguientes respuestas: 24 (61%) alumnos respondieron que más de dos años; 6 (15%) alumnos menos de un año; 5 (13%) alumnos que entre 1 uno y dos años; 3 (8%) alumnos respondieron que no sabían hace cuanto la usan; y, 1 (3%) alumno no contestó. En la misma pregunta el grupo 166 respondió lo siguiente: menos de un año 6 (15%) alumnos; de uno a dos años 9 (23%) alumnos; más de dos años 20 (52%) alumnos; y, 4 (10%) alumnos respondieron que no sabían.

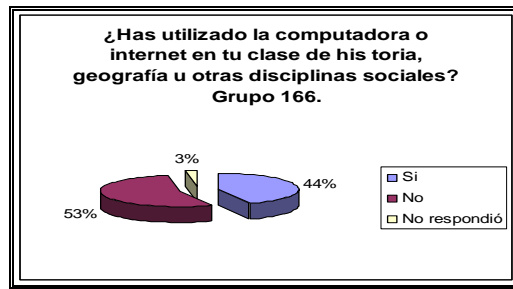
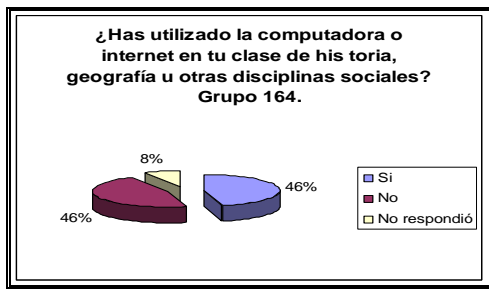


De la pregunta cinco se le pidió a los alumnos, ordenar de mayor a menor los programas que haya manejado en función de su uso que les haya servido para su clase de historia. Por ejemplo, si utiliza la computadora para jugar y después escribir trabajos, pondría un "1" junto a juegos y un "2" a procesador de textos.

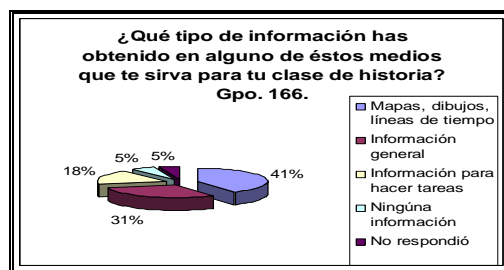
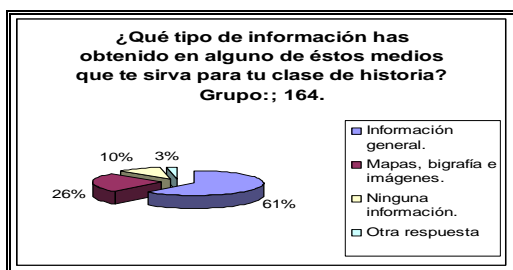
Las respuestas del grupo 164 fueron las siguientes: 23 (59%) alumnos respondieron que utilizan Internet como opción "1"; 6 (15%) alumnos respondieron que la utilizan para juegos en primera opción; y, 10 (26%) alumnos ofrecieron otro tipo de respuesta. Mientras que los alumnos del grupo 166 respondieron lo siguiente: 21 (53%) alumnos respondieron que utilizan Internet como primera opción; 5 (13%) alumnos respondieron que juegos; 7 (18%) alumnos dijeron que procesador de textos; 5 (13%) alumnos dieron otro tipo de respuesta; y, sólo 1 (3%) alumno respondió que ningún programa.



De la pregunta seis ¿Has utilizado alguna vez la computadora e Internet en tu clase de historia, geografía u otras disciplinas sociales? Las respuestas del grupo 164 fueron las siguientes: 18 (43%) alumnos respondieron que sí; 18 (43%) alumnos respondieron que no; y, sólo 3 (8%) alumnos no respondieron ésta pregunta. Mientras que las respuesta del grupo 166 fueron las siguientes: 17 (44%) alumnos respondieron que sí; 21 (53%) alumnos respondieron que no; y, 1 (3%) sólo alumno no respondió esta pregunta.

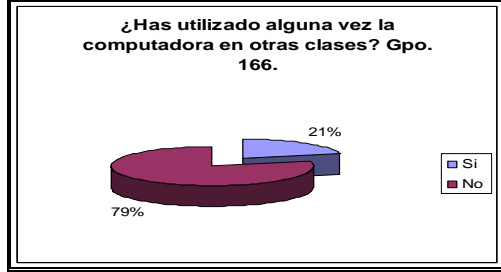
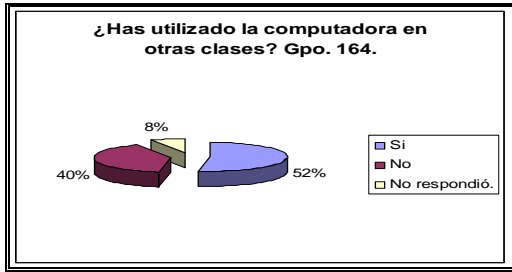


De la pregunta siete: ¿Qué tipo de información has obtenido en alguno de éstos medios que te sirvan para tu clase de historia? Las respuestas del grupo 164 fueron las siguientes: 34 alumnos respondieron que sí, de los cuales 24 (61%) dicen que para obtener información general; 10 (26%) alumnos que para consultar mapas, biografías e imágenes; 4 (10%) alumnos respondieron que no han obtenido ningún tipo de información; y, sólo 1 (3%) alumno dio otro tipo de respuesta. Mientras que del grupo 166 las respuestas fueron las siguientes: 6 alumnos (41%) respondieron que obtienen mapas, dibujos y líneas de tiempo; 7 alumnos (18%) información para hacer tareas; 12 alumnos (18%) para información general; 2 alumnos (5%) ninguna información; y, 2 alumnos (5%) no respondieron.

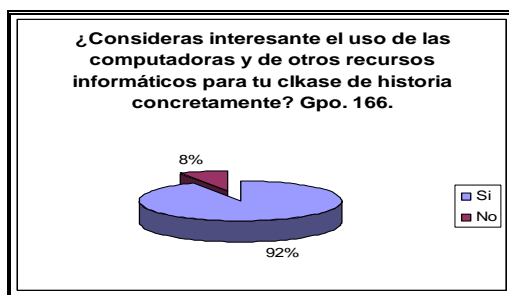
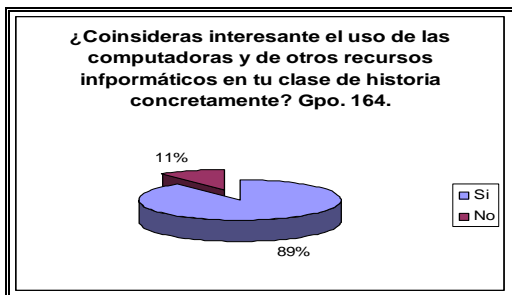


De la pregunta ocho ¿Has utilizado alguna vez la computadora en otras clases? Las respuestas del grupo 164 las respuestas fueron las siguientes: 16 alumnos (40%) respondieron que no; 21 alumnos (52%) respondieron afirmativamente en materias como: química, Matemáticas, Taller de Computo, Inglés, Programación; y, sólo 3 alumnos (8%) no respondieron a ésta pregunta; 2 alumnos ofrecieron otro tipo de respuesta. Mientras que las respuestas del grupo 166 fueron las siguientes: 8 alumnos (21%) respondieron que sí en materias

como: matemáticas, química y computación; 31 alumnos (79%) respondieron que no.

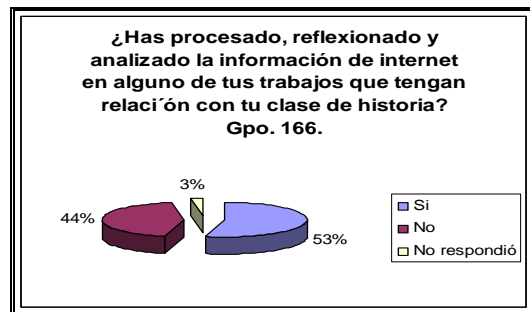
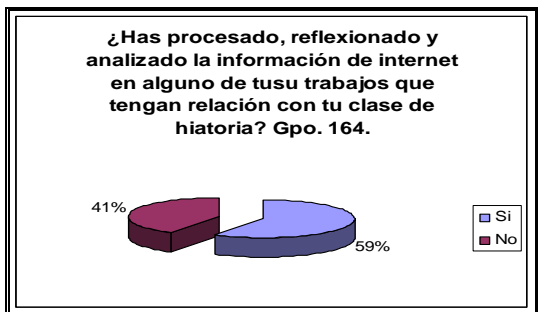


De la pregunta nueve ¿Consideras interesante el uso de las computadoras en otras clases? Del grupo 164 las respuestas fueron las siguientes: 34 alumnos (89%) respondieron que sí, y, entre las respuestas que dieron fueron que: “las clases se hacen más interesantes, posibilita la investigación, proporciona más apoyo, información más extensa, facilita la búsqueda, más variedad de información, el aprendizaje es más claro rápido y fácil;” 4 alumnos (11%) respondieron que no, porque “no me gusta la historia”, “te aburre estar buscando, no aprendes frente a la pantalla, pues aprendes más dialogando y leyendo; y, sólo 1 alumno respondió que un poco, pues “el uso constante te aburre. Mientras que las respuestas de los alumnos del grupo 166 fueron: 36 alumnos (92%) respondieron que sí; y, sólo 2 alumnos (8%) dijeron que no.

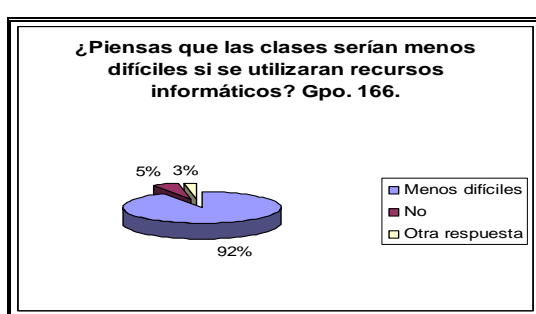
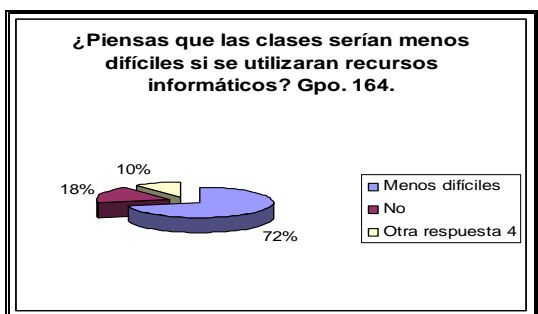


De la pregunta diez ¿Has procesado, reflexionado y analizado la información de Internet en alguno de tus trabajos que tengan relación con tu clase de historia? Del grupo 164 las respuestas fueron las siguientes: 23 alumnos (59%) respondieron afirmativamente, pues reafirma lo que estas viendo en clase, amplía la información e induce a la investigación por parte de los alumnos y del mismo profesor; y, 16 alumnos (41%) respondieron que no han procesado la información. Mientras que las respuestas del grupo 166 fueron las siguientes: 21 alumnos

(53%) respondieron que sí han procesado la información; 17 alumnos (44%) respondieron que no; y, sólo 1 alumnos (3%) no respondió.



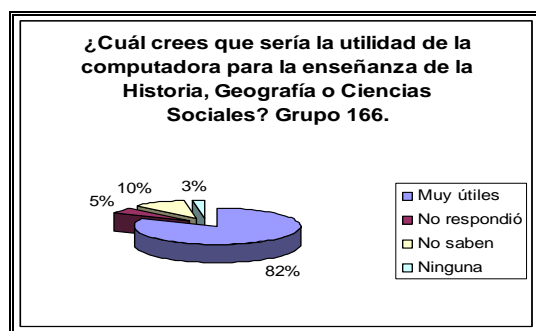
Respecto de la pregunta once ¿Pienzas que las clases serían menos difíciles si se utilizaran recursos informáticos y la computadora? ¿Por qué? Las respuestas fueron las siguientes: 28 alumnos (72%) consideraron que sí serían menos difíciles; 7 alumnos (18%) respondieron que no; y, 4 alumnos (10%) dieron otro tipo de respuesta. Mientras que las respuestas para el grupo 166 fueron: 36 alumnos (92%) dijeron que sí serían menos difíciles; 2 alumnos (5%) dijeron que no; y, sólo 1 alumno (3%) no respondió.



De la pregunta doce ¿Cuál crees que sería la utilidad de la computadora para la enseñanza de la Historia, Geografía o Ciencias Sociales?

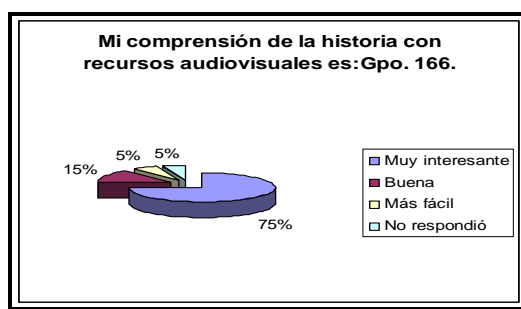
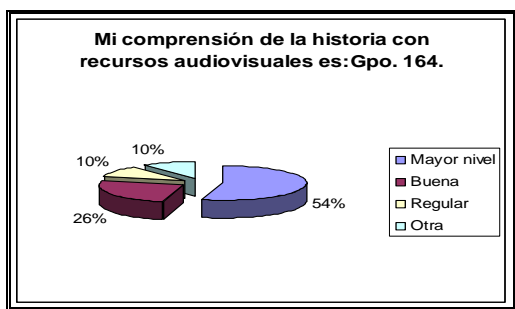
Las respuestas del grupo 164 fueron las siguientes: solo 4 alumnos respondieron que muy útiles; 2 alumnos respondieron que regular; 2 alumnos más respondieron que no saben; y, 31 alumnos respondieron que proporciona desde más información, mapas, propicia la investigación, ubicación de lugares y épocas históricas, facilita el aprendizaje, “-hace más interesante la clase, sirve para buscar biografías, facilita el aprendizaje, se hace más claro y dinámica la clase, más interactiva, facilita la comprensión.

Mientras que del grupo 166 los resultados fueron los siguientes: 32 alumnos respondieron que muy buena, para ver imágenes (mapas, pinturas, información complementaria, construcciones antiguas); 4 alumnos respondieron que no saben; 2 alumnos más no respondieron; y, 1 respondió que ninguna.



Acerca de la pregunta trece Cuando en las clases de historia el maestro utilizare recursos audiovisuales como estrategia didáctica, mi comprensión de la historia es: Las respuestas fueron las siguientes: 21 alumnos respondieron que mejor, “-un mayor nivel de comprensión, es más entendible y agiliza el aprendizaje. 10 alumnos respondieron que buena; 4 alumnos respondieron que regular, “-casi igual que si explicara; y, 4 alumnos dieron otro tipo de respuesta.

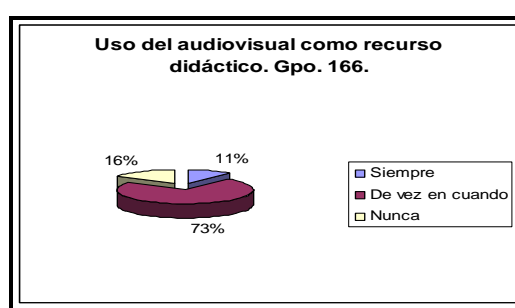
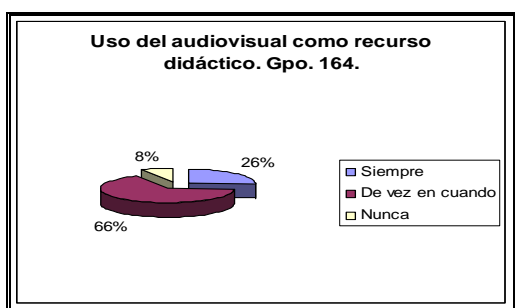
Mientras que para el grupo 166 las respuestas fueron: 29 alumnos respondieron que muy interesante; 6 alumnos dijeron que de buena a regular; 2 alumnos dijeron que más fácil; y, 2 alumnos no respondieron.



De la pregunta catorce: ¿Cuándo en tus clases de historia el profesor hizo uso de algún tipo de recurso didáctico? Del grupo 164 las respuestas fueron las siguientes: 38 alumnos respondieron que sí se han utilizado, aunque la mayoría coincide que el proyector de acetatos y proyección de películas. Cabe aclarar que la ubicación del salón 74 que le correspondió al grupo 164, dificulta el uso de algún tipo de recurso, pues está alejado del departamento de audiovisual donde

se hicieron las proyecciones, pero además no cuenta con el pizarrón electrónico, lo cual es una de las deficiencias en cuanto a éste tipo de recurso. Es tomando en cuenta esta situación, de hacer el comparativo entre los grupos 164 y 166, el cual si cuenta con éste recurso. Pues la finalidad de la tesis apunta justamente, al uso cotidiano y no de manera extraordinaria de los recursos informáticos y audiovisuales.

Del grupo 164 las respuestas son las siguientes: 10 alumnos respondieron que siempre utilizaron el audiovisual como recurso para la enseñanza de la historia; 26 alumnos respondieron que de vez en cuando utilizaron el audiovisual; y, solamente 3 respondieron que nunca.

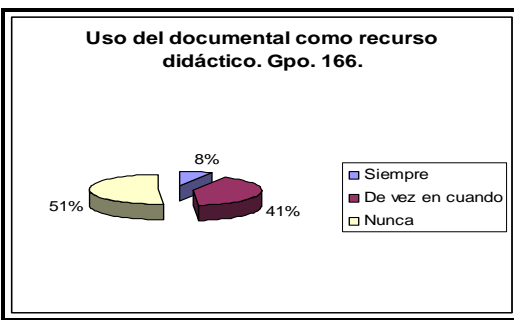
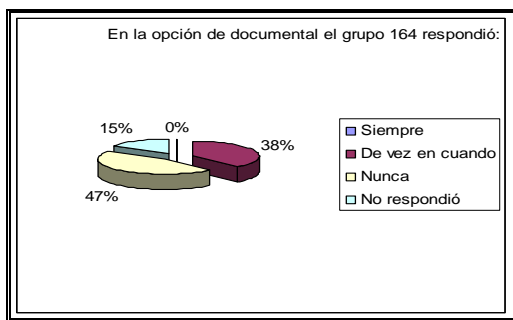


En cuanto a los videos, las respuestas del grupo 164 fueron: 2 alumnos respondieron que siempre los utilizaron; 26 respondieron que de vez encunado, aunque después de haber aplicado el cuestionario, da la impresión que los alumnos no distinguen la diferencia entre los videos, documentales y las películas, en las cuales si hay un guión de por medio; 8 alumnos respondieron que nunca; y, solamente 3 alumnos no respondieron.

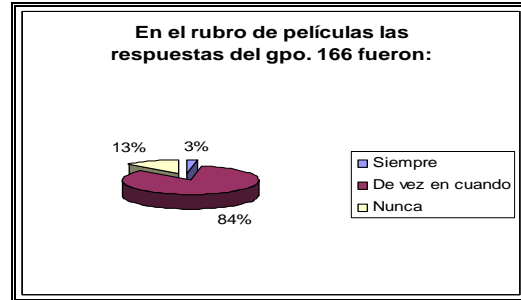
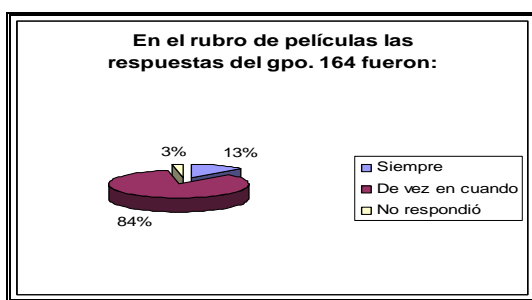
En la opción de videos las respuestas del grupo 166 fueron: 3 alumnos respondieron que siempre los utilizan; 26 alumnos respondieron que se usan de vez en cuando; 8 alumnos respondieron que nunca se utilizan y; 2 alumnos más no respondieron esta opción.



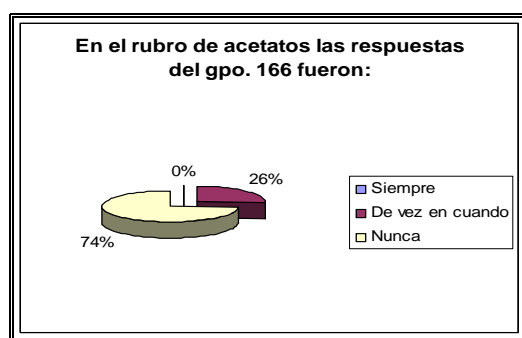
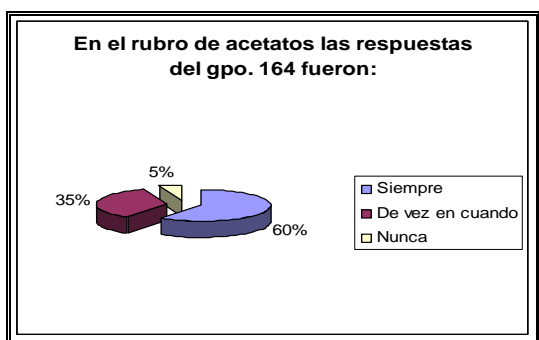
En relación a los documentales del grupo 164 las respuestas fueron: 15 alumnos respondieron que de vez en cuando; 18 alumnos respondieron que nunca; y, 6 dejaron en blanco esta opción. Mientras que para el mismo recurso las respuestas del grupo 166 fueron: 3 alumnos respondieron que siempre los utilizan; 15 alumnos respondieron que de vez en cuando; 19 alumnos dijeron que nunca y, 2 más no respondieron esta pregunta.



En la opción películas, las respuestas del grupo 164 fueron las siguientes: 5 alumnos respondieron que siempre las utilizaron; 33 respondieron que de vez en cuando; y, 1 sólo alumno no respondió. Del grupo 166 las respuestas fueron: 1 alumno respondió que siempre las utilizan; 32 alumnos respondieron que de vez en cuando; 5 más respondieron que nunca; y, 1 alumno no respondió.

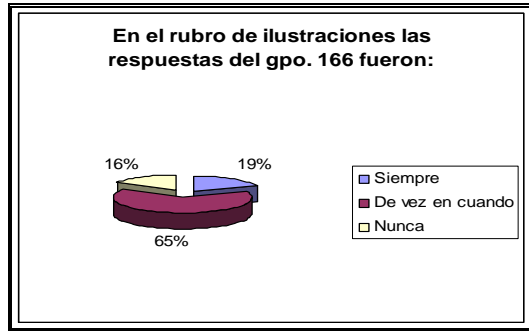
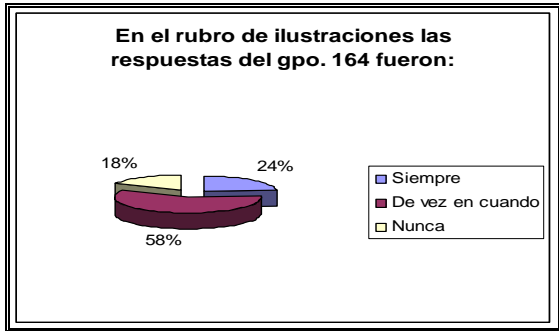


Acerca de los acetatos del grupo 164: 22 alumnos respondieron que siempre; 13 alumnos respondieron que de vez en cuando; 2 alumnos respondieron que nunca; y, 2 alumnos dejaron en blanco la opción. En la misma opción el grupo 166 las respuestas fueron: 9 alumnos respondieron que de vez en cuando se utilizan acetatos; 25 respondieron que nunca los utilizan; 5 alumnos no respondieron esta opción y; la variante es que ningún alumno consideró que se siempre se utilizan.

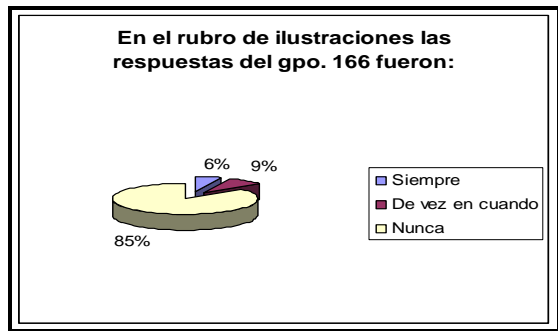
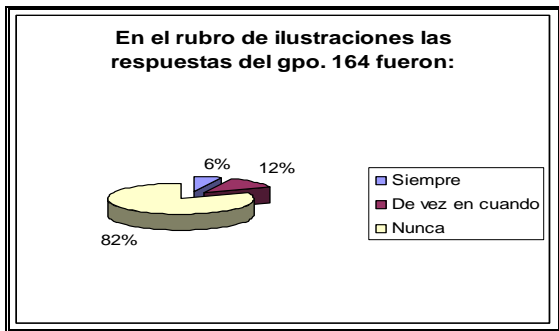


La variante en cuanto las respuestas de los alumnos del grupo 166 con respecto del grupo 164 es que ningún alumno consideró que siempre se utilizaran los acetatos como recurso didáctico, mientras que el grupo 164 por la ubicación del mismo salón 74 es más práctico llevar el proyector de acetatos, aunque cabe mencionar que los propios alumnos se rehusan a ir por el material por lo alejado del departamento de audiovisual, lo que habría de considerarse como una propuesta para dotar de equipo a la mayor parte de salones en la materia de Historia Universal, pues son de los grupos más saturados (50 alumnos por grupo) y, esto dificulta el trabajo en el salón de clase .

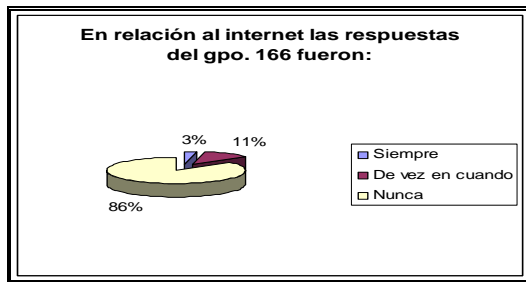
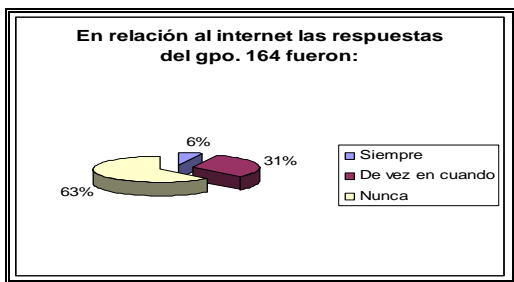
Sobre las ilustraciones las respuestas del grupo 164 fueron: 8 alumnos respondieron que siempre se utilizaron; 20 respondieron que de vez en cuando; 6 alumnos respondieron que nunca; y, 5 alumnos no respondieron. En cuanto a la misma opción las respuestas del grupo 166 fueron: 7 alumnos consideraron que siempre utilizan las ilustraciones; 24 respondieron que de vez en cuando; 6 más respondieron que nunca, y, 2 alumnos no respondieron.



Respecto de la música del grupo 164 las respuestas fueron: 2 alumnos opinaron que siempre se utilizó; 4 alumnos respondieron que de vez en cuando; 27 respondió que nunca; y, 6 alumnos no respondieron ésta opción. En cuanto a la música las respuestas del grupo 166 fueron: 2 alumnos respondieron que siempre; 3 alumnos respondieron que de vez en cuando; una mayoría de 30 alumnos respondió que nunca; y, 4 más no respondió este rubro.

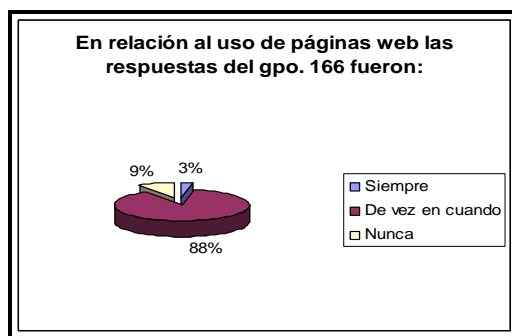
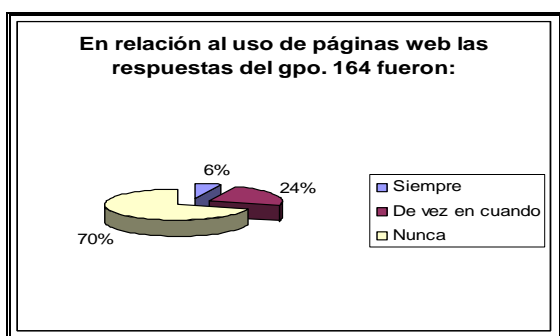


En relación al Internet, 2 alumnos respondieron que siempre; 11 alumnos respondieron que de vez en cuando; 22 alumnos respondieron que nunca; y, sólo 4 dieron otro tipo de respuesta. En relación al Internet las respuestas del grupo 166 fueron: 1 sólo alumno respondió que siempre utilizan el Internet; 4 alumnos respondieron que de vez en cuando; 30 alumnos respondieron que nunca; y, 4 no respondieron.

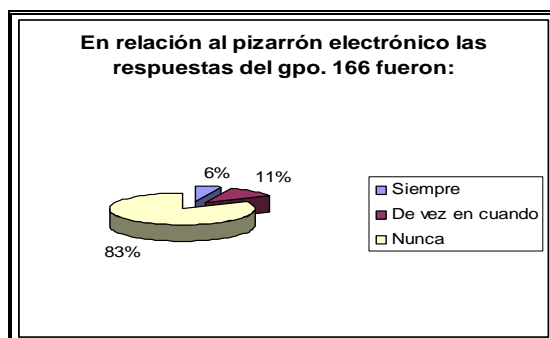
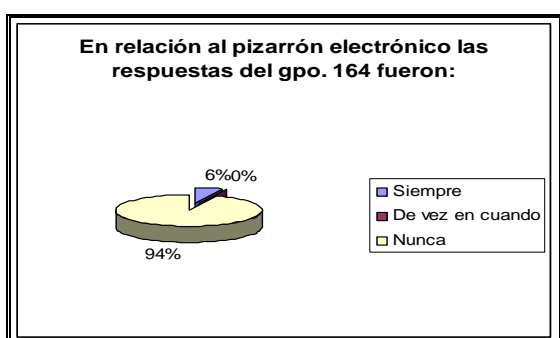


De lo anterior podemos deducir que, a los alumnos hay que ser muy específicos y concretitos, pues cuando se les pregunta si utilizan el Internet en sus clases de historia responde la mayoría que nunca, pero no están exentos que utilicen éste recurso en algún otro momento para realizar sus tareas.

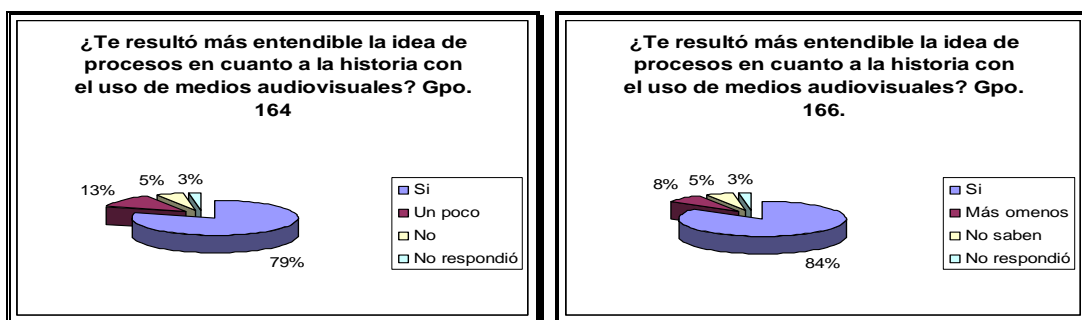
De páginas web los alumnos del grupo 164 respondieron lo siguiente: 2 alumnos respondieron que siempre; 8 alumnos respondieron que de vez en cuando; 24 alumnos respondieron que nunca; y, 5 alumnos no respondieron. En cuanto a la opción páginas web las respuestas del grupo 166 fueron: 1 alumno consideró que siempre; 31 alumnos consideraron que de vez en cuando; 3 consideran que nunca; y, 4 alumnos no respondieron.



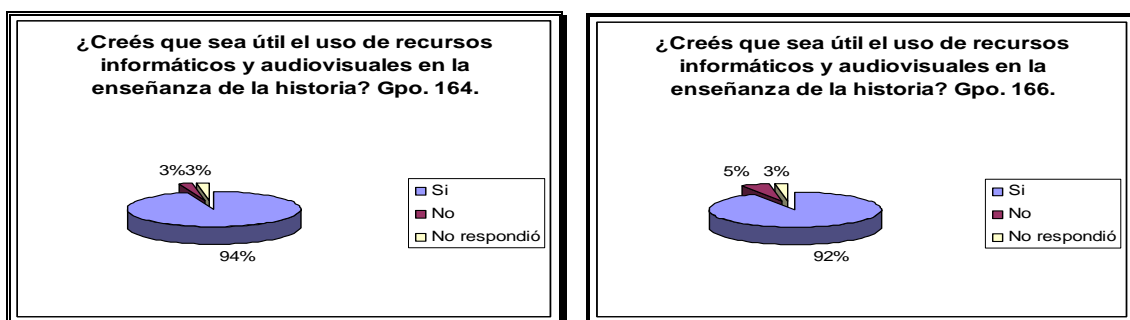
Respecto del pizarrón electrónico las respuestas del grupo 164 fueron las siguientes: 2 alumnos respondieron que siempre; 31 alumnos respondieron que nunca (cabe aclarar que el salón 74 ni siquiera cuenta con éste recurso); y 6 alumnos no respondieron. En cuanto al Pizarrón electrónico los alumnos del grupo 166 dan las siguientes respuestas: 2 alumnos consideran que siempre lo utilizan; 4 alumnos consideran que de vez en cuando; 29 alumnos respondieron que nunca (* a pesar de ser salones dotados con éste recurso).



De la pregunta quince ¿te resultó más entendible la idea de proceso en cuanto a la historia con el uso de medios audiovisuales? Las respuestas del grupo 164 fueron las siguientes: 31 alumnos respondieron que sí; 5 alumnos respondieron que un poco porque revuelve los temas; otros 2 respondieron que no; y, 1 no respondió. De la misma pregunta las respuestas del grupo 166 fueron: 33 alumnos contestaron que si; 3 alumnos respondieron que más o menos; 2 alumnos respondieron que no lo saben; y, solamente 1 no respondió.



De la pregunta dieciséis ¿Crees que sea útil el uso de recursos informáticos y audiovisuales en la enseñanza de la historia? las respuestas del grupo 164 fueron: 37 alumnos respondieron que si, pues “-es más fácil entender los temas; 1 sólo alumno respondió que respondió que no; y, 1 solo alumno dio otro tipo de respuesta. Las respuestas a la pregunta dieciséis del grupo 166 fueron: 2 alumnos respondieron que no; 1 alumno no respondió; y, 36 alumnos respondieron que si, porque se recuerdan más imágenes, se entiende mejor, es más fácil, se da una mejor idea de lo que sucede, es mejor, es más fácil, aprendemos más, sería más interesante, porque sí.



Con base en los indicadores anteriores, podemos confirmar a grandes rasgos las posibilidades que tiene el uso de los medios audiovisuales e informáticos en la enseñanza-aprendizaje de la historia en el CCH. Las posibilidades de aplicación y su uso de manera cotidiana en la práctica docente exigen la actualización de profesores en el uso y manejo de las nuevas tecnologías. Coincidió con Alberto “Lizama, reconocido con la medalla Alfonso Caso al mérito universitario y cuya tesis doctoral fue *Hackers en el contexto de la sociedad de la información* (hecha “para definirlos, porque son calificados en los medios como delincuentes, pero son personas que manejan información, la comparten y reinventan creativamente”, dice) presentó algunos puntos sobre el “usuario ideal” que debería existir en la red, el cual crearía redes socio-céntricas (conexión con otros usuarios) y, por tanto, una auténtica socialización de la *web*.”¹⁹⁶ De lo que se trata en otras palabras es no limitar la creatividad sino por el contrario fomentar e impulsar el uso cotidiano y permanente como un medio justamente para fortalecer la docencia y la planificación por parte de los docentes.

4.5 Planteamiento didáctico y forma de abordar el tema.

Una forma de abordar el tema y captar el interés de los alumnos por el tema es establecer el proceso de origen, desarrollo y crisis del sistema capitalista, como eje principal activando los conocimientos previos en relación a los conceptos claves de la unidad y del propio tema, para enlazarlo con temas vistos anteriormente al inicio del curso. Las notables diferencias entre las constantes épocas de crisis que ha vivido.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

¹⁹⁶ Olivares Juan José “ Tiene paisaje de eficacia, es decir, que puede volverse de verdadera utilidad para el mundo”La Internet, potencialmente socializadora: Alberto Lizama” en: *La Jornada*, Espectáculos, 2007/10/16, www.jornada.unam.mx/2007/10/16/index.php?section=espectaculos&article=a10n1esp

De acuerdo con lo propuesto para el Plan de Práctica contamos para el desarrollo de dicho tema con cuatro horas; es decir, dos clases de dos horas. La distribución en cuanto al tiempo estimado es la siguiente:

Primera clase.

1) Presentación personal del profesor frente al grupo (Perfil profesiográfico y su relación con la enseñanza de la historia en el CCH). Tratando de establecer vínculos con los aprendizajes previos con su profesor sobre el periodo inmediato anterior del estudio de la historia en secundaria.

2) Lectura dirigida en clase: Introducción a la historia en: Pastor Marialba (2006) Santillana edit. México, pp.384.

3. Una vez concluida la lectura los alumnos (organizados en equipos de preferencia no más de seis) identifican y relacionan aspectos que tiene que ver con los cambios económicos, tecnológicos, políticos y sociales y de orden mundial que señala la lectura; el profesor utiliza el pizarrón para señalar y explicar los conceptos fundamentales contenidos en la lectura que nos permitan entender el tema: ¿Qué es y para qué sirve la historia?

4. El profesor cierra la sesión indicando las actividades para la siguiente clase encargando la lectura sobre los distintos enfoques teóricos de interpretación histórica.

Segunda clase. Miércoles 25 de octubre.

5. En esta clase se proyectó la película "1492 El Viaje al Paraíso". Cabe señalar que ante la eventual amenaza de los porros que operan en el plantel, llegó menos de la mitad del grupo y esto dificultó un poco la continuidad y dinámica de la clase anterior.

Tercera clase. Lunes 30 de octubre.

Con una clase de anticipación se dejó la lectura de Juan Brom "la expansión y colonización europeas en los siglos XV a XVIII." para señalar los factores principales que propiciaron la expansión colonial.

a. En clase se hace una recapitulación de lo visto la clase anterior sobre el periodo que estamos analizando. El profesor presenta los acetatos elaborados por él esquemas y/o mapas conceptuales para analizar el tema y retroalimenta con las

participaciones hechas por los alumnos a la par que evalúa si realmente hicieron la lectura o no.

b. Presentación de acetatos elaborados por el profesor con las características y los acontecimientos más relevantes de la época en una línea de tiempo.

Cuarta sesión (Programada para el miércoles 1º de noviembre, se pospuso para el miércoles 8 por problemas personales).

En ésta sesión se recapituló lo visto en las sesiones anteriores sobre el expansionismo colonial y la acumulación originaria de riqueza entre los siglos XVI a principios del XVIII, para introducir de manera general La Ilustración, el tema siguiente.

c. Conclusión del tema por el profesor retomando las participaciones y opiniones de los alumnos sobre los aspectos relevantes que tienen que ver además de los económicos políticos y sociales con la vida cotidiana, avances científico-tecnológicos que repercuten hasta la actualidad para enlazar presente y pasado históricos.

1ª Actividad: Historia ¿para qué?	
Materiales	Tareas
<ul style="list-style-type: none"> • Libro: Pastor Marialba <i>Historia Universal</i>, Santillana edit. • Diccionario especializado en Historia o Filosofía. • Encarta 	<ul style="list-style-type: none"> - Emitir una opinión personal de lo que es la Historia y ¿qué significado tiene para ti? - Con base en la pregunta anterior investiga en algún libro de Historia o diccionario especializado la definición de Historia. - Los que tengan acceso investigar Encarta o alguna página Web.
2ª Actividad Imágenes históricas	
Materiales	Tareas
<ul style="list-style-type: none"> • Notas periodísticas. • Dibujo alusivo a alguna época histórica (puede ser una caricatura) • Fotografías. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dejar a los alumnos previamente investigar por equipo alguna imagen impactante y significativa para ellos. - La siguiente sesión cada uno de los equipos nombra un representante para exponer y explicar la imagen seleccionada.

4.5.1 Aplicación didáctica con el uso de recursos audiovisuales e informáticos para cursos de Historia Universal Moderna y Contemporánea I en el CCH/Naucalpan.



Asignatura: Historia Universal Moderna y Contemporánea I.	Unidad I: Introducción al estudio de la historia.
TEMA 1: <i>¿Qué es y para qué estudiar Historia?</i>	Tiempo estimado para cada tema: 4 horas.

Propósito educativo de la Unidad I: Que el alumno:

- Entenderá el papel que juega el conocimiento histórico para comprender su presente y la incidencia en el entorno social.
- Conocerá algunos problemas teóricos de la HUM y C-I

Propósito de la actividad: La finalidad es que el alumno:

- Exprese una definición propia acercándose a las fuentes para investigar.
- Intercambio grupal de opiniones coordinado por el profesor.

Durante el periodo de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, durante 2005-2007, se propuso elaborar una propuesta que fuera viable a las circunstancias educativas de los alumnos a su ingreso por el CCH, durante su tránsito por el bachillerato en el Colegio (que la mayoría de las veces se convierte en estancia para muchos de ellos) pero también en su egreso en el plantel Naucalpan por ser el centro donde actualmente laboro.

Resulta pertinente aclarar que la propuesta de los recursos audiovisuales e informáticos aplicados de manera didáctica en la enseñanza de la historia, es aplicable desde el primer semestre, es decir, desde las primeras unidades temáticas y, no se reduce solamente a una sola de las unidades. También es preciso señalar las pretensiones en cuanto a la propuesta, pues ésta apunta incluso el tercero y cuarto semestre en Historia de México I y II para los alumnos.

Sin embargo cabe precisar las utilidades prácticas de una asignatura para los fines propedéuticos del Colegio y de formación integral para los propios alumnos, en materias del Área Histórico-social como las Ciencias Políticas y Sociales, Economía, Sociología, Geografía, en quinto y sexto semestres, para que los alumnos comprendan y entiendan el mundo en el que viven.

Es importante señalar también las dificultades en cuanto a la aplicación del uso de estos recursos, pues, en esto coinciden algunos de los profesores entrevistados en su percepción de la idea de la historia que se promueve con el uso de los recursos mencionados y, que coincide recientemente con el equipamiento de algunos salones de clase con pizarrones digitales. Cabe aclarar que no todos los grupos cuentan con él. Y de ahí las distintas percepciones respecto de un mismo fenómeno. (Ver ANEXO 2: entrevistas a profesores que imparten las asignaturas de Historia Universal e Historia de México en el plantel Naucalpan del CCH.)

Se partió de organizar, la tesis con base en los seminarios vistos durante la MADEMS, en los cuales se analizaron distintas posturas psicológicas con respecto al ser adolescente y su significado en distintas circunstancias educativas. Desde Piaget, Ausubel y Vigotski que plantean posturas distintas en cuanto al proceso educativo y apropiación del conocimiento.

En cuanto al aspecto disciplinar de la enseñanza de una disciplina, en particular de la historia en el contexto escolar del CCH:

- a) El soporte teórico metodológico desde el constructivismo, pero también desde una postura más crítica, es decir, desde una pedagogía crítica de la enseñanza de la historia también crítica en el CCH.
- b) Se toma como base de la propuesta operativa el Programa de Estudios oficial de la Asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, elaborada con un plan de clase, acompañada de sus respectivos materiales didácticos de apoyo, que integra una selección de lecturas de los autores del propio programa.
- c) Como material adicional se incorporaron textos complementarios de difícil acceso Encarta o páginas Web para los alumnos, las actividades/tareas

específicas de aprendizaje para cada sesión y algunas sugerencias de evaluación para lograr los objetivos de aprendizaje.

- d) De igual manera se hizo una selección de cuadros sinópticos por unidad temática para reforzar la explicación del tema por parte del profesor.
- e) También se trabajaron mapas conceptuales con base en una clasificación y selección de palabras y conceptos clave trabajados en clase con los alumnos.
- f) Los mapas históricos y geográficos se incluyeron en la explicación de acuerdo con el tópico trabajado y la ubicación temporal. Se contrastaron algunos de ellos para analizar los cambios y permanencias en cada una de las etapas trabajadas.
- g) De igual manera se trabajó una línea de tiempo con la finalidad de dar una ubicación temporal a los alumnos de los procesos históricos abordados.

Estrategia didáctica 1): Trabajo en equipos para el desarrollo de habilidades interpersonales. Se forman equipos de cuatro a seis personas; con la idea de la historia previamente discutida en clase entre el profesor y los alumnos. Cada equipo discute sobre la importancia de la imagen seleccionada; se elabora un guión para la exposición breve por parte de uno de los integrantes del equipo que ellos mismos elijan; se selecciona el material que utilizarán para la exposición (acetatos, ilustraciones, dibujos, mapas, etc.) los cuales investigaron en distintas fuentes; bibliografía recomendada por el profesor, *Encarta*, etc. Cada uno de los equipos expone la importancia de la imagen seleccionada por ellos, la relación que tiene desde su punto de vista con la historia.





Habilidades a generar: *interpersonal*, se trata de que los alumnos se integren a un equipo de trabajo, pero también que de alguna manera ejerciten la autonomía, entendida ésta como:

(...) la capacidad para entender lo que los otros esperan en una situación dada y para ser libres de elegir si satisfacer tales expectativas, se desarrolla mejor en la interacción con otros compañeros; en sus interacciones los niños y los adolescentes aprenden directamente actitudes, valores, habilidades e información que no pueden obtener de los adultos; la interacción con los compañeros proporciona oportunidades para practicar la conducta pro-social y modelos de tal conducta, que conduce a aprender a ver las situaciones y problemas desde otras perspectivas que las suyas propias.¹⁹⁷

Bajo esta perspectiva coincide con el constructivismo, que postula la coconstrucción del conocimiento a partir de la compartición de ideas con los demás. Son los compañeros con los que se comparten más las experiencias escolares y educativas. Una de las metas del trabajo cooperativo es que cada integrante aprenda lo más posible a la vez que mantenga relaciones favorables para el trabajo en colaboración.

Según Ovejero citado por Domínguez Chávez se requiere un procedimiento específico que a su vez sea flexible para adaptarlo a situaciones particulares de enseñanza; dos elementos a considerar son:

A) Especificar los objetivos instruccionales (académicos y habilidades de colaboración); B) Toma de decisiones, que implica atender: 1) Tamaño del

¹⁹⁷ Domínguez Chávez, Humberto (2005) Trabajo en Equipos para el desarrollo de habilidades básicas. Estrategia Didáctica para impulsar el aprendizaje significativo, México, UNAM CCH, 2005.

grupo (que dificultará la participación, la organización y los consensos); 2). Asignar a los estudiantes al grupo (homogéneos o integrados por el profesor o por ellos mismos, la duración); 3). Disposición del aula; 4). Planificar el material instruccional para promocionar interdependencia; 59. Asignación de roles que aseguren interdependencia; 6). Explicar la tarea académica; 7). Estructurar la interdependencia positiva de metas; 8). Estructuración de la responsabilidad individual; 9). Estructurar la cooperación intergrupal; 10). Explicar los criterios de éxito; 11). Especificar las conductas deseadas; 12). Supervisar la conducta de los alumnos; 13). Proporcionar asistencia; 14). Intervenir para enseñar habilidades de colaboración; 15). Proporcionar conclusiones; 16). Evaluar el aprendizaje; 17). Evaluar el funcionamiento del grupo.”¹⁹⁸

Los alumnos del grupo 164 discuten las mejores alternativas.



Los alumnos del grupo 164 presentan sus conclusiones.



Estrategia didáctica 2): Elaboración de mapas Conceptuales por los estudiantes para explorar el conocimiento.

Se pretende promover el aprendizaje significativo entendido éste como:

¹⁹⁸ Ovejero A. (1990), “Métodos de Aprendizaje Cooperativo”, en: *El Aprendizaje Cooperativo*, Cap. 6, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, pp. 153-183.

(...) medio de procesamiento y almacenamiento de la información, que presenta dos características: 1). El alumno al relacionar intencionalmente el material potencialmente significativo con las ideas establecidas y pertinentes de su estructura cognitiva, puede explorar eficazmente los conocimientos que posee, integrando una matriz organizadora para incorporar, entender y fijar nuevas ideas. 2). Esta actividad le capacita para emplear su conocimiento previo para interiorizar y hacer inteligibles nuevos y múltiples significados de palabras, conceptos y proposiciones; estas nuevas ideas pueden relacionarse con los significados establecidos (conceptos, hechos, principios) y también en conjunto, para producir nuevos significados.¹⁹⁹

De igual manera el mapa conceptual integra un recurso desarrollado por Joseph D. Novak en la Universidad de Cornell en la década de 1960, basándose en las ideas de Ausubel.²⁰⁰

El profesor introduce el tema al grupo 164, mediante acetatos.



Estrategia didáctica 3: El uso de Internet y de medios electrónicos en la investigación histórica. Entre las características que debe tener el usuario ideal son el autoaprendizaje (“apretando botones”); compartir información con otros (“que no da bienes materiales, pero sí intangibles”), y la reinención creativa (darle vuelta a todas las cosas).

¹⁹⁹ Novak Joseph D., El Papel Fundamental de la Teoría del Aprendizaje en una teoría de la Instrucción”, en: Del Barrio C. y C. González *Teoría y Práctica de la Educación*, Madrid, Alianza, 1982, pp. 62-89.

²⁰⁰ Domínguez Chávez Humberto (2005) Elaboración de mapas conceptuales por los estudiantes para explorar el conocimiento. Estrategia Didáctica para impulsar el aprendizaje significativo, México, UNAM, CCH.



Estrategia didáctica 4: Ubicación temporal y realización de una línea de tiempo por los alumnos.



Estrategia didáctica 5: Presentaciones didácticas en Power point para la ubicación espacial en mapas geográficos y mentales.



Estrategia didáctica 6: Proyección de videos.

El video representa un importante recurso didáctico en la enseñanza de la Historia, aprovechando el potencial comunicativo de las imágenes, los sonidos y las palabras para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite el desarrollo de habilidades empáticas y cognitivas en los alumnos y que estos se ubiquen mejor en el espacio y en el tiempo, de igual manera le ayuda a

esquematar o simplificar la realidad para su mejor comprensión y escuchar opiniones diversas sobre un mismo hecho histórico.

El video capta el interés de los alumnos, estimula su participación, permite problematizar un hecho y promover la investigación. En otras palabras el uso del video como recurso didáctico, al igual que otros, no sustituye la labor del profesor, es decir, no es el recurso por el recurso mismo, el que puede posibilitar el conocimiento histórico en los alumnos, sino es a partir de la reconstrucción de éste, asociando vivencias de su propia realidad y de experiencias propias con la realidad sociohistórica que se puede inducir a los alumnos, a captar su interés por la historia en las nuevas circunstancias sociopolíticas e históricas que les tocó vivir.

El video puede utilizarse para introducir un tema, desarrollar un hecho o acontecimiento, confrontar ideas o enfoques y recapitular un tema. Su uso adecuado en la enseñanza de la Historia debe tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- 1) Para seleccionar un video o segmento específico, es importante definir lo que se quiere obtener con su presentación: aclarar conceptos; visualizar épocas, lugares y hechos; conocer diversas opiniones sobre un mismo acontecimiento, etcétera.²⁰¹
- 2) Comprobar que el video haya sido elaborado por una institución seria y que, de ser posible, recoja avances en la investigación histórica.
- 3) "El uso del video en clase requiere de una planeación en la que se defina en que momento se presentará, con qué función, qué propósitos del programa cubre, cómo explicar su importancia a los alumnos, que actividades se realizarán antes, durante y después, cómo se distribuirá el tiempo en la clase, de qué manera se relacionará con otros materiales...
- 4) Que la presentación del video sólo ocupe una parte de la clase, pues un programa demasiado largo puede relajar la atención y provocar aburrimiento.
- 5) El maestro debe ver el video antes de presentarlo a sus alumnos para reconocer la corriente historiográfica que sigue el autor, estudiar detenidamente las imágenes, conocer los aspectos más importantes por observar y los términos o conceptos desconocidos para los estudiantes.²⁰²

²⁰¹ Reynoso Angulo, Rebeca y otros. (1996) *El video en el aula*, SEP, México, 1996, p. 10. En: Nieto López J. de J. (2001) *Didáctica de la Historia*, Aula XXI, Santillana, México, p. 165.

²⁰² *Ibid.*, p. 165.

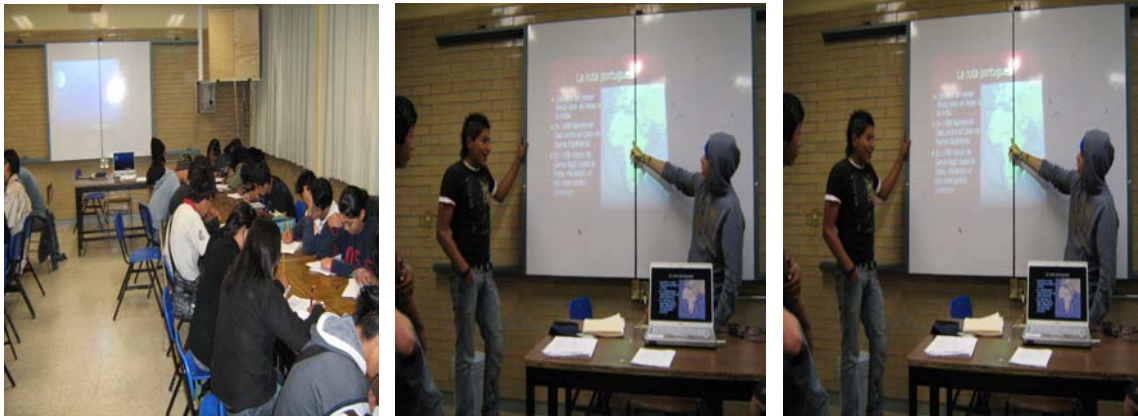
El grupo 164 en la sala de proyecciones.



El grupo 166 diseña las mejores estrategias



El grupo 166 con el uso del pizarrón electrónico.



Formas de evaluación.

En la actividad de la primera clase los alumnos elaborarán en su cuaderno una línea de tiempo para ubicar los factores más importantes que propiciaron el expansionismo europeo, además de los conceptos fundamentales para poder entender el tema: capitalismo, expansionismo, colonialismo, dominación,

conquista (pueden agregarse algunos más dependiendo la participación de los alumnos).

En la actividad de la segunda clase los alumnos presentarán las características más importantes investigadas por ellos en su libro *Esbozo de Historia Universal* de Juan Brom.

Es importante precisar que la evaluación no se restringe a la aprehensión de conocimientos, sino también al desarrollo de habilidades, en este caso la construcción de una línea de tiempo permite ubicar a los alumnos los aspectos tanto sincrónicos como diacrónicos del desarrollo económico del capitalismo. El intercambio de ideas y discusión permite la retroalimentación y la *coconstrucción* del conocimiento. Además de la elaboración de los cuadros sinópticos para resaltar los aspectos más importantes de la época.

4.5.2 Retos y Posibilidades de la propuesta del uso de recursos informáticos y audiovisuales en la enseñanza de la historia.

A manera conclusión de éste capítulo, presento tanto los retos como las posibilidades de aplicación de la propuesta didáctica de los recursos informáticos y audiovisuales en un ámbito escolar específico, el CCH.

Es difícil señalar los retos y posibilidades si no se tiene claro el panorama y la realidad educativa actual. Vivimos tiempos difíciles y la realidad sociopolítica que vivimos en nuestro país que trasciende hasta el ámbito educativo, lo cual exige ser cada vez más conscientes del reto que tenemos frente a nosotros. El formar individuos capaces no sólo de conocer su realidad histórica presente, sino capaces de transformar esas condiciones y poder acceder a una mejor calidad de vida. Justamente ésta realidad exige conocer más profundamente la realidad histórica y social, para poder plantear alternativas viables de solución.

* Podría señalar como un reto personal, el explotar de manera más clara y precisa la capacidad lingüística, para captar la atención de los alumnos por la clase.

* Replantear una mejor planeación como estrategia personal para organizar mejor los tiempos de clase;

* Tratar de ser más versátil en cuanto el uso de recursos y estrategias didácticas, para no caer en la monotonía discursiva, Thomas Armstrong define la inteligencia lingüística como:

La capacidad para usar las palabras de manera más efectiva, sea de manera oral (por ejemplo, como un narrador de cuentos, un orador o un político) o de manera escrita (por ejemplo, como un poeta, un dramaturgo, un editor o un periodista). Esta inteligencia incluye la habilidad de manipular la sintaxis o estructura del lenguaje y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos del lenguaje. Algunos de éstos usos incluyen la retórica (usar el lenguaje para convencer a otros de tomar un determinado curso de acción), la mnemónica (usar el lenguaje para recordar información), la explicación (usar el lenguaje para informar) y el metalenguaje (usar el lenguaje para hablar sobre el lenguaje).²⁰³

De lo anterior podría señalar que pretendo explorar otras alternativas en cuanto al uso del lenguaje, el lenguaje audiovisual, por ejemplo, que tiene que ver directamente con el tema de tesis: *“La utilización didáctica de los medios audiovisuales e informáticos y los aprendizajes relevantes en la enseñanza de la historia crítica en el CCH.”* Con lo cual se pretende desarrollar en los alumnos además de hábitos de estudio en los alumnos, otro tipo de habilidades y aptitudes por ejemplo, la inteligencia espacial que de igual forma explica Armstrong:

La habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual-espacial (por ejemplo, como un cazador, un explorador o un guía) y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones (por ejemplo, como un decorador de interiores, un arquitecto, un artista o un inventor).²⁰⁴

De alguna forma debe de existir un nexo entre la Práctica Docente y el tema a desarrollar como tesis por lo cual anexo a este trabajo como uno de los objetivos en MADEMS-.Historia. Claridad en cuanto a incorporar lo aprendido en las asignaturas marcadas en este semestre. Para poder evaluar los aprendizajes adquiridos e incorporarlos en mi práctica docente como proyecto de un trabajo Terminal en la maestría. Pero que de alguna forma contribuyan y sean aplicables en la práctica cotidiana.

La relevancia que significa la autoevaluación permite señalar fortalezas y debilidades en torno al propio trabajo docente. Posibilita la reflexión sobre la

²⁰³ Armstrong Thomas *Las Inteligencias Múltiples en el aula*, Manantial edit., Buenos Aires Argentina, 1999, p.16-17.

²⁰⁴ *Ibidem*, p. 17.

práctica laboral que implica justamente *saberes* como señala Vigotsky. Quiero señalar aquí la importancia de retomar a los autores para poder en base a ellos argumentar y reforzar el andamiaje metodológico y teórico donde se debe fundamentar la labor y la práctica docente. Y no quedar por ende en plano anecdótico y descriptivo. Pues implica justamente el rigor científico dentro del análisis e interpretativo de la argumentación. Los aprendizajes adquiridos en la MADEMS, y de manera particular en cada una de las asignaturas para ligar contenidos con la propia práctica docente. En cuanto a mis debilidades quiero primero señalar para sacar en base a ellas mis fortalezas. El desarrollo conceptual en la impartición de cátedra me parece importante dentro de mi estilo de impartir clase. Sin embargo debo considerar otros elementos y actividades que posibiliten en los alumnos la reflexión y un sentido crítico y que valoren de igual manera la enseñanza de la Historia en el nivel medio superior. Puede afirmarse dice Savater:

(...) que no es tanto la sociedad quien ha inventado la educación sino el afán de educar y de hacer convivir armónicamente maestros con discípulos, lo que ha creado la sociedad humana y ha reforzado sus vínculos afectivos más allá del ámbito familiar. Ser humano pues consiste en la vocación de compartir lo que ya sabemos entre todos, enseñando a los recién llegados al grupo cuanto deben conocer para hacerse socialmente válidos. Enseñar es siempre enseñar al que no sabe y quien no indaga, constata y deplora la ignorancia ajena no puede ser maestro, por mucho que sepa.²⁰⁵

Quiero asimismo señalar la importancia que para mi tiene la enseñanza de la historia y de transmitir esto a los alumnos en las circunstancias por las que atraviesa no solo la Historia y la pérdida de interés por su estudio pero también la crisis por la que atraviesan las ciencias sociales en general. Pareciera una contradicción en relación a los *saberes* que se adquieren en la escuela y los requerimientos de las grandes empresas. En relación a ¿Qué cosa es el saber? Sartre comenta:

Es siempre algo que no es lo que se creía, que no se mantiene firme ya porque una nueva observación, una nueva experiencia, se ha hecho con mejores métodos o mejores instrumentos. Pero los estudiantes, se dirá, no pueden criticar la enseñanza de un profesor puesto que, por definición, no saben aún nada. Primeramente, el que no sabe nada, sabe siempre un poco más de lo que parece, como ese esclavo a

²⁰⁵ Savater Fernando, *El Valor de Educar*. Ariel, Barcelona, 1997, pp. 37-54

quien Sócrates hacía descubrir de nuevo un teorema de matemáticas. Y luego, sobre todo, la cultura no puede transmitirse más que si se deja a la gente en todo momento, la posibilidad de discutirla.²⁰⁶

Por otro lado los saberes adquiridos en otras materias por ejemplo Didáctica de la disciplina, es decir de la propia Historia, me permiten reflexionar sobre la importancia de la lectura de textos históricos para su interpretación. La manera de hacer reflexionar a los alumnos y de interesarlos en el estudio de la Historia en las circunstancias actuales y el contexto histórico de globalización y neoliberalismo que inciden de alguna forma en el aspecto educativo. La ubicación espacial y el sentido del tiempo es parte importante para hacer pensar a los alumnos sobre la relevancia del aprendizaje de la historia como proceso. Que implica justamente un proceso ininterrumpido hasta la actualidad. El origen, desarrollo y crisis del capitalismo como un sistema socioeconómico que tiene consecuencias hasta nuestros días, que transita por su fase de globalización y las implicancias que tiene desde diferentes vertientes.

²⁰⁶ Sartre Jean-Paul “*Instrucción Ex-Cathedra y Difusión de la Crisis del Saber Universitario y el descontento estudiantil*” en: Revista *DESLINDE*, pp.7

Conclusiones.

Después de diez años impartiendo clases de Historia Universal e Historia de México, en los cuatro primeros semestres del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como de Ciencias Políticas y Sociales en quinto y sexto semestre, pude detectar una problemática latente en cuanto a la enseñanza aprendizaje, principalmente de las asignaturas mencionadas, pero que no está exenta de extenderse a otras áreas. Por lo tanto la propuesta del uso de recursos informáticos y audiovisuales no apunta a sustituir ninguna otra estrategia didáctica, sino más bien a fortalecer e impulsar las ya existentes para potencializar y contribuir de alguna manera a desarrollar y fortalecer los hábitos lectores y de escritura entre los alumnos.

Se partió de la detección de una problemática en cuanto a la enseñanza de una materia en particular; la Historia Universal Moderna y Contemporánea en los dos primeros semestres en el Colegio. El desinterés y apatía por parte de los alumnos que los lleva a la reprobación y/o deserción de sus estudios.

Mi tesis alude a los medios de comunicación e información, icónicos y audiovisuales, pero sobre todo a los medios electrónicos. Las Nuevas tecnologías de información y comunicación son un tema muy socorrido en otros ámbitos, el uso de nuevas tecnologías dentro de la industria, el comercio, en las finanzas por ejemplo dentro de la misma comunicación. Sin embargo, en el ámbito educativo hay tela de donde cortar, como dice Luis González en su libro *El oficio de historiar* al referirse al llamado mundo histórico.

Al cursar los cuatro semestres de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, con la especialidad en la enseñanza de la Historia, y después de haber revisado las corrientes psicopedagógicas más importantes y de mayor impacto en el ámbito educativo, llegamos a la conclusión que es pertinente una propuesta pedagógica acorde a la nueva realidad y necesidades educativas de los alumnos. Que es preciso construir una nueva pedagogía de acuerdo a las necesidades del siglo XXI.

También revisamos las corrientes actuales de interpretación respecto de la Historia, como los *Annales* y de los mejores aportes de marxismo, así como de

otras disciplinas sociales para dar una interpretación y una visión de la historia lo más integral posible en el bachillerato, por lo que se pretende una visión crítica con respecto de la enseñanza de la historia en el CCH.

En cuanto a los factores socio-ético-educativos, tales como el ambiente cultural en el que se desenvuelven los alumnos, y que repercuten en la enseñanza de la historia; psicopedagógico-didácticos que inciden en el desarrollo conductual entre los adolescentes en su desarrollo y madurez como individuos y como futuros ciudadanos.²⁰⁷ Consideramos que es importante retomar estos factores para dar una propuesta lo más acertada a las circunstancias socio-culturales en que viven los alumnos.

Demostramos, que los recursos audiovisuales e informáticos están inmersos y repercuten en la enseñanza-aprendizaje entre los alumnos de CCH. Son ellos los que responden frente al contexto de nuevas tecnologías e Internet, de cómo son utilizadas éstas, y de las posibilidades que tienen si son utilizadas como lo que son, herramientas que posibilitan el acceso al conocimiento.

Consideramos que no hay que confundir los medios con los fines, las máquinas por sí solas no propician el conocimiento, hace falta una clave adecuada, la disponibilidad entre los alumnos por el conocimiento histórico por ejemplo, pero con miras a entender el mundo en el que viven, y con base en ello proponer las mejores alternativas frente a los problemas que como jóvenes viven, y como futuros ciudadanos de éste país.

Mostramos como también las Nuevas Tecnologías inciden en el proceso cognitivo, pues la escuela no es el único lugar donde los alumnos adquieren conocimiento. El bombardeo por parte de los medios masivos, principalmente electrónicos, la televisión, la radio, y ahora el Internet, hace obligatorio que el proceso educativo tenga que ser repensado. Una pedagogía adecuada a las nuevas circunstancias educativas. Pero también frente a las necesidades propias de los alumnos. En cuanto al conocimiento mismo. Lo que necesitan saber los

²⁰⁷ El ciudadano al que hacemos referencia en nuestro trabajo es aquel que delibera, tal y como lo describe Sartori, “(...) es titular de derechos, en una ciudad libre que le permite ejercerlos. Ciudadano es aquel pues que, expresa y se expresa, en una opinión pública, mientras que el sub-ciudadano al que ni siquiera interesa su ciudad se expresa en una ciudad de masas”. Sartori Giovanni *Homo videns La sociedad teledirigida*, Madrid, España, Punto de Lectura edit., 1997.

alumnos para afrontar la realidad sociopolítica y las condiciones históricas actuales en nuestro país y en el mundo entero inmerso en la globalización como un proceso histórico de largo alcance que, como estudiosos de la historia tenemos que explicar. La influencia pues de las tecnologías de comunicación y de la información que literalmente absorben los alumnos en otros espacios que no son propiamente académicos ni escolares.

Es importante manifestar que el uso de recursos audiovisuales e informáticos en la enseñanza de la Historia en el CCH no es una propuesta en vacío, sino es con base en la detección de una problemática que como docente me ha posibilitado observar en cuanto a la enseñanza-aprendizaje, la falta de hábitos lecto-escritores entre los alumnos, pero también entre algunos profesores, que se ven cada vez más obligados a actualizarse y la planificación en las materias que imparten.

Hemos detectado que existen deficiencias en cuanto al uso y manejo de los recursos por parte de los profesores. Algunos incluso se rehúsan a utilizarlas o simplemente las descalifican. Los hay desde quien se oponen de manera categórica a su uso. Profesores casados con un sistema de enseñanza tradicional que desdeñan el uso didáctico de estos medios. Los hay también que consideran una panacea y la solución de una problemática educativa que subsiste en el sistema educativo de nuestro país, pero que tiene su origen en otros ámbitos de la realidad sociopolítica y de toma de decisiones.

Si bien no todo es el uso de Internet, no lo podemos descartar ni debemos menospreciar el uso de las tecnologías y reducirlas solamente a eso, sino que requerimos también de la creatividad para su uso y manejo, de manera que pueda optimizar y posibilitar el acceso al conocimiento en los alumnos de bachillerato.

No se trata de dar una visión simplista y superficial de las propuestas psicopedagógicas, sino por el contrario, analizar las características y el contexto en el que se desarrollan para retomar los aportes que hacen en el campo educativo. La teoría de las inteligencias múltiples, por ejemplo, la cual plantea que existen múltiples posibilidades para acceder al conocimiento, lo cual implica considerar las aptitudes de cada uno de los alumnos, cada alumno es distinto del

otro, al igual que un grupo con respecto del otro, de un semestre a otro, de igual manera el turno matutino con respecto del turno de la tarde. Implica pues considerar características académicas distintas para poder implementar las estrategias y los instrumentos más adecuados para la práctica educativa.

Como consecuencia del desarrollo de las mismas tecnologías, los sistemas de signos, que han proliferado, ocupan espacios importantes en la vida cotidiana. En relación con el uso de herramientas informáticas y audiovisuales, se pretende desarrollar en los alumnos habilidades espaciales que implica una mejor ubicación sobre el desarrollo de acontecimientos históricos. Aludir a las imágenes que abundan los espacios visuales de nuestra cultura, en Internet, el cine, la televisión y la gran gama de canales disponibles, la publicidad callejera, revistas, graffiti, fotos.

Es indispensable pues asignar finalidades precisas a las búsquedas, en los bancos de datos, sitios y páginas útiles antes que nada trabajadas previamente por el profesor. Es necesaria una brújula para saber las coordenadas y navegar seguros hacia el conocimiento. En este sentido para darle utilidad a la información se requiere de todo antecedente, son necesarios algunos conceptos fundamentales y sobre todo esquemas de conocimiento que esclarezca la relación de lo que se encuentra con el propósito de la búsqueda.

El uso de recursos audiovisuales y multimedia (películas, videos, filmaciones, discos compactos interactivos, enciclopedias digitales, atlas digitales, etc.) para obtener mejores resultados con un manejo adecuado y con una orientación definida a partir de ejercicios y materiales previamente elaborados.

Es importante considerar el contexto de la enseñanza de la historia en el CCH, ya que éste adquiere particularidades específicas, a diferencia de otros ámbitos de enseñanza y de bachillerato. El de la Universidad adquiere modalidades específicas a partir de los propósitos estipulados en los planes y programas de estudio que se dan a partir de la conformación y origen del Colegio en la década de los setenta en nuestro país, poniendo énfasis en los principios de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, como parte fundamental del contexto sociohistórico y la orientación que se le dio al Colegio desde su origen. Lo que se

trata en todo caso es poner a prueba y resaltar el significado actual de dichos principios a más de treinta años de su formación. Y el modelo educativo que incluso ha servido como modelo para otros bachilleratos en el país.

A la luz del análisis respecto de la calidad educativa, y acerca de la relación entre calidad e igualdad, es claro pues que en nuestro país sigue imperando la desigualdad en cuanto a la educación, también habría que repensar el papel del Estado en las condiciones actuales y en el modelo de Estado benefactor que ha dejado de funcionar y que nos encontramos frente a una nueva realidad educativa y ante nuevas condicionantes que imperan en el ámbito global como nacional que exigen una nueva relación con éste, no sólo en cuanto a la distribución de recursos, sino también en cuanto a la organización de los planes y programas de estudio frente a las nuevas condicionantes de la globalización y neoliberalismo que resignifican al Estado moderno. Pero también en cuanto a las demandas y necesidades de los alumnos, la posesión práctica y eficaz de las técnicas de utilización de instrumentos clásicos (libros, revistas, bibliotecas) y cibernéticos (bancos de datos, paquetería, portales), pero sobre todo habilidades intelectuales para buscar información que acerque a los alumnos a la investigación, ante las nuevas condicionantes culturales. Finalmente es importante que los alumnos desarrollen su capacidad de comprender e interpretar imágenes como representaciones simbólicas de una cultura propia y de la ajena a su alcance. Pero además exige de los docentes una mejor preparación y actualización permanente frente a un mundo cada vez más cambiante.

No se trata de sustituir unos recursos por otros, sino de complementar los ya existentes y reforzar y potencializar la enseñanza-aprendizaje en la medida de lo posible. El desarrollo de habilidades en los alumnos a partir de conocimientos previos que también incluyen imágenes previas en su acervo cultural a su ingreso al Colegio. Se trata en todo caso de reconstruir a partir de esos saberes previos y experiencia personales de los alumnos, pero con una visión y una postura crítica frente a su realidad y frente a la su propia historia. Nieto López señala las habilidades que se potencializan con el uso de medios auditivos, visuales, en la enseñanza de la historia en el CCH:

Los recursos audiovisuales en la enseñanza de la Historia mejoran y enriquecen el proceso de aprendizaje; son grandes auxiliares para desterrar o al menos disminuir el verbalismo; hacen más objetivos algunos temas; proporcionan al alumno medios de observación; ponen en contacto indirecto al estudiante con elementos del pasado necesarios para la reconstrucción histórica; desarrollan habilidades y el poder creador del discípulo; simplifican el esfuerzo del maestro; economizan tiempo en explicaciones; favorecen la adquisición rápida de conocimientos; motivan al escolar, centran su atención y estimulan su actividad.²⁰⁸

Coincido con Alberto Lizama doctor en ciencias políticas y sociales y especialista en multimedia digitales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de cómo describe al Internet y las nuevas tecnologías, y del riesgo de definir las sólo como tecnologías, pues reduce las posibilidades creativas de los usuarios. A pesar de que en nuestro país se requiere de la socialización de este medio, pero es justamente la sociedad la que marcará justamente

La Internet puede ser potencialmente socializadora, el problema es que deben construirse los referentes culturales para ello, como el hackactivismo, el arte en red o la literatura hipertextual. La red tiene algo que en teoría se llama paisaje de eficacia, o sea, un uso concreto, que puede volverse de verdadera utilidad en el mundo.²⁰⁹

Lizama aborda el tema de la Internet desde el punto de vista sociológico, afirma que la búsqueda de ese usuario ideal es muy complicada, ya que países como el nuestro tienen un “capital cultural bajo”; la gente está adentrada en lo que se dice en sociología como racionalidad instrumental (no compartir, sino vender). El usuario medio sólo explora, juega, tiene una apropiación comercial y usa la tecnología personalmente.

En la tesis también señalo la importancia que sigue teniendo el libro como uno de los instrumentos más eficaces para la adquisición del conocimiento. Aludo a uno de los descubrimientos más eficaces en la historia de la humanidad en el siglo

²⁰⁸ Nieto López José de J. (2001) *Didáctica de la Historia*, Aula XXI, México, Santillana, p. 158-159.

²⁰⁹ Olivares Juan José “Tiene paisaje de eficacia, es decir, que puede volverse de verdadera utilidad para el mundo” La Internet, potencialmente socializadora: Alberto Lizama” en: *La Jornada, Espectáculos*, 2007/10/16, www.jornada.unam.mx/2007/10/16/index.php?section=espectaculos&article=a10n1esp

XV por Johann Gutemberg para la difusión de las ideas que propiciaron grandes transformaciones en otras épocas y otras latitudes, concretamente en Europa, pero que tuvieron y siguen teniendo repercusiones en la actualidad.

La gente no puede pensar en la tecnología como mera herramienta, porque le quita todo el paisaje de eficacia e innovación. Como herramienta es muy cerrada, y de lo que se trata es de crear procesos de cooperativismo. La Internet no es una tecnología más de comunicación, ese paisaje de eficacia le permite irse por otros rumbos no planeados. Desde lo más avanzado de la tecnología, la red puede tener otro ADN, y si eso se puede aplicar a redes sociales, a colectividades, podemos tener un entramado puede llevarnos a zonas insospechadas²¹⁰

Se trata en todo caso de recuperar y aprovechar en beneficio de los alumnos el desarrollo de la tecnología aplicada de manera didáctica a la enseñanza de la historia. Los múltiples usos del Internet son innegables, pero representa un arma de dos filos, pues los jóvenes absorben literalmente información sin ninguna restricción o proceso mediante la cual accedan al conocimiento. En otras palabras no es el medio por sí mismo el que posibilita el acceso al conocimiento por muy sofisticado que éste sea, sino que éste debe tener una orientación y un manejo desde la didáctica para potencializar realmente la enseñanza. Analizar y verificar la calidad de la información y su contenido priorizando la investigación como una estrategia de aprendizaje en los alumnos, consultando distintas fuentes, entre ellas los recursos informáticos (Internet, páginas Web, *Encarta*, multimedia, *wikipedia*, etc.).

Definitivamente la curiosidad como un proceso natural de los adolescentes es un factor que debe ser aprovechado para indagar, rastrear los distintos factores y respuestas para entender la enseñanza-aprendizaje de la historia.

La propuesta de aplicación didáctica de los recursos audiovisuales e informáticos sirve como un soporte a la enseñanza de la historia en el CCH ante los recursos y estrategias ya conocidas, frente a la lectura de textos históricos se trata de reforzar mediante la imagen habilidades lectoras en los alumnos pero también el que aprendan la lectura de imágenes históricas y que aprendan a describirlas. Es decir, el proceso se invierte del dicho popular <<una imagen dice

²¹⁰ Olivares J.J. *Op. Cit.*

más que mil palabras>> pero igualmente son necesarias las palabras para poder describir la realidad socio-histórica.

De alguna forma debe de existir un nexo entre la Práctica Docente y el tema a desarrollar como tesis como uno de los objetivos en MADEMS-.Historia. Claridad en cuanto a incorporar lo aprendido en las asignaturas marcadas. Para poder evaluar los aprendizajes adquiridos e incorporarlos en mi práctica docente como proyecto de un trabajo terminal en la maestría y, del cual esta tesis es fruto. Pero que de alguna forma contribuyan y sean aplicables en la práctica cotidiana.

La relevancia que significa la autoevaluación permite señalar fortalezas y debilidades en torno al propio trabajo docente. Posibilita la reflexión sobre la práctica laboral que implica justamente *saberes* como señala Vigotsky. Quiero señalar aquí la importancia de retomar a los autores para poder con base en ellos argumentar y reforzar el andamiaje metodológico y teórico donde se debe fundamentar la labor y la práctica docente. Y no quedar por ende en plano anecdótico y descriptivo. Pues implica justamente el rigor científico dentro del análisis e interpretativo de la argumentación. Los aprendizajes adquiridos en la MADEMS, y de manera particular en cada una de las asignaturas para ligar contenidos con la propia práctica docente. En cuanto a mis debilidades quiero primero señalar para sacar en base a ellas mis fortalezas. El desarrollo conceptual en la impartición de cátedra me parece importante dentro de mi estilo de impartir clase. Sin embargo debo considerar otros elementos y actividades que posibiliten en los alumnos la reflexión y un sentido crítico y que valoren de igual manera la enseñanza de la Historia en el nivel medio superior. Puede afirmarse dice Savater:

(...) que no es tanto la sociedad quien ha inventado la educación sino el afán de educar y de hacer convivir armónicamente maestros con discípulos, lo que ha creado la sociedad humana y ha reforzado sus vínculos afectivos más allá del ámbito familiar. Ser humano pues consiste en la vocación de compartir lo que ya sabemos entre todos, enseñando a los recién llegados al grupo cuanto deben conocer para hacerse socialmente válidos. Enseñar es siempre enseñar al que no sabe y quien no indaga, constata y deplora la ignorancia ajena no puede ser maestro, por mucho que sepa.²¹¹

²¹¹ Savater Fernando, *El Valor de Educar*. Barcelona, Ariel, 1997, pp. 37-54

Quiero asimismo señalar la importancia que para mi tiene la enseñanza de la historia en las circunstancias por las que atraviesa no solo la Historia y la pérdida de interés por su estudio pero también la crisis por la que atraviesan las ciencias sociales en general. Pareciera una contradicción en relación a los *saberes* que se adquieren en la escuela y los requerimientos de las grandes empresas. En relación a ¿Qué cosa es el saber? Sartre comenta:

Es siempre algo que no es lo que se creía, que no se mantiene firme ya porque una nueva observación, una nueva experiencia, se ha hecho con mejores métodos o mejores instrumentos. Pero los estudiantes, se dirá, no pueden criticar la enseñanza de un profesor puesto que, por definición, no saben aún nada. Primeramente, el que no sabe nada, sabe siempre un poco más de lo que parece, como ese esclavo a quien Sócrates hacía descubrir de nuevo un teorema de matemáticas. Y luego, sobre todo, la cultura no puede transmitirse más que si se deja a la gente en todo momento, la posibilidad de discutirla.²¹²

Por último, los *saberes* adquiridos en otras materias por ejemplo Didáctica de la disciplina, es decir de la propia Historia, me permiten reflexionar sobre la importancia de la lectura de textos históricos para su interpretación. La manera de hacer reflexionar a los alumnos y de interesarlos en el estudio de la Historia en las circunstancias actuales y el contexto histórico de globalización y neoliberalismo que inciden de alguna forma en el aspecto educativo. La ubicación espacial y el sentido del tiempo es parte importante para hacer pensar a los alumnos sobre la relevancia del aprendizaje de la historia como proceso. Que implica justamente un proceso ininterrumpido hasta la actualidad. El origen, desarrollo y crisis del capitalismo como un sistema socioeconómico que tiene consecuencias hasta nuestros días, que transita por su fase de globalización y las implicancias que tiene desde diferentes vertientes.

²¹² Sartre Jean-Paul “*Instrucción Ex-Cathedra y Difusión de la Crisis del Saber Universitario y el descontento estudiantil*” en: *Deslinde*, p.7

Fuentes y Referencias:

A) Bibliograficas.

Aguirre Rojas, Carlos A. (2004) *Antimanual del mal historiador*, México, Contrahistorias.

Aguirre Rojas, C. A. (2002) *La escuela de los annales ayer, hoy, mañana*, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, pp. 126-150.

Aguirre Rojas C. A., Echeverría B, Montemayor C., Wallerstein I. (2002) *Chiapas en perspectiva histórica*, El viejo topo ediciones, España,

Arce Gurza, Francisco (1999), “En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934”, en: Vázquez Josefina Zoraida, *et. al.* (2ª 1999), *Ensayos sobre Historia de la Educación en México*, México, El Colegio de México, pp. 145-187

Armstrong, Thomas (1999) *Las inteligencias múltiples en el aula*, Manantial edit. Buenos Aires Argentina, pp. 238.

Arredondo Martiniano, Díaz Barriga Ángel (1989) *Formación pedagógica de profesores universitarios Teoría y experiencias en México*, UNAM, ANUIES, México, pp.13-42.

Ausubel P. David; Novak, J:D; Hanesian, H. (1983): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.

Benejam Pilar y Pages Joan (Coord.) (1997) *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, ICE/HORSORI, España, pp. 95.

Best J. W. (1982) *Como investigar en educación*, Morata edit., Madrid, 510 p.

Bixio Cecilia (1998) *Enseñar a aprender Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*, Homo-sapiens ediciones, Rosario, pp.130.

Braudel, Fernand (1992) *La historia y las ciencias sociales*, Alianza editorial, México, pp. 122.

Bruner Jerome S. (1972), *Hacia una teoría de la instrucción*, México UTENA.

Carral, Clemente. (1997). *Textos históricos para jóvenes*. Madrid, Akal.

Carretero Mario y James F. Voss (comps.), (2004) *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu.

Coll, César (1991) *Psicología y Currículum Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, Paidós, México.

_____ (2002) *Psicología y currículum*, México, Paidós.

_____ (1983): “La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje”. En: C. Coll (de.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid. Siglo XXI.

CCH UNAM (1996), Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, *Plan de Estudios Actualizado*, México, UNAM.

Crovi Druetta Delia “Educar en la red. Nuevas tecnologías y procesos educativos en la sociedad de la información” en: *Portal de la Comunicación Aula abierta*. Lecciones básicas, incom, UAB, México.

Chomsky Noam, Dieterich Heins (1995) “Socialización en Cyberspace (*homo oeconomicus*)” en: *La sociedad global Educación, Mercado y Democracia*, Joaquín Mortiz, México.

Curiel, Fernando (1989) *Mal de Ojo Iniciación a la Literatura Icónica* UNAM, México, 218 p.

Danto, Arthur C. (1989). *Historia y Narración*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Delors Jaques, et al., (1994), *La Educación Encierra un Tesoro* (compendio), Paris.

Delval Juan (2004), “La educación como institución social”, en: *Los Fines de la Educación*, México, Siglo XXI, 9ª, pp. 1-39.

Delval Juan (1994) “El Desarrollo Moral” en: *El Desarrollo Humano*, Siglo XXI, pp. 438-457.

_____. (2001) *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid. Morata. Segunda ed.

De Luque Ángela, Ontoria Antonio (2000) *Personalismo Social Hacia un cambio en la metodología docente* Universidad de Córdoba, edit., España, pp. 254.

Dewey, John. (1989) *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.

Díaz-Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas Gerardo, (2002) *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Mc. Graw Hill, 465 p.

Domínguez Chávez Humberto y Rafael Alfonso Carrillo Aguilar (2004), *Enseñanza para la comprensión y el Desarrollo del Pensamiento. Propuesta Didáctica para Desarrollar un Taller en el Aula, en Cursos de Historia de México para el Bachillerato Universitario*, México, UNAM CCH, 2004, CD Interactivo.

Dubrovsky Silvia (comp.) (2000) *Vigotski Su proyección en el pensamiento actual*, ediciones Novedades educativas, México, pp.94.

Duschatzky Silvia (1999) *La Escuela como frontera*, Paidós, México, 135 p.

Freire Paulo. (1993) *Pedagogía del Oprimido*. México, Siglo XXI.

_____. (2003) *Pedagogía de la Autonomía* Siglo XXI, edit. Argentina. 139 p.

Freire, Paulo (1985) *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI.

Giddens, Anthony. (2004) *Un Mundo Desbocado. Los efectos de la Globalización en nuestras vidas.* Santillana, México.

Giddens, Anthony. (2004) *Sociología.* Madrid, Alianza editores.

Foucault Michel. (1979) *Microfísica del Poder,* La Piqueta edit., Madrid.

_____. (1984) *La Verdad y las Formas Jurídicas,* Gedisa, México. 2ª reimpr.

_____. (1984) *Vigilar y Castigar,* Siglo XXI edit., México, 9ª reimpr.

Fromm Erich, Horkheimer, Parsons Talcott et al. (1994). *La Familia* Barcelona, 7ª ed.

García González Enrique (2000) *Vigotski La concepción histórica de la psique,* Trillas edit., México,

García Sánchez, José L. (1987) *Lenguaje Audiovisual* Biblioteca de Recursos didácticos, alambra, México, 77 p.

González Muñoz, Ma. Carmen (1996) *La Enseñanza de la Historia en el Nivel Medio, España:* OEIIM. Pons. Pp. 151-202 y 252-266.

Gardner, Howard, (2001) *Estructuras de la Mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples,* México, FCE, 448 p.

_____, (1995) *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica.* Barcelona, Paidós, 313 p.

González Rodarte, Jorge, (1997) et al., *Conceptos Centrales en el Análisis Social,* UNAM, CCH, Vallejo, México, pp. 177.

González Zamora, Hipólito (2006) *Pensamiento Crítico y el Proyecto educativo de la Universidad Icesi,* en prensa.

Hans-Georg, Gadamer. (1988). *Verdad y Método.* Salamanca, Sígueme ediciones.

Hernández Rojas, Gerardo (1998) *Paradigmas en Psicología de la Educación,* Paidós edit. Educador, México, pp. 276.

Hernández Sampieri Roberto, Collado F.C., Baptista L. P. (2003) *Metodología de la Investigación* México, Mc Graw-Hill Interamericana.

Jardón Ledesma, Sergio D. (Compilador) (1999) *Antología del Curso,* SEP, Gobierno del Estado de México, Departamento de Capacitación y Actualización del Magisterio, pp.56-59.

Jurado Rojas, Yolanda (2002) *Técnicas de Investigación Documental. Manual para la elaboración de tesis, monografías, ensayos e informes académicos.* México, Internacional Thompson editores, 239 p.

Le Goff, Jacques (1991) *Pensar la Historia*, Paidós, pp. 269.

Manacorda, Mario Alighiero (6ª 2000) “La educación en la primera mitad del siglo XIX” y “La educación en la segunda mitad del siglo XIX” en: *Historia de la Educación 2: Del 1500 a Nuestros Días*, México, Siglo XXI, pp. 420-486.

Mergel, Brenda. (1998). *Diseño Instruccional y Teoría del Aprendizaje*, Postgrado del Programa Comunicaciones y Tecnología Educacional de la Universidad de Saskatchewan, Canadá, Mayo 1998.

Morín, Edgar. (2002). *La Mente Bien Ordenada*. Barcelona España, Seix Barral.

Mc Neill William H. (2003) *Las Redes Globales. Una historia Global del mundo Crítica*, Serie Mayor, Barcelona, pp.409.

Muñoz Corona, Lucía L., Laura, R.P. Ávila Antuna, Roberto, Chalini Herrera, Antonio, López Gascón, Valentín. (2003) *Ingreso Estudiantil al CCH*. México, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Not, Louis. (2000) *Las Pedagogías del Conocimiento*. Colombia, Fondo de Cultura Económica. Ltda.

Pereyra, Carlos et al., (1980) *Historia ¿para qué ?* México, Siglo XXI.

Popkewitz, Thomas S., Barry M. Franklin y Miguel Pereyra (2003) *Historia Cultural y escolarización*, Barcelona, Pomares.

Pozo, Juan Ignacio (2002) *Teoría Cognitiva del aprendizaje*, Madrid, Morata.

_____ *et al., (1989)* *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor.

Puga Cristina, et al., (1989) *Hacia la Sociología*, Alambra

Ramírez Estrada, Juan F. (2001) *Paquete Didáctico sobre los conceptos centrales del análisis social*, UNAM, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, PAAS, México, pp. 49.

Rosales Carlos (1988) *Planificación de la enseñanza en: Didáctica, Núcleos Fundamentales*, Madrid Narcea, pp.65-119.

Romero Morante Jesús (2001) *La clase artificial Recursos informáticos y educación histórica*, Akal-Referentes, Madrid, pp.353.

Sánchez Quintanar, Andrea (2002) *Reencuentro con la Historia*, Paidéa, edit., UNAM, FFL, PP. 356.

Sánchez Villena, José E. (2006) *La Acción Lúdica como propuesta de enseñanza-aprendizaje en la Historia de México: Periodos Prehispánicos y Coloniales, en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, Naucalpan. FES-ACATLÁN Estado de México.

Sanjurjo Liliana O. Vera María T. (1994) *Aprendizaje significativo en los niveles medio y superior*, Homo sapiens, ediciones, Rosario, pp.151.

Sartori Giovanni (1997) *Homo Videns La sociedad teledirigida*, Taurus, Pensamiento, pp. 205.

Savater Fernando. (1997) *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, pp. 222.

_____. (1992) *Política para Amador*, Ariel, Barcelona, pp. 237.

Muñoz Corona, Laura (2003) et al *Ingreso Estudiantil al CCH*, UNAM, Dirección General del CCH, México, pp. 236.

Pereyra Carlos et al., (1980), *Historia ¿Para qué?*, Siglo XXI 18ª, pp. 245.

Pluckrose Henry (2002) *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Morata ediciones, Madrid, 223 p.

Popkewitz Thomas S., Miguel A. Pereyra y Barry M. Franklin (2003), “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización, una introducción”, en: Popkewitz Thomas S., Miguel A. Pereyra y Barry M. Franklin (compiladores), *Historia Cultural y Educación*, Barcelona, Pomares, pp. 15-58.

Puga Cristina et al., (1989) *Hacia la Sociología Alhambra Mexicana*, México, pp. 167.

Stenhouse, Lawrence (1998), “Enseñanza” y “Conocimiento, enseñanza y la escuela como institución”, en: *Investigación y Desarrollo del Currículum*, Madrid, Morata, pp. 53-86

Trepas A. Cristófol y Pilar Comes, (1998) *El Tiempo y el Espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*, España, ICE de la Universidad de Barcelona/Graó, 121 p.

Universidad Nacional Autónoma de México (2006) *Orientación y Sentido del Plan de Estudios Actualizado*. México, UNAM.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2006) *Plan General de Desarrollo 2006-2010*. México, UNAM.

UNAM CCH (2003) *Programas de Estudio para las Asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*. UNAM.

Vigotsky, Lev (1988) *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, Grijalbo.

Woods, Peter (1986) *La escuela por dentro, La etnografía en la investigación educativa*, Paidós/MEC, Barcelona.

_____. (2001) *La escuela por dentro La etnografía en la investigación educativa*, España, Paidós, 217 p.

Zarzar Charur, Carlos (1992) *Grupo de Aprendizaje*. México, Nueva Imagen.

B) Hemerografía.

Aguilar Sahún, Luis A. “Formar en el diálogo, la comprensión y la solidaridad para habitar un mundo tecnificado. Contribuciones de Hans-Georg Gadamer para una formación integral, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3º trimestre, año/vol. XXXII, núm. 003, Centro de Estudios Educativos, D.F., México.

_____, (2002) “Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato”, en: *Perfiles Educativos*, Vol. 24 No. 97-98 pp. 6-25.

Aguirre Rojas, C. A. (2002) “Los Annales de las “mentalidades” y de la “antropología histórica”: los años de 1968-1989. En: *La escuela de los annales ayer, hoy, mañana*, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, pp. 126-150.

Baldeón Baruque Julio (2006) “¿Enseñar Historia o Enseñar a Historiar? en: *Historiagenda*, Año II//Núm. 15//enero-abril 2006, pp.31-41.

Barojas Jorge (2007) “MADEMS: un posgrado necesario y diferente” en: *UNAM, Gaceta*, 3 de diciembre de 2007, p. 9.

Bazán Levy, J. de J. (2004) “Concepciones y prácticas del modelo educativo del CCh” en: *Revista Eutopía*, Dirección General del CCH, No. 1 enero-marzo.

Benejam Pilar, Cases Montserrat, Llobet Cecilia, Oller Monsterrat (2001) “La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales, en: *Íber Graó, Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Número 28, Año VIII, abril 2001. pp. 57-68.

Colmenares Maguregui, Ismael A. (2006) “Introducción Temática a los Contenidos de la Unidad I: El surgimiento del Imperialismo Capitalista y su expansión en el mundo (1973-1914) Historia Universal Moderna y Contemporánea II” en: *HistoriaAgenda* Año II/Núm.16/mayo-agosto 2006, pp. 381.

De Luque Sánchez, A. y Ontoria Peña, A. (2000) *Personalismo Social. Hacia un cambio en la metodología docente*, Universidad de Córdoba edit., España.

Díaz Barriga Arceo, Frida (2002) “Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva de la formación docente” en: *Perfiles educativos*, centro de estudios sobre la universidad, vol. 24 No. 97-98 pp. 6-25.

Díaz-Barriga Arceo, Frida (2001), Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 6 No. 13, septiembre-diciembre, pp.525-554.

Gallego González I. et. al., (2000) “La imagen artística como instrumento didáctico” en: *Íber Graó Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, No. 26, Año VII, octubre de pp.7-31.

_____. et.al., (2000) “La iconografía histórica” en: *Íber Graó Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, pp. 69-80.

Gallo T. Miguel Ángel (2004) “Los aspectos históricos y contextuales en la experiencia del bachillerato” en: *Eutopía* Núm. 1, ene-marzo, 2004, p. 62,63.

Gardner, Howard (1995) *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona, Paidós, 313 p.

González Casanova, Pablo (2006) “Cumple 40 años la Democracia en México” en: *Gaceta UNAM*, 22 de mayo de 2006.31.

Guerrero Salinas, María E. (2006) “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes” en: *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 06/03/2006, pp. 205-242.

Gurvitch, Georges (1970) *El concepto de clases sociales de Marx a nuestros días*. Instituto del libro, La Habana. En Puga Cristina et al (1989) *Hacia la Sociología*, Alhambra Mexicana, p30.

Jardón Ledesma, Sergio (1999) *Antología del Curso*, SEP, Gobierno del Estado de México, Departamento de Capacitación y Actualización del Magisterio.

Lira Saade, Carmen (Directora General) “La Cuarta Guerra Mundial” en: *La Jornada*, México, 23/oct/2001.

Martínez, R. F. (2000), “Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, Vol. 7 No. 16, septiembre-diciembre, pp. 415.

Maso Xavier y Sala Ramón (2006) “Historia de la imagen” en: *Historiagenda*, Año II//Núm.15//enero-abril 2006, pp. 24-30.

Mendoza, María D. (2007) “La Tecnología Multimedia en el contexto del aprendizaje”. En: *Gaceta UNAM*, México, Núm. 3,988, 31 de mayo de 2007, pp.10-12.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (1991), “Razones del interés actual por la calidad” y “El concepto de calidad”, en: *Escuelas y Calidad de la Enseñanza*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, MEC/Paidós Ibérica, pp. 21-50

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1997), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE (International Standard Classification of Education, ISCED)*, Paris, UNESCO,

Padró Torres, Sandra (2003) “¿Inteligencia o Inteligencias? Material elaborado para el Diplomado a Distancia: ‘Aplicaciones de las Inteligencias Múltiples y Emocional en el Aula’ octubre 2003, pp. 1-71.

Prats, Joaquín (2000) “Dificultades para la enseñanza de la historia en educación secundaria: Reflexiones ante la situación española” en: *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*. No. 5 Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Saramago, José (2003) "Saramago y la Historia Retrospectiva" en: *El Hombre duplicado*. México, edit. Alfaguara.

Serrano Castañeda José A. (2007) "Fases de la docencia reflexiva" en: *Eutopía* Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato, UNAM, DGCCH, México, pp.10-13.

Smith-Martins Marcia (2000), "Educación, Socialización, Política y Cultura Política. Algunas Aproximaciones Teóricas", en: *Perfiles Educativos*. No. 87, enero-marzo, México, CESU/UNAM.

Souto, Xosé M. Sánchez Dolors et. al., (2001) "Manifiesto sobre la enseñanza de la historia" en: *Íber Graó* Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, Número 28, Año VIII, abril 2001, pp. 77-81

Stenhouse Lawrence (1998), "Enseñanza" y "Conocimiento, enseñanza y la escuela como institución", en: *Investigación y Desarrollo del Currículum*, Madrid, Morata, pp. 53-86.

UNAM/Centro de Estudios sobre la Universidad CESU "*Universidades y Tecnologías de la Información y de la Comunicación*" en: *Perfiles Educativos*, Vol. 25 No. 101 pp. 97-101.

"Universidades y Tecnologías de la Información y de la Comunicación" en: *Perfiles Educativos*, Vol. 25 No. 101, pp. 97-101.

Uribe Ortega, Marta (1993) "El Desarrollo del pensamiento formal y la docencia universitaria" en: *Perfiles Educativos*, No. 60 pp. 49-52.

Vázquez de Knauth, Josefina Zoraida (1999), "La República restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva", en: Vázquez de Knauth Josefina Zoraida (selección) (1999), *La Educación en la Historia de México*, El Colegio de México, México, Lecturas de Historia Mexicana 7, pp. 93-104.

Villoro Luis (1998), "La pérdida del centro", "La idea del hombre", "La idea de la cultura" y "La idea de la historia", en: *El Pensamiento Moderno*, México, FCE/El Colegio Nacional, pp. 13-50.

ZarazarCharur, Carlos (1988) "La conducta humana" en: *Grupos de Aprendizaje*, México, Nueva Imagen, pp.19-35.

C) Trabajos inéditos.

Bazán Levy José de Jesús *Horizontes Actuales de la Educación Media Superior* (Documento inédito) [s/f], [s/p].

Cataldo Arraigada, María Rosa (1995) "Ser estudiante y ser trabajador: identidad de jóvenes de sectores urbano-populares" en: *Tesis que presenta para obtener el grado de maestro en ciencias especialidad de investigaciones educativas*, DIE, CINVESTAV/IPN (4).

Colegio de Ciencias y Humanidades (2006) *CURSO-TALLER SOBRE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN HISTORIA*, Secretaría de Programas Institucionales, agosto, 2006, 253 pags.

Coraggio José L. (1994) *Pedagogía Crítica: Eje de Desarrollo de la Enseñanza Superior* Trabajo preparado para el Rectorado de la Universidad Nacional de general Sarmiento (Buenos Aires) Documento descargado <http://www.educ.ar>

De la Peña, Ernesto (Conferencista) "Globalización, Cultura y Medios de Comunicación" 16 de agosto [s/año]

Dalongeville, Alain (2000) "La situación problema en la enseñanza de la historia. Formación en la práctica" en: *Seminario realizado en la Unidad Sur del CINVESTAV-IPN*, México del 21 al 25 de febrero de 2000, p. 1-19.

Sastre, Jean-Paul (1968) Instrucción ExCathedra y Difusión de la Crisis del Saber Universitario y el Descontento Estudiantil, *Deslinde* Tomado de Boletín de la Universidad de Chile, No. 89-90, Nov.-dic. De 1968, pp. 18-22.

D) Internet y páginas electrónicas.

Adell, Jordi (1995), *La navegación hipertextual en el World-Wide Web: implicaciones para el diseño de materiales educativos*, Comunicación presentada a EDUTEC '95, II Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación. Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, 22-24 de noviembre de 1995, <http://nti.uji.es/docs/nti/edutec95.html>

Anallanan, A. centro de Arte y diseño Centro de diseño, multimedia y arte dedicado a la enseñanza desde hace más de 10 años. (<http://www.arrakis.es/-anallana/>)

Andrade, Patricia (2001), "El Lugar de los sujetos en la educación y en el currículo", en: *Revista Digital Umbral 2000*, No. 7, septiembre, Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, REDUC, Santiago de Chile, <http://www.Reduc.cl/reduc/andrade2.pdf>

Aprendiendo Flash Información sobre la tecnología multimedia para el web, con información, enlaces de interés, historia y ejemplos. (<http://www.maestrosdelweb.org/editorial/tecnologias/flash.asp>)

"Argentina la estructura del sistema educativo", ~~-(2004c)~~, en: *Para saber más*, Santiago de Chile, UNESCO/Red de Innovaciones Educativas para América Latina, Innovemos, <http://innovemos.unesco.cl/red/sm/sistemaseducativos/argentina.act>

Carrasco Gallego, Inmaculada / Escribano Liró, Pilar "La construcción identitaria y las nuevas tecnologías a distancia: aprender a vivir "en la pantalla" <http://www.hcds.gov.ar/biblioteca/ISES/educacionpuertalectura.asp>
[http://www.cica.es/aliens/gittcus/Identidad%20\(Alumnas\).doc](http://www.cica.es/aliens/gittcus/Identidad%20(Alumnas).doc)

Carassai A. Mariela (2000) "Origen y Declive del Proceso de Estatización en la Educación Escolar", en: *Revista Digital Umbral 2000*, No. 13, septiembre, Red

Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, REDUC, Santiago de Chile, <http://www.reduc.cl/reduc/mariela13.pdf>

CCH UNAM Área Histórico Social (2003) *Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*, México,

<http://www.cch.unam.mx/planesyprogramas/programasajustados/hismexico/historiamex.PDF>

CCH UNAM Área Histórico Social (2003) *Programa de Historia de México I y II*, México,

<http://www.cch.unam.mx/planesyprogramas/programasajustados/hismexico/historiamex.PDF>

Couffignal Georges (2002) “El papel del Estado en un mundo globalizado: el caso de América Latina”, en: *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Vol. No. 1 enero-junio, 2002, Facultad de Humanidades Lester y Rally Entin, Instituto de Investigaciones de la Historia y la Cultura de América Latina, Tel Aviv University, http://www.tau.ac.il/eial/XIII_1/couffign.html

“**Chile la estructura del sistema educativo**”, (2004d), en: *Para saber más*, Santiago de Chile, UNESCO/Red de Innovaciones Educativas para América Latina, Innovemos, Didáctica Multimedia Didáctica multimedia Creadores de la enciclopedia aula 95. (<http://www.dmsa.es/>)

Díaz Barriga, Ángel (2003), “El Currículo. Tensiones Conceptuales y Prácticas”, En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, No. 2, <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

Duiops.net (2004), CD/DVD-ROM, <http://www.duiops.net/hardware/cd/cddvd.htm>

Díaz Barriga, Ángel (2003) “El Currículo. Tensiones Conceptuales y Prácticas”, en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, ISSN 1607-4041, Vol.5, No. 2, <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

Díaz Barriga Arceo, Frida (2003) “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo” en: *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 5, No. 2, 2003, fdba@servidor.unam.mx

Díaz Muriel Dionisio (2001), *Multimedia en la Enseñanza*, Universidad de Extremadura, <http://www.dinisiodyaz.com/powerpoint/justificación.html#09>

Díaz Muriel Dionisio, Valverde Verrocoso, J. y López Meneses, E. (2001), “Los medios multimedias y la enseñanza: la comunicación global en el ecosistema escolar”, en: *Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible*, <http://www.edutec.es/edutec01/edutec/comunic/TSE03.html>

Dolores Mendoza, María (2007) “La tecnología Multimedia en el contexto del aprendizaje”. En: <http://www.enterate.unam.mx>, p. 10-12.

Educational Multimedia Corporation Recursos, ejercicios y bibliografía sobre multimedia informática. (<http://www.educationalmultimedia.com/>)

Educación, No. 30, septiembre-diciembre, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, <http://www.campus-oei.org/revista/rie30a07.PDF>

“España la estructura del sistema educativo”, -(2004b), en: *Para saber más*, Santiago de Chile, UNESCO/Red de Innovaciones Educativas para América Latina, Innovemos,

<http://innovemos.unesco.cl/red/sm/sistemaseducativos/espanasistemaeducativo.act>

Flash-es: La Web de Flash en Español Todo sobre Flash – La web de flash en español, tutorial, Faqs. Lista de correo, Chat, Ayudas para programar (<http://www.flash-es.net/>)

Guerrero Salinas, María Elsa “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Gutiérrez Martín Alfonso (1997), “Nuevas Tecnologías Multimedia. Conceptos Básicos”, en: *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*, Ediciones de la Torre, Madrid, Capítulo 1, <http://www.doe.uva.es/alfonso/web/EdMulConceptos.htm>

Hopenhayn, Martín (2002), “Educar para la sociedad de la información y de la comunicación: una perspectiva latinoamericana”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 30, septiembre-diciembre, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, <http://www.campus-oei.org/revista/rie30a07.PDF>

<http://www.jornada.unam.mx/2006/1116/index.php?section=tecnologia&article=030n1tec>

http://es.wikipedia.org/wiki/Manifiesto_comunista

http://es.wikipedia.org/wiki/Lucha_de_clases

Instituto Cultural Argentino Norteamericano, ICANA (2004), *Estructura del sistema educativo norteamericano*, Buenos Aires, <http://groups.icana.org.ar/estructura.gif>

Latapí Sarre, Pablo (2004), “La Política Educativa del Estado Mexicano desde 1992 en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol, 6, No. 2, <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>

“Lenguaje Visual Básico I: sus tres componentes” en: *Eduteka Tecnologías de Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media*, viernes 24 de noviembre de 2006, <http://www.eduteka.org>

“Lo Visual en el Aprendizaje” en: *Eduteka, Tecnologías de información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media*, Mayo de 2002, <http://www.eduteka.org>

Loera Varela, Armando (2000), *La Planificación Estratégica en la Gerencia Social*, Washington, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social/Banco Interamericano de Desarrollo, <http://indes.iadb.org/pub.asp?intpageini=2&intini=1&intfin=3&t=N&lg=SP#>

Martínez Rizo, Felipe (2002), “Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, Vol. 7 No. 16, septiembre-diciembre, pp. 415-443, <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta16/16investTem1.pdf>

Microsoft® Encarta® 2008. © 1993-2007 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

Morín, Edgar (1999): *La unidualidad del hombre*, en: "Gazeta de Antropología", número 13, CNRS, París. http://www.ugr.es/~pwlac/G13_01Edgar_Morin.html

Morduchowicz, Alejandro (2000), "La equidad del gasto educativo: Viejas desigualdades, diferentes perspectivas", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 23, mayo-agosto, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, <http://www.campus-oei.org/revista/rie23a05.PDF>

"¿Por qué pensamiento crítico? en: "Mini-Guía para el Pensamiento Crítico, Conceptos y Herramientas (Concepts and Tools)" editada por el Dr. Richard Paul y la Dra. Linda Elder, de la Fundación para el Pensamiento Crítico (<http://www.criticalthinking.org>), *EduTEKA, Tecnologías de Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media*, viernes 24 de noviembre de 2006, <http://www.eduteka.org/imprimible.php?num=474>

Olivares Juan José "Tiene paisaje de eficacia, es decir, que puede volverse de verdadera utilidad para el mundo"La Internet, potencialmente socializadora: Alberto Lizama" en: *La Jornada*, Espectáculos, 2007/10/16, www.jornada.unam.mx/2007/10/16/index.php?section=espectaculos&article=a10n1esp

Puigrós, Adriana (1999), "Educación y Sociedad en América Latina de fin de siglo Del liberalismo al neoliberalismo pedagógico", en: *Estudios Interdisciplinarios de América y el Caribe*, Vol. X, No. 1, enero-junio, Facultad de Humanidades Lester y Rally Instituto de Investigaciones de la Historia y la Cultura de América Latina, Aviv University, http://www.tau.ac.il/eial/x_puiggros.html

Rubio, María José (1997), "Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la enseñanza universitaria: Internet y Multimedia", en: *Mesa virtual del VI Encuentro de Americanistas de la Universidad de Barcelona*, Noviembre, <http://www.ub.es/hvirt/congres/rubio.htm>

Smith-Martins, Marcia (2000), "Educación, Socialización, Política y Cultura Política. Algunas Aproximaciones Teóricas", en: *Perfiles Educativos*, No. 87, enero-marzo, México, CESU/UNAM, <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/87-html/87-05.htm>

Stenhouse, Lawrence (1993), "La investigación como base de la enseñanza", en: *La Investigación como Base de la Enseñanza*, Madrid, Morata, pp. 158-178; tomado de la red en: De Gunther Delgado Leonel, *Principios de Currículo y Enseñanza*, Universidad del Noroeste, Hermosillo, Sonora, 2004, <http://academico.uno.mx/lgunther/ftp/Stenhouse1993.pdf>

Takeshi, Nakajima (2003), "Sistema Educativo del Japón", en: *Seminario: Experiencias Educativas en el Japón*, Lima, Asociación Peruana de Becarios del Ministerio de Educación del Japón Monbukagakusho–APEBEMO, <http://www.apebemo.org/eventos/expeduc/sistedujap.html>

UNESCO Santiago (2004a), "México la estructura del sistema educativo", en: *Para saber más*, Santiago de Chile, UNESCO/Red de Innovaciones Educativas para América Latina,

Innovemos,

<http://innovemos.unesco.cl/red/sm/sistemaseducativos/mexicosistemaeducativo.act>

Material Complementario (Videos).

“El mundo industrial”. (1989), Programa No. 42 (video), en: *La Tradición Occidental*, duración 25’

“Las buenas intenciones” (video), en: *El Aula sin Muros*. Siglo de Tarea, UPN /SEP/TvUNAM (1995), duración 27’

“La era de los Estados Nación”. (1989), Programa No. 44 (video), en: *La Tradición Occidental*, duración 25’

“Nacido para Ser Genio” (1997) (video), Channel 4 (1997), duración 45’

“Un nuevo público.” (1989), Programa No. 45 (video), en: *La Tradición Occidental*, duración 25’

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL CCH							Horas/ Créditos
PRIMER SEMESTRE							
ASIGNATURA	<u>MATEMÁTICAS I</u>	<u>TALLER DE CÓMPUTO</u>	<u>QUÍMICA I</u>	<u>HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I</u>	<u>TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I</u>	<u>INGLES I / FRANCÉS I</u>	
HORAS	5	4	5	4	6	4	28/24
CRÉDITOS	10	8	10	8	12	8	56/48
SEGUNDO SEMESTRE							
ASIGNATURA	<u>MATEMÁTICAS II</u>	<u>TALLER DE CÓMPUTO</u>	<u>QUÍMICA II</u>	<u>HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA II</u>	<u>TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II</u>	<u>INGLES II / FRANCÉS II</u>	
HORAS	5	4	5	4	6	4	28/24
CRÉDITOS	10	8	10	8	12	8	56/48
TERCER SEMESTRE							
ASIGNATURA	<u>MATEMÁTICAS III</u>	<u>FÍSICA I</u>	<u>BIOLOGÍA I</u>	<u>HISTORIA DE MÉXICO I</u>	<u>TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL III</u>	<u>INGLES III / FRANCÉS III</u>	
HORAS	5	5	5	4	6	4	29
CRÉDITOS	10	10	10	8	12	8	58
CUARTO SEMESTRE							
ASIGNATURA	<u>MATEMÁTICAS IV</u>	<u>FÍSICA II</u>	<u>BIOLOGÍA II</u>	<u>HISTORIA DE MÉXICO II</u>	<u>TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV</u>	<u>INGLES IV / FRANCÉS IV</u>	
HORAS	5	5	5	4	6	4	29
CRÉDITOS	10	10	10	8	12	8	58
QUINTO SEMESTRE							

	1a. OPCIÓN (OPTATIVA)	2a. OPCIÓN (OPTATIVA)	3a. OPCIÓN		4a. OPCIÓN (OPTATIVA)	5a. OPCIÓN (OPTATIVA)	
			OBLIGATORIA	OPTATIVA			
ASIGNATURA	<u>CÁLCULO I</u> <u>ESTADÍSTICA I</u> <u>CIBERNÉTICA Y</u> <u>COMPUTACIÓN I</u>	<u>BIOLOGÍA III</u> <u>FÍSICA III</u> <u>QUÍMICA III</u>	<u>FILOSOFÍA I</u>	<u>TEMAS SELECTOS DE</u> <u>FILOSOFÍA I</u>	<u>ADMINISTRACIÓN I</u> <u>ANTROPOLOGÍA I</u> <u>CIENCIAS DE LA SALUD I</u> <u>CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I</u> <u>DERECHO I</u> <u>ECONOMÍA I</u> <u>GEOGRAFÍA I</u> <u>PSICOLOGÍA I</u> <u>TEORÍA DE LA HISTORIA I</u>	<u>GRIEGO I</u> <u>LATÍN I</u> <u>LECTURA Y ANÁLISIS DE</u> <u>TEXTOS LITERARIOS I</u> <u>TALLER DE</u> <u>COMUNICACIÓN I</u> <u>TALLER DE DISEÑO</u> <u>AMBIENTAL I</u> <u>TALLER DE EXPRESIÓN</u> <u>GRÁFICA I</u>	
HORAS	4	4	4	4	4	4	28
CRÉDITOS	8	8	8	8	8	8	56
SEXTO SEMESTRE							
	1a. OPCIÓN (OPTATIVA)	2a. OPCIÓN (OPTATIVA)	3a. OPCIÓN		4a. OPCIÓN (OPTATIVA)	5a. OPCIÓN (OPTATIVA)	
			OBLIGATORIA	OPTATIVA			
ASIGNATURA	<u>CÁLCULO II</u> <u>ESTADÍSTICA II</u> <u>CIBERNÉTICA Y</u> <u>COMPUTACIÓN II</u>	<u>BIOLOGÍA IV</u> <u>FÍSICA IV</u> <u>QUÍMICA IV</u>	<u>FILOSOFÍA II</u>	<u>TEMAS SELECTOS DE</u> <u>FILOSOFÍA II</u>	<u>ADMINISTRACIÓN II</u> <u>ANTROPOLOGÍA II</u> <u>CIENCIAS DE LA SALUD II</u> <u>CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II</u> <u>DERECHO II</u> <u>ECONOMÍA II</u> <u>GEOGRAFÍA II</u> <u>PSICOLOGÍA II</u> <u>TEORÍA DE LA HISTORIA II</u>	<u>GRIEGO II</u> <u>LATÍN II</u> <u>LECTURA Y ANÁLISIS DE</u> <u>TEXTOS LITERARIOS II</u> <u>TALLER DE</u> <u>COMUNICACIÓN II</u> <u>TALLER DE DISEÑO</u> <u>AMBIENTAL II</u> <u>TALLER DE EXPRESIÓN</u> <u>GRÁFICA II</u>	
HORAS	4	4	4	4	4	4	28
CRÉDITOS	8	8	8	8	8	8	56
TOTAL							166

*La mitad de los alumnos cursan la asignatura en el primer semestre; la otra en el segundo.

El quinto y sexto semestre los alumnos cursarán siete materias: Filosofía: una materia de las opciones primera, segunda, cuarta y quinta: una de

Total de horas 166.
Total de Créditos 332.

PLAN DE ESTUDIOS ANTERIOR (1996)
PROGRAMA OPERATIVO (1996)

UNAM	Dirección General de Colegio de Ciencias y Humanidades	Secretaría General	Secretaría Académica
Secretaría Administrativa	Secretaría de Servicios de Apoyo al Aprendizaje	Secretaría de Planeación	Secretaría Estudiantil
Secretaría de Programas Institucionales	Secretaría de Comunicación Institucional	Secretaría de Informática	

©2007 Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades - UNAM. Todos los Derechos Reservados.

ANEXO 2.

Questionario de actividad docente para profesores que imparten la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea en el plantel Naucalpan del CCH.

Nombre: _____

1. ¿Cuál es tu perfil profesiográfico?
2. ¿Cómo fue tu vinculación con la enseñanza de la historia?
3. ¿Cuántos años llevas impartiendo historia en el CCH?
4. ¿Cómo concibes (tú como profesor) el conocimiento que enseñas?
5. ¿Qué papel te asignas (dentro del proceso educativo) en relación con la experiencia del que aprende?
6. ¿Cómo se representa al alumno, que recursos le concede y que limitaciones ha identificado en éste?
7. ¿Cómo planifica, organiza y transmite el conocimiento propio de la Historia en el contexto de la enseñanza en el CCH?
8. ¿Qué factores considera en relación con las necesidades propias del alumno en cuanto a la enseñanza de la historia en el CCH?
9. ¿Haces ajustes a la ayuda pedagógica que prestas a los alumnos en función de sus necesidades y su contexto?
10. ¿Qué estrategias de las que has utilizado consideras la más asertiva en la enseñanza/aprendizaje?
11. ¿Has utilizado alguna vez recursos informáticos y/o audiovisuales en la planificación de tus clases de historia?
 - a) Videos
 - b) Documentales
 - c) Largometrajes
 - d) Diapositivas
 - e) Acetatos
 - f) Ilustraciones
 - g) Fotografías
 - h) Mapas
 - i) Internet
 - j) Páginas web
 - k) Wikipedia
 - l) Otro
12. ¿Asumes siempre el control de los aprendizajes o lo depositas gradualmente en los estudiantes?
13. En relación a lo anterior ¿qué estrategia de enseñanza utilizas para posibilitar el conocimiento de la historia en los alumnos?
14. ¿Cómo compruebas la posesión y significatividad del conocimiento en tus alumnos?
15. ¿Cómo compruebas que lo que lo que aprenden los alumnos en su clase de historia se relaciona con su cotidianidad como jóvenes?

Entrevistador: Prof. Samuel González Sánchez.

Entrevistado: Prof. Carlos Gabriel Cruzado Campos.

¿Cuál es su nombre profesor?

Mi nombre es Carlos Gabriel Cruzado Campos, actualmente imparto las materias de Historia Universal e Historia de México y Teoría de la Historia.

SGS ¿Qué antigüedad tiene en el CCH?

CCC Voy a cumplir trece años dando clase.

SGS Muy bien ¿cómo concibe usted profesor el conocimiento que enseña en las materias que usted imparte? ¿Porqué sería importante la enseñanza de la historia en el CCH?

CCC Bueno yo le doy una importancia fundamental dentro de lo que es la formación académica del alumno, porque de alguna manera ésta materia o las materias dentro del campo de la historia, tanto Historia Universal como Historia de México ayudan a que el estudiante entienda mejor el mundo en el que está viviendo.

SGS Muy bien esta entrevista se está realizando, dentro del microbús a Barranca del muerto a la salida de un curso taller sobre la Globalización. ¿Qué papel le asigna usted profesor, dentro del proceso educativo en relación con la experiencia del que aprende, es decir, ¿cómo se ubica usted dentro del proceso educativo?

CCC Es precisamente como formo parte de ese proceso, yo creo que es muy importante que a los profesores nos quede claro que no somos meros transmisores de información sino que jugamos un papel, un rol en este proceso y que este proceso implica no *nadamás* transmitir conocimientos sino darles los elementos para que los propios alumnos puedan construir el conocimiento y, bueno desde luego nosotros también aprendemos de lo que es este proceso ¿no? Siempre estamos aprendiendo, estamos en un constante aprendizaje. Y los alumnos también nos hacen aprender.

SGS ¿Se consideraría entonces usted como un mediador entre el conocimiento y los alumnos?

CCC Sí. Simplemente un papel de mediador, de darles las herramientas, los elementos para que ellos adquieran el conocimiento.

SGS Muy bien ¿Cómo se presenta al alumno, qué recursos le concede y que limitaciones ha identificado, en éste, es decir, qué estrategias, con qué recursos prepara usted su..., planea usted sus clases de historia?

CCC Bueno, en el curso normal, lo que trato de hacer es este, darle mayor énfasis a la lectura de textos y, sin embargo, tu hablas de limitaciones y bueno es una de las limitaciones más grandes que hay ¿no? Que un porcentaje bastante considerable, los alumnos no aprenden a leer, son analfabetas funcionales en el sentido de que, si saben leer pero no saben lo que quiere decir el texto. Y eso es una limitante bastante considerable porque nos va frenando en tareas que podrían ser más importantes en cuanto a la construcción del conocimiento histórico. Entonces, bueno está la lectura, está por otro lado el utilizar las mismas participaciones de los alumnos, que ellos hablen de lo que han entendido o concederles un papel importante dentro de la clase, el proyectar videos, el proyectar este...imágenes, gráficas, estadísticas, que de alguna manera también ayudan a completar, de una manera más gráfica lo que es el conocimiento.

SGS ¿No consideras que es un poco fuerte el de llamarlos analfabetas funcionales, cuando los alumnos están en un proceso educativo?

CCC Pues, es que sí es fuerte, pero yo creo que es *parr...* es que es uno de los problemas graves que tiene la educación en México y, digo yo no, considero que todos tengan el mismo problema, pero si hay un porcentaje importante de gente que tiene estas limitaciones, es que es grave llamarles así, pero yo creo que a las cosas hay que llamarlas por su nombre ¿no? Y también es cierto que el problema educativo no es del cch, sino que lo vienen arrastrando de primaria y secundaria.

SGS ¿Cómo planifica usted profesor, organiza y transmite el conocimiento propio de la historia en el contexto de la enseñanza en el cch?

CCC Bueno, yo de entrada utilizo como base el programa indicativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Este programa indicativo que después se convierte en programa operativo. Entonces, bueno ahí, hago alusión a cada una de las unidades y a los contenidos temáticos que vienen en cada una de ellas y, tratando de llenarlos de cumplirlos ¿no? *Eeeeh* y bueno, también tomando en consideración este programa, pues *eeeh* se hace el programa operativo y lleva a efecto lo que en el programa únicamente está de manera indicativa ¿no? Es decir, se escogen las lecturas adecuadas o los videos o las películas a través de los cuales uno pretende ir este llenando ésta parte del conocimiento que señala el programa ¿no?

SGS Bien, en relación a las películas, los videos, los recursos audiovisuales ¿qué factores considera en relación a...(mutis) Le repito profesor ¿Qué factores consideraría en relación a las necesidades propias del alumno, en cuanto a la enseñanza de la historia en el cch, es decir, las considera usted? ¿Cuáles serían algunas de esas necesidades?

CCC Bueno desde luego nos estamos enfrentando cada vez más a alumnos que viven un mundo mucho más tecnologizado por decirlo de alguna manera y entonces lo que tenemos que hacer es aprovechar y utilizar como herramienta esa misma tecnología que ellos conocen ¿no? Entonces por eso anteriormente hacía referencia yo a los videos y audiovisual y de la misma manera que puede ser utilizada la red ¿no? Como un mecanismo para que ellos también encuentren información adecuada. Claro esta siendo cuidadosos en cuanto a utilizar estas herramientas ¿no? porque a veces y me refiero sobre todo al Internet a la red, es una autopista de información en donde no siempre se accede de manera adecuada a lo que uno pretende pues encontrar, *enton's* hay que guiar a los alumnos para que citen las páginas adecuadas de acuerdo con las necesidades que se vayan cumpliendo en el programa.

SGS ¿A qué te refieres específicamente, crees que haya desigualdades en cuanto al uso de éste medio, por ejemplo de Internet? ¿no todos tienen acceso a él?

CCC Si, también eso es cierto ¿no? Uno a veces piensa que porque son jóvenes ya éste pueden manejar hasta mejor éste tipo de herramientas, cuando la misma desigualdad social de los alumnos y particularmente en la tarde yo creo que en el turno vespertino del cch esto se concentra, y donde si nos encontramos a alumnos que no tienen computadora en su casa y que realmente no están acostumbrados a utilizar éste medio.

SGS ¿Qué estrategias profesor, de las que ha utilizado en sus clases, considera que es la más asertiva, es decir, que sea aplicable en la enseñanza- aprendizaje?

CCC Yo creo que como estrategias puede funcionar cualquier cosa, de acuerdo con el tema de estudio, es decir, puede funcionar una lectura, o puede funcionar la proyección de un video. La situación o lo que hace que se asertiva es justamente darle mayor peso al trabajo del alumno, es decir, si vamos a proyectar un video, hacer un cuestionario o bien que lo que se proyecta sea debatido por los propios alumnos. Y de ésta manera se va enriquecer mucho más la estrategia ¿no? Es en ese sentido yo creo lo que tenemos que utilizar, utilizar las lecturas, las proyecciones, las consultas a la red, pero siempre dándole mayor peso al trabajo del alumno.

SGS ¿Consideras que las estrategias deben ir en función de la temática? ¿Has utilizado alguna vez recursos informáticos, con ellos me refiero a justamente al Internet, a las páginas Web, también audiovisuales en la planificación de sus clases de historia?

CCC Mira, honestamente los recursos informáticos y el uso de la red, no lo he utilizado, también porque desconfío un poco de, en este caso del alumno. Y desconfío no en el sentido de que utilicen la información. A mi lo que no degusta es que cuando yo pido o dejo una tarea, no sé Revolución Francesa, a ver quiero que me estudien, que traigan a la clase algo que tenga que ver con la Convención Revolucionaria. En ese ejemplo específico a mi lo que no me gusta es que, o consultan en carta o consultan algún documento en la red, pero lo único, o sea su trabajo consiste en bajar sólo la información. Ni siquiera la leen, por eso es que desconfío de la red. Por su puesto también se aclara, ¿no? En todo momento que las fuentes de información no son únicamente los libros, pero que tienen que tomarse el trabajo de leer y, a veces el alumno piensa que con imprimir algo ya cumplió y, no hace ese ejercicio de la lectura que finalmente sería lo importante. Y en cuanto a los medios audiovisuales si, por supuesto que los he utilizado, y en este caso si soy mucho más cuidadoso ¿no? Porque por ejemplo cuando proyectamos una película, lo hacemos en función de un tema que estemos viendo. Y no es únicamente lanzar a los alumnos vayan a ver la película o los fragmentos de la película, porque no quiero dar la clase, o porque son dos horas de descanso, sino que existe toda una estrategia en cuanto a que se diseña una serie de preguntas, para que los alumnos vean cuál es la importancia de éstas imágenes y, contextualicen esas imágenes con el curso que se está llevando a efecto.

SGS Perdón Carlos por la impertinencia, pero ¿cuál sería tu estrategia, me estas comentando la estrategia que utilizarías cuando pasas alguna película, algún largometraje, en el caso del Internet o algunas páginas, ¿qué estrategia utilizarías?

CCC Para empezar, es más complicado, porque yo no soy un gran conocedor de lo que son la páginas y la información que hay en la red, entonces sería un poco complicado, tendría que meterme, buscar primero yo una página en la cual haya una información que los alumnos puedan leer en esa página y, después recomendar que visiten esa página o inclusive ahora con las nuevas aulas de medios, en el momento que yo pueda acceder, no se debe decir acceder, y yo pueda entrar a Internet dentro del salón de clases y a través del proyector o del cañón, mostrar cómo se puede entrar y a qué tipo de páginas se pueden entrar. Pero eso entonces tendría que construirse yo, francamente no lo he hecho, hasta el momento.

SGS Crees que es un terreno donde hace falta más trabajo por parte del profesor para diseñar estrategias en función de éste tipo de herramientas.

CCC Si, por supuesto, es un territorio todavía muy árido, porque no esta muy claro para los profesores, incluso muchos profesores se niegan a utilizar este recurso ¿no? Yo no creo que el camino sea negar o no utilizarlo, no por el contrario, lo dije desde hace rato ¿no? Finalmente nuestros alumnos son jóvenes que muchos de ellos están habituados a la tecnología y lo que tenemos que hacer es aprovechar esas ventajas, y no cerrarles la puerta ¿no? Pero si considero que a nosotros los profesores nos hace falta una *eeh...*.

SGS ¿Actualización?

CCC mmmm....nos hace falta saber como utilizar las estrategias ¿no? Y en ese sentido creo que lo mejor sería que dieran cursos a los profesores para pudieran utilizar estrategias tomando en consideración éste recurso.

SGS Bien, pasando a la siguiente pregunta eeh, ¿haces ajustes a la ayuda pedagógica que prestas a los alumnos, es decir, cuando te hacen algún comentario de que algo está funcionando mal o que carece de algo, haces modificaciones en tus estrategias?

CCC Trato, trato de hacerlas, pero a veces yo creo que entre más años tengo de estar dando clases, más me convengo que los vicios que tenemos son más difíciles de erradicar eeh, si desde luego creo que en el papel ideal uno tendría que ser sensible a las necesidades de los alumnos ya que si te hacen algún comentario de que, tu clase no le están entendiendo, que preferirían que la llevaras de otra manera, pues tendríamos que tener la sensibilidad de tomar en cuenta esas inquietudes o esas observaciones que te hacen los alumnos. Pero en la realidad, no se, cuando se da eso, igual uno trata de defender su postura y su punto de vista y convencer a los demás de que es la mejor manera de dar clases ¿no? En ese sentido tendría que ser autocrítico conmigo mismo y honestamente creo que cuando hay un comentario de ese tipo...

SGS ¿Asume profesor,...

CCC En fin yo creo que...debería tomar en cuenta pero, creo que en el plano real a veces no lo hago.

SGS Bien! ¿Asume siempre el control de los aprendizajes, o lo depositas,..en la respuesta anterior que me dabas hablabas de posturas pedagógicas ¿harían falta ese tipo de elementos, consideras que es válido escuchar a los alumnos en torno a las inquietudes que tienen, qué desean aprender, si estos aprendizajes, si estos conocimientos que adquieren en su clase de historia los consideran válidos para entender la cotidianidad que viven ellos como jóvenes?

CCC Bueno, eso sería en el plano ideal ¿no?, evidentemente uno como profesor siempre trata de transmitir las herramientas para que ellos vallan, conozcan el mundo en el que están, finalmente para eso les serviría su clase de historia. Eh, pero a veces es también la desesperación del docente, del académico, del profesor y encuentra uno desniveles impresionantes entre unos alumnos y otros, eh, que uno ya tiene un mayor nivel de cultura, de estudios, y otros vienen con carencias terribles y, a veces es muy difícil este, pues librar, entonces, creo que lo ideal sería ir dejándoles a los alumnos que ellos, gradualmente fueran adquiriendo el control de los aprendizajes, a veces eso no ocurre en la vida real.

SGS Hablando de los desniveles en cuanto a la educación, pero, en relación a lo anterior, insisto ¿qué estrategias de enseñanza utilizas para posibilitar el acceso al conocimiento mejor dicho de la historia en los alumnos, ¿cuál consideras que sea la más válida, lectura de textos solamente?

CCC mmmnn-no. De hecho como estrategia eeehh, si hablamos de leer un texto, de poner una película, de ver un mapa, pues eso no es la estrategia, porque la estrategia es algo que conjunta todo, ¿no? Que tiene que ver con eso, pero eso es simplemente una herramienta, un elemento que nos sirve para que ellos adquieran un aprendizaje. Entonces yoooo, considero que, como estrategias pueden ser utilizadas muchas, pero no conozco en sí una estrategia el que vean una película, el que vean un mapa, o el que vean una gráfica o el que hagan una lectura sino, coordinar esa lectura, esa gráfica o esa película con lo que tu ya tienes, o sea, tu como maestro lo que tienes que hacer es ver de que manera esa película les sirve para el aprendizaje y, ahí ya hay algo distinto ¿no? Porque está tu labor como decías hace rato como mediador, como facilitador del conocimiento y que ellos entiendan porqué esa película les va ayudar para entender ehhh el tema de la historia, o porqué esa lectura les va ayudar, o porqué esa gráfica o porqué ese mapa.

SGS Estarías de acuerdo conmigo que el recurso por muy sofisticado que éste sea, por sí sólo no propicia el conocimiento, sino que hace falta, justamente la labor didáctica ¿no? La planeación por parte del profesor?

CCC Por supuesto, estoy completamente de acuerdo, además un profesor, que sea aburrido, así recurra a los elementos más este actualizados de la tecnología, su clase va a seguir siendo aburrida ¿no?

SGS Tecnológicamente aburrida.

CCC Podrá ser muy avanzada pero seguirá siendo aburrida. Pero yo creo que finalmente cada profesor le imprime su propio estilo, su forma de enseñanza y, claro hay que utilizar esos recursos, pero utilizarlos como recursos, no como un fin en sí.

SGS ¿Cómo compruebas Carlos, ya para terminar, la posesión y significatividad del conocimiento, en tus alumnos, es decir, como compruebas que realmente esto, le sirve?

CCC Fíjate es una de las preguntas más complicadas y difíciles de contestar porque, evidentemente uno utiliza eeeeh pues pruebas, ¿no? O los exámenes como una eeeeh prueba objetiva de lo que aparentemente han aprendido, pero bueno, evidentemente una un examen no te va dar una prueba de lo que realmente han aprendido en el curso, eeeh tendríamos que construir variables para examinar realmente el conocimiento que se adquiere o las habilidades que se adquieren, pero, eso también nos llevaría mucho tiempo, porque lo ideal sería utilizar una estrategia y evaluar al final de la clase que tanto aprendieron ¿no? Pero eso yo creo que sería en el mundo ideal, porque en el mundo del cch donde los profesores dobleteamos o tripleteamos está bastante complicado después de cada clase estar evaluando que tanto aprendieron, entonces esos mecanismos de evaluación se dejan, pues, para un examen y bueno finalmente al...ora si que cuando llegue al término del curso, pues es cuando uno más o menos mide que tanto aprendieron los alumnos, no únicamente en relación con el conocimiento

sino también con las habilidades que se supone desarrollaron a lo largo del curso ¿no?

SGS Claro, Freyre Paolo Freyre es uno de los teóricos de la pedagogía contemporánea y dice que calificar no es evaluar, o evaluar no se reduce a simples números ¿cómo compruebas tú que lo que aprenden tus alumnos en la clase de historia se relacionan con su vida cotidiana como jóvenes?

CCC Complicadísimo eso porque, yo creo que nunca lo puedes comprobar y menos a un nivel grupal o sea, yo, yo considero, bueno en primer término, siempre hay que hacer una relación entre lo que enseñas y el presente, creo que es una de las ligas más importantes y que nunca se debe perder de vista en una clase de historia. Que eso que estamos estudiando que ocurrió hace cientos o miles de años, tiene una relación con lo que está ocurriendo o lo que está viviendo el joven en la actualidad. Pero de ahí a comprobar que realmente a ellos les quedó claro está muy difícil. Yo dejo el papel del profesor en una labor mucho más simple, finalmente lo que hacemos es., comparándolo con un campo de cultivo, uno tira las semillas y pues, yo de antemano sé que muchas de ellas no van a darse como frutos ¿no? Pero en esas semillas que sí si se van dar como frutos, pues es en lo que yo centro mi esperanza que lo que yo he enseñado a lo largo de ese curso haya quedado comprendido, ¿no? En esos pocos alumnos que tenemos en cada grupo, que siempre eeeeh, van a entender mejor la clase y les va a quedar mucho más claro y, muchas veces simplemente la semilla queda ahí y, a lo mejor después de un tiempo ya les queda claro y, me ha tocado casos ¿no? de alumnos que después de muchos años te los encuentras y, te dicen yo en ese momento no entendía lo que tú me estabas diciendo, pero ya después que pasó el tiempo ya pude entender. Porque finalmente es un proceso que se lleva en los adolescentes, también está muy complicado que esperemos que todos aprendan y que todos tengan el mismo ritmo, ¿no? entonces es muy complicado eso pero sería al final del curso cuando realmente si se aprendió algo del curso.

SGS Bien Carlos me queda tiempo para una última pregunta que se me ocurre sobre la marcha, hablando de evaluación ¿crees que el pensamiento del profesor forme parte además del proceso educativo? Jean Paul Sartre considera esta situación de qué el profesor no es el único portador del conocimiento, crees que también en algún momento esto tenga que ser evaluado y, tenga que ponerse en tela de juicio, en la misma labor educativa conjuntamente con los alumnos?

CCC Sí, porque si no eres crítico y autocrítico con tu propia labor vas a caer en lo que hay, y, ¿no? que son maestros que se quedan anquilosados en prácticas que vienen haciendo de años atrás, entonces, yo considero que sí debería someterse a revisión el trabajo del profesor, claro habría que encontrar los mecanismos para que realmente sea una evaluación eeeh equilibrada, la que se haga del trabajo del profesor, pero yo estoy, completamente de acuerdo en que nuestra tarea, nuestra labor tiene que ser revisada por otras instancias ¿no?

SGS Bien! Profesor muchas gracias por su colaboración.

Cuestionario de actividad docente.
Nombre: Miguel Ángel López Hernández

SGS ¿Cuál es tu perfil profesiográfico?

MALH Licenciado en Economía.

SGS ¿Cómo fue tu vinculación con la enseñanza de la historia?

MALH Como algo no planeado, pero, si buscado.

SGS ¿Cuántos años llevas impartiendo en el CCH?

MALH 16 años.

SGS ¿Cómo concibes (tu como profesor) el conocimiento que enseñas?

MALH Yo te regresaría la pregunta de la siguiente forma ¿Enseñamos conocimiento?

Más allá de enseñar conocimiento o no, yo comparto una serie de contenidos temáticos que forman parte de un plan de estudios bajo la modalidad de una o más asignaturas.

SGS ¿Qué papel te asignas dentro del proceso educativo en relación con la experiencia del que aprende?

MALH Mi papel, es el de un profesional, soy profesor y comparto mi experiencia con los educandos.

SGS ¿Cómo se representa al alumno, que recursos le concede y que limitaciones ha identificado en éste?

MALH Ante todo, el alumno es un sujeto, que va desarrollando su capacidad de nuevos aprendizajes, es un sujeto con el que podemos mediar la capacidad de diálogo y desde la perspectiva cognitiva presenta muchas carencias, que estoy seguro, con el transcurso del tiempo va modificando.

SGS ¿Cómo planifica, organiza y transmite el conocimiento propio de la Historia en el contexto de la enseñanza en el CCH?

MALH Debemos precisara ¿Qué le llamamos contexto? Si es únicamente lo académico, el contexto se encuentra inmerso en una propuesta enciclopedista en donde pareciera ser que lo que le interesa a los directivos es una especie de maquila, lo que dejan entrever es que lo único que les interesa es aumentar el número de estudiantes aprobados en cada ciclo escolar. La planeación de un curso, como sabemos se hace con mucha anticipación. Pero además, existe el plan de clase que se va planeando día con día de manera cotidiana y la "transmisión" sucede de manera dialógica buscando la interacción con los alumnos

SGS ¿Qué factores considera en relación con las necesidades propias del alumno en cuanto a la enseñanza del de la historia en el CCH?

MALH Los alumnos del bachillerato tienen un mar de necesidades. Ahora bien, desde el punto de vista del aprendizaje, considero los factores de carácter cognitivo, y sobre todo que tipo de conocimientos previos manejan.

SGS ¿Haces ajustes a la ayuda pedagógica que prestas a los alumnos en función de sus necesidades y su contexto?

MALH Si

SGS ¿Qué estrategias de las que has utilizado consideras la más asertiva en la enseñanza/aprendizaje? MA Utilizo varias: la lectura, la lluvia de ideas, la exposición de temas, pero, la más importante es el diálogo y la discusión plenaria.

SGS ¿Has utilizado alguna vez recursos informáticos y/o audiovisuales En la planificación de tus clases de historia?

MALH Si he utilizado algún tipo de recursos didácticos como: videos, acetatos mapas o fotografías.

SGS ¿Asumes siempre el control de los aprendizajes o lo depositas gradualmente en los estudiantes? MA No comparto la idea de los depósitos graduales y el control de los aprendizajes, si acaso es como llevar una lista de los avances de los educandos con relación a una propuesta pedagógica, esta se hace necesaria, ya que no todos los alumnos aprenden de la misma forma.

SGS En relación a lo anterior, ¿Qué estrategia de enseñanza utilizas para posibilitar el conocimiento de la historia en los alumnos?

MALH El diálogo y la discusión.

SGS ¿Como compruebas la posesión y significatividad del conocimiento en tus alumnos?

MALH Probablemente lo siguiente sea una mala respuesta, pero el asunto de la significatividad es algo que siempre me ha cautivado porque tal parece que es la única propuesta educativa, en fin si tuvieras la respuesta ojalá y la compartas.

15. Idem.

Entrevistador: Samuel González Sánchez

Nombre: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda.

SGS ¿Cuál es tu perfil profesiográfico?

JESV Sociólogo.

SGS ¿Cómo fue tu vinculación con la enseñanza de la historia?

Por el interés y el gusto de comprender los procesos sociales a través del tiempo.

SGS ¿Qué papel te asignas (dentro del proceso educativo) en relación con la experiencia del que aprende?

JESV El papel de sujeto social (coordinador) de la socialización de conocimientos.

SGS ¿Cómo se representa al alumno, que recursos le concede y que limitaciones ha identificado en éste?

JESV Lo represento como un sujeto social activo proveniente de un contexto social determinado. Particularmente recursos tecnológicos: proyector de

acetatos, Internet, cañón, multimedia. Las limitantes es la disposición de material.

SGS ¿Cómo planifica, organiza y transmite el conocimiento propio de la Historia en el contexto de la enseñanza en el CCH?

JESV A partir de una evaluación diagnóstica (conocimientos, habilidades y actitudes), es decir procuro comprender el contexto de cada alumno. Los conocimientos son socialmente compartidos, dando hincapié a la reflexión y generar conciencia social.

SGS ¿Qué factores considera en relación con las necesidades propias del alumno en cuanto a la enseñanza de la historia en el CCH?

JESV Motivación, interés y relación con la vida cotidiana del estudiante.

SGS ¿Haces ajustes a la ayuda pedagógica que prestas a los alumnos en función de sus necesidades y su contexto?

JESV Sí.

SGS ¿Qué estrategias de las que has utilizado consideras la más asertiva en la enseñanza/aprendizaje?

JESV Círculos de reflexión con grupos pequeños.

SGS ¿Has utilizado alguna vez recursos informáticos y/o audiovisuales en la planificación de tus clases de historia?

b) Videos (*) e) Acetatos (*) i) Internet (*) m)

otro

c) Documentales (*) f) Ilustraciones (*) j) Páginas web (*)

d) Largometrajes g) Fotografías (*) k) Wikipedia

e) Diapositivas (*) h) Mapas (*) l) Pizarrón

electrónico

10. ¿Asumes siempre el control de los aprendizajes o lo depositas

gradualmente en los estudiantes?

JESV Gradualmente.

SGS ¿Qué estrategia de enseñanza utilizas para posibilitar el conocimiento de la historia en los alumnos?

JESV Análisis comparativo.

SGS ¿Cómo compruebas que lo que aprenden los alumnos en su clase de historia se relaciona con su cotidianeidad como jóvenes?

JESV Dejando actividades, investigación, trabajos específicos.

Entrevistador: Prof. Samuel González Sánchez.

Entrevistado: Profra. Cristal Silvia Medina López.

SGS ¿Cuál es su perfil profesiográfico?

CSML Pasante de historia de la carrera de Filosofía y Letras.

SGS Pero es historiadora?

CSML Sí claro.

SGS ¡Bien! ¿Su vinculación con la enseñanza de la historia? O el ¿porqué de la historia?

CSML Bueno yo la tengo esa vinculación desde muy jovencita porque, comencé a enseñar la historia en la SEP, desde 1968, posteriormente se abrieron los ceceaches, yo fui profesora fundadora.

SGS ¿En los setentas?

CSML En los setenta, en el setenta y uno, bueno pues siempre he enseñado historia me ha agradado mucho, me ha dejado muchas satisfacciones y hoy estoy convencida de que es una ciencia del saber como dice Alba Pastor y de gran utilidad para los chicos y para el hombre mismo.

SGS ¿Cuántos años tiene impartiendo historia?

CSML Pues ya treinta y seis años.

SGS Creo que hay mucho que aprender de usted.

CSML Sí verdad.

SGS ¿Qué papel le asigna dentro del proceso educativo con relación de la experiencia del que aprende, es decir, de los alumnos, ¿cuál es lo sustancial?

CSML Es básica la enseñanza lo que sucede es que los sistemas educativos la han relegado y, ha perdido mucha importancia, pero a partir de los ochenta, noventa se retoma por parte de los historiadores europeos, se hace una corriente nueva que es la microhistoria, la de los Annales, en la cual ya la historia para enseñarle a los alumnos es primordial y, hoy estoy convencida que un individuo que no conoce su historia no se conoce a sí mismo.

SGS ¡Bien! Hablando de cuestiones prácticas ¿Cómo se representa al alumno es decir, se toman en cuenta las necesidades básicas, los recursos que le concede y que limitaciones en cuanto al aprendizaje de la historia? ¿Por qué el desinterés en cuanto al estudio de la historia?

CSML Eso mismo porque el sistema educativo, no le ha dado esa importancia, el sistema burocrático, incluso este plantel que es de ciencias y humanidades, las humanidades estamos a la cola cuando debería haber sido de humanidades y luego ciencias, porque el hombre primero tiene que conocerse a sí mismo como

individuo y luego conocer el resto del mundo para poderlo comprender y entender por eso son los fracasos.

SGS ¡Bien! En relación a la enseñanza, ¿cómo planifica organiza y trasmite el conocimiento propio de la historia en el contexto de la enseñanza del CCH?

CSML Bueno pues la planificación va primero considerando un programa, pero ese programa lo aplicamos o lo aterrizamos al programa operativo y, va en el sentido de que el alumno es el constructor de su propio aprendizaje, uno no puede enseñarle todo el conocimiento histórico sino con una metodología el alumno ya va ser capaz de ir resolviendo sus propios problemas presentes sus problemas que le atañen con la orientación de la historia.

SGS Me voy a salir un poquito del protocolo del formato porque se me hace interesante la cuestión de la que hablaba hace un momento, ¿por qué la pérdida de credibilidad, la devaluación tal parece de la enseñanza de la historia no solamente en el nivel medio básico, a ¿qué lo adjudicaría usted profesora?

CSML El...al digamos al enfoque que le han dado nuestros gobernantes a la historia, la han utilizado solamente con fines políticos?

SGS ¿El sistema político?

CSML El sistema político, exaltar situaciones históricas que distan mucho de la realidad, y que entonces le van dando al llano, como usted dice maestro, ya no hay credibilidad para los procesos ni para lo que pueda hacer, sin embargo hoy ya viene una nueva tendencia desde las secundarias a que el alumno le de importancia a las ciencias sociales, pero viene muy reducido porque le han quitado un año de enseñanza de la historia a la secundaria y le han atiborrado toda la información aunque ya no se da de manera memorística, sino de manera más analítica, comprensible ehhs los medios de comunicación han influido terriblemente, porque cuentan la historia bajo una interpretación muy propia con fines mercantiles y el alumno tiene interés más por ver los videos que por aprender la historia leyendo un libro.

SGS Efectivamente, hablando de medios y para ir matizando la idea de la entrevista, sobre las estrategias considera importante, me refiero a las que utiliza de manera cotidiana ¿cuál consideraría más asertiva, en relación a los medios justamente, al contexto en el que viven los alumnos, qué estrategias ha utilizado que consideraría más asertivas en relación a la enseñanza de la historia?

CSML Cuando el alumno primero se siente el actor de la historia, entonces con ellos yo trabajo mucho su conciencia social, a partir de lo que ellos son, de lo que son con su familia, de su relación con su país, de su relación con el mundo, esa es la mejor estrategia, que ellos mismos se sientan integrados a la historia y, cuando esta estrategia se lleva a cabo, el alumno entra en una situación de conciencia y de aprendizaje automático ya no es tanta inconciencia.

SGS ¡Bién! ¿ha utilizado alguna vez algún tipo de recursos informáticos y audiovisuales?

CSML Pues los de aquí los de la escuela, que son los de la teleaula, largometrajes, diapositivas, fotografías, imágenes, acetatos.

SGS Recientemente implementaron lo de los pizarrones electrónicos, los ha utilizado?

CSML No, no, no, no. Todavía no, porque esa otra situación que requiere una planeación, un semestre antes, de momento uno no puede entrarle al pizarrón.

SGS ¡Bien! ¿Qué es lo que le impediría?

CSML Tiempo para planear una clase y meterte al pizarrón y, el recurso por ejemplo de la pluma...

SGS ¿Son limitantes?

CSML Son limitantes sí, si.

SGS ¿Qué estrategia de enseñanza utiliza, para posibilitar haciendo mención de los anteriores de los recursos informáticos, pueden ser algunos otros de los que menciona usted, pueden ser textos históricos para posibilitar el conocimiento de la historia en los alumnos?

SGS Pues las estrategias son muchas, son variadas, pero los textos hay que regresar a que el alumno lea un texto, lo comprenda, yo utilizo mucho los libros de Miguel Ángel Gallo, porque están muy a nivel de los alumnos y, entonces el alumno ya se va interesando por ese conocimiento y, después ya se les envía a que ellos utilicen por ejemplo, que hagan la investigación a partir de las fichas de trabajo.

SGS Justamente la detección y ya por último la detección de los problemas a los que se enfrenta uno en cuanto a la enseñanza no solamente de la historia es pues no solamente de la falta de interés...

CSML Un problema muy grave que siendo una ciencia necesaria para la vida social es que tengamos grupos de 45 alumnos, no es posible que haya, que privilegien las áreas experimentales y a nosotros no, no se puede enseñar con tanto alumno.

SGS Justamente...

CSML Se presta mucho al *despapaye* como ellos le llaman.

SGS Se desvirtúa la esencia del Colegio de Ciencias y Humanidades que es a lo que me refería anteriormente, para rescatar la importancia del estudio de la historia.

CSML Para rescatar, que tengamos un laboratorio y, que tengamos grupos divididos al igual que en experimentales porque ésta es una ciencia que se experimenta en el ámbito social y el alumno lo tiene que entender por lo tanto tenemos tener que nuestro laboratorio físicamente donde traigamos la información y aquí mismo la construyamos, es muy interesante hacer los talleres pero, no podemos con tanto alumno hacer un taller.

SGS ¿Tiene alguna propuesta en particular para mejorar el tipo de enseñanza?

CSML Esa que regresemos a los talleres a los talleres por lo menos de vez en cuando, divididos. No fue suficiente lo que nos trajo, la dirección general de los *ceceaches*, darnos *nadamás* la infraestructura de los medios. Porque los medios ahí están.

SGS Es decir, que ¿el medio por el medio mismo no sirve?

CSML Y, otra si el maestro tiene que preparar y planear para los medios una clase, pues tenemos que ser mejor pagados los maestros, remuneración mejor adecuada al esfuerzo que vamos a invertir, esa es mi propuesta salarial también, porque no es posible que un maestro de asignatura gane menos que un maestro de asignatura.

SGS Las condiciones económicas...

CSML Las condiciones económicas, aquí nos tienen totalmente marginados, porque un maestro de secundaria no está titulado y, gana más que el maestro de asignatura que está titulado en la UNAM, ¿qué es eso?

Entrevistador Prof. Samuel González Sánchez
Nombre: Prof. Ernesto Martínez Cruz

SGS ¿Cuál es tu perfil profesiográfico?

EMC Sociología

SGS ¿Cómo fue tu vinculación con la enseñanza de la historia?

EMC La necesidad de una fuente de empleo, dar clases.

SGS ¿Qué papel te asignas (dentro del proceso educativo) en relación con la experiencia del que aprende?

EMC Coordinador del proceso enseñanza-aprendizaje.

SGS ¿Cómo se representa al alumno, que recursos le concede y que limitaciones ha identificado en éste?

EMC Como uno de los elementos fundamentales para que proceso enseñanza-aprendizaje se realice, el recurso de la motivación para que sea autónomo. Las limitaciones que arrastra de nivel anterior, la secundaria; el desinterés, la apatía, la dispersión, la descontextualización del aquí y el ahora.

SGS ¿Cómo planifica, organiza y transmite el conocimiento propio de la Historia en el contexto de la enseñanza en el CCH?

EMC La planificación y la organización tiene que ver con la operativización de los contenidos de la materia. Tiene que ver con los propósitos generales y específicos de cada contenido temático, con los tiempos, con los recursos de para transmitir el conocimiento tales como el profesor como coordinador, los medios audiovisuales, etc.

SGS ¿Qué factores considera en relación con las necesidades propias del alumno en cuanto a la enseñanza de la historia en el CCH?

EMC Replantear la enseñanza de la historia.

SGS ¿Haces ajustes a la ayuda pedagógica que prestas a los alumnos en función de sus necesidades y su contexto?

EMC Si, veamos a los estudiantes como sujetos en proceso de formación.

SGS ¿Qué estrategias de las que has utilizado consideras la más asertiva en la enseñanza/aprendizaje?

EMC La participación de diversas maneras: individual, en equipo, grupal, extragrupal, etc.

SGS ¿Has utilizado alguna vez recursos informáticos y/o audiovisuales en la planificación de tus clases de historia?

EMC Si y No.

- | | | | |
|------------------|------------------|-------------------------|---------|
| e) Videos | e) Acetatos | i) Internet | m) otro |
| f) Documentales | f) Ilustraciones | j) Páginas web | |
| g) Largometrajes | g) Fotografías | k) Wikipedia | |
| h) Diapositivas | h) Mapas | l) Pizarrón electrónico | |

SGS ¿Asumes siempre el control de los aprendizajes o lo depositas gradualmente en los estudiantes?

EMC Intento una coordinación entre ambos.

SGS ¿Qué estrategia de enseñanza utilizas para posibilitar el conocimiento de la historia en los alumnos?

EMC La reflexión, el análisis, la discusión.

SGS ¿Cómo compruebas que lo que aprenden los alumnos en su clase de historia se relaciona con su cotidianidad como jóvenes?

EMC Al resaltar sus vivencias y sus formas de ser y de pensar.

Entrevistador: Samuel González Sánchez

Profesora: Guadalupe Coria

SGS Sobre el uso de medios audiovisuales ¿qué estrategia utiliza usted?

GC De que la clase no debe llevarse toda la película completa, ¿no? y uno debe de decir, estos cinco minutos o diez son los elementales para que el alumno comprenda el proceso de lo que quiero demostrarle con esa película. Pero sin embargo abusamos de ese recurso, no lo supimos también trabajar bien. Entonces yo creo que todo esto viene a hablar del recurso tecnológico, pero yo también digo, *alomejor* por ahí puedes hacer mención de que es necesario la preparación del docente para el buen desarrollo de una enseñanza en base a esa tecnología. Porque yo no creo que sea..., yo en este momento me declaro que no puedo trabajar con el cañón, porque no tengo una estrategia preparada para el uso de éste.

SGS ¿Hace falta una preparación, yo estoy de acuerdo y finalmente estoy apuntando hacia allí con la propuesta del uso de éste tipo de recursos, estoy mencionando la otra parte, es decir, la otra parte del proceso, estoy mencionando a lo alumnos, porque estoy enfocando las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, pero desde luego que hace falta la preparación de los profesores, porque si hay esta carencia no se puede equilibrar, ¿no? las necesidades del alumno en cuanto a aprendizaje, con la carencia de los profesores, pues no puede haber un equilibrio. Entonces necesariamente debe de haber más preparación, cursos, no sé, hay que proponer, en ese sentido para la preparación y la utilización de los distintos recursos, ¿sí? Pero que sean viables en el sentido, porque yo lo estoy orientando específicamente a la enseñanza de la historia. ¿Qué aplicabilidad tiene el cañón? El uso de mapas me parece bastante asertivo, la ubicación espacial para los alumnos es básica, es básica, porque si no, no sabemos donde nos estamos moviendo. Yo le puedo explicar con mis palabras a un alumno que sucedió durante la segunda guerra mundial ¿sí? Le puedo mencionar países, le puedo mencionar las modificaciones a partir de los distintos sucesos ¿sí? Pero no tienen esa idea clara si lo ubica en un mapa, si lo ubica, desde luego también en un video, en una película, porque ya hay ese complemento y es justamente lo que yo estoy mencionando, este es el refuerzo, pero si no se sabe utilizar o los profesores abusamos y les pasamos toda la película sin ninguna explicación, sin ninguna estrategia ¿sí? Y es lo que sucede el alumno se queda igual o finalmente se queda en el vacío.

GC O partes del supuesto de que el alumno ya tiene mentalmente un mapa de Europa y que le estas diciendo, este de Moscú se bajó a Roma y entonces aquí encontró a bla, bla, bla y entonces ni sé donde están esos lugares ¿no? Porque si nos vamos al alumno que no tiene registrado

Entrevistador: Samuel González Sánchez

Entrevistado: Prof. Jorge León Colín.

SGS ¿Cuál es tu perfil profesiográfico?

JLC Lic. En Ciencias Políticas y Administración Pública, esp. En Ciencia Política, maestro en Estudios Políticos.

SGS ¿Cómo fue tu vinculación con la enseñanza de la historia?

JLC Después de 15 años enseñando Ciencia Política surgió la opción de impartir Historia de México debido a la escasez de grupos de C. Pol. En un inicio tenía escepticismo pues había que tratar con jóvenes cuya madurez intelectual era escasa para abstraer, como yo estaba acostumbrado en C. Pol. Sin embargo, me atrapó la Historia. Me gustó enseñar esta materia a pesar de la inmadurez de los alumnos.

SGS ¿Qué papel te asignas (dentro del proceso educativo) en relación con la experiencia del que aprende?

JLC Definitivamente me asumo como un guía en la enseñanza. No se le puede enseñar al alumno todo lo que no sabe, pues es demasiada la ausencia de conocimiento. Mi interés no es llenar esos huecos, sino motivar a los alumnos para que busquen su propia información, que encuentren un sentido en el aprender, no para acreditar materias sino para formarse como, personas, ciudadanos con responsabilidades sociales.

SGS ¿Cómo se representa al alumno, que recursos le concede y que limitaciones ha identificado en éste?

JLC El alumno asiste a la escuela con la intención de aprender y mejorar su condición humana, además de buscar una preparación que le permita insertarse en el mercado laboral. Llega al Colegio con un bagaje que le permite entender los contenidos de las materias que le toca cursar sin embargo, cada año que transcurre es menor la preparación que le acompaña.

SGS ¿Cómo planifica, organiza y transmite el conocimiento propio de la Historia en el contexto de la enseñanza en el CCH?

JLC La primera guía que utilizo es el programa oficial de la materia, selecciono la bibliografía de acuerdo al nivel del estudiante y organizo las lecturas de acuerdo al tiempo disponible en el semestre. La forma de trabajo es de lectura obligatoria utilizando el resumen, mapa mental y el trabajo en equipo para ordenar los contenidos. Se busca que el alumno haga preguntas acerca de lo que no entendió. Trato de indagar si se comprendió el contenido a través de preguntas directas al estudiante,

SGS ¿Qué factores considera en relación con las necesidades propias del alumno en cuanto a la enseñanza de la historia en el CCH?

JLC Si le agrada el estudio de la Historia; 2. Los conocimientos mínimos que el alumno debe manejar para acreditar la materia.

SGS ¿Haces ajustes a la ayuda pedagógica que prestas a los alumnos en función de sus necesidades y su contexto?

JLC Intento interesar al alumno acerca de la importancia de la Historia, sobre todo con respecto a su vida cotidiana y al contexto socio-económico en que se desarrolla.

SGS ¿Qué estrategias de las que has utilizado consideras la más asertiva en la enseñanza/aprendizaje?

JLC Que el alumno se sienta seguro de su aprendizaje. El examen, oral, escrito o en cualquier modalidad atemoriza a los estudiantes. La calificación es otro factor de intimidación. Busco que estos elementos no intimiden a los alumnos. El trabajo cotidiano y en clase me permiten que los alumnos sientan que pueden aprender sin poner en riesgo su calificación y acreditación. La confianza en sí que puede desarrollar el estudiante es de suma importancia para el aprovechamiento de su aprendizaje. La experiencia que adquiero con cada alumno y grupo me permiten ir adecuando mis estrategias de enseñanza.

SGS ¿Has utilizado alguna vez recursos informáticos y/o audiovisuales en la planificación de tus clases de historia?

- | | | | |
|-------------------------|-------------------------|--------------------------------|---------|
| i) <u>Videos</u> | e) <u>Acetatos</u> | i) <u>Internet</u> | m) otro |
| j) <u>Documentales</u> | f) <u>Ilustraciones</u> | j) <u>Páginas web</u> | |
| k) <u>Largometrajes</u> | g) <u>Fotografías</u> | k) <u>Wikipedia</u> | |
| l) <u>Diapositivas</u> | h) <u>Mapas</u> | l) <u>Pizarrón electrónico</u> | |

SGS ¿Asumes siempre el control de los aprendizajes o lo depositas gradualmente en los estudiantes?

JLC El alumno siente que el profesor es el que siempre sabe más. Sin embargo, busco que el estudiante tome confianza en su trabajo, lo incito a que investigue más allá de lo visto en clase para que sienta que él también puede ser el actor de su propio conocimiento.

SGS ¿Qué estrategia de enseñanza utilizas para posibilitar el conocimiento de la historia en los alumnos?

JLC Me parece muy importante la lectura. Sin lectura es sumamente difícil hacer comprender al alumno cuan importante es la Historia. Creo importante también hacer reflexionar al alumno. Ello lo hago por medio de recorridos históricos del pasado al presente y viceversa. Hay que hacer sentir al alumno que su vida cotidiana está vinculada al pasado. Pensar, razonar, reflexionar y no memorizar y repetir lo que se ha leído.

SGS ¿Cómo compruebas que lo que aprenden los alumnos en su clase de historia se relaciona con su cotidianidad como jóvenes?

JLC Busco que los estudiantes hagan comentarios acerca de los acontecimientos cotidianos y que intenta vincular su presente con el pasado.

Entrevistador: Samuel González Sánchez
Nombre: Prof. Víctor Manuel Sandoval González

SGS ¿Cuál es tu perfil profesiográfico?

Licenciado en Historia y pasante de la Maestría en Historia de México, ambas por la UNAM.

VMSG ¿Cómo fue tu vinculación con la enseñanza de la historia?

Un año antes de terminar la carrera impartí clases en un bachillerato de enseñanza abierta. Después me incorporé como profesor en escuelas particulares y en 1986 al CCH y año y medio después la ENEP Acatlán. Pronto deje las clases en Acatlán y me dedique por completo al bachillerato del Colegio, (debemos recordar que en ese entonces el CCH tenía también licenciatura y posgrado).

SGS ¿Cuántos años llevas impartiendo historia en el CCH?

VMSG 22 años.

SGS ¿Cómo concibes (tú como profesor) el conocimiento que enseñas?

VMSG La historia es un conocimiento útil, ya que te permite desarrollar tu identidad (si estuviéramos en los 80s hubiera dicho conciencia social) y la de tu comunidad; te ayude a comprender por qué eres un ciudadano con derecho y obligaciones y porque eres un sujeto histórico que puede transformar la realidad; dicha transformación puede ser sólo un granito de arena, pero finalmente es transformación.

SGS ¿Qué papel te asignas (dentro del proceso educativo) en relación con la experiencia del que aprende?

VMSG Mi misión educativa es enseñar al alumno a que aprenda a aprender, a ser y hacer. A hacerlo un alumno crítico que asume su libertad con responsabilidad; esto lo hago creando hábitos de estudio y actitudes críticas ante el trabajo intelectual.

SGS ¿Cómo se representa al alumno, que recursos le concede y que limitaciones ha identificado en éste?

VMSG En general tenemos en cada grupo de 4 a 5 (en el turno matutino) y de 1 a 2 (en el vespertino) –pues he impartido cursos en ambos turnos- que destacan, entienden las instrucciones, realizan las tareas encomendadas y aportan y cuestionan los conocimientos que se transmiten. De igual forma existe un número semejante de alumnos que no aportan ni cumplen. El otro grupo, unos 40 fluctúan entre la regularidad y la mediocridad. No obstante, intento desarrollar habilidades de lecto-escritura, memorización de conocimientos y desarrollo del pensamiento abstracto que no sólo son útiles para comprender los procesos históricos.

SGS ¿Cómo planifica, organiza y transmite el conocimiento propio de la Historia en el contexto de la enseñanza en el CCH?

VMSG Por lo general empleo libros de textos o antología de autores; los manejo mediante cuestionarios, mapas conceptuales u otras actividades como textos programados (completar o relacionar conocimientos) y los refuerzo con medios audiovisuales. Desde el inicio los alumnos saben las fechas que se va abordar un tema y cuando van a entregar trabajos (sobre todo vistas a museos). También manejo elaboración de cronologías y líneas del tiempo y mapas en algunos temas.

Los alumnos aprenden ciertos conceptos, más que fechas, de forma memorística, con la intención de que estimulen su pensamiento abstracto.

SGS ¿Qué factores considera en relación con las necesidades propias del alumno en cuanto a la enseñanza de la historia en el CCH? En relación a este tema parto de una premisa: los alumnos de 1 a 4 semestre necesitan aprender a leer y escribir bien; en este caso, textos históricos, por lo que parto de la creencia corroborada de que la mayoría de los alumnos no comprenden lo que leen; por lo que les ayudó a que avancen en su comprensión de lectura.

VMSG ¿Haces ajustes a la ayuda pedagógica que prestas a los alumnos en función de sus necesidades y su contexto? Sí; sobre todo si los alumnos tienen problemas familiares de peso; en general, no tengo problemas con ellos, porque cuando incumplen les doy diversas alternativas para que se regularicen en el curso; sin perder, la rigurosidad en la evaluación.

SGS ¿Qué estrategias de las que has utilizado consideras la más asertiva en la enseñanza/aprendizaje?

VMSG Me parece que dos: una buena lectura de textos sobre un tema, acompañada de buenos recursos audiovisuales. Por ejemplo, un texto sencillo sobre la Primera Guerra Mundial y una selección de filmes o documentales sobre dicho el tema.

SGS ¿Has utilizado alguna vez recursos informáticos y/o audiovisuales en la planificación de tus clases de historia?

- | | | |
|------------------|------------------|----------------|
| m) Videos | e) Acetatos | i) Internet |
| n) Documentales | f) Ilustraciones | j) Páginas web |
| o) Largometrajes | g) Fotografías | k) Wikipedia |
| p) Diapositivas | h) Mapas | l) Otro |

VMSG He utilizado videos, documentales, largometrajes, diapositivas, acetatos, ilustraciones y fotografías. Los otros no ha sido posible utilizarlos, ya que no tenemos internet en las aulas del Colegio, aunque se pretende dotarnos de estos recursos, quizá el próximo semestre.

SGS ¿Asumes siempre el control de los aprendizajes o lo depositas gradualmente en los estudiantes?

VMSG Lo asumo, ya que considero que, al tener grupos de gran tamaño no es posible hacer responsable a los alumnos de a qué contenidos darle mayor importancia y por qué; además, según te vayas actualizando dicha selección varía.

SGS En relación a lo anterior ¿qué estrategia de enseñanza utilizas para posibilitar el conocimiento de la historia en los alumnos?

VMSG Lo repito: textos y videos para los alumnos.

SGS ¿Cómo compruebas la posesión y significatividad del conocimiento en tus alumnos?

VMSG Al finalizar el curso le pido su opinión personal; la mayoría responde que el curso les gusto y que ahora para ellos la historia no es tan aburrida.

SGS ¿Cómo compruebas que lo que lo que aprenden los alumnos en su clase de historia se relaciona con su cotidianidad como jóvenes?

VMSG No les he realizado esta pregunta a mis alumnos; pero considero, que si algunos de ellos van a estudiar una licenciatura y se van dedicar a realizar un trabajo intelectual dicho objetivo estaría cumplido. Los otros alumnos, al pasarle buenas películas por ejemplo, o al acercarlos al arte o a objetos históricos del pasado, lo que les puede mover es la curiosidad por comprenderse cómo hombres o simplemente experimentar que no solo existe cine de ficheras o de acción, sino también cine de arte.

ANEXO 3.
CUESTIONARIO ALUMNOS (TIPO B)
PARA EVALUACIÓN DE PRÁCTICA DOCENTE

Plantel: _____ Salón: _____ Grupo: _____

Nombre: _____

Para responder basta con poner un "X" en la opción indicada. En los demás casos da una respuesta breve.

1. ¿Tienes computadora en tu casa?

Si _____ No _____

2. ¿Cómo consideras que sabes manejar la computadora?

Muy Bien _____ Bien _____ Regular _____ No sé _____

3. Si sabes manejar la computadora, ¿dónde lo aprendiste?

En casa _____ En el CCH _____ En algún instituto _____ En la academia _____

Otros _____

4. ¿Cuánto tiempo hace que usas la computadora?

Menos de 1 año _____ De 1-2 años _____ Más de 2 años _____ No lo sé _____

5. Ordena de mayor a menor los programas que hayas manejado, en función de su uso que te haya servido para tu clase de historia. Por ejemplo, si yo utilizo la computadora para jugar y después escribir trabajos, pondría un "1" junto a juegos y un "2" junto a Procesador de textos.

Ningún programa	Procesador de textos	
Base de datos	Mapas históricos	
Programas de dibujo	Gráficos	
Juegos	Internet	
Programas educativos	Otros (indicar)	

6. ¿Has utilizado alguna vez la computadora e Internet en tu clase de historia, geografía u otras disciplinas sociales? si tu respuesta es afirmativa, ¿señala cuáles y cuál crees que se su utilidad?

7. ¿Qué tipo de información has obtenido en alguno de estos medios que te sirvan para tu clase de historia?

8. ¿Has utilizado alguna vez la computadora en otras clases? Si tu respuesta es afirmativa ¿en cuáles? ¿Cuántas veces? ¿Con qué tipo de programas?

9. ¿Consideras interesante el uso de las computadoras y de otros recursos informáticos en tu clase de historia concretamente? ¿por qué?

10. ¿Has procesado, reflexionado y analizado la información de Internet en alguno de tus trabajos que tengan relación con tu clase de historia?

11. ¿Piensas que las clases serían menos difíciles si se utilizaran recursos informáticos y la computadora? ¿por qué?

12. ¿Cuál crees que sería la utilidad de la computadora para la enseñanza de la Historia, Geografía o Ciencias Sociales?

13. Cuando en las clases de historia el maestro utiliza recursos audiovisuales como estrategia didáctica, mi comprensión de la historia es:_____.

14. En tus clases de historia el profesor hizo uso de algún tipo de recurso didáctico?

Si_____. No_____.

Si tu respuesta es afirmativa, especifica ¿cuál)

es?_____.

Recursos utilizados	Siempre	De vez en cuando	Nunca
Audiovisual			
Videos			
Documental			
Película			
Acetatos			
Ilustraciones			
Música			
Internet			
Páginas Web			
Pizarrón electrónico			
Otro (especifica)			

15. ¿Te resultó más entendible la idea de proceso en cuanto a la historia con el uso de medios audiovisuales?

16. ¿Crees que sea útil el uso de recursos informáticos y audiovisuales en la enseñanza de la historia? Si_____ ¿Porqué?_____

No_____ ¿Porqué?_____.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL NAUCALPAN
HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I**

UNIDAD I: Introducción al estudio de la Historia.

Prof. Samuel González

Sánchez

TEMA 1: ¿Qué es y para qué estudiar Historia?

Propósito de la clase: El alumno

- Entenderá el papel que juega el conocimiento histórico para comprender su presente y la incidencia en el entorno social.
- Conocerá algunos problemas teóricos de la HUM y C-I

Duración: 6 horas.

Tiempo	Propósito de la actividad	Tareas a realizar	Material
15''	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades introductorias. Problematización de la realidad histórica y de la propia experiencia de los alumnos sobre ésta, con la finalidad de engarzar ambos. • Exposición y presentación de conceptos clave por parte del profesor. • La finalidad es que el alumno exprese una definición propia acercándose a las fuentes para investigar. • Intercambio grupal de opiniones coordinado por el profesor. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción y presentación del curso a desarrollar por parte del profesor y las finalidades de cada una de las actividades. 2. Investigar en un diccionario especializado (<i>Encarta</i> o libro de Historia) sobre la importancia del estudio de la Historia en el contexto actual. <p>1. Responder las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) ¿Qué es para ti la Historia? b) ¿Cómo podrías definirla ligando lo que aprendiste de ella en otro nivel? c) ¿Cuál es la importancia que le asignas al estudio de la Historia? d) ¿Por qué crees que sea importante su enseñanza en el Bachillerato en el CCH? e) ¿Cuál crees que sea la diferencia entre lo que aprendiste en secundaria de Historia y el enfoque en el CCH? 	<ul style="list-style-type: none"> • Diccionario especializado. • Encarta (los que puedan) • Libros de Historia

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL NAUCALPAN
HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I**

UNIDAD I: Introducción al estudio de la Historia.

Prof. Samuel González

Sánchez

TEMA 2: *El trabajo de los historiadores. Algunas interpretaciones de la Historia.*

Propósito de la clase: El alumno

- Entenderá el papel que juega el conocimiento histórico para comprender su presente y la incidencia en el entorno social.
- Conocerá algunos problemas teóricos de la HUM y C-I

Duración:

Tiempo	Propósito de la actividad	Tareas a realizar	Material
	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocerá que hay distintas formas de interpretar el acontecer en la sociedad y algunos conceptos fundamentales de la historia. • 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición por parte del profesor sobre algunas corrientes de interpretación histórica, 2. Lectura de textos por parte de los alumnos y elaboración en equipos de un cuadro sinóptico de las distintas corrientes de interpretación en acetato (1xequipo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Gis, • Pizarrón, • Libro de texto: Pastor, Marialba (2001) <i>Historia Universal</i>, México, Edit. Santillana, 304 pp. (Bachillerato) • Pereyra, Carlos et al (1980) <i>Historia ¿Para qué?</i> Siglo XXI edit., 245 pp.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL NAUCALPAN
HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I**

UNIDAD I: Introducción al estudio de la Historia.

Prof. Samuel González

Sánchez

TEMA 3: *El acontecer en la sociedad como totalidad y como proceso. Sujeto y tiempo histórico.*

Propósito de la clase: El alumno

- Entenderá el papel que juega el conocimiento histórico para comprender su presente y la incidencia en el entorno social.
- Conocerá algunos problemas teóricos de la HUM y C-I

Duración:

Tiempo	Propósito de la actividad	Tareas a realizar	Material
	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorará la importancia del conocimiento histórico en su formación como actor social para comprender su presente e incidir en su entorno. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura en equipo de textos breves sobre los conceptos de totalidad, proceso, sujeto, tiempo y espacio. 2. Aplicación de dichos conceptos con ayuda del profesor, a ejemplos de la historia o de la realidad en general. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gis, • Pizarrón, • Libro de texto: Pastor, Marialba (2001) <i>Historia Universal</i>, México, Edit. Santillana, 304 pp. (Bachillerato) • Pereyra, Carlos et al (1980) <i>Historia ¿Para qué?</i> Siglo XXI edit., 245 pp. • Proyector de acetatos. • Pantalla.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL NAUCALPAN
HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I**

UNIDAD II: El feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros indicios del capitalismo (siglos XII-XVI).

TEMA 1: *Visión panorámica de las sociedades que antecedieron al feudalismo.*

Propósito de la clase: El alumno: *Conocerá algunas características de las sociedades que antecedieron al capitalismo.

- Conocerá los aspectos generales del feudalismo europeo.

Duración:

Tiempo	Propósito de la actividad	Tareas a realizar	Material
	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocerá a grandes rasgos el tránsito de la sociedad humana por las distintas formas de organización social previas al capitalismo. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis de textos históricos. • Lectura de un mapa y líneas de tiempo, seleccionadas por el profesor. • Elaboración de un cuadro comparativo que muestre las características de las organizaciones sociales que antecedieron al feudalismo. • Presentación de síntesis final por parte del profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de textos por el profesor, en Carta y de la bibliografía básica del programa oficial. • Acetatos • Proyector y pantalla.