

Universidad Nacional Autónoma de México

División de Estudios de Posgrado

**Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media
Superior**

MADEMS-Historia

**La evaluación cualitativa de los aprendizajes de la Historia en el
Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea del CCH.**

Tesis

**Que para optar por el Grado de: Maestro en Docencia para la Educación
Media Superior**

Presenta:

Tomás Ríos Hernández.

Asesores:

**Mtro. Raúl Fidel Rocha y Alvarado. Colegio de Ciencias y
Humanidades. Plantel Sur**

**Mtro. Porfirio Morán Oviedo. Instituto Sobre Estudios de
la Universidad y la Educación**

México, D.F. Abril, 2013



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.

Agradecimientos:

A María Elena porque es mi amor. Ella es la educadora que con sus amplios conocimientos en la psicología educativa me ha asesorado de forma cotidiana, creemos que a través de la educación crítica, reflexiva y constructiva podemos edificar una sociedad igualitaria y justa.

A mis hijos: Natalia, Miguel Tomás y Valeria, por ser mis inspiraciones para ser constante y generar talento para que ellos superen los obstáculos de su vida profesional y tengan presente su vocación de servicio.

A mí madre, por haber sido una persona que siempre nos exhorto ir hacia adelante con su propio ejemplo.

A mi padre, quien no deseó para sus hijos que se repitiera su historia...

A mis hermanos: Georgina, José Manuel, Rómulo, Raúl o Rogelio, Gustavo y Manolo, a quienes recuerdo unidos en la infancia feliz a pesar de las tempestades y que en la actualidad respeto por las decisiones de vida que cada uno adoptó.

A Fernando, María Antonieta, Laura, Roberto, Fernando y Benjamín

A mis profesores y maestros a lo largo de mi formación que siempre me han mostrado sus conocimientos, aptitudes y actitudes entre ellas la paciencia para mi formación.

A la UNAM por ser una institución que me albergó como estudiante preparatoriano, en donde tuve toda la libertad para mi formación. En la actualidad como profesor cuento con la libertad de cátedra y una serie de oportunidades académicas para avanzar en mi trabajo docente y en el fomento de los aprendizajes de mis alumnos.

Al Colegio de Ciencias y Humanidades.

Al CCH-Sur, en donde he pasado años maravillosos como enseñante tratado de impulsar los aprendizajes históricos. A sus autoridades, profesores y trabajadores. Ante los años que se viven como se hace necesario recobrar la vigencia de su modelo educativo original.

Al Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, tanto a la institución como a los compañeros de las diversas labores (Directores, docencia, investigación, asistentes, apoyo secretarial, mantenimiento y limpieza) por sus exhortaciones, motivaciones y facilidades para lograr este trabajo de tesis

Índice

	Página
Agradecimientos	2
Introducción	4
Capítulos	
I. Los fundamentos, el medio y los actores en el CCH	7
1. El proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.	7
2. El Programa de Estudio de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades.	13
3. Los profesores del CCH centrados en la evaluación.	30
4. Los alumnos del CCH.	37
5. El Examen de Diagnóstico Académico (EDA).	42
II. Los contenidos disciplinarios enfocados hacia las habilidades intelectuales que dota la Historia.	45
1. La Historia su enseñanza y el aprendizaje.	46
2. Algunas corrientes historiográficas y sus aportaciones a la Historia.	52
3. Algunas categorías básicas de los contenidos disciplinarios para la enseñanza y del aprendizaje de la Historia.	69
III. Los orígenes y las perspectivas de la evaluación	93
1. La evaluación educativa y sus rasgos esenciales.	93
2. La evaluación cualitativa es la comprensión del cambio en el aprendizaje.	98
3. Los aspectos básicos de la evaluación de los aprendizajes.	103
4. Los aprendizajes y la evaluación bajo el enfoque constructivista.	111
5. Algunos factores que intervienen en la evaluación de los aprendizajes históricos	122
IV. El plan de clase, sus elementos fundamentales y la práctica docente	133
1. El plan de clase	135
2. Las ideas intuitivas como disparador del proceso enseñanza-aprendizaje	145
3. Las ideas intuitivas en la enseñanza de la Historia	148
4. Las habilidades de dominio, la taxonomía de Bloom y los verbos utilizados	150
5. Los planes de clase durante mis prácticas docentes en el grupo 145 del CCH-Sur	154
Consideraciones finales	198
Bibliografía	202
Anexos	
Los cuestionarios del resto de los alumnos del grupo 145 sobre la práctica docente número uno.	208
Los cuestionarios del resto de los alumnos del grupo 145 sobre la práctica docente número cinco.	219

Introducción

La tesis intenta aportar un seguimiento desde las perspectivas del Colegio de Ciencias y Humanidades (*CCH*) condensada en el programa de la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea. Además, profundiza en la esencia de algunas corrientes historiográficas de la Historia en lo aprovechable para su enseñanza y aprendizajes en el bachillerato; pasando a explicar el papel vital de la evaluación en el proceso docente y finalmente en el conocimiento de los elementos claves para el diseño del plan de clase y su implementación y análisis en la práctica docente en el trabajo con los alumnos. El proceso educativo es desarrollado y construido a través de la explicación de los contenidos de los capítulos y cómo éstos fueron recibidos por los estudiantes.

La presente tesis mostrará una serie de problemáticas que me había cuestionado en mi práctica docente y al cursar la Maestría en Docencia Media Superior (*MADEMS-Historia*), tuve a los interlocutores apropiados y el tiempo necesario para reflexionar sobre mis dudas, las cuales en todo este tiempo se han convertido en certezas que considero que me ha beneficiado como persona, en mi práctica docente y considero que también a los que han sido mis alumnos.

Mi primer acercamiento a fondo del Programa de Estudio de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II (En adelante *HUMC I y II*) como parte del concurso de la definitividad en el *CCH (2006)*, confirme lo que ya había detectado en mi práctica docente que el Programa Indicativo de la asignatura sigue presentado un exceso en los contenidos temáticos y cuenta con aspectos superficiales en la didáctica, la psicopedagogía y en el caso de la evaluación de los aprendizajes históricos existe poco. En la actualidad (2012) no encontramos con una revisión curricular de las materias que conforman su plan de estudios y es difícil saber si se va a superar las imágenes contradictorias del Colegio, si podrá recuperar el impulso de sus años del origen a través de su modelo educativo o seguirá siendo la arena de un disímbolo mosaico de experiencias educativas, más enfocadas en el talento de algunos de sus profesores que de una posición institucional. El proyecto del *CCH* resultó un faro en el contexto de las luchas populares de los sesenta y setentas del siglo XX,

hoy en la segunda década del siglo XXI hay una gran distancia entre el currículo formal y el real.

Soy un profesor que está convencido que los aprendizajes históricos vinculados a las habilidades intelectuales, afectivas o emocionales y las actitudinales son básicas para la formación de nuestros estudiantes en su tránsito hacia su vida adulta. Dichas capacidades sino son implementadas entre los educandos, las consecuencias saltan a la vista con mayores niveles de corrupción, crímenes, alcoholismo, desempleo, etc.

Con respecto a la evaluación encontramos que la política educativa pública y privada se practica con el disimulo con algunas excepciones, no les interesan que los procedimientos en la enseñanza-aprendizaje estén incompletos. Ha bastado que los alumnos obtengan sus calificaciones aprobatorias sus promociones de grado, algunos terminen una carrera profesional, los menos prosigan estudios de posgrado o para aquellos que han cursado algunos niveles educativos todos tienen la constante de no saber qué aprendieron. Los personeros de dichas instituciones ponen mayor énfasis en impedir las reflexiones que conduzcan a la implementación de la evaluación porque ellos piensan que podría amenazar la “paz social” de las instituciones educativas que representan.

En la Educación Básica y Media -tanto pública como privada- existe una tendencia para considerar la calificación en diversas actividades no académicas: como llevar el uniforme completo, contar con actitudes de disciplina, la cooperación para la mejora de la infraestructura de la escuela, la cuota económica, no cuestionar los saberes impartidos por sus profesores, etc. Cuando estos alumnos llegan a la Educación Media Superior, en el caso específico del CCH y no cuenta con ese tipo de calificaciones que están vinculadas a un control corporativo más no con los aspectos académicos como la investigación, la redacción, la lectura de comprensión, el manejo de las fuentes de consulta, inferir, criticar con argumentos etc. Los alumnos a nivel bachillerato presentan un alto el índice de reprobación como se da un ejemplo en el cuerpo de la tesis.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes comparto las ideas tanto de la Dra. Frida Díaz Barriga como del Mtro. Porfirio Morán Oviedo. La primera señala a éstos como un proceso que hay que tomar en cuenta a las condiciones que lo afectaron porque los aprendizajes que se plantearon ocurren cambios por parte de los elementos que no estaban previstos

curricularmente y sucedieron que tienen que estar explicados. Mientras que el segundo comenta que la evaluación de los aprendizajes también lo concibe como un proceso, el cual no debe de servir como una justificación para ejercer la represión hacia los estudiantes y todas las fases la consideran como compleja.

Con respecto al capítulo *I* de la tesis me pregunte qué clase de institución educativa sigue un modelo educativo basado en tres principios: Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser y que no cuenta con un respaldo teórico y metodológico para sus aplicaciones en su práctica institucional y que a lo largo de su existencia ha tomando de las teorías psicopedagógicas lo que está de “moda” y quizá por ello, entre otras causas dicha institución esta en crisis.

En el capítulo *II* de la tesis quería mostrar cuales eran algunas de las habilidades de dominio que los historiadores desarrollan para realizar sus reflexiones escritas y al tenerlas claras preguntarme sí podría existir vínculos para que éstas fueran fomentadas en los aprendizajes históricos a nivel bachillerato.

En el capítulo *III* me dio la oportunidad de conocer la evaluación que se podría dividir en la tradicional y la que no es la convencional, la primera califica desde la conducta o los apuntes y alinea ideológicamente tanto al estudiantado como a los docentes en una enseñanza de la historia como un devenir y que de manera sistemática se utiliza como una justificación por las diferentes élites para reafirmar sus posiciones de dominio sobre los demás grupos sociales. La segunda, trabaja la Historia como una disciplina, la cual da cuenta de los procesos históricos y habilidades de dominio que poseen los historiadores para reflexionar sobre ellos que con las limitaciones de nuestras formaciones deberán ser asumidas. Cuando existen finalidades distinta en la enseñanza de la Historia, la opción disciplinaria necesitaba conocer cuál era su instrumento de evaluación que permitiera conocer qué, cómo y para qué aprenden los estudiantes. Además, de revalorar y recrear mi docencia.

En el capítulo *IV* se mostró la importancia del diseño de un plan de clase y su vinculo a las necesidades de una materia formativa del plan de estudios de la Maestría en Docencia Media Superior (*MADEMS*-Historia) que lleva por título: Práctica docente, en la cual tuve que realizar cinco presentaciones con un grupo académico del *CCH*-Sur. Dicho capitulado es importante porque fue una forma de toma conciencia lo que venía realizado de forma

emocional, la *MADEMS*-Historia me permitió contar con mayores elementos y recursos en mi enseñanza de la Historia.

Capítulo I

Los fundamentos, el medio y los actores en el *CCH*

En la tesis de grado elaborada entre los años 2008-2012 se trabajará con el proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades y se pasará revista al Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea (*HUMC I y II*), para señalar a algunos de los elementos que los conforman a fin de señalar los aspectos positivos y negativos entre ellos se encuentran la ausencia de una evaluación cualitativa sobre los aprendizajes históricos. Se comentará sobre los profesores y los alumnos del citado Colegio. Cómo éstos conciben sus papeles y cuáles son los obstáculos reales que no permiten consolidar la enseñanza-y los aprendizajes y finalmente se explicará un instrumento de evaluación como es el Examen de Diagnóstico de Aprovechamiento (*EDA*), con relación a su papel que le asigna el Colegio sobre la evaluación de los aprendizajes y que los alumnos debe contestar sin más valor que ellos puedan continuar con sus trámites administrativos tanto en el Colegio como a las facultades o escuelas de la *UNAM*.

1. El proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México

El *CCH* nació en el año de 1971 y surgió como un proyecto con una propuesta educativa innovadora, abierta y receptiva a los cambios experimentados en el campo de las ciencias y las humanidades, que retomaba las orientaciones pedagógicas acordes con los reclamos educativos. Desde sus orígenes marcó la diferencia entre los modelos educativos tradicionales, en aquel entorno estaba la Escuela Nacional Preparatoria y el conjunto de los bachilleratos públicos y privados cuyos currícula en algunos casos todavía se encuentran organizadas a partir de numerosos e inconexos contenidos disciplinarios.

El currículum escolar del *CCH* propuso una organización por “Áreas” que constituye una característica epistemológica y pedagógica que le da peculiaridad como modelo educativo.¹

El plan de estudios del bachillerato del Colegio está integrado por cuatro áreas: de Matemáticas, de Ciencias Experimentales, Histórico-Social, y de Talleres de Lenguaje y

¹ Grupo de Síntesis, *Plan de Estudios Actualizado (PEA)*, pp.40-48.

Comunicación. La lengua extranjera (inglés y francés), que en la Actualización del Plan de Estudios de 1996, adquiere carácter de materia obligatoria, se encuadra en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, con la que comparte propósitos generales, concepciones y enfoques. El *CCH* partió con la experiencia de las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, etc., aplicándola en la selección de materias básicas para presentarlas a los estudiantes con los métodos y los lenguajes del proceder científico y una visión humanista del mundo. Sus principios postulados pedagógicos de la UNESCO², condensados en: aprender a aprender, aprender a hacer y Aprender a ser, en donde colocan a los alumnos como constructores de sus propios aprendizajes y a los profesores como sus orientadores, a través de una relación activa.³

La práctica docente en el *CCH* se ha dividido en tres etapas:

A) De 1971-1988. En este periodo en el *CCH* se enriqueció a la enseñanza de las materias históricos-sociales, su punto de partida fue la elaboración de materiales para los estudios de las diferentes áreas que la conformaban. En la década de los 80's la dinámica creativa y propositiva de las academias se perdió. Las funciones académicos-administrativas y la dirección de las políticas académicas pasaron a manos a las Comisiones Dictaminadoras, las Direcciones de los Planteles, de la Coordinación y la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (*DUACB*). Por otra parte, la figura del coordinador, electo por los profesores, ha persistido, siendo reconocida en el reglamento general del *CCH*, aunque con actividades e impacto diverso, dependiendo de la participación y organización de las academias de cada plantel.

B) De 1989-2001. A finales de la década de los 80's del siglo XX, fue un parte aguas para la *UNAM* y para el país; porque en el campus universitario surgió un fuerte movimiento estudiantil que exigía un Congreso Universitario para realizar profundas reformas a la Universidad y en el contexto del país existieron fuertes movimientos poselectorales que se quejaban de fraude en la elección presidencial. A la toma de la administración federal por parte del Lic. Carlos Salinas de Gortari propició el desmantelamiento de las industrias paraestatales; el *CCH* se insertó en esta coyuntura, inicia la revisión del Plan de Estudios a finales de 1991 por medio de actividades académicas que culminaron con la modificación

² Faure, Edgar, (*Et.al.*) *Aprender a ser*.

³ *Revisión del Plan de Estudios. Tercera Etapa Orientación y Sentido de las Áreas*, pp. 6-8.

de éste en el año de 1996. El proceso de revisión abrió la discusión hacia nuevos temas de la vida académica, en un principio participaron en él los distintos cuerpos colegiados, Academias y Consejos Académicos. El Plan de Estudios de 1996 consiguió, por primera vez tener programas únicos indicativos para los cinco planteles del Colegio. En el Área Histórico Social, cada uno de los programas definió la contribución de la materia al perfil del egresado, la concepción de ésta, las actividades de aprendizaje, las sugerencias de evaluación y el perfil profesiográfico. Las cartas descriptivas de cada programa constaban de contenidos generales, objetivos generales de la asignatura con una jerarquización de las temáticas, los objetivos educativos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y unas nociones someras sobre la evaluación y referencias bibliográficas.

Un análisis general de los programas revela que aparte del conocimiento de los temas, debían desarrollarse en los alumnos habilidades y destrezas; crear actitudes y fomentar valores, es decir, se planteaba el qué, el cómo y para qué estudiar. Sin embargo, el lado débil de los programas era su gran cantidad de contenidos. Las experiencias acumuladas y los cambios en el entorno histórico tanto en el mundo como en México y las nuevas orientaciones educativas obligaron a la necesidad de revisar el Plan de Estudios entre los años de 1992-1996. De esta revisión surgió el Plan de Estudios Actualizado (*PEA*), en donde se reivindica el valor y vigencia del modelo educativo y se tomaron algunas medidas drásticas como la de pasar de cuatro turnos a dos (matutino y vespertino), aumentar el número de horas en algunas asignaturas, así como la ampliación del horario de clases. Con la instrumentación de las reformas en el *CCH* del año de 1996 se ha declarado que no se ha descuidado el aspecto de la cultura básica, se insiste en su fomento para la mejor formación de los alumnos, es decir que los saberes seguirían basados en el método experimental y el análisis histórico-social y en el conocimiento del lenguaje. Por lo tanto, existe una liga “histórica” entre los programas de 1971 y 1996 sobre la cuestión de la cultura básica porque con ella el modelo educativo del *CCH* se inspira para su constante búsqueda para reconstruir los campos teóricos, metodológicos, las diferentes técnicas de la enseñanza y la investigación con la idea central de integrarlos con los aprendizajes de los alumnos⁴.

C) De 2001-2008. A partir de la experiencia de 1996, el *CCH* convocó a actualizar y ajustar sus programas en 2001, se formaron comisiones por materia donde se combinó la elección

⁴ *El Colegio de Ciencias y Humanidades, años recientes, años por venir*, pp. 6-7.

por sufragio universal y por designación en los cuerpos colegiados. Los programas ajustados hacen hincapié en el carácter del bachillerato de habilidades y de cultura básica, al poner los aprendizajes en el centro, como elemento constructor de los nuevos programas, en donde el sentido fundamental del Área Histórico-Social es que los alumnos se inicien en el manejo de las metodologías propias de las ciencias sociales, que les permita analizar con rigor y comprender las problemáticas específicas del acontecer histórico y de los procesos sociales. A partir de los cuestionamientos del presente, los alumnos podrán formarse paulatinamente una conciencia histórica que les haga posible conocer nuestras raíces, comprender los distintos momentos de nuestra historia, explicarse las causas que los han originado, y situarse en la sociedad actual, para enfrentar los problemas futuros. La comprensión de nuestra historia, sin embargo, debe completarse con la del entorno mundial, porque nuestro país necesariamente se ha visto y se ve afectado. Al respecto, la profesora Carmen Villatoro Alvaredejo ha dicho que:

La concepción educativa que subyace en nuestro bachillerato universitario es la de dotar a los alumnos de una formación general en cuanto abarca al mundo de las ciencias y las humanidades. Integral, porque contempla una formación filosófica, teórica, metodología y técnica básica porque se refiere a los conocimientos, actitudes, habilidades y valores sociales más esenciales, que le permitan al bachiller estar preparado no solo para acceder a estudios especializados sino sobre todo para incorporarse a la vida social⁵.

Ante la existencia de imágenes contradictorias del Colegio, es difícil generalizar tajantemente cuál es la más representativa de lo que sucede hoy en día o decir que en su proyecto educativo ha logrado o no su cometido. La información vertida en los documentos preparatorios del cambio curricular destaca sobre todo las carencias y problemas enfrentados por la institución en sus 41 años de existencia, No obstante, también hay evidencia de la trascendencia del currículo, que ha sido modelo para la creación de otros planes y programas en el nivel medio superior, Por otra parte, desde sus inicios, el *CCH* no ha dejado de participar activamente en la vida académica y política de la Universidad y del país.

En la opinión de la Dra. Frida Díaz Barriga, referente al proyecto educativo del *CCH* señala que introdujo “elementos de innovación muy importantes en su momento, y que sigue vigente una gran parte de sus planteamientos, pero que en la práctica ha dado la pauta a la

⁵ Villatoro Alvaredejo, Carmen “Algunas consideraciones sobre el bachillerato”, p.12.

expresión de un disímbolo mosaico de experiencias educativas, algunas de ellas muy afortunadas y otras más bien fallidas.”⁶ Mientras que otros autores consideran que “el proyecto del *CCH* resultó una utopía a la luz de la realidad educativa y que hay una gran distancia entre el currículo formal y el real.”⁷

Las principales críticas al proyecto educativo del *CCH* provienen de la Dra. Frida Díaz Barriga, quien fue ex alumna del *CCH*-Plantel Vallejo. Ella se ha interesado por tener una vinculación constante con los profesores del Colegio para impulsar intercambios de experiencias académicas, por lo cual, la Dra. Díaz Barriga conoce perfectamente tanto las causas como las consecuencias de algunos aspectos que deberán ser superados por las generaciones que entren a relevo de los profesores fundadores.

A continuación se escriben algunas de las críticas realizadas por la Dra. Díaz- Barriga:

Los postulados originarios y actuales del proyecto educativo del *CCH* son compatibles con un enfoque constructivista, no existe ni ha existido un pronunciamiento explícito ni profundo en torno a las estructuras curriculares o a las metodologías de la enseñanza, que permita afirmar que se trata de un currículo constructivista. La revisión de los documentos del cambio curricular del Colegio induce a plantear que existe desconocimiento de qué es el constructivismo, y sobre todo, cómo puede llevarse al aula y a la formación docente. Aunque se mencionan en varias ocasiones los términos “construcción del conocimiento” y “aprendizaje significativo” en los trabajos hay muy pocas citas de autores originales, si acaso alguna que otra mención a Piaget, Ausubel o Coll.⁸

El proyecto educativo del *CCH*, tanto en sus orígenes como en el cambio reciente, ha tenido como grandes ausentes el tratamiento psicopedagógico y la evaluación de los aprendizajes de carácter histórico, tanto en el plano de las estructuras curriculares, como de las didácticas específicas en lo que se refiere al Área Histórico-Social, en donde el tesista ha estado presente y puedo decir que el inicio del proyecto existe aparente participación de los profesores porque existen candidaturas en algunos casos en formulas y en otros con la participación de profesores en “solitario”, en las etapas de la construcción y la consolidación del cambio de los programas se quedan como a continuación se describe:

⁶Díaz Barriga, Frida, *El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*, p. 116.

⁷ *Idem*.

⁸ Díaz-Barriga, *El aprendizaje de la Historia...*, p. 97.

“... Aunque paradójicamente se intentó un modelo de cambio curricular centrado en la participación de los académicos del Colegio, la participación real del profesorado fue escasa y marginal, [...] existiendo una gran desinformación entre éstos.”⁹

Los productos obtenidos del proceso del cambio curricular del *CCH* tienen grandes cantidades de contenidos y en las materias del tronco común de las áreas académicas de Talleres e Historia, los profesores tenemos que atender a más de 50 alumnos en el aula, lo cual imposibilita poner en práctica una cuestión clave del modelo educativo: la promoción de la formación participativa y crítica del alumno mediante la discusión y el debate de lo que debe aprender y cómo debe aprenderlo y para qué.

Como resultado de lo anterior, la Dra. Díaz-Barriga no encontró suficientes elementos en las investigaciones que muestren si el alumno del *CCH* logra o no determinados aprendizajes previstos en el currículo (1996), como: la criticidad, el autodidactismo, el manejo de los métodos y los lenguajes, etcétera.¹⁰ Ella señala que la ausencia de estudios no permiten conocer los procesos de formación de dicho espíritu crítico en el alumno del *CCH*, ni en lo relativo a sus componentes cognitivos, ni en lo que toca a los factores actitudinales, afectivos y sociales o incluso a la participación política que tanto se dice que se trabaja en ella.¹¹

La Dra. Díaz-Barriga señala que el principal problema que se presenta en la actualidad del *CCH* está en la carencia de una visión apropiada para la formación docente, lo que debió prever la implantación del nuevo modelo de estudios de la referida institución; que debería estar basada en la reflexión sobre la práctica docente, que podría estar apuntalada en la construcción de los enlaces debidos entre el proyecto curricular institucional y la enseñanza en las aulas. Ella dice que existe una desvinculación real entre los programas de estudios de todas las asignaturas y lo que realmente los profesores estamos enseñando en las aulas, un abismo entre los papeles y lo que realmente se está aprendiendo en los salones hay una gran disociación. La Dra. Díaz Barriga sugiere que las ideas anteriores son tareas pendientes de urgencia que el cuerpo directivo tiene que resolver con la colaboración de todos los involucrados en el proyecto educativo.¹²

⁹ *Ibid.*, p.98.

¹⁰ *Ibid.*, p. 97.

¹¹ *Idem.*

¹² Díaz-Barriga, *El aprendizaje de la Historia...*, p. 120.

El *CCH* es una institución que tiene sus ciclos, entre ellos están en la vigencia de sus docentes, la generación de profesores-fundadores (1971-2012) están muy próximos a la jubilación y la incorporación de los nuevos liderazgos que deberán estar basados en los proyectos académicos que incidan en sacudir la inercia basada en la falta de incorporación de los elementos teóricos-prácticos como la evaluación cualitativa de los aprendizajes y que conozcan. Interpreten y resuelvan las necesidades del Colegio en el siglo XXI.

2. El Programa de Estudio de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El Programa de Estudio de *HUMC I y II* del *CCH* es un buen ejemplo, de las contradicciones que presenta el currículum de la institución cecechera. A primera vista, dicho programa cuenta con la mayoría de los elementos que debe contar como son: los enfoques educativos, disciplinarios y las actitudes y valores, la identificación de la unidad, temas, subtemas, propósitos, objetivos, estrategias de aprendizajes, aprendizajes, bibliografía específica, tanto para los profesores como para los alumnos. Además, de ser un producto realizado por una minoría de profesores que fueron elegidos por la mayoría como sus representantes para realizar los cambios, adecuaciones, actualizaciones, etcétera.

El programa de estudio de la materia de *HUMC* no es obligatorio por parte de los profesores del *CCH*, porque tiene un carácter indicativo y se le posibilita que los docentes trabajen con su propio programa que se le llama “operativo” (su definición proviene porque opera con él en el aula). Sin embargo, ni la institución, como tampoco la Academia del Historia requiere al profesorado presentar sus programas optativos; lo anterior está basado en la falsa creencia que todos los profesores utilizan ya sea el programa oficial con carácter “indicativo” o el programa “operativo”. Lo que puede dar como resultado que existan profesores que no usan ninguno de los dos programas; dándose casos que algunos profesores utilizan los libros comerciales publicados como su “propio” programa de estudio sobre la asignatura que enseña; es de todos conocido que los libros de texto de las editoriales comerciales presentan programas “híbridos”, es decir que vinculan diferentes programas de estudios de algunas instituciones de Educación Media Superior como el *CCH*, la *ENP*, Bachilleres, *CONALEP*, prepas de los estados, para que puedan vender los mismos libros en los diferentes bachilleratos y el Colegio no es la excepción.

A continuación presentaré algunas observaciones sobre el Programa de la Asignatura de HUMC del CCH:

a) La concepción de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea en cuanto a su enfoque disciplinario y didáctico

La materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea (*HUMC*) tiene la característica que es obligatoria,¹³ pertenece al Área Histórico- Social, se imparte en los primeros semestres del Plan de estudios de 1996, antecede a los dos cursos de Historia de México y le sirve de base a las materias de Área Histórico-Social que se imparten en el quinto y sexto semestres.

El enfoque disciplinario del programa de *HUMC* considera a la Historia como una disciplina compleja que se propone estudiar a los seres humanos a través del tiempo con sus múltiples dimensiones. Asimismo se desarrollan tanto en la temporalidad como en la cuestión espacial y su trabajo es inseparable y vinculado a otras aportaciones como la que provienen de las Ciencias Sociales, con las cuales mantienen un intercambio amplio y fructífero que tiende a completar las perspectivas de la una y las otras. Así, la comprensión histórica avanza, en la medida en que las Ciencias Sociales lo hacen.

El enfoque educativo del *CCH* tiene características generales y particulares en el conjunto de conocimientos que se instrumentan para su enseñanza-aprendizaje que deben reflejarse en el perfil del egresado. En las responsabilidades educativas del Área Histórico-Social está la contribución a la formación de los alumnos con un carácter científico-humanístico a través de un conjunto de saberes esenciales, actitudes, valores y habilidades intelectuales, referidos a la histórico-social que le tocó vivir.

La combinación de los enfoques disciplinarios y educativos en el Área Histórico –Social se han buscado a través de la enseñanza-aprendizaje en el aula-taller para que la formación de los alumnos responda a un currículo crítico e interpretativo, que ha sido creado para formar alumnos como sujetos críticos que están dotados de los elementos intelectuales y éticos que les permiten discernir, elegir, decidir y actuar con libertad y responsabilidad en su realidad cotidiana en lo escolar y en los aspectos profesionales.

¹³ En líneas anteriores se ha comentado que el programa de *HUMC I y II* no es obligatorio, sino que tiene un carácter indicativo para los profesores que la imparten. En tanto, la materia de *HUMC I y II* es obligatoria para los alumnos.

Entre los propósitos del Área Histórico Social del Colegio de Ciencias y Humanidades se encuentran elementos disciplinarios y educativos como los siguientes:

*El reconocimiento a la Historia como una ciencia central del área y la mantiene abierta a las aportaciones de las ciencias sociales y la filosofía.

*El intento de establecer el enfoque de la historia como una totalidad que estudia lo político, lo económico, lo social y lo cultural, al concebir estos aspectos en un sentido profundo y amplio.

*El establecimiento como una estrategia fundamental del área, el taller, definido como un trabajo que se vincule a las estrategias de enseñanza-aprendizaje con los productos mentales que los alumnos elaboren.

*El fin de la materia de *HUMC* es el estudio del origen, desarrollo y de las crisis del capitalismo desde el mundo del siglo XII hasta la época actual.¹⁴

b) Las aportaciones al perfil del egresado en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes.

El Colegio informa a través de los programas referidos a los profesores que los alumnos egresados del *CCH* deberían de poseer determinados conocimientos, habilidades, actitudes y los valores que le permitan continuar con sus estudios universitarios y la terminación exitosa de los mismos. No se consideran a los alumnos que ya no desean continuar con sus estudios superiores o quienes no logran obtener su certificado de terminación de estudios. Tal parece que el *CCH*, en los casos presentados no los prepara hacia su vida adulta sino simplemente para cursar estudios superiores y la obtención de grados profesionales.

Los estudios son escasos en cuanto a los perfiles obtenidos por los egresados del *CCH*, por lo tanto, se desconocen en realidad las capacidades intelectuales adquiridas durante su formación escolar en el mismo. Algunos datos sobre los egresados del *CCH* a nivel licenciatura "...tienen un egreso aproximado de 40% en promedio, [...]"¹⁵.

El Programa de Estudio de la *HUMC* señala que los egresados del *CCH* deberán haber obtenido las siguientes capacidades y destrezas:

- Ser reflexivos.
- Ser personas adiestradas en la búsqueda y en la interrogación de la información.
- Estar capacitados en la resolución de los problemas.
- Ser asertivos con su entorno social.
- Saber construir y mantener relaciones de respeto y solidaridad en sus diferentes niveles de relación que establezcan.
- Responde a las demandas sociales y culturales de la sociedad mexicana.

La pregunta que surge es qué los puntos anteriores que corresponden al discurso del programa, se vincula con la realidad en la formación de los alumnos. Considero que no y que la gran ausente es la evaluación cualitativa de los aprendizajes históricos y que en el

¹⁴ *Programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*, pp. 4-5.

¹⁵ Grupo de Síntesis, Plan..., pp. 71-72.

capítulo IV se muestran y explican algunos de los elementos que confirman la negativa en dicha relación.

Los egresados del *CCH* poseen también perfiles generales que deberán haber obtenido de las otras áreas del conocimiento y tienen que pasar por la evaluación cualitativa de los aprendizajes o lo que a continuación se describen no se logran:

*Cuentan con una formación científica y humanística que hace posible su desarrollo como universitario responsable, en lo personal y en lo social, y concluirá con éxito los estudios superiores.

*Acrecientan como universitario, su capacidad de integrar la acción, el pensamiento, la palabra y la pasión por los grandes temas de la cultura, comprometido con la razón, con la verdad y los valores de la justicia y la solidaridad.

*Resuelven problemas teóricos y prácticos.

*Cuentan con una visión de conjunto y jerarquizada de los aspectos fundamentales de las distintas disciplinas, de sus elementos conceptuales, metodológicos y teóricos, así como de sus conocimientos propios.

* Han comprendido que toda obra cultural –las ciencias y las humanidades- se relacionan de múltiples maneras con la sociedad en la cual se producen, y con el conjunto de las acciones humanas, y están sujetas a la evolución histórica.¹⁶

En los perfiles generales de egreso de los alumnos de *CCH* no es difícil señalar si tienen correspondencia entre el discurso escrito y lo que sucede en realidad en la formación de los aprendizajes de los alumnos. Como sugerencia para un trabajo de corte interdisciplinario incluyendo a las cuatro áreas académicas podría orientar lo que podría ser ampuloso en el papel y comprobar que existe un entorno diferente de los aprendizajes a los deseados.

c) Los aprendizajes que se persiguen y el lugar donde se realizan.

Los aprendizajes que se persiguen en los programas de HUMC I y II y que se deberían de desarrollar en el aula-taller con los grupos académicos están redactados como si fuera para historiadores formados y no perciben que en el aula están jóvenes que sus edades oscilan entre los 14 a 15 años de edad. Los aprendizajes en los dichos programas no se les realizaron pilotaje y en los años posteriores (2001-2003), con las incorporaciones del Programa de Estudio Actualizados (*PEA*) tampoco se fueron directos al aula. La evaluación de los aprendizajes está marginada porque en la redacción sobre este rubro no se consideran a los alumnos como los sujetos del aprendizaje, ni tampoco se muestran o refieren a sus capacidades cognitivas reales.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 60-62.

A continuación escribo los aprendizajes del Programa de Estudio de *HUMC* que en teoría son ambiciosos y en la práctica escolar los resultados muestran a un alto índice de reprobación.

- 1) Comprenderá los procesos más destacados de la Historia Universal Moderna y Contemporánea, ubicados en tiempo y espacio, tomando como eje principal el origen, desarrollo y la crisis del capitalismo, con la finalidad de adoptar una actitud frente a esta sociedad y valoren sus aportaciones y costos en el ámbito humano y natural.
- 2) Conocerá la interrelación de los factores económicos, políticos, sociales y culturales para entender el carácter multicausal de los acontecimientos y de los procesos históricos sin perder de vista los nexos entre el pasado y el presente.
- 3) Desarrollará habilidades y capacidades como la búsqueda de información, el análisis, la comparación, la reflexión crítica, la argumentación y la síntesis, sustentadas coherentemente de manera oral y escrita a partir de un trabajo individual o colectivo.
- 4) Adquirirá actitudes y valores éticos, tales como la libre y consciente disposición al trabajo, la responsabilidad social compartida, el respeto a la libre expresión de las ideas
- 5) privilegiando el diálogo y la resolución condensada de las controversias, la honestidad entendida como congruencia entre pensamiento y acción, la crítica y la autocrítica constructivas, así como una conciencia solidaria para construir una sociedad más justa, democrática y soberana.
- 6) Se reconocerá a través del estudio de la Historia Universal como un ser Histórico, como parte de una nación y del mundo, que respeta y valora las aportaciones de su cultura y la de otros pueblos.¹⁷

La otra propuesta consiste en enseñarles a los profesores en trabajar en las habilidades de dominio que la Historia dota y que dejen de hacerlo de forma lineal, es decir sobre el temario de la unidad respectiva. No trabajar con las habilidades será una constante que los aprendizajes enumerados por el programa no se cumplen.

Un aspecto importante que en los programas de la materias señalan son las actividades que se pueden realizar en el curso-taller que es el espacio académico que el *CCH* ha ofrecido a través de sus currícula tanto para sus profesores como sus alumnos para llevar los procesos de la enseñanza-aprendizaje en aras de desarrollar las habilidades intelectuales, que les permitan comprender los procesos históricos y propicien un manejo adecuado de los conceptos centrales de cada una de las unidades del programa. En dicho espacio escolar se intenta que los alumnos lleven la teoría a la práctica cuando analicen y expresen conceptos, hechos y procesos históricos o los relacione con sus circunstancias y su presente, no como

¹⁷ Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, p. 10.

mero discurso retórico, sino como acciones vivas y concretas en una búsqueda permanente de su identidad y la crítica histórica. Todo lo anterior choca con la realidad que consiste que se tienen que atender a más de 50 alumnos y por lo tanto no existe la atención personalizada y con la masividad no se puede llevar esa bella expresión a la acción.

d) Características de la población estudiantil han quienes va dirigido al programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea.

A continuación describo algunos datos del amplio inventario de las características de la población escolar del *CCH* que para el año 2007, tienden en su conjunto a conformar la imagen de un alumno más joven y menos maduro, con abundantes carencias culturales que les dificultan su asimilación a la cultura académica universitaria. Asimismo, se incluye información socioeconómica que ofrece el entorno, en el cual se inciden otros elementos que directamente atañen en la vida escolar de nuestros alumnos¹⁸.

De las informaciones reunidas en la publicación del *Perfil de Ingreso y Trayectoria de los Alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades*, a través de su Secretaría de Planeación se comenzará con sus antecedentes académicos de la generación 2007 del *CCH* en su paso por la secundaria. Además, también se indica su procedencia escolar (pública o privada) y la ubicación de sus planteles y como ellos quedaron inscritos en los planteles del *CCH*.¹⁹

[...] los antecedentes de secundaria, tres cuarta partes de la población realizaron sus estudios en escuela pública; el plantel con mayor porcentaje de alumnos que proviene de este tipo de secundaria se encuentra en Oriente, mientras que el Plantel Sur tuvo el mayor número de alumnos procedentes de escuela particular. Más de la mitad de los alumnos que ingresó en la generación 2007 realizó sus estudios de secundaria en el DF y por la ubicación geográfica de los planteles gran parte de los alumnos asignados a Naucalpan, Azcapotzalco, Oriente y Vallejo, provienen de secundarias del Estado de México. Por el contrario, casi el total de los alumnos asignados al Plantel Sur estudiaron el nivel medio en el Distrito Federal.²⁰

Tomando algunos datos del Perfil de ingreso tenemos que los alumnos de la generación 2007 del *CCH* revelan algunos datos culturales que me posibilitan a visualizar cómo será su estancia en los planteles del *CCH*. En relación a los materiales de consulta que declararon los aspirantes que utilizaban en sus casas; tenemos que en el uso de la enciclopedia (54%),

¹⁸ Mi interés de presentar los rasgos de la población estudiantil de la generación 2007 está basada que cuando realice las prácticas educativas en el grupo académico 145 del turno vespertino del *CCH-Sur* correspondían a dicha generación.

¹⁹ Secretaría de Planeación del *CCH*, *Perfil de ingreso y trayectoria de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, Generación 2007*, pp. 6-50.

²⁰ *Ibid.*, p. 11.

acostumbran usar los libros de texto (53%) o emplean Internet (46%), otros utilizan los Atlas-mapas (16%), y algunos se servían de los periódicos y las revistas (14%). Sus hábitos de estudio que en términos informales no podría ser llamada estrategias de estudios; los alumnos reportan que realizaban los ejercicios (tareas) en sus casas (63%), otros escribían su acordeón para el examen respectivo (45%), los que realizaban resúmenes y subrayaban las ideas principales (77%) y finalmente los alumnos que leían los temas vistos en clase (90%).²¹

Los resultados obtenidos por la generación del 2007 en el examen de ingreso al bachillerato de la *UNAM* estuvieron en los siguientes parámetros: "... la calificación mínima obtenida para su ingreso al CCH fue de 5.83 y 9.92 la máxima. En promedio, los alumnos de la generación 2007 fueron aceptados al Colegio con una calificación de 6.90. El plantel con mayor porcentaje de promedios altos en el examen de ingreso a la *UNAM* con respecto a la media, fue el Sur seguido por Oriente. Los alumnos con más bajos promedios se encontraron en Naucalpan."²²

A su proceso de inscripción en el *CCH*, prosiguió la aplicación de la Evaluación de Diagnóstico de Ingreso (*EDI*) a todos los miembros de la generación 2007, con las siguientes finalidades:

- a) Conocer el nivel de conocimientos de los alumnos de nuevo ingreso.
- b) Identificar las deficiencias que presentan los alumnos por Área en relación con el Plan de Estudios del Colegio.
- c) Proporcionar información para el diseño de programas que regularicen el aprendizaje de los alumnos de nuevo ingreso.²³

Los resultados traducidos a calificación indican que sólo 0.15% tuvieron una calificación de 7.3 o mayor; 19% obtuvieron calificaciones entre 5 y 7.2 y 78% de los alumnos alcanzaron una calificación entre 0 y 4.92. El promedio de los alumnos de nuevo ingreso fue de 4.22, el máximo de calificación fue de 8.15 y el mínimo de 0. El plantel con un porcentaje mayor de alumnos con promedios altos con respecto a la media, fue Sur seguido por Oriente. Los promedios más bajos en este diagnóstico se encontraron en Naucalpan y Vallejo.²⁴

La evaluación de los aprendizajes realizada sobre los alumnos de la generación del 2007 (18,211 alumnos) a través del *EDI* en el Colegio. Tal parece que no existió realimentación al final de su primer semestre, el 48% de dicha generación había reprobado una a seis materias.

En el cuadro número uno se muestra la regularidad académica.

²¹ *Ibid.*, 27

²² *Ibid.*, p. 30

²³ Seminario Multidisciplinario para la Elaboración del Examen Diagnóstico de Ingreso, *SEPLAN*, S/P.

²⁴ Secretaría de Planeación del *CCH*, p. 34.

Cuadro número 1**Regularidad académica al término del primer semestre de la generación 2007 del CCH.**

Número de asignaturas adeudadas	Número de alumnos	Porcentaje de alumnos	Porcentaje de alumnos acumulados
No adeudan	9 392	52%	52%
1	3 900	21%	73%
2	1 793	10%	83%
3	984	5%	88%
4	595	3%	92%
5	613	3%	95%
6	934	5%	100%
Total de alumnos	18 211	100%	

Fuente: Resumen de historias académicas al corte 2007-1 (28 de febrero de 2007) de la Secretaría Estudiantil. Elaborado por el Departamento de Estadística y Cómputo de la *SEPLAN*, febrero 2007.

Los resultados a la finalización del primer semestre en los planteles del *CCH*, nos informa que poco más de la mitad de los alumnos de la generación 2007 tuvo una trayectoria académica regular al término de su primer semestre, y que el 48% tuvo un desempeño irregular, llegando a la gravedad que sólo el 5% de esa generación adeudó la totalidad de las materias cursadas.

Las deficiencias detectadas por el *EDI*, la experiencia escolar del primer semestre de la generación 2007 ninguna instancia del Colegio se interesó de ello y al terminan el segundo semestre la situación era como aparece en el cuadro número. 2

Cuadro número 2**Situación académica al término de su segundo semestre de la generación 2007 del CCH.**

Número de asignaturas adeudadas	Número de alumnos	Porcentaje de alumnos	Porcentaje de alumnos acumulados
No adeudan [materias]	7 687	44%	44%
1	2 778	16%	60%
2	1 770	10%	70%
3	1 133	6%	76%
4	870	5%	81%
5	666	4%	85%
6	575	3%	88%
7	466	3%	91%
8	397	2%	93%
9	335	2%	95%
10	320	2%	97%
11	560	3%	100%
Total de alumnos	17 557	100%	

Fuente: Resumen de historias académicas al corte 2007-2 (agosto 2007) de la Secretaría Estudiantil del CCH. La generación 2007 recayó en el segundo semestre, porque la regularidad académica que se había presentado en el primero (52%) disminuyó 8% y sólo 44% de los alumnos fueron

regulares, es decir que habían aprobado sus once materias cursadas, mientras que el 56% adeudaban asignaturas.

La Secretaría de Planeación del *CCH* indica que en el plantel, Naucalpan se encuentra por debajo de la media general de reprobación del Colegio y que el plantel Oriente presenta mayor porcentaje de alumnos regulares durante el primer año.²⁵

e) Las pertinencias de los enfoques disciplinarios y didácticos²⁶.

Considero que el enfoque de la materia Historia Universal Moderna y Contemporánea en su concepción teórico-disciplinaria fue producto de las reflexiones entre los profesores elegidos para realizar el programa de estudio. Los profesores que fueron los encargados poseen una vasta experiencia docente. Entre ellos había algunos que no conocen los lineamientos de las corrientes historiográficas, porque sus formaciones profesionales están lejanas a la Historia y cercanas a las Ciencias Sociales. Sin embargo, todos tenían en común la carencia de los aspectos psicopedagógicos. Lo que ellos han acertado y entregan de forma magnífica son una serie de párrafos de mucha calidad declarativa como el siguiente:[...] realidad histórico-social ha sido construida por múltiples fenómenos: económicos, políticos, sociales, culturales, etc. Relacionados entre sí y en permanente cambio que requieren ser descritos, explicados, analizados e interpretados con los rigores de la científicidad que dota la Historia.

El enfoque disciplinario del programa de la materia de *HUMC* tiene como propósito: que los alumnos adquieran una conciencia histórica que lo ubique en el tiempo y lo lleven a entender que toda obra cultural como las ciencias y las humanidades- se produce en una sociedad en constante cambio en todos sus manifestaciones. Intenta que los alumnos posean los elementos de juicio histórico para entender el pasado, el presente y pensar en el futuro de la humanidad, relacionándolo con las experiencias de vida de los alumnos, que entiendan sus papeles de ciudadanos con deberes y responsabilidades políticas, cívicas y sociales implícitas en dicha función; para respetar y valorar las aportaciones de su cultura y la de otros pueblos, así como para contribuir en la conformación de una sociedad más justa, democrática y soberana; y la asimilación de los conocimientos que los preparen para describir, explicar, analizar, reflexionar y problematizar los fenómenos sociales,

²⁵ *Ibid.*, p. 40.

²⁶ Los subtítulos están anotados tal como se hallan escritos en el Programa de *HUMC I y II*

económicos, políticos y culturales de la humanidad, proporcionándole un marco de referencia para juzgar de manera crítica y propositiva el presente.

Todo lo anterior podría parecer un conjunto de buenos deseos que en la realidad de la formación académica de los alumnos podía suceder en algunos aspectos limitados y en otros no sucede. Además, que representa un reto complejo difícil de alcanzar hasta para los profesionales de cualquier carrera universitaria.

Los procesos históricos son analizados por medio de la utilización de los conceptos fundamentales de la disciplina, a través del estudio de diferentes corrientes de interpretación histórica y sus métodos (Escuela de los Annales, Marxismo, Microhistoria, Sistema de Análisis Mundial, Escuela Británica Marxista, etcétera). Se intenta que se comprendan los cambios principales en el desarrollo histórico de la sociedad entre el siglo XII y la actualidad.

El programa de la materia HUMC es imposible de cubrirlo, porque posee una gran cantidad de contenidos disciplinarios y con el tiempo didáctico limitado a sólo 64 horas de clase por semestre y las diversas interrupciones (días obligatorios de descanso, visitas que los alumnos realizan a facultades, encuestas, aplicación de la evaluación de los conocimientos adquiridos en el semestre previo, etc.) que son frecuentes disminuyen el tiempo y por ende a los contenidos trabajados y son escasos los elementos psicopedagógicos y didácticos.

El enfoque didáctico del programa de la asignatura *HUMC* está basado en el carácter declarativo y le faltan tanto las cuestiones metodológicas vinculadas a los procesos del saber hacer como la cuestión de los valores con el aprender a ser que son muy importantes.

La propuesta didáctica en los programas de las asignaturas del *CCH* supone que los profesores deben planear, coordinar y supervisar de manera continua el trabajo del grupo de tal forma que se garantice el cumplimiento de las actividades organizadas para el curso, procurando que se arribe a conclusiones que contribuyan a la adquisición de conocimientos disciplinarios, habilidades, actitudes y valores.

La práctica docente indica que en este tipo de asignatura como la *HUMC*, resulta fundamental vincular de manera paralela y continua la enseñanza de los contenidos temáticos con el desarrollo de las habilidades específicas del dominio de la historia, es decir, aquellas que se relacionan con la investigación en las fuentes, ubicación espacial y temporal de los acontecimientos, análisis y razonamiento de los hechos, lectura de mapas

históricos, entre otras. La guía de tales acciones serán los aprendizajes que se pretendan alcanzar porque en su redacción se resaltan los principales procesos históricos y se relacionan con las habilidades intelectuales que se esperan alcanzar, propiciando la reflexión como una vía para el desarrollo de actitudes y valores y todo ello deberán estar en los aprendizajes.

Los siguientes comentarios son críticos y tienen que ver con los contenidos declarativos del programa que son repetitivos y se hablan de alumnos abstractos e ideales que no corresponden con lo que tenemos en el aula-taller porque al inicio de la relación docente-estudiantes, éstos últimos presentan características de inmadurez, carentes de una cultura académica y con nulas habilidades intelectuales y lo que se propone en el programa de la asignatura no toman en cuenta a los educandos reales, a los cuales, les debemos de enseñar cuestiones básicas en un inicio como a leer, la comprensión de la lectura, a escribir, a inferir, etc., Más adelante pasaremos a las habilidades de dominio que la Historia dota:

Los alumnos desarrollarán sus capacidades intelectuales en la búsqueda de información, el análisis, la comparación, la reflexión crítica, la argumentación y la síntesis, sustentadas coherentemente de manera oral y escrita a partir de un trabajo individual o colectivo. Además de haber adquirido actitudes y valores éticos, tales como la libre y consciente disposición al trabajo, la responsabilidad social compartida, el respeto a la libre expresión de las ideas privilegiando el dialogo y la resolución consensuada de las controversias, la honestidad entendida como congruencia entre pensamiento acción, la crítica y la autocrítica constructivas, [...] Ellos se reconocerán a través del estudio de la Historia Universal como un ser histórico, como parte de una nación y del mundo, que respeta y valora las aportaciones de su cultura y la de otros pueblos.²⁷

Para el programa de estudio se considera que el pensamiento de alumno debería de contar con las siguientes características: flexible, crítico, tolerante, reflexivo y creativo que le ayude a generar estrategias para acceder al conocimiento histórico; así como conocer la realidad en que vive, finalmente la obtención de las habilidades para utilizar fuentes y recursos tecnológicos que le ayuden a analizar, comprender y sintetizar información de carácter histórico, vinculándolo con el conocimiento de otras áreas de estudio. Resulta paradójico que nuestros alumnos que no cuentan con las características señaladas sino que tienen todo lo contrario y quizás con los empeños de nosotros; los profesores la obtendrán, pero es vital que los alumnos pongan voluntad y coraje para adquirirlas.

²⁷ *Programas de Historia Universal...*, pp, 8-10.

f). La coherencia de los aprendizajes, organización, secuencia y gradación

Como ya se ha comentado que la organización de las unidades en el programa indicativo del Programa de Estudio de *HUMC* está coherente con las temáticas de los contenidos históricos ya que siguen un orden cronológico y que pretenden llevar al alumno desde los conocimientos básicos hasta los más complejos. Sin embargo, lo anterior no conduce a los aprendizajes enunciados. Con las indicaciones de una o dos estrategias de aprendizaje en el tema no se arriba de forma automática al aprendizaje. Hay que trabajar en el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus diferentes tiempos y los conocimientos previos de los alumnos, en el aspecto formativo y la exposición de los conocimientos nuevos del alumno y la cuestión de la evaluación formativa y sumativa, en donde el profesor solicitará una actividad o producto y podrá darse cuenta sí el alumno alcanzó el aprendizaje señalado. En el programa no existen la secuencia y tampoco la gradación que conduzca a los aprendizajes. Este es el problema central, la disociación entre lo planeado y lo realizado en la práctica docente.

g). La congruencia entre los propósitos y temática del programa en relación con los aprendizajes propuestos para la asignatura.

El Programa de Estudio de *HUMC* cuenta con cuatro unidades por semestre y como se ha dicho se percibe claramente que el eje central de los contenidos disciplinarios (históricos) es el proceso capitalista y se cuenta con ejes transversales que giran en torno a las características de las sociedades y sus aspectos generales, las transformaciones sociales, políticas y económicas, los cambios ideológicos, las revoluciones políticas, las mentalidades, los cambios culturales. La ventaja que se tiene en darle seguimiento a un fenómeno como el capitalismo como modo de producción dominante y su impacto en las diversas manifestaciones de la vida social y cultural, se pierde cuando no se cuentan con los elementos del enfoque didáctico al modelo que ya hice referencia. Como señala el maestro Porfirio Morán Oviedo que es el punto crítico y clave es el currículo vivido, es decir la práctica concreta.

Los aprendizajes señalados en las unidades temáticas tienen congruencia con los contenidos disciplinarios del programa de *HUMC*, pero con relación al enfoque didáctico que se

presenta en las unidades temáticas distan mucho del modelo educativo del *CCH* y por lo tanto no conduce a los aprendizajes. Sino a la recreación de los contenidos históricos.

h) La pertinencia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje con relación a los propósitos, aprendizajes y temática propuestos; de acuerdo con la experiencia docente.

Las estrategias de aprendizajes no son pertinentes, como son presentadas en el Programa de Estudio de *HUMC* porque están aisladas del contexto de la enseñanza-aprendizaje y no conducen al aprendizaje propuesto. Para ejemplificar tomaré la unidad I del citado programa que lleva por título: *Introducción al estudio de la Historia*; En donde se plantean como objetivos generales de aprendizaje:

El alumno: -Entenderá el papel que juega el conocimiento histórico para comprender su presente e incidencia en el entorno social. Conocerá algunos problemas teóricos de la asignatura.²⁸ En el espacio del programa que tiene el encabezado de Estrategias se anotaron las siguientes:

Consulta previa por los alumnos de varias definiciones de la Historia y reflexión sobre su sentido. Intercambio grupal de opiniones coordinado por el profesor, procurando alcanzar ciertos consensos [...] Lectura en equipo de textos breves sobre los conceptos de totalidad, proceso, sujeto, tiempo y espacio. Aplicación –con ayuda del profesor- a ejemplos tomados de la historia o de la realidad en general.”²⁹

Mientras que los objetivos de los aprendizajes específicos de la unidad I del mencionado programa encontramos lo siguiente:

Aprendizajes. El alumno: -Expresará una definición propia, sencilla y coherente de la Historia. Conocerá que hay distintas formas de interpretar el acontecer social y algunos conceptos fundamentales de la Historia. – Empezará a valorar la importancia del conocimiento histórico en su formación como actor social para comprender su presente e incidir en su entorno.”³⁰

Como se podrá notar que ni en los objetivos generales tampoco en los específicos de los aprendizajes se podrán alcanzar con las estrategias que sugiere el Programa de Estudio de

²⁸ *Ibid.*, p. 13.

²⁹ *Idem.*

³⁰ *Idem.*

HUMC, porque faltan estrategias específicas que conduzcan a dichos aprendizajes y por que la presencia del enfoque didáctico está muy débil. Lo cual crea un inmenso problema para los profesores que no cuentan con su propio programa operativo y para aquellos que tomé de forma mecánica el programa indicativo.

En las líneas anteriores expresaba que sí existe consecuencia tanto con el título de la unidad como los temas históricos, seguiré con el ejemplo de la unidad I de la materia *HUMC-I* para presentar los contenidos temáticos:

1.1. ¿Qué es y para qué estudiar Historia?

1.2. El trabajo de los historiadores. Algunas interpretaciones de la historia.

1.3. El acontecer social como totalidad y como proceso. Sujeto, tiempo y espacio.³¹

Los contenidos temáticos están claramente pensados pero el puente cognitivo para llegar a los objetivos de los aprendizajes necesariamente tiene que tener elementos didácticos, ante la falta de ellos, el profesor se dedica al realizar las sugerencias de la estrategias y no sabrá ni conocerá como sus alumnos se quedaron en el mismo lugar y no tuvieron las habilidades intelectuales para cruzar el puente y con ese acto superar en parte los obstáculos que le plantea el conocimiento mismo.

i) La adecuación y suficiencia de las formas de evaluación que señala el programa y la congruencia de éstas con las estrategias de enseñanza-aprendizaje³².

En el Programa de Estudio ya aludido se anotan algunas ideas sobre la acreditación, las cuales tienen contradicción con el dicho programa, ya que en todas sus unidades temáticas se está buscado la consolidación de aprendizajes por parte de los alumnos, por lo anterior me parece que existe una seria duda entre los profesores que elaboraron el programa entre lo que significa acreditar y evaluar los aprendizajes, quizá esto es en realidad lo que está sucediendo en los salones de clase. En este trabajo de recepción de grado se conceptualiza que la evaluación es un tema y problema en la práctica pedagógica.

³¹ *Idem.*

³² Álvarez, Juan Manuel, “Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias”, p.5. “El interés por la evaluación, en un sentido general empobrecedor, se ve limitado a los resultados que obtienen los estudiantes. En la práctica la atención se centra y se limita a las calificaciones, que concretan resultados y dan por cerrado y concluido un proceso que debe permanecer abierto, inacabado. Éstos son el elemento básico sobre el cual se extraen conclusiones que afectan a decisiones políticas, burocráticas y administrativas, superando el propio alcance de las calificaciones.”

A continuación se leerán algunos instrumentos formales para evaluación y la acreditación, tal como se expresa en una calificación que está basada en los logros de los objetivos o la falta de los mismos y se convierte en un juicio de valor centrado en la figura del profesor.

Enseguida se enlistan algunas sugerencias de acreditación, presentes en los programas: registro de participación oral y escrita, individual y colectiva de la síntesis en el salón de clases; revisión de los ejercicios de análisis de textos, lectura de mapas históricos, gráficas, cuadros estadísticos e imágenes; revisión de cuadros comparativos, encuestas [...] ³³

La sugerencia en el Programa de Estudio de la asignatura de *HUMC* sobre la realización de una serie de evaluaciones durante fases indicadas en el curso me parece que va en contra del espíritu de la evaluación continua, es decir que en cada tema desarrollado en clase se tiene que evaluar desde las experiencias previas, pasando con las formativas y hasta las sumativas para que en verdad la evaluación sea una fuente de realimentación tanto para la práctica docente como para los alumnos, para que sepan qué es lo que hacen bien y en qué hay que trabajar más. En tanto lo que aconseja el programa de estudio es orientar hacia una acreditación burocratizada.

La primera al comenzar el curso con una evaluación diagnóstica, que será de gran utilidad, la segunda que se realizará como una evaluación intermedia, de carácter formativo, en algún momento del curso para valorar el desarrollo de las actividades de aprendizaje y los objetivos alcanzados para realizar los ajustes necesarios, la tercera a llegar a una evaluación final y global del curso, cuyo propósito será retroalimentar al profesor respecto al curso que concluye y permitirle mejorar sus estrategias educativas en los cursos subsecuentes. Finalmente la cuarta realizar una evaluación sumativa, que servirá para otorgar la acreditación del curso [...] ³⁴.

Siguiendo con el ejemplo que he utilizado en otros puntos del programa, me remito de nueva cuenta a la unidad I del programa de *HUMC I* para señalar la sugerencia sobre la evaluación:

- * Registro de participaciones en el intercambio grupal de opiniones tomando en cuenta su calidad.
- * Revisión de los cuadros sinópticos por equipos u otros ejercicios –individuales o colectividades- sobre planteamientos básicos de algunas corrientes de interpretación histórica.
- * Comentario grupal sobre la aplicación de conceptos a través de ejemplos históricos. ³⁵

³³ *Programas de Historia Universal*, p. 10.

³⁴ *Ibid.*, p. 11.

³⁵ *Ibid.*, p. 14.

Como se puede notar en dicho programa están evaluando a través de la enseñanza, es decir de los medios que utiliza el profesor y se olvida de los aprendizajes que habían sido planteados en la unidad I que son los siguientes: “el alumno: -entenderá el papel que juega el conocimiento histórico para comprender su presente e incidencia en el entorno social. Conocerá algunos problemas teóricos de la asignatura.”³⁶

A nivel teórico se podría decir que la metodología de la evaluación cualitativa podría ayudar a entender el proceso de la enseñanza y los aprendizajes con relación a la evaluación.

Plantear problemas contextualizados, pertinentes y cercanos a los motivos de los alumnos.

Buscar la relevancia y significativas para los estudiantes de los episodios de evaluación.

Ser también una oportunidad de aprender y de consolidar el conocimiento.

Hacer énfasis en la evaluación en la evaluación de habilidades complejas, más que de conductas discretas.

No exigir solo la respuesta correcta, sino valorar todo el proceso. Dar a conocer previamente a los alumnos los criterios o estándares para la evaluación = acreditación.

Informar oportunamente sobre el progreso y avance del aprendizaje.”³⁷

j) La pertinencia de la bibliografía del programa.

La bibliografía es de corte histórico, que se encuentra dividida en dos partes, una para los alumnos y otra para el profesor; en el caso de la bibliografía dirigida para los alumnos presenta una actualización en la fecha de edición de esos materiales entre los años 2001 y 2003, así mismo, de siete a cinco años de atraso; mientras que en la bibliografía sugerida para el profesor oscilan las producciones historiográficas entre los años de 1980-1992, lo cual es evidente su falta de actualización. Casi todos los libros se pueden encontrar tanto en la biblioteca del plantel como en las bibliotecas especializadas del Distrito Federal y de los institutos (Mora, Investigaciones Históricas, Colegio de México, etc.)

La bibliografía psicopedagógica y de evaluación no existe en el Programa de Estudio de la Materia de *HUMC*, con lo cual es un descuido institucional hacia el conjunto de los profesores del Colegio.

³⁶ *Ibid.*, p. 16.

³⁷ Ruiz García, María Elena (*Et.al.*) *La simulación escrita como instrumento de evaluación en tecnología educativa*, p. 29.

k) Las conclusiones del Programa de Estudio de HUMC

El modelo educativo del *CCH* está basado en una cultura básica en postulados educativos, que consiste en aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. El cual está ausente en las unidades temáticas del Programa de Estudio criticado. El enfoque didáctico está de forma declarativo y no se incorpora en su fase procedimental.

A pesar de que el plan de estudios del *CCH* no se ha quedado estático, ha sufrido modificaciones y el Programa de Estudio de *HUMC* no ha sido la excepción, pero dichos cambios se han centrado sólo en los contenidos disciplinarios y dejando sin tratar los asuntos psicopedagógicos y de la evaluación, con lo cual se nota la ausencia de una integración interdisciplinaria donde participen historiadores, psicólogos educativos, pedagogos y evaluadores para tener unos programas de estudios integrales en su propuesta disciplinaria y pedagógica-didáctica en beneficio de la formación de los alumnos.

Los aprendizajes de los alumnos pregonados en el Programa de Estudio de la asignatura de *HUMC* no se llevan a cabo. Se evalúa de forma limitada a través de las estrategias y no con los productos que tengan explícitos los aprendizajes de los alumnos.

La responsabilidad educativa del Área Histórico-Social en la contribución de la formación de los alumnos de una cultura básica, de carácter científico-humanístico, construida por un conjunto de saberes esenciales, actitudes y valores y habilidades intelectuales, referentes al conocimiento y comprensión de la realidad histórico-social está en duda. Porque no la estamos cumpliendo por la desvinculación entre los enfoques disciplinarios pedagógico y didáctico. Además, no estamos haciendo nada para cambiar tal situación.

En el programa de estudios de *HUMC* existe la organización de las unidades temáticas, se cuenta con todos sus elementos (título de la unidad, propósitos de aprendizaje, tiempo didáctico, aprendizajes, estrategias de enseñanza-aprendizaje, temática, evaluaciones y bibliografía básica para el alumno y para el profesor), sin embargo, los elementos psicopedagógicos están ausentes, dentro de ellos, la propuesta de evaluación- acreditación.

Lo loable o rescatable del Programa de Estudio es su congruencia en el eje del capitalismo, en los contenidos disciplinarios, considerado a éste como complejo, contradictorio y multicausal.

3. Los profesores del CCH centrados en la evaluación

Joseph Fontana recuerda que cada uno de los que hemos pasado por las aulas escolares siempre hemos tenido un profesor o profesora, los cuales se han esforzado por darnos la esencia de la historia a través de sus enseñanzas y son las mismas que nos sirven para mostrar el fuelle y superar el desánimo cuando llega el vendaval de los obstáculos, uno se pregunta de dónde viene tanta energía para emprender las luchas cotidianas por un mundo con menos desigualdad y abatir las injusticias por lo que llevamos un aprendizaje significativo de carácter histórico que fue cultivado en una aula.

Los enseñantes deberán mostrar que en el entorno del siglo XXI existen cinco retos de la educación desde la perspectiva de la temporalidad (presente-pasado-presente-porvenir) que plantea Jacques Delors con respecto a lo que tienen que hacer los alumnos:

- a) que los alumnos aprendan a conocer,
- b) que aprendan a hacer,
- c) aprendan a convivir y trabajar con otros,
- d) aprendan a ser y fundamentalmente,
- e) que aprendan a aprender por toda la vida.

En suma, la educación es aprender juntos, a ser con los otros y por tanto, a construir la sociedad [...] Esa es la esencia de la educación.³⁸

La docencia tiene la misión de formar personas humanas y para la transformación del mundo, cuando se logre lo anterior, los seres humanos serán capaces de ayudar, comprender y dar a los demás y cuidar plenamente al orbe. La docencia y su idónea evaluación son aquellas acciones que se desarrollan en las aulas principalmente, en donde se debe de propiciar que los alumnos forjen sus necesidades de aprender por su cuenta y encuentre en sus profesores como sus guías y conductores para construir y consolidar sus conocimientos y ambos conviertan las clases y al grupo académico en un espacio de encuentro para la creación intelectual³⁹.

³⁸ Morán Oviedo, Porfirio, “Reflexiones sobre una docencia [...]”, p. 73.

³⁹ Álvarez, Juan Manuel, “Evaluar el aprendiz en una enseñanza centrada en competencias” p. 10 “Además de aprender a hacer, también, como recomendaba el Informe de la *UNESCO* presidido por Delors (1996), los alumnos necesitan aprender a ser, a conocer, a vivir, y a estar en el mundo, a situarse en él, de un modo digno, en un orden social democrático. Y esto conlleva, apertura en las ofertas y opcionalidad para la elección de otras posibles interpretaciones de lo que entendemos por educación.”

[...] intercambio, discusión y confrontación de ideas, buscando no tan sólo aprender sino que, a través de una evaluación formativa, aprender la forma de aprender, es decir, entender a la evaluación como aprendizaje.⁴⁰

La formación profesional de los profesores tiene una gran importancia porque son ellos los que interactúan en un medio social e institucional con los alumnos y también ellos cuentan con un conjunto de creencias y trayectorias. Lo cual hace importante su formación docente, la cual debería ser un proceso continuo y complejo.

La multitud de cursos interanuales muestran una contradicción que consiste que la formación docente y el proceso de la autoformación se ve detenida por la ausencia del coraje necesario para cambiar, actualizarse y llegar a ser maestro en toda la extensión de la palabra. En dichos cursos, el educador se convierte en un alumno, pero en algunos casos regresa al aula y no ha renunciado a su autoritarismo y a su hegemonía.

En México se tiene como una práctica común en la mayoría de las instituciones educativas de nivel medio y superior contrata profesionales y los habilitan como profesores, con el tiempo y algunos cursos irán aprendiendo el oficio de la docencia. Esto ha dado como resultado a ciertos profesores que cuentan con sus experiencias y los que son noveles o tienen pocos años en la docencia que se están formando. En el primero de los casos: los profesores tienen sus papeles claros y diferenciados, conocen en profundidad a los contenidos disciplinarios que sus alumnos desconocen y aquí existen diferentes métodos para impartir dichos conocimientos, algunos harán todo lo posible para que ellos vayan descubriéndolos por sí mismos y otros solicitarán la activación de las memorias de sus alumnos; y en el segundo caso seguirán invirtiendo años en conocer cuáles son sus metas, qué contenidos utilizarán para llegar a ellas, la cuestión metodológica y las técnicas que emplearán.

Algunos profesores tienen rasgos contradictorios y negativos en sus prácticas docentes que obstaculizan la viabilidad de cualquier proyecto teórico educativo; ellos niegan el proceso de realimentación que le pueda brindar la evaluación y la autoevaluación, no le prestan importancia porque dichos docentes no han desarrollado el proceso de evaluación y por lo tanto no la conocen, lo que ellos realizan es “calificar” y asignar un número a sus alumnos.

⁴⁰ Morán, Porfirio, “Hacia una evaluación cualitativa o formativa [...]”, p. 124.

Las instituciones en donde laboran no les informan sus resultados, con ello se convierte en una simulación que bien puede durar toda una vida de trabajo frente a los grupos académicos. Tales actitudes pueden ser explicadas porque algunos profesores siguen teniendo intacto su ego, el cual es derramado en las aulas y dicho ego es la causa principal del conjunto de sus errores como enseñantes; ante la ausencia de los evaluadores en el centro escolar se continúan reproduciendo lo que se está haciendo de forma errónea.

Los docentes que no se preparan en las ciencias de la educación y la psicopedagogía se autopresionan a querer cubrir sus respectivos programas, pero no profundizan en los temas incluidos en los mismos; tampoco elaboran sus propios programas operativos sino que simulan que están trabajando con los programas indicativos institucionales y recurren a sus propios conocimientos que son enciclopédicos y poseen un marcado determinismo al considerar que es natural el fracaso de sus estudiantes, debido sobre todo a la extracción social, el contexto familiar y las deficiencias previas en sus habilidades académicas, por lo que sienten que poco pueden hacer al respecto. Además, suelen atribuir que la poca atención en las actividades de sus estudiantes hacia la materia se debe por causas externas, porque hacen que ignoren su propia responsabilidad.

No hay duda que el profesor al usar el estereotipo “yo sé, ellos lo ignoran todo”, éste se convierte en la válvula de seguridad que garantiza que no ocurra ningún cambio en la práctica docente tradicional, porque ya no tienen que reflexionar, ni tampoco tomar decisiones ante las situaciones nuevas. Todo ello es para evitar los riesgos que conlleva afrontar y resolver las confrontaciones por parte de su alumnado. [...] Se inventan situaciones artificiales (estereotipos) en las cuales está casi todo previsto y donde nada es menester crear. La relación docente-alumno, como toda relación humana viviente, suele ser conflictiva, lo cual implica un permanente esfuerzo por entender y superar esos conflictos, pero en lugar de esto se opta por una relación estereotipada, muerta, en la que el docente ordena y los alumnos acatan. Allí no hay conflicto posible o, mejor dicho, quedan bien sepultados, Cuando se desata alguna situación de este tipo en el aula, el argumento típico del profesor suele ser algo así: ‘En primer lugar está el respeto que ustedes deben a sus

profesores, luego, podemos dialogar'. Está garantizada de esta manera la situación, pues ya nadie se escuchará y nada será modificado. Nada nuevo habrá que afrontar.⁴¹

Tomando algunas ideas de Guillermo García se puede señalar que en el caso particular de los profesores de Historia tenemos que nuestra enseñanza se fundamenta en torno a un enfoque historiográfico al que se adscriben los docentes y con relación a sus vivencias previas en sus años de estudiantes; ellos no recurren al conocimiento de la didáctica o de la psicopedagogía. Lo que más sorprende es que esta clase de profesores manifiestan la creencia de que para reaprender cómo reenseñar no tienen que capacitarse en las técnicas y estrategias y en forma contradictoria reportan que la mayoría de los casos de capacitación que han recibido por parte de diferentes teorías educativas no les ha servido en nada en las aulas.⁴²

Algunos profesores de Historia no trabajan con el orden social en sus enseñanzas ni tampoco como un proceso sino a través de una serie de anécdotas.

“El orden social, en particular el actual, no se ve como una fase de un proceso sino de una manera estática, y por ello, ideológica, en una palabra, el alumno aprende sobre el orden social existente, pero no aprende a interpretar y a analizar la realidad social.”⁴³

Los profesores de Historia no aceptamos “[...] el carácter relativista del análisis histórico, así como la necesidad de construir una interpretación razonada de los acontecimientos sociales por parte de los alumnos,”⁴⁴ sino que pedimos a los estudiantes la memorización y la repetición del dogma histórico. Para ello es indispensable que exista un proceso para cambiar nuestro utilaje mental sobre las “[...] habilidades del pensamiento, la formación de valores y la capacidad crítica, aspectos enunciados en los planes de estudio, pero descuidados en la práctica de la formación del bachiller.”⁴⁵

Los docentes que imparten la materia de Historia deberán de despejar sus conformismos a realizar sus labores y romper obstáculos mentales como el siguiente; los alumnos no se van a convertir en un historiador profesional, por esa razón para qué le debo de enseñar el método histórico. Además, tienen que tener la humildad para perder su pedestal de “genio”

⁴¹ García, Guillermo, “La relación pedagógica como vínculo liberador ...,” p. 27.

⁴² Díaz Barriga, Frida, “Aportaciones de las perspectivas constructivista ...,” pp.14-15.

⁴³ *Ibid.*, p.8.

⁴⁴ *Ibid.*, p, 7.

⁴⁵ *Idem.*

a no seguir controlando la verdad absoluta. Deben de dar paso al estudio de la historia y de las ciencias sociales como el espacio y el tiempo propicio para formar a los estudiantes a través de la lectura crítica de las fuentes históricas, lo cual permitirían que los estudiantes del bachillerato logren aprendizajes como los siguientes:

- a) El conocimiento de la gran variedad de tipos de fuentes: escritas, iconográficas, gráficos, tablas de datos estadísticos, objetos materiales de todo tipo, etc.
- b) La adquisición de la experiencia en la lectura, la cual ayuda en gran medida a desarrollar sobre todo la capacidad de razonamiento intelectual del alumno.
- c) El desarrollo de la capacidad hacía el análisis, la interpretación y la evaluación crítica de las fuentes, los alumnos tienen que atender a distinguir lo que son datos de información mínimamente objetiva, de lo que son opciones, juicios de valor, prejuicios, asunciones infundadas, etc.
- d) Impulsar su capacidad mental para elaborar síntesis, interpretaciones sobre la cuestión o cuestiones investigados, reorganizarlo ponderadamente la información obtenida a partir de las fuentes.”⁴⁶

Algunos de los profesores de la enseñanza de la Historia (ingleses y españoles) han vencido las dificultades en su enseñanza; su primera tarea estuvo planeada en un primer término de cuestionar a la historia enunciativa y se propuso un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la construcción de conceptos, destrezas y conocimientos metodológicos. Se generaron proyectos que rompieron, de una manera radical, los viejos tópicos de la enseñanza de la historia y plantearon modelos que, hoy todavía, resultan novedosos.⁴⁷

El replanteamiento para el cambio en la enseñanza de la historia por parte de los ingleses y españoles estuvo centrado en diferentes aspectos entre ellos fue que se entendió por parte de los profesores que la Historia contiene posibilidades educativas, [...] y enseñar cómo se construye el conocimiento histórico a través de situaciones de simulación de la indagación y centrándose en el aprendizaje de los conceptos fundamentales de la teoría histórica.⁴⁸

3.1. Lo que ha existido en la formación de los docentes

La formación de los docentes se ha orientado a detectar los errores que incurren los profesores en sus enseñanzas en las aulas, y a los docentes les han propuesto a cambiar dichas prácticas con la identificación con algunos de los modelos de corte funcionalista y las orientaciones que reciben son verdaderas instrucciones que con un lenguaje “científico”

⁴⁶ Domínguez, Jesús, “Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía”, pp.21-22.

⁴⁷ Prats, Joaquim, *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, p. 35.

⁴⁸ *Idem.*

y el respaldo de toda su teoría educativa; entonces envían a los educadores de vuelta a sus clases y lo único que deben de realizar frente a sus alumnos es transmitir esas especulaciones que recibieron.

Otros cursos de formación docente han intentado modernizarlo (las ofertas tecnológicas como la introducción de medios audiovisuales y el pizarrón electrónico), en algunos casos han transformado a los profesores en sus actos educativos.

[...] Desde esta perspectiva más que de un proceso de formación del profesional de la docencia, puede hablarse de una preparación que tiene como eje la capacitación o habilitación en técnicas de diseño y enseñanza: confianza de objetivos, diseño de textos programados, redacción de cartas descriptivas, elaboración de reactivos de evaluación objetiva entre otros. La formación se dio así orientada a una preparación para la instrucción eficaz, sustentada en la administración de información y en el ejercicio del manejo y control del aula.⁴⁹

En franca oposición con el enfoque funcionalista, en la década de los ochentas del siglo XX; se destacó la visión de la formación docente, a partir de la preponderancia del constructivismo. En el constructivismo convergen una diversidad de perspectivas relacionadas con los procesos de formación del conocimiento y comprensión del mismo, que abordan no sólo a la psicología genética piagetana, sino a enfoques recientes como la cognición situada de la teoría sociocultural de inspiración vigotskiana. Así, algunos autores se enfocan principalmente en los procesos que conciben al desarrollo cognitivo de los individuos, mientras que otros destacan los procesos de aprendizaje y desarrollo mediados por las obras en el contexto de la cultura, e indagan sus vínculos con situaciones como de la equidad o la transformación social. En donde, la conducta ante un hecho educativo ya no será prioritaria; a partir de ese momento lo sería el proceso psicológico que apoya esa conducta. Esto condujo a un nuevo enfoque educativo, surgió la mediación, donde el foco de la formación docente cambia hacia el establecimiento de las estrategias y las habilidades de pensamiento y las tomas de decisiones, y que resaltan las capacidades de los profesores de sistematizar, proveer y comunicar la información en un estado de tránsito hacia la comprensión de ésta por parte del alumnado.

⁴⁹ Prats, *Enseñar...*, p. 8.

Otro encuadre teórico, surge con el enfoque crítico, que también ha sido denominado contextual o ecológico, técnico-crítico o reflexivo-artístico. Este paradigma insiste en el estudio de la vida en el aula, enfatiza la investigación cualitativa sobre la cuantitativa y considera al profesor como un agente activo ante el fenómeno educativo. Aquí el peso de la formación de los docentes se ha orientado a dotarlos de instrumentos intelectuales que los conduzcan a un mayor conocimiento e interpretación de las complejas situaciones de enseñanza en que se sitúa. Así, para algunos autores será crucial la figura del docente-investigador; mientras que para otros lo será en la formación de profesionales reflexivos.

En un proceso de formación de profesores de bachillerato en el ámbito de las ciencias sociales y la Historia se proponían los siguientes puntos:

- El dominio y la actualización continúa en los contenidos de la disciplina o materia a enseñar.
- La revisión y el cuestionamiento del propio pensamiento docente o de la llamada “docencia del sentido común”.
- La adquisición de los conocimientos tanto teóricos como prácticos sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.
- El análisis de la propuesta educativa contenida en el currículo o proyecto de referencia y en el caso que nos compete, de la visión, contenidos curriculares y modelo institucional relativo a las asignaturas del área histórico-social. Esto tiene que desembocar en una crítica fundamentada y propositiva de la enseñanza habitual.
- La obtención de las competencias y los saberes orientados a mejorar la práctica docente: planificar y preparación de actividades educativas, diseño de apoyo al aprendizaje, provisión de estrategias, manejo de un mejor clima de aula, fomento del aprendizaje comparativo, entre otros.
- La conducción de una enseñanza estratégica centrada tanto en los contenidos disciplinarios como en actitudes y habilidades de dominio (pensamiento crítico, noción del tiempo histórico, causalidad histórica, relativismo cognitivo, empatía ante los personajes históricos, etcétera).
- Los logros de las formas de evaluación del aprendizaje y de la docencia misma que sean más integrales, equitativa, centrados en el proceso no sólo en los productos y orientadas a la comprensión y mejora de la enseñanza aprendizaje.⁵⁰

Para instrumentar cursos formativos hacía los profesores con los anteriores ejes es necesario contar con la dedicación exclusiva para el Colegio y no está en una condición de pluriempleo, es decir tener dos o tres empleos al día.

⁵⁰ Díaz Barriga, “Aportaciones de las perspectivas...,” pp. 13-14.

4. Los Alumnos del CCH

Victoria Lerner realizó un estudio sobre algunos de los programas de estudio de la materia de Historia. Ella observó que la práctica de la enseñanza de la Historia en algunos planteles ubicados en el Valle de México, entre ellos el Instituto Politécnico Nacional a través de sus vocacionales, la Escuela Nacional Preparatoria y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en ésta última dependencia se imparte entre otras licenciaturas, Historia.

La Dra. Lerner llegó a las siguientes conclusiones sobre el proceso de enseñanza de la Historia en la zona metropolitana:

- A nivel de los programas indicativos no es posible profundizar en los temas, dada la heterogeneidad y cantidad de contenidos por abarcar.
- En el caso de los métodos de enseñanza predominantes, es la exposición magistral del profesor.
- La bibliografía tanto para los profesores como de los alumnos está caduca.
- Se evalúa primordialmente la memoria mediante pruebas orales o escritas.
- Los cursos son básicamente informativos, no formativos.
- No hay acercamiento real ni a las fuentes ni los métodos de la investigación histórica.
- En el bachillerato, la enseñanza de la asignatura de Historia tiene un estatus secundario en comparación a los contenidos científicos o técnicos.⁵¹

Queda claro que cuando la enseñanza no sólo de la Historia sino de todo el currículum está orientado a que los aprendizajes sean receptivos-repetitivos, de forma cotidiana hacen que el problema sea de los docentes y los estudiantes desarrollan capacidades de evasión y de cerrazón hacia dichas prácticas y por lo tanto, los conocimientos, carecen de significado para ellos y contribuyen con su parte a la simulación del proceso educativo.

[...] se ha visto que en estas situaciones los estudiantes preuniversitarios emplean primordialmente técnicas de aprendizaje centradas en la repetición o memorización de los contenidos, en detrimento de aquellas estrategias que posibilitan un aprendizaje significativo y el despliegue de habilidades de razonamiento o solución de problemas más complejos, [...], que no sólo son motivo de frustración y fracaso escolar para ellos mismos, sino de queja constante de parte de los docentes; [...].⁵²

R. Hallam hizo una serie de críticas a la currícula de nivel básico y medio orientados a la enseñanza de la Historia, entre esas observaciones se encuentra la que señala que la currícula escolar no contribuye al perfeccionamiento de la capacidad del razonamiento y

⁵¹ *Ibid.*, p. 9.

⁵² *Ibid.*, p.15.

juicio crítico de los niños y jóvenes que es vital para su formación en la construcción de una concepción del mundo social. La que se transmite en la actualidad, en el aula refleja

[...] el punto de vista de la clase media urbana de los países industrializados, se considera que deben ser las cosas y no lo que son en realidad, La sociedad que suele presentarse a los alumnos es ahistórica, estática y carente de conflictos sociales como la marginación, corrupción, explotación, discriminación o dependencia económica.⁵³

Los enseñantes de la Historia han vendido la idea que la crisis que se le presentan en las aulas es la responsabilidad de los estudiantes, cuando el profesorado se ha reducido a la reproducción de la historia oficial o una serie de alternativas que a través de la ópticas de los profesores caen en los mismos lugares de estudiar el pasado por sí mismo, sin ninguna vinculación con el contexto presente en que se desarrollan tanto el docente como sus alumnos. Los docentes muestran sus temores a no poderle explicarle a sus estudiantes con bases metodológicas del acontecer histórico, el cual se vinculan a la propia resolución de los obstáculos que se le presentan tanto a los profesores como a los educandos en su vida.

M. Price escribió en la *Revista History*, que es el órgano de la principal asociación inglesa del profesorado en la enseñanza de la Historia. [...] que se hacía cada día más patente que la historia no interesaba a la mayor parte del alumnado adolescente, al menos como se explicaba. [...]La historia corría grave peligro, un peligro real de desaparecer como tal del plan de estudios como asignatura específica.⁵⁴

Algunos de los estudiantes del *CCH* consideran que las Áreas de Matemáticas y de Ciencias Experimentales son más útiles que la historia.⁵⁵ Sin embargo, en cuanto a que la asignatura de Historia sea una de las materias favoritas de los alumnos; ellos muestran cierto divisionismo. Los alumnos que cursan la materia de Historia tienen dificultades para explicar qué han aprendido o que están aprendiendo. Los educandos no saben para qué les podría servir aprender Historia fuera de la escuela y los alumnos conciben a la Historia como una colección de pasajes inconexos y personajes históricos con diferentes apellidos, pero que realizan las mismas acciones, discursos y actitudes, no los pueden situar en el tiempo histórico. Los estudiantes consideran al pasado como un conocimiento inerte que no se puede utilizar en la resolución de sus problemas del presente. La mayoría de los estudiantes no le encuentran ninguna vinculación real entre los acontecimientos estudiados

⁵³ *Ibid.*, p. 9.

⁵⁴ Prats, *Enseñar...*, p. 35.

⁵⁵ Fontana, Joseph, *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, p. 14. Una viñeta que ilustra la entrada del capítulo I tiene el siguiente texto: “No lo entiendo. En la clase de Matemáticas yo me lo creo todo...Bueno, pues me exigen la demostración. En cambio en la de historia...lo que me exigen es solo que me lo crea.”

y las circunstancias en que ellos viven, ni tampoco le encuentran relación entre aquellos hechos históricos y la sociedad mexicana actual⁵⁶.

La élite de los historiadores sigue los pasos científicos para darle a sus productos mentales los protocolos que exige la ciencia histórica. Sin embargo, el paso en los filtros del conocimiento histórico sufre diversas disgregaciones entre el currículum, el programa de estudio de la materia y el encuadre con los enfoques disciplinarios y didácticos. La formación de los docentes ha sido limitada por parte de la institución educativa y la negación consciente del profesorado que podía ser explicada por causas culturales entre ellas que sus prácticas docentes les ha proyectado frustración por la inmovilidad en el ascenso y la restricción salarial comparada con los que si la han logrado.

Ante los alumnos con sus rezagos culturales, académicos y la falta de madurez cognitiva no queda otra que está sobre ellos, es decir que aprendan a leer, a redactar, que contrasten, que utilicen las técnicas de aprendizaje, que conozcan tanto los contenidos como los objetivos de aprendizajes que se persiguen y que hagan suyas algunas de las habilidades que el estudio de la Historia los pueden dotar. “El uso prematuro de técnicas puramente verbales con alumnos cognitivamente inmaduros.

Existen cuatro puntos escrito por Joaquim Prats que me ha servido como una guía en contra de la práctica tradicional de la enseñanza de la Historia y trato en todo momento que me sirva como mi guía docente como se verá en el capítulo IV con las elaboraciones de los planes de clases:

- Nunca intento una presentación arbitraria de los hechos que no estén relacionados de forma alguna con nuestro presente.
- Se deben contar con la organización y principios explicativos.
- La integración de los nuevos conocimientos que no hayan sido presentados previamente.
- Evaluar a los alumnos con la habilidad para reproducir sus ideas, con sus propias palabras⁵⁷.

En los primeros semestres del bachillerato en la materia de *HUMC* tenemos que los alumnos tienen pocos conocimientos previos o experiencias directas pertinentes (o si

⁵⁶ Zarzar Charur, Carlos, “Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo” p. 1. “Mientras mayor sea a relación que el alumno vea entre aquello que estudia y su vida (presente, pasada y/o futura), mayor será su empeño y dedicación al estudio, y los aprendizajes que logre serán más profundos y duraderos.”

⁵⁷ Prats, *Enseñar...*, p. 15.

existen, no son activados en la enseñanza), por lo que los nuevos conceptos que logran resultan imprecisos, pobres y fragmentarios. Además, tenemos que entender que los conceptos históricos son cambiantes “... tanto en función de la perspectiva asumida como en el tiempo; conceptos como “democracia” “revolución”, “monarquía”, no tienen un único significado a lo largo de la Historia y además son susceptibles de interpretación dependiendo de la perspectiva historiográfica tomada.”⁵⁸

A los alumnos le cuestan trabajo entender un determinado contexto por tal motivo no logran la comprensión de los conceptos históricos. “Dada la polisemia de los conceptos históricos (su significado depende del momento histórico del contexto, de la postura historiográfica, de la influencia cultural, etcétera), se dificulta la creación de modelos mentales convergentes y de prototipos conceptuales o esquemas de conocimientos válidos.”⁵⁹

Frida Díaz Barriga realizó una investigación con los estudiantes del CCH, Plantel Vallejo, para conocer cómo aprendían Historia y cuáles eran las sugerencias que los alumnos le hacían a sus profesores; todo ello en el marco de la necesidad de instrumentar una estrategia de enseñanza-aprendizaje dentro de los contextos y las problematizaciones del entorno de los propios alumnos, ellos: [...] opinaron que lo que más les ayudaba a aprender eran las explicaciones dadas por el profesor, la aclaración que éste hacía de sus dudas y el que les ofrecían ejemplos de situaciones reales y actuales que pudieran comparar. Asimismo, cuando se les preguntó qué es lo que le gustaría que los profesores incorporaran como apoyos en la enseñanza, las respuestas de los alumnos se acercaron a una concepción de aprendizaje significativo práctico y activo, pues mencionan entre otros, el empleo de mapas históricos-geográficos y conceptuales, la investigación en periódicos, la visita a museos, las representaciones “tipo obra de teatro”, la proyección de películas, la realización de encuestas y visitas en empresas y comunidades.⁶⁰

Ante las dificultades que la enseñanza y el aprendizaje de la Historia plantea, existen propuestas para revertir los resultados; Jere Brophy propone un sendero para implementar el aprendizaje histórico “[...] Que la clave del trabajo motivacional en el aula reside en la habilidad del profesor de tener un contacto a los estudiantes con ideas potentes que permitan vincular estructuras de contenido, clasificar las principales metas instruccionales y proporcionar las bases de aplicaciones auténticas del conocimiento aprendido.”⁶¹

⁵⁸ *Ibid.*, p.10

⁵⁹ *Idem.*

⁶⁰ Díaz-Barriga “Una aportación a la didáctica de la historia [...], p. 46

⁶¹ Brophy, Jere (*Et.al.*) *Teaching and learning in [...]*, p. 49.

Edward Hootstein realizó un estudio en el año de 1994 en donde pedía a profesores de Historia en nivel secundaria que enlistaran las estrategias que empleaban para motivar a sus alumnos y con ello elaboró: Los diez mandamientos que se mencionaron con más frecuencia:

1. Trabajar con simulaciones históricas o dramatizaciones (role playing) en la que los estudiantes representan personajes históricos.
2. Organizar proyectos que se traducen en la creación de productos concretos.
3. Realizar juegos con los estudiantes, como una manera de revisar el material contenido en las pruebas.
4. Relacionar la historia con acontecimientos actuales o con la vida de los alumnos.
5. Solicitar a los alumnos que lean novelas históricas.
6. Formular preguntas que provoquen la reflexión.
7. Invitar como conferencistas a personas de la comunidad.
8. Proyectar videos y películas históricas.
9. Organizar actividades de aprendizaje cooperativo.
10. Proporcionar experiencias de participación activa y manipulativas /hand in activities.⁶²

Edward Hootstein recogió las propuestas de los alumnos hacía los profesores para que la materia de Historia fuera interesante entre ellas figuraron ¿Cómo relacionar los contenidos disciplinarios con sus vivencias e intereses? , romper con el protocolo oficial e incluir el humor como una rutina más en las clases. Así como inyectar humor a la clase. “[...] los alumnos evidenciaron que incluso llegaban a disfrutar formas de aprendizaje considerados como pasivos por ejemplo, exposiciones, demostraciones, a condición de que el profesor hiciera interesante la materia.”⁶³

Los comentarios de los alumnos sobre la enseñanza recibida y los aprendizajes promovidos de la Historia ha hecho que se profundicen en mí el interés en el conocimiento de la materia y tener presente que en el trabajo cotidiano hay que estar realizando una tarea crítica, creativa e investigativa tanto al interior del aula como fuera de ella.⁶⁴

⁶² Díaz Barriga, “Una aportación a la didáctica...,” p. 48.

⁶³ *Idem.*

⁶⁴ En las visitas de revisión y de aprendizaje sobre los borradores de la presente tesis; el Maestro: Porfirio Morán y Oviedo escribió un pensamiento en una hoja revisada, que por su profundidad la escribo en aras de su conservación “Sí, la docencia es reto diario, de todas las veces, quien no cambia en los hechos concretos de la docencia, no cambia nada; lo demás es discurso.”

5. El Examen de Diagnóstico de Académico (*EDA*)

El Examen de Diagnóstico Académico (*EDA*) es un examen que es aplicado por el *CCH* y tiene un carácter institucional que pretende evaluar el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos al final de cada semestre y obtener información que sirva para la revisión de los programas del Plan de Estudios del Colegio

“[...] a tres niveles cognoscitivos: conocimiento, comprensión y aplicación, por lo cual, no pretende valorar las habilidades y actitudes exigidas por las asignaturas. El examen se integra con 33 reactivos y cinco opciones de respuesta para cada uno a fin de evitar, en la medida de lo posible, responder de manera aleatoria.”⁶⁵

El *EDA* – como se le conoce más comúnmente- es producto de un procedimiento riguroso en el que intervienen la Secretaría de Planeación del *CCH* (*SEPLAN*) y los planteles junto con sus jefes de planeación, los profesores que elaboran, analizan e interpretan el examen y anteriormente participaba la Dirección General de Evaluación Educativa (*DGEE*) se ignora la causas de su retiro, ya que dicha institución universitaria participaba con la asesoría técnica en la elaboración de los reactivos de la tabla de especificaciones, de las versiones de los exámenes de las asignaturas, de la calibración o calibración estadística, etc. En los escasos textos que trascienden al profesorado del Colegio se explica que:

[...] el *EDA*, se ha ido construyendo una metodología que, por un lado, trata de optimizar la elaboración, análisis e interpretación de los resultados obtenidos por los estudiantes en un instrumento objetivo, de opción múltiple, que evalúe solo conocimientos, etc. Por otro lado, como parte de esta metodología, el trabajo de los profesores dio un salto cualitativo; al no ajustarse sólo a la información estadística que proporciona la *DGEE* sino trascender y realizar un análisis e interpretación de los resultados obtenidos sobre el contenido de las asignaturas.⁶⁶

La mayoría de los profesores del Colegio no conocemos lo que la anterior cita hace referencia, exceptuando a aquellos profesores que participan en el proceso de la construcción del *EDA*; es más no se conoce el examen porque cuando es la fecha para su aplicación a los grupos académicos se pide a los profesores que salgan del salón, y no existen reuniones posteriores para comentar los resultados de los grupos que tiene bajo su enseñanza-aprendizaje ni tampoco la realimentación que pueda surgir de dicho proceso de evaluación institucional con las respuestas que tiene que ver con el Área Histórico-Social.

⁶⁵ Miranda Téllez, Miguel, “La relevancia y trascendencia del Examen Diagnóstico Académico”, p. 17.

⁶⁶ *Idem.*

Con las informaciones escuetas publicadas por algunos profesores participantes sabemos de los elementos que constituye el *EDA*: sobre el carácter estadístico, el análisis se lleva a cabo a partir de los siguientes parámetros: nivel cognoscitivo, grado de dificultad e índice de discriminación, entre otros, En cuanto a la aproximación cualitativa ésta tiene la intención, entre otros propósitos, de detectar los temas o unidades de difícil o complicado aprendizaje a partir del análisis e interpretación del contenido del reactivo: formular supuestos conjeturas o hipótesis sobre la problemática detectada; evidencias de aprendizajes logrados por los estudiantes que se hayan manifestado de manera más clara.⁶⁷

El análisis de los resultados se queda a nivel de los profesores que participan en su elaboración, la Secretaría de Planeación del Colegio y entre los funcionarios de mayor nivel del *CCH*. Las recomendaciones nunca llegan a los profesores y mucho menos a los alumnos; a nivel curricular no se identifican las nuevas líneas de investigación educativa, que debieran ser consideradas en los cursos de formación para los profesores ni tampoco sirve de algo la detección de las inconsistencias en los programas de estudio porque en el caso del área Histórico-Social no se realiza nada para su corrección.

En el discurso institucional se intenta que el *EDA* sea un instrumento que contribuya al enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas asignaturas, a la revisión de los programas del Plan de Estudios del Colegio y a los procesos de formación docente proporcionados por la institución. Sin embargo, es evidente su fracaso porque se sigue considerado la evaluación de los aprendizajes como algo privativo de un conjunto de comisiones integrada por profesores y vinculada a las instancias de dirección del *CCH* que no comparten ni los instrumentos como tampoco los resultados con los profesores y alumnos para que a partir de esas reflexiones se llegaran hacer conciencia del trabajo que se tiene que implementar para lograr mejores aprendizajes.

A manera de conclusión del capítulo diré que la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades en el año de 1971 rompió la hegemonía que tenía la Escuela Nacional Preparatoria (1868) en la formación de los bachilleres que ingresaban a la universidad. Ambas forman parte del subsistema del bachillerato de la *UNAM*, la *ENP* mantiene una estabilidad institucional con un modelo educativo tradicional, mientras el *CCH* se halla

⁶⁷ *Idem.*

inmenso desde su fundación a una serie de cambios, los cuales están enfocados en alcanzar su institucionalización y con ello su “normalidad”. El proyecto educativo del Colegio fue considerado como novedoso, en la actualidad (año 2012) enfrenta otra reforma curricular en donde los contenidos de algunas materias se reducirán, aumentarán ó se quedarán iguales. Se impulsará el idioma inglés y la computación siguiendo las pautas nacionales de la reforma educativa impulsada por la Secretaría de Educación Pública. Finalmente, la asignatura de Historia Universal seguirá siendo impartida para decenas de estudiantes sin dividir los grupos y con ello se impide una atención personalizada que fomenten sus formaciones intelectuales y creativas para aportar soluciones a la problemática histórica y social.

Se señalar que el *CCH* es una institución educativa con cuatro década de existencia y que en la actualidad como un profesor integrado al Colegio lo percibo que se encuentra en una crisis en su proyecto educativo, una de sus posibles causas consiste que el ciclo de sus profesores-fundadores ha terminado y no optan por dejar el camino libres a las generaciones posteriores lo que ocasionan una parálisis en todo sus campos. La cuestión del relevo generacional resulta ser clave y no se ven soluciones en este tenor.

En el programa de estudio de HUMC se muestra la ausencia tanto del trabajo colegiado con otros profesionales de la educación y está centrado en los grandes bloques de contenidos disciplinarios. Además, no hay instrumentación de la evaluación cualitativa de los aprendizajes. Un rasgo positivo de dicho programa es la línea de continuidad con el desarrollo histórico del modelo económico del capitalismo, el cual permite trabajar de forma vertical, horizontal y transversal. Sin embargo, algunos profesores no cuentan con las habilidades intelectuales que la Historia dota para hacerlo.

Algunos profesores de Historia del Colegio, según mis observaciones, no usan el programa indicativo de la materia, lo que realizan es la instrumentación de una serie de rutinas que le ha funcionado en el aula. En tanto, que el desarrollo formativo de los profesores ha sido descuidado y se asisten a los cursos interanuales, más por los estímulos económicos que por los aprendizajes que se intentan fomentar.

Capítulo II

Los contenidos disciplinarios enfocados hacia las habilidades intelectuales que dota la Historia.

El capítulo II estará basado en presentar las aportaciones realizadas por la Historia y que es indispensable hacerlas extensivas hacia su enseñanza-aprendizaje. Porque la Historia que se enseña y promueven sus aprendizajes tiene como un propósito formar a mejores seres humanos y que esta formación se refleje en sus vidas a través de los derechos y las obligaciones que en forma plena y consciente obtengan. Además, que contribuyan a construir una sociedad democrática.

Un segundo apartado, en donde se analizará a algunas corrientes historiográficas como el Historicismo, la Escuela de los Annales y la Escuela Social Británica. Las cuales han contribuido a elaborar los cimientos específicos de la ciencia histórica a través de las diversas teorizaciones y los estudios de caso. La Historia, entre otras de sus finalidades muestra las acciones que los hombres han realizado a través del tiempo (presente-pasado-futuro) para lograr avances que no están llenos de retrocesos. Además, en este apartado se hace énfasis que los Historiadores han realizado no sólo aportaciones a la ciencia histórica sino que a través de las teorías, metodologías, técnicas de trabajo que han legado a una parte de la humanidad, los cuales han tenido la fortuna de contar con una educación formal algunos atributos de carácter intelectual que más adelante se explicarán.

En la tercera parte de este capítulo se muestran en qué consisten algunas habilidades intelectuales que se desprenden de las herramientas que utilizan los Historiadores. Cabe aclarar que en países como en Gran Bretaña, Alemania, Estados Unidos, etc.) A los alumnos se le enseña tanto los contenidos disciplinarios como las habilidades intelectuales que de forma paulatina y gradual en los diferentes ciclos escolares.

La razón de que la “enseñanza” de la Historia haya sido lineal-salvo excepciones-omitiendo las aportaciones del trabajo intelectual de los Historiadores ha sido que en la mayoría de los casos no se enseñan Historia sino cronología, la cual ha tenido “éxito” porque ha servido para justificar a los grupos económicos y políticos que detentan el poder, lo cual no es privativo de México, tal como Marc Ferro ha investigado que se realiza en casi todo el mundo.⁶⁸ Otro elemento de nuestra falta de vinculación entre la Historia y sus

⁶⁸ Ferro, Marc, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*.

habilidades intelectuales es que en México seguimos enseñando principalmente los contenidos temáticos. A continuación menciono algunas de estas habilidades intelectuales: El pensamiento crítico. La temporalidad. La empatía histórica. La explicación de la causalidad y las fuentes entre otros. Finalmente diré que las habilidades intelectuales permiten tanto a los maestros como a los alumnos desarrollar sus capacidades cognitivas y posibilitan la configuración de mayores herramientas para abrirse paso por el mundo académico y real.

1. La Historia su enseñanza y el aprendizaje.

La Historia enseñada en el bachillerato no ha experimentado cambios a pesar de la aparición de nuevas corrientes historiográficas; la que aún predomina es la enseñanza de una concepción de la Historia con raíz positivista. Esta corriente historiográfica que a finales del siglo XIX tenía como objeto de estudio el rescate del documento sin ninguna contaminación subjetiva del historiador y a éste lo tenía como un erudito y en cuanto a sus contenidos estaban basados en las proezas de los grandes personajes y los acontecimientos de carácter político, diplomático y militar. Esta concepción de la enseñanza de la Historia sigue vigente: los profesores que están identificados con dicho positivismo seguirán enseñando que nada cambia y todo permanece igual; no será extraño que los estudiantes se mantengan con sus posturas de declarar que nada aprenden y lo que pudieran haber aprendido en las clases de Historia no lo pueden aplicar en su vida cotidiana para resolver problemáticas que enfrentan.

En los contenidos declarativos de los programas de estudios y de los libros de textos para el bachillerato se podrán encontrar “buenas intenciones” de superar el positivismo y proponen algunas metodologías vinculadas a las corrientes historiográficas como la Escuela de los Annales, el Materialismo Histórico, la MicroHistoria o de la Historia Social Británica, etc. Todas estas expresiones son pequeños esfuerzos en la enseñanza-aprendizaje de la Historia que pueden ser alentadores sí se llevan a niveles procedimentales.

Mostrar parte de las resistencias del profesorado hacía el cambio curricular en la enseñanza de la Historia en España podría ser un buen ejemplo para enfocar al monopolio que ejercían el profesorado adicto al positivismo y que se oponen a los nuevos programas de estudio

tanto en su contenido declarativo como en los aspectos procedimentales, dando pie a la entrada de una diversidad de corrientes historiográficas y de la psicopedagogía para reforzar la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Julio Valdeón muestra una variante radical ante la negativa de los profesores españoles que enseñan Historia y que se niegan a aplicarse con la reforma y dicha propuesta está basada en el despido de los profesores positivistas porque ellos no son considerados como los profesores idóneos, ya que “[...] ellos no cuentan con deseos de cambiar sus prácticas docentes; de nada servirán la incorporación de los elementos metodológicos y psicopedagógicos al currículo. Por ello en mi tesis se le da una vital importancia al necesario cambio de los profesores.”⁶⁹ En el caso español que tiene referencia a las resistencias de la enseñanza de la Historia a los cambios cualitativos en las corrientes historiográficas y en la psicopedagogía se suma otro elemento que se deben de contemplar “[...] incorporar ahora los análisis sociológicos como elemento clave para redituar el aparato escolar en una sociedad donde los valores educativos están en clara revisión.”⁷⁰

¿Qué enseña la Historia? La Historia es una ciencia. Que también cuenta con varios métodos de investigación sobre el pasado. Sus productos son partes de los procesos. Asimismo sus métodos que generan conocimientos y éstos como resultados alcanzados no son fácilmente separables, se afectan recíprocamente y forman un conjunto. La separación del proceso, el conocimiento histórico sólo se realiza para efectos del análisis y la interpretación. Por tanto, la enseñanza de la Historia ni puede reducirse a la mera transmisión de conocimientos elaborados, ni tampoco a la enseñanza de los métodos utilizados por la Historia, sino en los trabajos de los análisis e interpretación histórica.⁷¹

La Historia tiene su objeto social en las relaciones humanas a través del tiempo, es por ello que los docentes y los alumnos forman parte activa de la misma y por ello resulta difícil trabajar con la objetividad y la neutralidad que tanto señalan en las ciencias naturales o en las matemáticas; sus conocimientos se rigen por leyes de distintas condiciones como las relaciones causales y la predictibilidad de los hechos son diferentes.

El historiador está interesado por el cambio y la continuidad de los fenómenos en el espacio y el tiempo; los Historiadores mantienen diálogos con otros científicos de las ciencias sociales en un intercambio de las informaciones en aras de llegar a las comprensiones de

⁶⁹ Valdeón Baroque, Julio, “¿Enseñar Historia o enseñar a Historiar?” pp. 23-24.

⁷⁰ Rodríguez Frutos, Julio, *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*, p. 9.

⁷¹ Domínguez, Jesús, “El lugar de la Historia en el currículo 11-16 ...”, p. 45.

los problemas que intentan resolver tanto en el presente como en el futuro. La diferencia que existe entre ambos, ya que mientras los sociólogos y politólogos que enseñan Historia “[...] Describen las características sociales y políticas del Imperio Romano, no está enseñando Historia, sino sociología.”⁷² Mientras que un Historiador “[...] Para que pudiera decirse que enseña la Historia de dicho periodo, necesitaría analizar cómo se llegó a ese tipo de sociedad en aquella época y por qué cambió, qué relación hay entre ese pasado y las sociedades posteriores [...]”.⁷³

Jesús Domínguez sugiere sobre las posibilidades formativas que la Historia puede aportar a la educación de niños y jóvenes en la enseñanza-aprendizaje sobre la realidad dentro de un marco internacional y otra nacional, las cuales para llegar a ser comprendida se debe de contar con habilidades intelectuales:

“...La enseñanza de la Historia debe proporcionar al alumno un mejor conocimiento de la realidad que le toca vivir, pero es necesario matizar mucho más esta afirmación, Por ello yo distinguiría dos componentes esenciales en esa “realidad”: por una parte, los rasgos fundamentales y problemas centrales de nuestro mundo internacional contemporáneo, por el otro, los rasgos esenciales de la trayectoria histórica de su comunidad nacional.”⁷⁴

Una segunda razón está basada sobre la naturaleza social e individual de los seres humanos en sus múltiples complicaciones propias del hacer de la humanidad.

“[...] Es vital para su formación que el adolescente adquiera experiencia en el tratamiento de los complejos procesos sociales y humanos en general, que entienda que las distintas sociedades no son producto de cálculos racionales sino el resultado de procesos históricos contingentes.”⁷⁵

Domínguez argumenta a favor de la adquisición de las habilidades intelectuales que fomenta el estudio de la Historia a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“[...]como medio para adquirir ciertas habilidades cognitivas (análisis, inferencia, interpretación crítica, síntesis, juicio evaluativo.) en el manejo de las fuentes informativas,[...] como medio para desarrollar actitudes intelectuales y socialmente tolerantes, se trata de nuevo de metas educativas en absoluto privativas de la enseñanza de la Historia.”⁷⁶ Además, entre otros aspectos el estudio de la Historia permite “[...] la formación en la tolerancia cultural y social de la Historia puede contribuir de manera directa.”⁷⁷

⁷² *Ibid.*, p. 43.

⁷³ *Idem.*

⁷⁴ Domínguez, “El lugar...,” p. 38.

⁷⁵ *Idem.*

⁷⁶ *Idem.*

⁷⁷ *Idem.*

La ciencia histórica contribuye al proceso educativo con lo siguiente:

- La comprensión del presente.
- El estudio de la causalidad.
- Las consecuencias de los hechos históricos.
- El entendimiento del cambio y la continuidad en las relaciones sociales.
- La explicación de la complejidad de los problemas sociales actuales.
- El enriquecimiento de las áreas del currículo.

Algunas de las principales metas educativas que persiguen la enseñanza de la Historia y de las ciencias sociales son las siguientes:

- La comprensión de los fenómenos sociales y de la naturaleza social e individual del ser humano para que pueda entender a la sociedad y su papel en ella.
- El desarrollo de la capacidad de reconstrucción significativa del conocimiento histórico y de los saberes del grupo cultural a que se pertenece.
- El entendimiento de los procesos de continuidad y cambio entre las sociedades pasadas y presentes.
- La adquisición de conceptos o categorías explicativas básicas y de habilidades básicas y de habilidades específicas del dominio de la Historia.
- El desarrollo de la capacidad de análisis, síntesis y evaluación de las fuentes de información, así como la comprensión del quehacer del Historiador.
- La conformación de valores y actitudes intelectuales y socialmente tolerantes.
- La formación de actitudes de respeto y valorar el patrimonio histórico, cultural y artístico aportado al desarrollo de una sensibilidad ética y estética que le permita disfrutar y preservar dicho patrimonio.⁷⁸

Los alumnos que no adquieren las habilidades intelectuales producto de los aprendizajes de la Historia en las aulas presentan una serie de características negativas como las siguientes:

- Una preparación incompleta hacia la vida adulta.
- No pueden consolidar su sentido de identidad.
- Tampoco puede explicar su comprensión hacia sus raíces culturales y la herencia civilizadora.
- Estarán aislados tanto al conocimiento como en la asimilación de las diferentes culturas en el mundo.

La realidad educativa exhibe que los procesos de enseñanza y los aprendizajes tienen descuidados los contenidos declarativos y los procedimentales. Además, de la formación de los valores y las actitudes, pero en el currículo de la Historia y de las Ciencias Sociales se han operado un currículo oculto que permite el adoctrinamiento de los alumnos en los aprendizajes acríticos especialmente vinculados con la Historia oficial, pero en la

⁷⁸ Díaz Barriga, Frida, “Una aportación a la didáctica de la Historia.[...]”, p. 45

enseñanza y en el aprendizaje de la Historia ayuda a los alumnos a superar la óptica localista y presentista con que juzgan el mundo en que viven; en este sentido es necesario un conocimiento más preciso de otras formas de vivir y trabajar, de relacionarse con la naturaleza y de organizarse en instituciones, otros modos de pensar, de sentir y de crecer.⁷⁹

Las investigaciones cognitivas e instruccionales realizadas sobre los aprendizajes de contenidos sociales e históricos con los adolescentes con relación a sus aprendizajes de los contenidos sociales e históricos han revisado las cuestiones como la empatía hacia los personajes históricos y la comprensión de textos con los contenidos históricos, los procesos del razonamiento, el pensamiento relativista, la comprensión de tiempo histórico, la explicaciones causales, discernimiento de las categorías sociales básicas, algunas conclusiones relevantes son las siguientes:

- En la adolescencia no se domina la noción de tiempo histórico ya que éste es un concepto relativo, que debe interpretarse teniendo en cuenta otros factores distintos al tiempo físico.
- El cambio conceptual en el área de Ciencias Sociales que en comparación a las Ciencias Naturales, ya que en las primeras es razonable esperar una notable influencia de los valores y creencias personales y del grupo social al que se pertenece.
- El relativismo cognitivo que es la capacidad de contrastar y valorar informaciones contradictorias apenas ha sido explorada, mucho menos enseñada propositivamente.
- El razonamiento hipotético-deductivo o puede equipararse con el razonamiento histórico; éste último presenta características propias es más bien informal en el sentido de que no se basa en reglas lógico-matemáticas formales, sino que integra explicaciones multicausales, probabilísticas e intencionales.
- Los editores y autores de los libros escolares ofrecen a los alumnos escasa coherencia teórica y argumental, y toman muy poco en cuenta su conocimiento previo.
- La enseñanza de la Historia sigue teniendo en múltiples casos una misión de adoctrinamiento contraria al desarrollo de un espíritu crítico.⁸⁰

Las capacidades cognitivas estudiadas en el pensamiento de los adolescentes se enfocan hacia la comprensión del conocimiento histórico y social, cómo ellos perciben a los otros sujetos sociales. Las concepciones socio céntricas son aquellas en que el individuo manifiesta una conciencia de la existencia de instituciones y clases sociales, y vincula en sus explicaciones cuestiones referidas a oportunidades y estilos de vida, prestigio y poder

⁷⁹ Domínguez, Jesús, “Enseñar...,” pp.21-22

⁸⁰ *Ibid.*, pp.15-16.

político.⁸¹ La cognición social aporta estudios sobre las “[...] habilidades como reciprocidad en las relaciones interpersonales, solución de conflictos, comprensión de rasgos de personalidad, cohesión y conformidad al grupo, vínculos emocionales y parentales, entre otros aspectos.”⁸²

La enseñanza de la Historia tiene dificultad con la concepción del orden social por parte de sus profesores y alumnos, ya que ambos ocupan posiciones sociales y existen las contradicciones con respecto a los grupos sociales dominantes o diferencias en el “seno del pueblo” y en caso de los profesores se ven influenciados en “[...], la selección de los conceptos que se enseñan, y el cómo se enseñan, representa en realidad una toma de postura donde la objetividad es muy limitada y la neutralidad científica prácticamente no existe.”⁸³

He observado cuando algunos de mis colegas realizan las revisiones o actualizaciones de los programas de estudios no saben diferenciar entre las distintas finalidades y los procesos metodológicos de las diversas materias que se imparten a los alumnos y éstos, a su vez, desconocen sus fines y metas. Lo anterior da como resultado que los profesores y alumnos no encuentran ninguna vinculación interdisciplinaria entre su programa de estudio con el resto de las asignaturas que se les imparten. Finalmente, el currículo no considera que cada materia debería de contar con su propia metodología didáctica y sus instrumentos de evaluación. Se le da el mismo tratamiento a las ciencias experimentales, las matemáticas, o a la Historia. Por esa razón en la enseñanza de la Historia se ha carecido de un carácter interpretativo y no se distingue su método de los otros implementados por otras ciencias.

“[...] Esto propicia en gran medida que los alumnos conciban la Historia como un conocimiento factual, que confundan las fechas y formas de explicación histórica la índole de la labor del Historiador, y que, paradójicamente, las explicaciones que ofrecen sobre los hechos históricos y sociales sean personalistas dejando de lado los aspectos causales de tipo estructural.”⁸⁴

⁸¹ *Ibid.*, p.17.

⁸² *Idem.*

⁸³ *Idem.*

⁸⁴ Díaz Barriga, “Una aportación...,” p. 41.

2. Algunas corrientes historiográficas y sus aportaciones a la Historia.

De las corrientes historiográficas seleccionadas para ser explicadas se encuentra el historicismo, la cual ha contribuido para que las personas tengan una comprensión y vinculación con respecto a la Historia. Resumiendo se podría escribir que las aportaciones hechas por esta corriente historiográfica son las siguientes:

- a) La vivencia como una forma de comprender la vida de los individuos, su forma de sentir y pensar, A su vez, es una experiencia que permite revivir los acontecimientos pasados como si sucedieran en el momento actual.
- b) La intuición como la capacidad de comprender los acontecimientos históricos pasados a partir de la sensibilidad para interpretarlos.
- c) La razón histórica como la capacidad para comprender el pasado y pensar, construir y reconstruir el presente.
- d) La importancia de la relación ´ presente-pasado ´ para motivar la investigación histórica.⁸⁵

El historicismo reivindica a **Giambattista Vico**, quien concibió a la Historia con su propios valores y fines, dicho historiador, en la primera mitad del siglo XVIII sentó las bases para el posterior desarrollo de la Historia como una ciencia humana.

“[...] cómo determinar qué era verdadero qué era falso en cada una de las áreas del conocimiento histórico, cuál era la vida adecuada que debería llevar tanto los hombres como las mujeres para alcanzar los objetivos que siempre había perseguido; vida, libertad, justicia, felicidad, el pleno desarrollo de las facultades de un modo armonioso y creador.”⁸⁶

La Historia ha desarrollado entre otros aspectos un criterio ético porque ésta nos proporciona auténticos ejemplos de virtud y de vicio, ilusiones expresivas de qué hacer y qué evitar, con una galería de héroes y malvados, los sabios y los necios, los triunfadores y los fracasados.⁸⁷

René Descartes ejerció una influencia sobre Vico, porque él tuvo un importante mérito, fue el primero En establecer la posición del hombre como ser que puede, no sólo pensar, sino pensar acerca de su propio pensamiento, que puede observarse a sí mismo en el acto de observar, de modo que el hombre es simultáneamente sujeto y objeto de pensamiento y observación.⁸⁸

Giambattista Vico se vio colocado frente a la filosofía cartesiana y tuvo que realizar su deslinde con respecto a las ideas de René Descartes sobre la Historia y con ello para fortuna

⁸⁵ *Ibid.*, p. 31.

⁸⁶ Berlín, Isaiah. *El fuste*, p.67.

⁸⁷ Carr, Edward Hallett. *¿Qué es la Historia?*, p. 59. “La tendencia a proclamar al genio individual como fuerza creadora de la Historia es característica de las fases primitivas de la conciencia histórica.”

⁸⁸ *Ibid.*, p. 183.

de la misma; él pudo “independizarla” de la ciencia natural. “El hecho de que yo piense mi idea como clara y distinta solamente prueba que creo en ella, pero no que sea verdad.”⁸⁹ Porque René Descartes no consideraba a la Historia como una rama del conocimiento en comparación con las ciencias físico-matemáticas. En su obra: *El Discurso del Método* presenta cuatro comentarios para mostrar su rechazo al conocimiento histórico:

- a) **La evasión histórica.** El Historiador es un viajero que de tanto vivir alejado de lo suyo se convierte en un extraño para su propia época.
- b) **Pirronismo histórico** que significa que los relatos históricos no son narraciones fidedignas del pasado.
- c) **La idea antiutilitaria** de la Historia. Como los datos no son fidedignos no pueden ayudarnos en la comprensión de lo que realmente fue posible y por lo tanto no nos sirven de guías para nuestros actos en el presente.
- d) **La Historia provoca la creación de castillos en el aire**, es decir, que los Historiadores aún en el mejor de los casos desfiguran el pasado al presentarlo como algo digno y espléndido de lo que fue en realidad.⁹⁰

Vico pensaba en la Historia como una génesis y del desarrollo de las sociedades humanas y sus instituciones. “movimiento cíclico de la Historia no es una pura rotación de esferas iguales; el movimiento es en espiral y no en círculo: la Historia jamás se repite.”⁹¹ Además, “Visualizaba que las perspectivas, las actividades y las metas de los hombres tienen una preferencia en una etapa particular del desarrollo social y cultural; cada etapa de lo que él llama la *Storia Ideale Eterna* está unida a la anterior y a la posterior en un patrón cíclico inalterable.”⁹² Giambattista Vico considera a la Historia como la ciencia por excelencia para el conocimiento humano.

“Un esfuerzo consciente, intento deliberado para explicarse uno mismo el mundo para descubrirse uno mismo en él, para obtener de él lo que uno necesita y quiere, para adaptar los medios a los fines, para expresar la propia visión o describir lo que uno ve y siente piensa individual o colectivamente –comprensión, comunicación, creación[...]”⁹³

Giambattista Vico tiene como aportaciones ideas que ayudó a la Historia en su inicio, desarrollo y consolidación como ciencia. A continuación se escribirán algunas de ellas:

⁸⁹ *Ibid.*, p. 70.

⁹⁰ Collingwood, Robin George, *Idea de la Historia*, p. 66.

⁹¹ *Ibid.*, p.74.

⁹² Berlín, Isaiah, *El sentido de la realidad sobre las ideas y su Historia*, p. 31.

⁹³ Berlin, Isaiah, *Contra la corriente. Ensayos sobre Historia de las Ideas*, p. 182.

- Consistió en aplicar la categoría de *Scienza*⁹⁴ a la Historia humana que los mismos hombres “hacen”, y en instituir un “historicismo antropológico” que requirió una sistemática ciencia de la mente que debía ser idéntica con la Historia de su desarrollo y crecimiento.⁹⁵
- Visualizó al hombre como un sujeto que actúa de forma intencional en la consecuencia de sus objetivos. El hombre, según Vico, está sujeto por las leyes causales vinculadas a los pensamientos, a la imaginación y su cultura, lo anterior forma parte del núcleo de todo estudio histórico.
- Creó el concepto moderno de cultura algo tiene que ver con el pluralismo cultural que en la actualidad poseemos; dicho pluralismo toma algunos elementos de otras culturas como una expresión de complemento y vinculación entre las diferentes culturas a través del tiempo.
- Construyó un método que intenta comprender la conducta y la imaginación, y serían los antropólogos sociales, quienes mejor utilizan ese método de Vico, porque ellos siguen utilizando métodos conductuales e imaginativos para estudiar tanto las tribus primitivas como a los grupos sociales contemporáneos.
- Logró adelantos en la metodología crítica.
- Demostró que el pensamiento histórico debe de ser crítico y constructivo.
- Liberó el discurso histórico de las influencias de las autoridades documentales y convirtió de ese modo en un conocimiento histórico verdaderamente original y autónomo, capaz de alcanzarlo, por medio del análisis científico de los datos, las verdades completamente olvidadas.⁹⁶

La Dra. Josefina Zoraida Vázquez sostiene que Vico:

- Creía que la Historia es la forma a través de la cual el hombre se ha expresado a lo largo de los tiempos.
- Rechazaba postular verdades eternas para todos los hombres y todos los tiempos.
- Tenía la firme creencia en que dios rige el mundo según sus designios y que la suerte de las naciones está determinada por su voluntad.
- Analizó la Historia y abandonó el interés por lo político.
- Trabajó por lo que hoy llamamos Historia cultural.
- Analizó a la humanidad tomándola como una totalidad.
- Propuso una idea cíclica de los procesos históricos, de acuerdo a la cual las naciones tienen que pasar inevitablemente por determinadas etapas en su desarrollo histórico, Toda sociedad nace, crece, llega a su apogeo y decae para volver a renacer en otro proceso evolutivo.⁹⁷

Giambattista Vico conceptualizó el papel de los historiadores y lo que enseñamos Historia tenemos que tener estos rasgos para lograr los aprendizajes históricos de nuestros alumnos:

⁹⁴ Romano, Ruggiero, *Braudel y nosotros. Reflexiones sobre la cultura histórica de nuestro tiempo*, p. 9. “Desde mi lejana juventud he leído y estudiado, y he continuado leyendo y estudiando, la *Scienza Nuova* (la *Prima* y la *Seconda*), de Giambattista Vico, que considero una de las piedras miliare del pensamiento”.

⁹⁵ Berlin, *El sentido*,... p. 32.

⁹⁶ Collingwood, *La idea*..., p. 77.

⁹⁷ Vázquez, Josefina Zoraida, *Historia de la historiografía*, pp. 81-83.

“El historiador es capaz de reconstruir en su propia mente el proceso por medio del cual esas cosas han sido sumamente creadas en el presente.”⁹⁸ “El historiador tiene por meta la reconstrucción de la vida mental, las ideas, del pueblo que estudian; entonces, el repertorio de las palabras de ese pueblo indica cuál es el repertorio de sus ideas.”⁹⁹ Vico aclara sobre el contraste de “El patrón de valores que rige la vida personal del historiador es muy distinto al patrón que rigió las vidas de los personajes de quienes escribe.”¹⁰⁰ Los grandes historiadores son aquellos que dominan los datos facticos, la imaginación y son capaces de instrumentar métodos críticos, sin olvidar que también poseen la pericia de escribir como consumados novelistas.

Vico tuvo recepción de sus ideas en personajes como Johan Gottlob Fichte, quien señaló que no se tiene que concebir el desarrollo de la civilización humana como un movimiento lineal único; ni tampoco como un movimiento dialéctico que se superaba como una síntesis superior sino que hay que buscarla en las diferentes escalas de valoración cultural. Además, Vico contribuyó a plantar las semillas del conocimiento histórico en las doctrinas de la *Einfühlung* y *Werstehen* posteriormente desarrolladas por Herder, y después por los grandes historicistas alemanes como Troeltsch, Dilthey, Meinecke y Max Weber, entre otros. Los trabajos de Vico influenciaron la epistemología, la filosofía de la mente y las grandes preocupaciones por parte del pensamiento en el siglo XX.¹⁰¹ Vico ejerció ascendiente también en otros pensadores y autores como Carlos Marx, se sabe de su atención a la influencia de la condición económica y social de los individuos. En Herder y Hegel, a las interrelaciones entre fenómenos culturales aparentemente diversas y en la vida de las instituciones en los trabajos de Durkheim y en las pautas sociales intencionales de Freud¹⁰², a la importancia de los factores irracionales e inconscientes en la experiencia individual; Sorel y Jung, a la importancia del comportamiento de las sociedades. Hemos aprendido mucho; nuestra perspectiva ha cambiado; vemos a los hombres y las sociedades desde nuevos ángulos, bajo luces diferentes.

Las principales aportaciones de Vico a la teoría de la Historia según Robin George Collingwood son las siguientes:

⁹⁸ Collingwood, *La idea...*, p. 72.

⁹⁹ *Ibid.*, p.73.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p.75.

¹⁰¹ Berlín, *El sentido...*, p. 33.

¹⁰² Carr, *Qué...*, pp. 188-189. “ Freud, al enfocar el hombre como ente biológico antes que social, tendía a tratar el mundo circundante social como algo dado históricamente en vez de cómo cosa en constante trance de creación y de transformación por el hombre mismo.”

- Su concepto de Historia.
- Realiza una marcada diferencia entre las ciencias naturales y la ciencia histórica.
- Penetra en la naturaleza del arte en especial de la poesía y descubrió a la estética como ciencia.
- Llega a una amplitud de comprensión y visión del modo como operaba el espíritu humano para crear un mundo específicamente humanitario.
- Propone la separación de las ciencias naturales y la ciencia histórica.
- Aprovecha plenamente los adelantos de la metodología crítica alcanzados por los Historiadores de finales del siglo XVII.
- Demostró que el pensamiento histórico puede ser además de crítico, un pensamiento constructivo, original y autónomo.¹⁰³

En Alemania, en mi opinión, ha sido el país, que más ha contribuido en el trabajo histórico en los siglos XIX y XX. “El país teutón debe esta superioridad sobre todo a la fuerte organización de sus universidades. Se debe parangonar que la nación alemana ha sido un vasto laboratorio histórico sumando a que todos los esfuerzos están concentrados y coordinados, en el que ningún esfuerzo se desperdicia. [...] El deber de despertar en el alma de la nación la conciencia de sí misma, a través del conocimiento profundo de su Historia.”¹⁰⁴

En la construcción del historicismo, Friedrich Hegel fue un filósofo que ayudo a la estructuración de la conciencia histórica y la validación de la ciencia histórica en el desarrollo del pensamiento.¹⁰⁵ Benedetto Croce, le da el crédito a Hegel de abrir el camino de la Historia hacia un humanismo distintivamente moderno, por ser históricamente autoconsciente, porque su visión, a la vez trágica y optimista de la realidad lo identifica con la concepción historicista de este proceso. Hegel distingue entre dos tipos de individuos: los individuos masa y los individuos históricos. La conciencia de los individuos masas está condicionada por sus intereses personales. Hay unos cuantos de estos individuos que elevándose sobre este nivel crean o ayudan a crear nuevas formas de vida y son los llamados los individuos históricos; que emergen de sus intereses privados identificándose con los intereses generales: Son los agentes del Espíritu del progreso y representan junto con las naciones-históricas universales, los ‘ Momentos Dialécticos ’ indispensables para el desarrollo de la libertad.¹⁰⁶

Friedrich Hegel indicó características del conocimiento histórico. A continuación se enumeran algunas de ellas:

¹⁰³ Collingwood, *La idea...*, p. 60.

¹⁰⁴ Romano, Ruggero, *Braudel...*, p. 31.

¹⁰⁵ Dilthey, Wilhelm, , “Hegel y el idealismo”, pp. 286-374.

¹⁰⁶ Bloch, Ernest, *Sujeto-Objeto: el pensamiento de Hegel*, pp. 65-82.

- La Historia nos afecta desde afuera.
- La Historia como algo gracias a lo cual el sujeto ha llegado a su mayoría de edad.
- El espíritu se encuentra como motor y suceso oral.
- La Historia como conocimiento realizado que se convierte en retrospectiva.¹⁰⁷

A Hegel se le ha dado la autoría del método dialéctico que representa al conjunto de leyes que dan cuenta del desarrollo experimentado por el espíritu en todas sus manifestaciones esenciales. Él explicó como el mundo está lleno de fuerzas contradictorias; Los cambios – afirma Hegel- No sólo consisten en el hecho de que una cantidad se convierte en otra, sino en la transformación de cualidad en cantidad y viceversa; estas últimas transformaciones significan la ruptura de la continuidad y confieren al fenómeno una forma nueva, cualitativamente distinta de la antigua. El cambio cualitativo gradual conduce, en un momento dado, a una transformación mediante saltos de la cualidad dada y a partir de esta nueva cualidad, se operan otros cambios cuantitativos aplicados a la evolución histórica.¹⁰⁸

La lucha de contrarios se convierte en Hegel, en la fuerza motriz universal de la evolución. Cada cosa es una unidad de contrarios, en el sentido de que está compuesta de elementos que aun hallándose inseparablemente vinculados y que pueden penetrarse mutuamente, se excluyen al mismo tiempo. (La contradicción interna es la esencia misma de las cosas y es ella la que constituye el principio de su movimiento).¹⁰⁹

La Historia al convertirse en Conocimiento Absoluto, va cobrando progresivamente conciencia de su propia naturaleza espiritual hacia el logro de la libertad, que según Hegel lo cristaliza el Estado Prusiano de su época, donde termina el devenir histórico sin explicar la posibilidad de cambios para el futuro.¹¹⁰ Hegel era demasiado tímido políticamente, y estaba, en sus últimos años, demasiado afincado en los núcleos rectores de la sociedad, como para introducir ningún significado concreto en sus proposiciones metafísicas. “... Hegel aportó la notación, pero no le dio contenido práctico. A cargo de Marx iba a correr escribir la aritmética en las ecuaciones algebraicas de Hegel.”¹¹¹

¹⁰⁷ González Rojo, Enrique, *Teoría científica de la Historia*, p. 219.

¹⁰⁸ Cortes del Moral, Rodolfo, *El método dialéctico*, p. 26.

¹⁰⁹ Jacques Rivera, Sofía Marcela, *Teoría de la Historia II*, p.26.

¹¹⁰ *Ibid.* p. 26.

¹¹¹ Berlín, *El sentido*, p. 32.

El alumno más brillante que tuvo Hegel fue Carlos Marx, quien también tenía marcadas influencias en su formación de Adam Smith. Marx partió de una concepción del mundo gobernada por leyes racionales de la naturaleza, como lo había hecho Hegel, pero a diferencia del maestro sostenía que la evolución en forma racional de dichas leyes era por las iniciativas revolucionarias de los propios hombres. “En la síntesis final de Marx, la Historia significaba tres cosas inseparables una de otra y que constituían un todo racional y coherente: el devenir de los acontecimientos según leyes objetivas y primordialmente económicas; el correspondiente desarrollo del pensamiento siguiendo un proceso dialéctico; y la consiguiente acción en forma de lucha de clase que reconcilia y une la teoría y la práctica de la revolución.”¹¹²

El historicismo llegó a su fase clásica en la figura y obra del Historiador **Leopold von Ranke**, quien ejerció una influencia en el mundo de la escritura de la Historia, la cual tuvo un sello de erudita y literaria lo que no era privativo de la Historia; sino del conjunto de la ciencias modernas que se situaron en un marco social en donde debían de coexistir con los acuerdos y las reglas para la investigación y el discurso científico.¹¹³

La concepción científica de Ranke se caracteriza por la tensión que existe entre la exigencia explícita de una investigación objetiva que rechaza rigurosamente todo juicio de valor y especulación metafísica, y los supuestos filosóficos y políticos fundamentales implícitos, que en realidad determina esa investigación.¹¹⁴

E. H. Carr señalaba la influencia que tendría Leopold von Ranke en la mayoría de los historiadores europeos desde que

Ranke, en el cuarto decenio del siglo (XIX), apuntaba, en legítima protesta contra la Historia moralizadora, que la tarea del Historiador era ‘ sólo mostrar lo que realmente aconteció (*wie es eigentlich gewesen*) ’, este no muy profundo aforismo tuvo un éxito asombroso. Tres generaciones de Historiadores alemanes, británicos e incluso franceses, se lanzaron al combate entonando la fórmula mágica ‘ *Wie es eigentlich gewesen* ’, a modo de conjuro, [a ahorrarles la cansada obligación de pensar por su cuenta].¹¹⁵

Georg G. Iggers escribió sobre las principales características del historicismo clásico que encabezaban Ranke:

¹¹² Carr, *Qué...*, p. 186.

¹¹³ *Ibid.*, p. 31.

¹¹⁴ Iggers, Georg G, *La ciencia histórica en el siglo XX, Las tendencias actuales*, p. 27

¹¹⁵ Carr, *Qué...*, pp. 11-12.

- La rigurosa expresión del hecho [...] es el primer precepto.
- Sus afirmaciones deben basarse en un análisis crítico de testimonios oculares o, documentos de la época fiables.
- Una formación escrupulosa en el examen crítico de las fuentes.
- La objetividad significa el método neutral e imparcial del Historiador.
- Veía en cada periodo histórico la consumación del tiempo a esté lo consideraba como un movimiento unidimensional del pasado al futuro.
- La fe en la continuidad y estabilidad de la civilización burguesa moderna constituye un componente integrante del historicismo clásico y de su historiografía.
- La Historia era algo más que la reconstrucción factual del pasado; era un bien cultural en si mismo.

Leopold Von Ranke tuvo una concepción de la ciencia histórica y una práctica de investigación excepcional. Además, contribuyó a una práctica académica que todavía utilizamos; los seminarios, en donde, los futuros historiadores se instruían en los métodos de la crítica de los textos.¹¹⁶ Él pensaba que el historiador no debía atreverse a juzgar el pasado, sino limitarse a la exposición de los hechos. Por otro lado, Ranke está convencido de que estos hechos reflejan “Conexiones objetivos, fuerzas espirituales, creativas, que engendran vida [...] energías morales.”¹¹⁷ Detrás de la apelación a la objetividad no sólo se escondía toda una metafísica, sino también una ideología que abarcaba a la sociedad, al Estado y a la cultura y que precisamente impedía una aproximación “objetiva”, es decir, imparcial a la Historia.¹¹⁸ Porque Ranke anteponeía la historia del Estado a los campos parciales, a los cuales historizaba.

Max Weber coincidió al señalar que el historicismo clásico que toda sociedad constituía un entramado de los significados y los valores que había de ser comprendidos en su concreción. “Comprender” no excluye, de ningún modo, la “explicación” ni, por consiguiente, el análisis. Niega aún con mayor énfasis la unión de valores y ciencia insistiendo en la neutralidad de la ciencia que, según Weber, bien puede y hasta debe analizar los conceptos de valor, pero que de ningún modo es capaz de fundamentar

¹¹⁶ Iggers, *La ciencia histórica ...*, p. 30

¹¹⁷ *Ibid* p. 28

¹¹⁸ *Idem*.

científicamente la validez de estos valores. La cientificidad de la Historia se fundamenta por su imparcialidad, y también la aplican a los conceptos causales. Las sociedades humanas poseen también para Weber una dinámica interna, cuyo foco, sin embargo, habría de ser buscado no tanto en la esfera material, sino en lo cultural, en estructuras del pensamiento y del comportamiento que hacen comprensibles las relaciones sociales y el cambio social. La ciencia presupone al científico que piensa y no a un mundo en sí; por ello no puede haber leyes objetivas.

Los historicistas, al inicio del siglo XX habían situado el problema de la destrucción de las instituciones liberal-democráticas, por las dictaduras, pero han buscado la explicación en la Historia de las ideas y la difusión de las mismas. Además, Ellos utilizaron las experiencias estéticas es que se propician en el hombre la comprensión de la vida, el arte y la Historia a través de ello posibilitan su conocimiento del mundo y de sí mismos. Ha sustituido la idea de progreso propuesta por la teoría positivista, por la idea de cambios en la vida histórica de la humanidad en los cuales hay un progresivo enriquecimiento espiritual.

Benedetto Croce propuso que la doctrina de la contemporaneidad que consiste en ver a la Historia del presente y del pasado aún más remoto y el criterio que utiliza para determinar el carácter presente de la Historia es el de la correspondencia con un interés del presente, ya que el hombre revive el pasado. Con ello la Historia aparecía unida a un discurso narrativo que evitaba la creación de tipos (conceptos) que sustituye a las leyes que tienen en cuenta las estructuras de pensamiento que determinan la actuación y el cambio social. El de que exista una continuidad coherente en la Historia y cuenta con una dedicación científica que la hace posible e intelectualmente razonable.¹¹⁹ La temática por excelencia de las obras de Croce es la ética política. Marca la diferencia entre la historiografía con la crónica, crítica, anecdótica, literatura histórica, biografía y apología.¹²⁰

La realidad histórica, la define Croce como una realidad subjetivamente vivida, experimentada y sufrida auténticamente. El historiador no se imagina el suceso, sino lo reexperimenta, y ¿cómo lo vive el hombre común? Se le presenta como una fuerza exterior que viene del pasado y se precipita hacia el futuro, al atravesar el presente invade su esfera privada y lo arrastra consigo. Al tratar de definir esta experiencia, el individuo la concibe

¹¹⁹ Derisi, Octavio, *La filosofía del Espíritu de Benedetto Croce*, p. 41

¹²⁰ Jacques, *Teoría...*, p. 51

como totalidad o como un problema del grupo al que pertenece, ya sea, nación, partido político, secta religiosa, clase, etc. En este sentido Croce afirma: “¿Queréis comprender la verdadera Historia de un ligúrico o siciliano neolítico? Tratase, si es posible de convertirlos en vuestra mente en el ligúrico o siciliano neolítico. Si no podéis conseguirlos o no os interesa contentaos con describir y disponer en series los cráneos, los implementos y los dibujos pertenecientes a estos pueblos neolíticos.”¹²¹

Croce creía que la Historia es un conocimiento que surge y norma la acción humana. La motivación moral y la verdad no las buscas en los testimonios externos, sino en la evocación interior, Para Croce, la actividad moral, las obras buenas, son acciones de verdad, de belleza, de utilidad y la moralidad misma para realizarse, se hace con pasión y voluntad. Benedetto Croce comentó que todo es Historia porque todo es producto o acción del hombre “Todos los grados o creaciones del Espíritu son Historia. Toda la realidad es Historia, Toda ella es espiritualidad, autocreación en el devenir del espíritu.”¹²²

Croce escribió que el contenido de la Historia era la síntesis entre el pensamiento y la vida y que los hechos debían de ser esclarecidos y criticados, por ello, el conocimiento histórico es la combinación entre la investigación y la clasificación de los documentos y la profundidad del juicio propio. La parte medular de la teoría del conocimiento histórico es la propuesta de que las ideas y los valores sean tomados como modelo y medida de las Historias particulares, por lo tanto, niega rotundamente que existan ideas y valores universales, Las ciencias pueden medir y clasificar la realidad, pero no conocen los procesos históricos, Así, la realidad que es Historia sólo puede ser conocida históricamente, con lo anterior, también, él dice que la Historia no puede tener causas anteriores o fines posteriores, nada antes o después, nada sobre o debajo de ella misma, porque ella es la realidad absoluta y única. Los cambios en la Historia se dan por procesos cíclicos se nota la influencia de Vico en su pensamiento.¹²³ El juicio histórico es el único conocimiento válido, No se puede comprender la Historia aplicando el método de las ciencias naturales. La Historia se aproxima más al arte que a la ciencia.

La historiografía de Croce se inspira en el intento de resolver el contraste entre las verdades derivadas del conocimiento histórico y la exigencia de que el hombre no pierda sus valores religiosos y morales. Además, reconoció que sí una narración es plena o vacía es decir si

¹²¹ Collingwood, *La idea...*, p. 196.

¹²² Jacques, *Teoría...*, p. 51

¹²³ Carr, *Qué...*, p. 28

lleva o no el corazón un motivo que la encadene con la seriedad de la vida tal como se vive. Croce consideró a la filosofía como categoría del devenir del espíritu y la aportación que da a la Historia es la serie de categorías que sustentan el juicio histórico. Estos conceptos son eternos e inmutables, Los más importantes son: la belleza, la verdad, la utilidad y la bondad, la principal directriz de todas ellas es la libertad.¹²⁴

El historicismo, en la actualidad no es una corriente historiográfica unitaria, porque existen una variedad de concepciones teórico-metodológicas y rasgos muy peculiares tanto de los países europeos como de los americanos. Sin embargo, encontramos ejes de encuentro que son los siguientes:

- Conciben la historicidad de todo lo humano, Con ello, se constituye un modo de ver y entender la realidad, en particular la realidad humana, Conocer el ser es comprenderlo como existencia, en su identidad la cual se le presenta al hombre en su unidad y pluralidad en su dinamismo y temporalidad.
- Interpretan la historicidad como el horizonte temporal dentro del cual vive el hombre y construye su propio mundo de relaciones. A este proceso le llaman, manifestaciones del espíritu.
- Encuentran en las formas históricas del ser del hombre, las grandes etapas de sus cambios reales, son modos diferentes de integración a la comunidad. Esta integración es un hecho permanente (el hombre está en constante relación con los demás) varía en cualidades, en direcciones y en intensidades, Estas variaciones determinan diferentes estilos de vida: políticos y religiosos, económicos y artísticos, jurídicos, científicos y filosóficos. Ésta es la clave para la comprensión filosófica de la Historia en general y de cada época en particular.
- Parten en general de la convicción de que existen dos tipos de ciencias: las ciencias naturales y las ciencias culturales. No es posible comprender el mundo histórico con las herramientas científicas que se emplean en el conocimiento de la naturaleza.

¹²⁴ Sobejano, María José, *Didáctica de la Historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*, p. 95. El tesista no comparte la siguiente opinión esgrimida por Sobejano: “El historicismo enganchado al carro del romanticismo y del idealismo alemán, se extiende por toda Europa (B. Croce en Italia, Collingwood en el Reino Unido, R. Aron en Francia), exalta la vida del espíritu, la intuición, lo individual y lo particular, con una marcada obsesión por lo que H.M. Bloch (1965) calificó como ‘culto a los orígenes’: el pasado.”

- Reconocen la relación entre la filosofía, ya que no es posible comprender la Historia sin la conciencia filosófica. A su vez, el estudio de la filosofía requiere de la conciencia histórica.
- * Comprenden los procesos históricos en la vivencia, la cual es una experiencia directa y no construida de determinado acontecimiento histórico, En relación con ella, los historicistas alemanes, en especial Wilhelm Dilthey, utilizan indistintamente las palabras *erleben* que significa 'vivir el vivir' y *erlebnis* que se traduce como 'vivencia'. A su vez, la describen como *Innewerden* que significa 'estar dentro de la realidad que en ella se da' En la vivencia el sujeto y el objeto coinciden y están presentes en la persona que lo experimenta y si es en relación con el pasado, éste adquiere un carácter de 'actualidad vivida' donde se marca la presencia de vivencias pasadas estructuralmente unidas con lo actual.
- * Aceptan la acción del tiempo histórico y reconocen los cambios cíclicos, pero niegan la existencia de leyes históricas.
- * Sostienen que el objeto del historiador es un suceso único, irrepetible y singular, aunque no niega la importancia de la relación del hombre con su entorno social.
- * Defienden la individualidad al relacionar los productos de la cultura humana; mitos, leyes, costumbres, valores, tradiciones, obras de arte, pensamiento histórico, etc. Como productos realizados por individuos.
- * Consideran que es fundamental para el hombre tener conciencia del pasado para la comprensión del presente."¹²⁵

Pasaré a explicar las aportaciones de la Escuela de Annales, la cual cuenta con una referencia no tan remota como en el caso del historicismo, en la figura intelectual de Emile Durkheim, quien tuvo el mérito de haber hecho la invitación a las distintas ciencias sociales al intercambio de sus saberes. "Nosotros pensamos sobre todo en la Historia. [...] suscitar historiadores que sepan ver los hechos históricos como sociólogos, o bien sociólogos que posean toda la técnica del historiador."¹²⁶ De aquellos tiempos nació la relación entre Historia y sociología que continuarían tanto Lucien Febvre y Marc Bloch como más tarde sería Fernand Braudel.

¹²⁵ O'Gorman, Edmundo, *Crisis y provenir de la ciencia histórica*, p. 105.

¹²⁶ Durkheim, Emile, "Prefacio", 1896-1897.

“Desde la década de los 20 al 1945: grupo pequeño, radical, identificado con Febvre y Bloch, batallador contra la historia tradicional de acontecimientos políticos.”¹²⁷

La corriente de los Annales abona y enriquece las perspectivas de la Historia social-crítica, es la reivindicación e incorporación dentro de la historia del método comparativo. Porque para los ‘primeros’ Annales, desarrollados entre 1929 y 1941, no hay historia científica posible que no sea al mismo tiempo una historia comparatista. Así, retomando en este punto las experiencias de otras ciencias sociales, como la sociología, la etnología, la lingüística o la literatura, que a principios del siglo XX “aclimatan” y refuncionalizan dentro de sus distintos espacios a este mismo método comparativo, Marc Bloch va a definir la comparación histórica en los términos siguientes: ¿Qué es, para comenzar, comparar dentro de nuestro dominio de historiadores?: comparar es incontestablemente lo siguiente: elegir, dentro de uno varios medios sociales diferentes, dos o más fenómenos que aparenten a primera vista, mostrar entre ellos ciertas analogías, describir luego las curvas de su evolución, comprobar sus similitudes y sus diferencias y, en la medida de lo posible, explicar tanto las unas como las otras. Una segunda contribución metodológica de los Annales, está vinculada con el proyecto historiográfico de Carlos Marx; El tercer aporte que será desarrollado por los “primeros” y los “segundos” Annales es la Historia interpretativa, y más radicalmente el de una verdadera “Historia-problema”. Una Historia que, al mismo tiempo que recoge la tesis de Henri Pirenne cuando afirma que el “núcleo” del trabajo del historiador no se encuentra en la erudición, sino justamente en la interpretación, va a radicalizarla hasta el final para postular que esa interpretación, va a radicalizarla hasta el final para postular que esa interpretación no es sólo el núcleo o la parte más importante de la práctica histórica, o la condición, sino más bien la esencia general misma y el momento global determinante de toda la actividad misma del oficio de historiador.

Fernand Braudel inventa los tiempos nuevos de la Historia. “Existe un tiempo para estudiar fenómenos diversos de larga y larguísima duración (clima, Historia de los ríos, desiertos), otro de duración media (movimientos monetarios, de precios, de corrientes comerciales, de ciclos de producción...) y finalmente un último de duración breve (una batalla, un tratado de paz, una declaración de guerra...). No sólo esto: se añade que Braudel establece una especie de jerarquía: así, en el primer tiempo largo encontramos la posibilidad de analizar un tiempo brevísimo (por ejemplo: una fuerte nevada), un tiempo medio (una serie de

¹²⁷ Sobejano, *Didáctica...*, p. 97.

fueres nevadas) y finalmente un tiempo largo (una glaciación); de mismo modo, en el tiempo medio podemos encontrar la presencia de tiempos breves (una operación de compraventa) o también de tiempos larguísimos (es evidente que una corriente comercial marítima de muchos siglos es influida ampliamente por ritmos estacionales, [...])¹²⁸ Los tres movimientos indicados por Braudel dan lugar a tres diferentes tipos de Historia: “una historia estructural, una historia coyuntural y una Historia *événementielle* [...por lo cual] la historia estructural está formada por factores geográficos y climatológicos; la historia coyuntural por factores sociales y económicos; y finalmente, la historia *événementielle* está constituida por los elementos políticos y militares.”¹²⁹

El mejor ejemplo de carácter histórico que se puede escribir es el que utilizó el propio Braudel; en el Mediterráneo, en la época de Felipe II en donde de forma magistral utilizó los tres tiempos (acontecimiento, coyuntural y de tiempo largo) lo que da lugar a tres tipos de Historia, en donde se estudia el medio geográfico y físico, los factores sociales y económicos y finalmente los elementos políticos y militares.

Al terminar la influencia de Fernand Braudel en la Escuela de Annales después de 1968 se instauró hasta 1989, la corriente llamada de mentalidades dentro de la evolución de los Annales y ésta tuvo un viraje radical respecto del tipo de Historia que había impulsado entre 1929 y 1968, lo que los Annales hicieron a partir de esa fecha fue a escribir, asesorar y publicar una historia que abordó lo mismo problemáticas y temas históricos bastantes banales e inesenciales que unos estudios dedicados a temas más serios y relevantes, pero que en conjunto se autodeclaró una historia ecléctica desde el punto de vista metodológico, y también una historia sin línea directriz ni principios teóricos, que aceptaba absolutamente cualquier enfoque histórico posible, con la única condición de que bordara ese indefinido campo de las “mentalidades”...resulta interesante [que] el nuevo modelo cultural [de la] cuarta generación de Annales ha promovido, y que es el modelo de una Historia social de las prácticas culturales, también caracterizado como una nueva Historia cultural de lo social. Una historia que, frente al sustantivismo autosuficiente de los estudios históricos de las mentalidades –que en ocasiones ha llegado hasta el idealismo abierto y confeso, como en la obra de Philippe Aries-, [la Historia social de las prácticas culturales] va en cambio a representar un verdadero esfuerzo de una Historia otra vez materialista, y otra vez

¹²⁸ Romano, Braudel..., p. 46. “Ahí donde Braudel –arrastrado por su ímpetu polémico- cae en error es cuando atribuye a la Historia política y diplomática sólo la dimensión del tiempo breve.”

¹²⁹ *Ibid.*, pp. 73-95. “Por si sola, esta triple división ha trastornado la observación no sólo de la Historia, sino también de la sociología, de la antropología, de la psicología y de la economía. Demoler una categoría fundamental como la del tiempo es la clara impronta de un gran intelectual.”

profundamente social de los fenómenos culturales. Así y asociada muy de cerca con los trabajos de Roger Chartier, esta Historia... nos propone analizar todo producto cultural como “práctica”, y por ende, a partir de las condiciones materiales específicas de su producción, de su forma de existencia.

La Escuela de los Annales ha contribuido a la Historia con las siguientes aportaciones:

- Rechazo de la Historia tradicional que se basa en el mero relato de hechos y acontecimientos.
- No aceptaron la visión puntual e individual.
- Negaron que el objeto de la Historia fueran los hechos, sino que reivindicaron que son los procesos históricos, en donde se manifiestan las actividades humanas en toda su complejidad.
- Mantuvieron una postura contraria a la historia centrada en el pasado.
- Trabajaron por una interacción dinámica en las dimensiones temporales como el acontecimiento (tiempo corto), los ciclos (el tiempo medio, la coyuntura), la estructura (el tiempo largo de las civilizaciones).
- Lograron para la redefinición de Historia como ciencia.
- Hicieron a la Historia ser una ciencia interdisciplinar abierta y dialogante con las Ciencias Sociales sobre los conocimientos del hombre.
- Sustituyeron a la historia-relato por la Historia-problema. Además de la historia temática por la historia cronológica.
- Extendieron el estudio de las fuentes históricas y rebasaron la estrechez del documento para aceptar cualquier huella histórica producida por los seres humanos.
- Fomentaron la Historia global, total. (Fevbre: *à part entière*).
- Desarrollaron la duración histórica que tiene tres elementos: el tiempo geográfico, el social y el individual.¹³⁰

Otra escuela que será comentada es la **Social Británica**, la cual, colaboró en la demolición del edificio historicista, presentándose como la antítesis del idealismo. La influencia del marxismo en el conocimiento histórico ha sido muy amplia puesto que, en su construcción teórica, el marxismo se basa en el análisis de la Historia y su método la dialéctica, en el conflicto que permite el cambio histórico. La interpretación marxista de la Historia en el ámbito universitario se propuso, en la mayor parte de Europa, con la excepción de Francia, hasta su implantación en la esfera política y hasta la comprobación de los aciertos previstos por Marx en la predicción de la catástrofe capitalista tal como se dio en la depresión del año 1929.

¹³⁰ *Ibid.*, pp. 97-98.

Un mérito de los historiadores marxistas (exceptuando el dogmático grupo de la escuela histórica soviética) consiste que han estado en la vanguardia de los cambios historiográficos que a mitad del siglo XX han hecho importantes aportaciones a la Historia social.

“... con trabajos de alto nivel teórico y metodológico, en las décadas de los sesenta y setenta. Recordemos en Francia a Labrousse, Lefebvre, Soboul o Vilar; en Polonia a Kula, Topolsky, Novak o Adam Schaff; en España a Elorza, Fontana o Tuñón de Lara, o a la pléyade de Historiadores ingleses orientados por M. Dobb y por R. H. Tawney (Hilton, Hill, Hobsbawm, Thompson o Samuel, entre otros)¹³¹

La intervención del marxismo en la historiografía tiene un objeto, el análisis de lo social, entendiendo por ello a la –totalidad- y a la presencia –colectiva-, mas sin querer fotografiarla desde el aire, sino acercándose lo más posible a esa realidad, dispuesto el historiador a cambiarla, No obstante, el concepto de lo social quedará definido a veces de modo vago, y otras (más abundantes) se centrará directamente sobre la noción central de – relaciones sociales de producción, ó más frecuentemente todavía, en la “lucha de clase.

La cultura obrera y los efectos sociales del capitalismo industrial, suele tener en Inglaterra una base sólida y bien cultivada en la Historia social. El interés inicial era por el campesinado. Hobsbawm publicó los *rebeldes primitivos* en el año de 1959. Los movimientos y los conflictos se entenderían carentes de “conciencia de clase”. De ahí nacería un conjunto de interpretaciones sobre la conflictividad campesina y la producción en el medio rural que, en general, recibe el nombre de “marxismo agrario”. Introducía como concepto analítico el bandolerismo, y asumía también la caracterización del proceso sociopolítico del anarquismo en el campo, así como el abordaje de los populismos.

Los estudios partieron implícitamente del axioma que centra el Manifiesto Comunista: “la Historia de toda la sociedad ha sido la Historia de la lucha de clases”. Habida cuenta de la gran cantidad de producción historiográfica, especialmente en Inglaterra, que se centraba en el proletariado urbano. El marxismo aportó a aquella narración tradicional, tan rica y tan cuidada, la inspiración necesaria para cultivar tanto a los estudiosos como a los lectores.

En Gran Bretaña se dio un enfoque a la Historia (From below) Desde abajo que tiene una manera de “mirar” contrario al usual, que contempla las cosas (From above) “desde arriba”. Santos Julia ha hecho la diferencia en la problemática para captar la totalidad tal como ocurría con Annales, Sino que el punto central era mirar y entender un proceso desde abajo.

¹³¹ *Ibid.*, p. 98.

Se trata de un enfoque realista que ha sido llamado pesimista en cuanto que exhibe los efectos en las condiciones de vida de la clase obrera por el capitalismo industrial. Otro de sus méritos radica en el acercamiento cuidadoso en la formulación de un marco conceptual propio para el análisis de la cultura obrera y de los colectivos sociales cuya experiencia había permanecido sin ser trabajada por la historiografía. Sin olvidar, una historia política-económica y social, con una ética propia, de talante “humanista”. Así se manifiesta por ejemplo cuando combina su tono demócrata y solidario con las clases bajas con una metodología cualitativa introducida por las fuentes orales (los llamados talleres de Historia History Workshops). “Será en ellos, especialmente, donde quienes practiquen la historiografía –no necesariamente son historiadores profesionales o académicos-, sino que son trabajadores, los más de las veces, quienes exhiban sus potentes vertientes de tipo ético y moral como parte de una estrategia intelectual que políticamente resulta ser radical.”¹³²

La Escuela Social Británica ha aportado a la Historia los siguientes puntos:

- Renovado el interés por las teorías generales de la Historia.
- Realizado una contribución importante en la fundamentación conceptual y a la definición del proceso histórico. La teoría y el método se forman y se verifican en la propia práctica de la investigación: se hace Historia.
- Impulsado el concepto del Modo de producción que expresa una estructura de funcionamiento y de desarrollo que contiene en sí mismo el principio de la contradicción social.
- Trabajando la idea de la Historia como la comprensión global con su relación dialéctica. *Han aportado un caudal de investigaciones sobre la formación de las clases en los estudios sobre los diferentes modos de producción: esclavismo, feudalismo y capitalismo.
- Orientado a la investigación histórica en torno a procesos económicos y sociales complejos y que están contemplados a largo plazo.
- Inducido al estudio de las condiciones materiales de la vida de los pueblos y el desarrollo de la tecnología considerados globalmente.
- Estimulado la función de las masas populares en la Historia.¹³³

Como una síntesis del inciso puedo señalar que el historicismo, la Escuela de los Annales como de la Escuela Social Británica han contribuido con sus propios esfuerzos y respondiendo a sus propias necesidades y que han rebasado por mucho el estudio del pasado tal como lo realizaban los historiadores soviéticos, quienes eran dogmáticos, esquemáticos y manipulaban el pasado para justificar las “verdades” de la élite soviética.

¹³² Hernández Sandoica, Elena, *Tendencias historiográficas actuales. Escribir Historia hoy*, pp. 239-242.

¹³³ Sojerano, *Didáctica...*, pp. 98-99.

Por ello esta breve exposición tenía como objetivo mostrar que tanto las escuelas historiográficas como sus respectivos autores son fuentes recomendables para formar parte de los conocimientos disciplinarios que respaldan la práctica docente y debe de ser base de una enseñanza actualizada para los alumnos. Con relación a la evaluación de los aprendizajes diremos que las habilidades de dominio que dota la Historia y que los historiadores de esta corrientes manejan a la perfección no son reivindicadas como tales por ellos porque no es parte de su trabajo, esto le corresponden a los profesores que podamos traducir estas habilidades intelectuales a través de la planeación psicopedagógica donde también se contemple cómo será evaluadas y con que criterios.

A continuación presentaré algunas de las categorías básicas que se desprenden de las corrientes historiográficas, en forma concreta, en los productos elaborados de los historiadores y cómo algunos psicopedagogos han intentado proyectar estas habilidades intelectuales tanto a los profesores como a los alumnos.

3. Algunas categorías básicas de los contenidos disciplinarios para la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Las categorías históricas son un núcleo básico en los contenidos disciplinarios y con la combinación de la didáctica, la psicopedagogía y la evaluación se intentan proyectarlos como habilidades intelectuales a través de los aprendizajes de los alumnos.

A continuación se explicará algunas de las habilidades intelectuales, con la intención de enfocar su sentido formativo y de consolidación en el proceso educativo.

a) Tiempo histórico

La concepción histórica-filosófica del tiempo se ha elaborado conjuntamente con el espacio y, en general, se han dado a ambas cuestiones soluciones similares. La filosofía aristotélica escolástica define el tiempo como la medida del movimiento según un antes y un después. Newton lo concibe como algo absoluto y real que por su propia naturaleza fluye uniformemente sin relación con nada externo. Kant mantiene que el tiempo es una forma a priori de la sensibilidad y por lo mismo una de las condiciones de posibilidad del conocimiento de los fenómenos. En el siglo XIX surgen una serie de filosofías, de las

cuales la más significativas es la de Bergson, a las que se califica a veces de “temporalistas” por la relevancia que adquiere en ellas la noción del tiempo.¹³⁴

El tiempo histórico es fundamental para la comprensión y el conocimiento de la Historia, también es conocido como temporalidad y es una de las categorías históricas de más difícil asimilación por los niños, los adolescentes e incluso, los adultos.¹³⁵ La idea de tiempo histórico está hoy en crisis pues no hay relación entre el tiempo que configura el vivir cotidiano de los alumnos, distorsionado por múltiples condicionamientos políticos, sociales, familiares, etc., y el tiempo histórico o memoria histórica de los historiadores. Este tiempo de los textos y los libros se puede memorizar convertido en cronología pero no es suficiente, sino todo lo contrario, para captar las variables implicadas en la temporalidad: simultaneidad, duración, etc.¹³⁶

El tiempo histórico revela el conjunto de cambios que se han producido en las entrañas de cualquier sociedad y sus respectivas modificaciones que la han hecho evolucionar. Estas mutaciones afectan los aspectos sociales, políticos, culturales, etcétera. Asimismo se proyectan a niveles personales en los actos que realizamos en nuestra vida cotidiana, en donde se encuentran en una contradicción de forma permanente y buscar las innovaciones necesarias para cada grupo social.

La cronología es un instrumento que sirve como medida temporal para comprender el tiempo histórico y el cambio social que cada sociedad se ha dotado. La función de la cronología consiste en enmarcar en el tiempo todos los fenómenos históricos. El dominio de la cronología por parte de nuestros alumnos les permiten poseer una habilidad que se vincula en el cálculo de las diferentes duraciones, para ubicar “el cuándo” de un hecho o de un fenómeno histórico con relación al que lo precede, al que lo sigue o a otros hechos que pasan simultáneamente y también para situarlo con su presente. La cronología es el soporte necesario e imprescindible del tiempo histórico, pero no se puede confundir con él. La cronología posibilita materializar el tiempo con una combinación con el espacio y visualizar las distancias entre los hechos históricos y la duración del mismo. La cronología

¹³⁴ *Diccionario Enciclopédico Santillana*, volumen 9, p. 2815.

¹³⁵ Pluckrose, Henry, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, p. 40. “Es posible que resulte útil centrarse menos en el tiempo histórico y más en una comprensión de la cronología histórica, la habilidad de concebir la duración del tiempo histórico y la diferencia entre, por ejemplo, 500 y 2.000 años resulta difícil para los pequeños pero también para la mayoría de los adultos”.

¹³⁶ Rodríguez, *Enseñar...*, pp. 15-16.

actúa por repetición igual y homogénea, por unidades idénticas (día, año, siglo, etc.). Además, es un instrumento técnico de medida y un instrumento social de referencia para la regulación de las acciones individuales y colectivas. El dominio de la cronología permite orientarse en el tiempo, es decir, saber cuándo pasan, han pasado o pasarán las acciones, los hechos, las cosas y relacionar las acciones o los fenómenos entre sí según hayan pasado antes o después (la sucesión) o pasen a la vez (la simultaneidad). Permite establecer sucesiones diacrónicas poniendo de relieve las diferencias existentes entre distintos procesos históricos y sincronías históricas entre procesos o acontecimientos paralelos.¹³⁷

¿Cómo se adquiere la conciencia sobre la posesión de la temporalidad?

En un primer momento a través de las propias percepciones y de las construcciones de los ritmos subjetivos con características internos y externos que están vinculados a los procesos biológicos, culturales, sociales entre otros en los diferentes estadios del desarrollo de los individuos como son casos de la infancia, la niñez, la adolescencia, la madurez y la ancianidad. En los cambios tan maltrechos que en la actualidad presentan las estaciones de año o para algunos, por sus recorridos en las diferentes instituciones escolares hasta lograr la profesión. Para otros en el mundo del trabajo a temprana edad con sus responsabilidades y movi­lidades para lograr el oficio de la estabilidad.

En los aspectos sociales, la temporalidad se adquiere con pautas y normas de la conducta y la personalidad dentro de una colectividad. Sin embargo, la concepción del tiempo no se adquiere de forma espontánea e intuitiva es necesario el estudio disciplinario para poseer estos rasgos intelectuales necesarios para analizar, comprender e intentar explicar el tiempo social de su entorno personal y colectivo es lo que da sentido a la propia existencia.

¿Qué es lo que sucede cuando los jóvenes no tienen los elementos intelectuales para construir los puntos indispensables de las referencias y encontrarle los sentidos a sus propias vidas? Los jóvenes no tienen la capacidad para comprender su propio accionar, tampoco su pasado histórico ni la relación que ellos tienen con los grupos sociales a los cuales pertenecen y como no se pueden explicar su propia temporalidad (pasado-presente-futuro) se encuentran desvinculados a los proyectos grupales y optan por buscar otras alternativas no siempre viables como entrar al mundo de las drogas, una forma de evasión ante sus realidades y en ese momento sus actos pierden sentido, porque han renunciado a un proyecto de vida y a

¹³⁷ Pages, Joan, “Aproximación a un currículo sobre el tiempo histórico”, p.117.

construir un futuro personal y colectivo. El uso de la droga es un instrumento de auto agresión ante la imposibilidad de entender la temporalidad.

La vida y las acciones humanas se desarrollan en el tiempo; en un tiempo que se vive y se experimenta personalmente pero que está inmerso en un tiempo social que lo enmarca, lo contextualiza y lo explica, La experiencia de tiempo se adquiere desde el nacimiento en el interior del grupo y de la colectividad, e contacto con las personas y las cosas, De esta experiencia emana una cierta conciencia de temporalidad, de percepción mental del tiempo, que cambia y se modifica con la edad y con nuevas experiencias, La temporalidad constituye un elemento fundamental de la personalidad individual y es un aspecto esencial de la construcción social de la realidad.¹³⁸

El tiempo está constituido por el pasado, el presente y el futuro; sí no hay pasado no podrá haber presente. En el pasado se encuentran tanto en las permanencias como en los cambios, los cuales se dan a través de la sucesión y la simultaneidad en las diferentes duraciones del tiempo social como es el **tiempo corto** (acontecimientos), **el tiempo medio** (la coyuntura) y **el tiempo largo** (estructurales) todos ellos pueden ser ubicados a través de la cronología y la periodización. [...] **La Historia tradicional** atenta al tiempo breve, al individuo y al acontecimiento, desde hace largo tiempo nos ha habituado a su relato precipitado, dramático, de corto aliento” basado especialmente en los personajes, la política y las batallas de corte militar.¹³⁹ **La Historia económica** coloca en primer plano de su investigación la oscilación cíclica y apuesta por su duración: [...] De esta forma, existe hoy, junto al relato (o al recitativo) tradicional, un recitativo de la coyuntura que para estudiar al pasado lo divide en amplias secciones: decenas, veintenas o cincuentenas de años. [...] ¹⁴⁰

Fernand Braudel señaló que existe una **Historia de larga duración** basada en las estructuras y él explica que una estructura es indudablemente un ensamblaje, una arquitectura; pero, más aún, una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar y en transportar. Ciertas estructuras están dotadas de tan larga vida que se convierten en elementos estables de una infinidad de generaciones: obstruyen la Historia, la entorpecen y,

¹³⁸ *Ibid.*, p. 109.

¹³⁹ Braudel, Fernand, *La Historia y las ciencias sociales*, p. 64.

¹⁴⁰ Cardoso, Ciro F, *Los métodos de la Historia*, p.219. Da una definición sobre cuál es el significado de coyuntura “[...] Por coyuntura entendemos ante que nada movimiento: alzas y bajas en la producción, fluctuaciones en el volumen de los intercambios, oscilaciones de los precios [...] En otro sentido esta palabra se usa también para designar a la rama de la economía que se dedica al estudio y previsión de las fluctuaciones llamadas justamente, coyunturales, o cíclicas.

por tanto, determinan su transcurrir. Otras por el contrario, se desintegran más rápidamente.¹⁴¹

El tiempo social tiene interrelación con el cambio social a través de las relaciones del hombre y su medio (territorio, condicionamientos y las relaciones del uso de las cosas y los actos de rapiña). A un nivel superior, el tiempo se relacionan socialmente con los fenómenos demográficos, las relaciones de propiedad, los tecnológicos, la división del trabajo y las organizaciones sociales entre otras; también se vinculan con las relaciones culturales y la mentalidad como son los valores, la ideología, la religión, la política, el derecho, el arte, la literatura y las tradiciones. El tiempo y sus relaciones sociales nos permiten percibir nuestro presente con todas sus formas sus ritmos y sus duraciones.

Mientras que **el tiempo histórico** ordena y explica el conjunto de cambios que se produjeron en el seno de una sociedad y la modificación, la hicieron evolucionar, Estos cambios afectan tanto a los fenómenos sociales más generales como a los aspectos de la vida cotidiana, a las acciones que los hombres y las mujeres realizan como agentes de la construcción de la realidad, Hemos agrupado estos fenómenos en tres bloques: el que incluye las relaciones entre el hombre y el medio ambiente, el de las relaciones sociales propiamente dichas, y el de los aspectos culturales y de mentalidad.¹⁴²

Las periodizaciones son discusiones básicas sobre cómo dividir en períodos el pasado y de los métodos para la reconstrucción del proceso histórico por parte de los historiadores, y es vital porque de no saberlo se corre los peligros de la divagación, la confusión que se verá reflejada en las investigaciones que realicen y sus lectores se darán cuenta cuando intenten estudiar los libros producidos con errores en la periodicidad.

La importancia de la división del pasado de la Historia en periodos es indispensable en su estudio y posterior escritura, como también su enseñanza a cualquier nivel escolar. Los historiadores y los profesores de Historia, basamos nuestras opiniones y acciones sobre cómo trabajar con el pasado en la periodización. Jerzy Topolski lo dice con claridad: “El acercamiento del Historiador a la división de un fragmento concreto del pasado en períodos más cortos depende de su intento de encontrar construcciones simples ó sintéticas...”¹⁴³

¹⁴¹ Braudel, *La Historia...*, p. 70.

¹⁴² Pages, “Aproximación...,” p.113.

¹⁴³ Topolski, Jerzy, *Metodología de la Historia*, p. 458.

El mencionado autor distingue sobre los siguientes tipos de periodizaciones históricas:

- 1) Periodizaciones cíclicas;
- 2) Periodizaciones direccionales;
- 3) Periodizaciones irregulares.

Las periodizaciones cíclicas suelen referirse a largos periodos y a la Historia de unidades territoriales grandes, Sin embargo, se pueden aplicar a periodos bastantes cortos, si hay fluctuaciones cíclicas (de precios, producción, etcétera) que sirvan como base para la división en períodos, En estos casos estas periodizaciones pueden reflejar el curso real de ciertos sucesos o procesos, “...Las ideas sostenidas por Ibn Khaldun, G. B. Vico, O. Spengler, P. Lacombe ... la idea del eterno retorno¹⁴⁴, conocida desde la Antigüedad, pertenecen a este grupo.¹⁴⁵.

Con relación a las periodizaciones direccionales son típicas de las opiniones que ven un límite (como el Juicio Final cristiano) “... Este grupo incluye también las visiones sobre un progreso constante en la Historia, que tiene lugar independientemente de la causa de los hechos históricos concretos...¹⁴⁶

Finalmente Las periodizaciones irregulares se caracterizan por una estrecha unión de los períodos que se distinguen con los hechos históricos específicos, Esos hechos son complejos y suelen seguir curvas poco regulares, que esas periodizaciones que intentan mostrar “[...]pueden variar grandemente según el factor que determina una división concreta en períodos. En las síntesis históricas anteriores, solía ser el factor político (la Historia política de un Estado) [...].¹⁴⁷

La atención prestada por Carlos Marx y Federico Engels contribuyeron al factor de la periodización histórica y la continuidad de los historiadores marxistas han llegado a considerarlo como el factor fundamental de periodización, pero que sólo sirve para la

¹⁴⁴ Cfr. M Eliade, *Le Mythe de l'éternel retour*, París, 1949. Las mismas cuestiones, aunque en un contexto ligeramente diferente, son tratadas por S. Ossowski, *Prawa Historyczne w socjologii* (Leyes históricas en sociología, *Przegląd Filozoficzny*, Vol, XXXVIII, 1935, págs. 3-32.

¹⁴⁵ Topolski, *Metodología...*, p. 459

¹⁴⁶ Jersey Topolski pone el ejemplo de Ch. Elwood, que pensaba que el desarrollo de la raza humana seguía una parábola; desde el nivel de la cada animal hasta el pleno triunfo de la razón. Entre las periodizaciones más antiguas de este tipo ya que mencionar la división en periodos realizada por San Agustín, que mencionaba cinco épocas anteriores a la venida de Cristo, y la sexta, que comenzaba en ese momento, e iba a terminar, como se interpretó más tarde, con el Juicio Final, La auténtica Historia de la humanidad, por tanto, se veía como algo inmutable y homogéneo.

¹⁴⁷ Topolski, *Metodología...*, p. 459.

división de la Historia humana en sus etapas básicas; respecto a períodos más cortos, se usan en la misma medida otros factores, especialmente el político.¹⁴⁸

Para el estudio del proceso cognitivo sobre el tiempo encontramos tres explicaciones basadas en diversos tiempos históricos (Secuencia, acontecimientos y continuidad), cada uno de ellas precisa de la interacción de las operaciones intelectuales distintas, lo que explicaría algunos comportamientos de los alumnos en las tareas de la asignatura de historia universal y porque encontramos diferentes resultados.

- a) El orden de acontecimientos dentro de una secuencia, semejante a la operación de seriación de Piaget.
- b) El agrupamiento de acontecimientos concurrentes en el tiempo, que se correspondería con la operación de clasificación de Piaget.
- c) El establecimiento de un sentido de continuidad entre el pasado y el presente, que implica la aplicación de relaciones causales a largo plazo y una comprensión de la sociedad como un proceso y no como un estado, Esta comprensión dinámica no surge antes de la adolescencia.¹⁴⁹

La idea de la noción de tiempo histórico es compleja y se hace difícil su enseñanza entre los estudiantes porque "... Los adolescentes tienen dificultades para hacer una estimación precisa del lapso existente entre dos periodos históricos, para determinar qué tan recurrentes son algunos hechos históricos (como en el caso de la medición cronológica mediante dos conceptos "antes de Cristo" y "después de Cristo". Sin embargo, en la literatura reportada, se nota que existen diferentes acepciones del término tiempo histórico."¹⁵⁰

Ya sea comentado que la noción de tiempo histórico es complejo, porque se requiere la construcción de categorías y nociones temporales como la sucesión, la simultaneidad, la continuidad, entre otras, en términos que el adolescente pueda realmente comprender; la simultaneidad que coexisten en un mismo tiempo histórico como las sociedades cazadores con las sociedades posindustriales, es necesario que asuman la relatividad de las diferentes etapas históricas y coordinen en un proceso de continuidad-cambio estructural los fenómenos coyunturales y factuales que explican los estados de desarrollo de esas sociedades tan dispares.¹⁵¹

La adquisición de los instrumentos y los códigos por parte de los estudiantes, los cuales le permitirán estimar el tiempo histórico. Esto les facilitaría la comprensión de la Historia;

¹⁴⁸ *Idem.*

¹⁴⁹ Díaz Barriga, Frida, *El aprendizaje de la Historia en el bachillerato* [...], pp. 111-112

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 50.

¹⁵¹ *Idem.*

“...a tal punto que el adolescente pueda desde estudiar la denominación y duración de los grandes periodos y subperiodo de la historia de la humanidad, hasta relaciona y daría distintos significados a los actos de un mismo periodo o periodos en una o varias culturas por ejemplo, pensamiento político, sistema de gobierno, economía, calidad de vida, etc, durante la época de la ilustración en Francia y América Latina, es decir, identificar líneas de tiempo paralelos entre diferentes culturas o civilizaciones.”¹⁵²

Las estrategias de aprendizaje sobre la comprensión de la representación del tiempo histórico deberán implican a los alumnos hacía el análisis e interpretar los mapas, los atlas históricos y las monografías. Además, el uso correcto de los indicadores básicos de tiempo como el día, el semestre, el año, el lustro, el sexenio, la década, el siglo, el milenio etc. debe servirse de los términos temporales correctamente y referirse a ellos como referencias de periodos o épocas. Jean Piaget: Proponen como estrategia didáctica utilizar el espacio para representar el tiempo, mediante la construcción de líneas de tiempo, éstas consisten en escalas espacio-temporales donde el alumno ubica fechas, acontecimientos, personajes, etcétera, las cuales pueden variar enormemente en complejidad. “...el alumno aprende así a estar con la corta y larga duración de los acontecimientos históricos y a relativizar el tiempo real por ejemplo durante las tres últimas décadas de este siglo ha habido más cambios que en los 300 años que van del siglo V al VIII.”¹⁵³ Otra estrategia de aprendizaje que da excelentes resultados es el trabajo con los alumnos de sus pasados próximos como puntos de partidas y los referentes básicos en la construcción de esta noción; partiendo de los hechos significativos de sus vidas. Se les puede ayudar a estructurar en los niveles paralelos de sus tiempos personales con los tiempos nacionales e internacional. Además, el profesor deberá enseñar a sus alumnos a “leer” el tiempo histórico.

Las propuestas curriculares de Hernández, I. Cardona y Trepát, Carbonell cubren un amplio repertorio de las habilidades de dominio en la Historia. Estos autores han indicado sobre los procedimientos, que abarcan ciclos bianuales de enseñanza básica y media, está dirigida a los estudiantes desde los seis a los 16 años de edad. Autores como Novark, Gowin y Ontoria proponen que el empleo de mapas conceptuales es un excelente recurso didáctico para el aprendizaje de los contenidos históricos, ya que abarcan tanto categorías temporales como la explicación misma de hechos y conceptos.

¹⁵² Díaz Barriga, *El aprendizaje...*, pp, 50-51.

¹⁵³ *Ibid.*, p. 50.

Ontoria reporta una experiencia con alumnos de bachillerato (16 -18 años) en un curso de Historia de España. La experiencia consintió en que los alumnos elaboraron mapas conceptuales centrados en el tema del cambio democrático de la política española entre 1975 y 1991, con ayuda de la técnica de elaboración de mapas conceptuales, que incluye identificar los conceptos mas generales, las palabras-enlaces y los conceptos más específicos, y generales al establecimiento de las relaciones y niveles jerárquicos que proceden. “Se logró consensuar un mapa del grupo, resultado de la conjunción del trabajo previo en mapas individuales y en pequeños equipos. Los alumnos se beneficiaron de la experiencia en varios aspectos: el mapa grupal funcionó como organizador previo del tema y los ayudó a identificar la importancia e inclusividad de los conceptos, así como a clarificar los datos históricos-clave; Los resultados cuantitativos en un examen (textos con preguntas a contestar) arrojaron 86% de alumnos aprobados.”¹⁵⁴

Algunos profesores de Historia instrumentan una serie de estrategias de los aprendizajes con relación a la temporalidad, con sus respectivas secuencias. Ellos trazan en el pizarrón una línea con algunas fechas y en otro lugar de la pizarra, escriben algunos hechos históricos y les piden a sus alumnos que ordenen los hechos históricos con el criterio del más antiguo al reciente. Se verifica el ejercicio y se explica las dudas que pueda surgir y se pide que coloquen dichos acontecimientos sobre la línea de tiempo. Todo lo anterior se ha realizado para que los estudiantes encuentren un sentido de continuidad entre el pasado y el presente. Sin embargo como no existen investigaciones sobre lo anterior no se conocen sí realmente la práctica anterior que aporta o simplemente es una rutina que el profesor instrumenta de forma burócrata sin interesarse que dicha práctica se acerque a la cronología que a la asunción de la temporalidad. Porque algunos docentes han confundido la noción de tiempo histórico con la memorización de ciertas fechas-clave (hitos históricos) que le sirvan como punto de referencia a sus prácticas docentes. Los profesores de Historia que realizan dichas prácticas tienen su propio diseño curricular de la Historia como una cronología. Los cursos de Historia de tipo cronológico comienzan en la prehistoria y finalizan en nuestros días. Dichos profesores podrían señalar que lo hacen de esa manera porque es suficiente para que sus estudiantes se ubiquen espacial o temporalmente en la Historia. Sin embargo,

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 52.

en dicha comprensión del sistema cronológico no toma en cuenta lo que la temporalidad requiere en el trabajo con otras variables implicadas como es la simultaneidad, diacronía, duración, etc.

La idea de tiempo histórico está hoy en crisis pues no hay relación entre el tiempo que configura el vivir cotidiano de los alumnos, distorsionado por múltiples condicionamientos políticos, sociales, familiares, etc., y el tiempo histórico o memoria histórica de los Historiadores. Este tiempo de los textos y los libros se puede memorizar convertido en cronología pero no es suficiente, sino todo lo contrario, para captar las variables implicadas en la temporalidad: simultaneidad, duración, etc.¹⁵⁵

La construcción del tiempo histórico debe ser fomentada entre los enseñantes de la Historia a través de los cursos de formación para después ser aplicados en el aula-taller, con los alumnos para edificar sus nociones básicas, con el ordenamiento de los hechos históricos y crear los aprendizajes para la creación de su cultura histórica.

A continuación se presenta el cuadro en que se logran sistematizar algunas ideas sobre la cronología y el tiempo histórico.

¹⁵⁵ Díaz Barriga, “Una aportación...”, pp. 15-16.

Cuadro número 3. Nociones implicadas en la construcción del tiempo histórico según Ignacio Pozo.

Cronología	Duración	Horizonte temporal absoluto	
		Comparan entre periodos	
		Integración las unidades de medida	
	Orden	Fechas anteriores y posteriores	
		Hechos periodos anteriores y posteriores.	
	Eras cronológicas	Era después de Cristo	
		Era antes de Cristo	
		Convencionalidad del sistema (por ejemplo, era musulmana)	
Sucesión Causal	Tiempo y causalidad	Consecuencia a corto y largo plazo.	
	Tipos de relación	Causalidad lineal y simple.	
	Teorías causales (conceptos)	Concreto/abstracto Estático/dinámico.	
	Continuidad temporal	Integración sincrónica y diacrónica	*Ritmo del cambio social. *“Tiempos” distintos simultáneos. *Cambio y progreso.

Fuente: Díaz Barriga Arceo, Frida, “Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”, p. 51.

En el Programa de Estudios de la asignatura de *HUMC* del *CCH* se invitan a los profesores a trabajar con la temporalidad y el espacio con sus alumnos, pero no se indica cómo. Si esto no es trabajando por los profesores se convierten en un lastre no sólo para la continuidad del curso sino de forma permanente dichos estudiantes van a carecer de la comprensión de las bases mínimas sobre estas habilidades intelectuales. Los profesores que impartimos Historia debemos evitar los aprendizajes basados en la memoria a corto plazo de nuestros alumnos, porque cuando se termina la clase, nuestros estudiantes ya se les olvido las definiciones que recitaron o escribieron y lo sustancial que era la conexión entre su pasado con su presente no se efectuó porque no se trabajo con la memoria a largo plazo.

b) Empatía histórica

La empatía histórica es una categoría histórica que tiene dos habilidades intelectuales, una es cognitiva y la otra es afectiva, "... Está relacionada con la posibilidad de entender no necesariamente de compartir o avalar las acciones de los hombres en el pasado, desde la perspectiva de ese pasado.-De acuerdo con Domínguez-, sólo es posible ponerse en el lugar del agente histórico y considerar la perspectiva del pasado, si se tiene a disposición un aparato conceptual elaborado en el presente que permite al sujeto construir un modelo mental distinto al suyo propio. De esta manera, se requiere el conocimiento de diferentes formas de vida, concepciones del mundo, sistemas de creencias y escalas de valores."¹⁵⁶

En las aulas es posible trabajar con la empatía histórica siempre que exista un diseño de experiencias didácticas apropiado y que permitan a los alumnos reflexionar en grupo. Sin embargo, ésta estrategia no está exenta de las creencias arraigadas en los prejuicios y los falsos supuestos, de ahí la importancia del trabajo con los valores y las actitudes que los alumnos tendrán que reaprender. La comprensión de la empatía de los agentes históricos del pasado es favorecida a través de las actividades intelectuales que involucra entre otras a la analogía, la cual traza paralelismos entre los hechos pasados y la experiencia del presente del alumnado y el uso de la imaginación para realizar actividades de tipo "[...]supón que tú fueras[...]"¹⁵⁷, sin descuidar la necesaria instrucción conceptual básica y transformar las informaciones y las explicaciones teóricas necesarias en la comprensión de los hechos y su contexto histórico de forma específico.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 54.

¹⁵⁷ *Idem.*

Las actividades empáticas han sido los sociodramas que representan a los determinados hechos y algunas personas que han pasado a la Historia por sus obras. Asimismo, la lectura de textos literarios con orientación histórica, novelas biográficas; sin olvidar los análisis sobre fuentes escritas y visuales como los documentos y las películas históricas, todas estas opciones didácticas que apoyan la noción de empatía histórica. Dichas actividades serán de un gran apoyo solo si está precedidos por un tratamiento docente deliberado y orientado a que los alumnos superan su visión egocéntrica y presentista de la Historia.¹⁵⁸

A continuación se presentará los niveles en la construcción de la empatía histórica una clasificación propuesta por Sabih y Lee (1987) sobre las nociones de empatía, basada en un estudio realizado con los estudiantes ingleses cuyas edades oscilaban entre 11 y 18 años.

¹⁵⁸ *Idem.*

Cuadro número 4: Niveles en la construcción de la empatía histórica.

<p>Nivel I Ausencia de empatía histórica. Se juzga el pasado con criterios del presente.</p>	<p>*Consideran que cuanto más lejano es el pasado, más primitivos eran los hombres. *Los hombres de hoy son más inteligentes que los del pasado. Los del pasado no tenían televisión, microondas, video, etcétera. *El pasado se convierte en un catálogo de comportamientos absurdos.</p>
<p>Nivel II Estereotipos generalizados</p>	<p>*A veces son capaces de establecer diferencias muy generales entre la gente del pasado y la actual, pero lo hacen con intención de poner de manifiesto lo absurdo del comportamiento de los hombres del pasado. *En general, no se distingue entre lo que la gente sabe y piensa en la actualidad y lo que sabía y pensaba en el pasado</p>
<p>Nivel III Empatía basada en su experiencia cotidiana</p>	<p>*Las acciones, las instituciones, etc., son entendidas dentro de una situación específica, que es vista en términos modernos, de acuerdo con su experiencia cotidiana, sin establecer diferencias entre cómo la veríamos hoy y cómo la verían los contemporáneos. *A menudo se preguntan por lo que ellos hubieran hecho en tal situación.</p>
<p>Nivel IV Empatía restringida histórica</p>	<p>*Las acciones, instituciones, etc., son entendidas en relación con las situaciones específicas en las que la gente se encuentra. Son capaces de reconocer que la gente del pasado podía no tener los mismos conocimientos que los hombres de hoy día, e parte porque sus creencias, metas y valores son diferentes a los actuales. * Sin embargo, aunque aceptan que la gente del pasado podía tener una visión de las cosas diferente a la del presente, son incapaces de relacionar estas diferencias con las creencias, los valores o las condiciones materiales presentes en la situación específica del pasado, En definitiva, dificultad para contextualizar las diferencias.</p>
<p>Nivel V Empatía contextual histórica</p>	<p>*Tratan de encajar lo que debe ser entendido o explicado dentro de un contexto más amplio. *Hay una diferenciación clara entre la posición y el punto de vista del Historiador y los de los individuos del pasado; entre lo que saben unos y otros, y entre las creencias, metas, valores y hábitos de cada uno de ellos.</p>

Fuente: "Carretero, Mario y Margarita Limón,"Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, En Mario Carretero, (Et.al.) *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, pp. 54-55.

d) **Relativismo cognitivo**

El relativismo cognitivo es otra habilidad intelectual que se vincula al conocimiento histórico y que ayuda a la reconstrucción del pasado y la interpretación del presente. "... Implica tanto la capacidad del alumno de comprender que en la Historia no existe una unidad absoluta y única, como la posibilidad de contrastar informaciones contradictorias sobre un mismo acontecimiento histórico."¹⁵⁹ Esta habilidad intelectual es importante en la enseñanza de la Historia en donde se pretenda que los alumnos analicen las diferentes posiciones teóricas de un mismo hecho histórico.

Los investigadores que han contribuido sobre el relativismo cognitivo han comentado que existe una progresiva epistemología en la construcción del pensamiento que apuntalan posiciones relativistas sobre los contenidos históricos. Identifican tres niveles de complejidad creciente en el desarrollo de esta capacidad: en el primer nivel, la posición de los sujetos es absolutista; solo, existe una verdad histórica única, y no son capaces de distinguir entre los hechos como tales y la interpretativa que se hace de ellos. La mayor parte de los alumnos de entre 12 y 13 años de edad se ubican en este nivel. En el segundo nivel se manifiesta un relativismo radical: toda persona tiene derecho a su propia versión de los hechos, y todas las versiones son igualmente aceptables por lo tanto la verdad no existe o no puede conocerse. Aquí se ubicó un gran parte de los alumnos de entre 17 y 18 años, y un porcentaje considerable de estudiantes universitarios y adultos no universitarios. En el tercer nivel, denominado epistemológica evaluadora, se consideran que el proceso de construcción del conocimiento histórico se relacionan con la elaboración de una determinada interpretación sobre un acontecimiento histórico, e implica la emisión de juicios, la evaluación de evidencias a favor y en contra, y la construcción de argumentos, Así, ante diferentes versiones, es posible evaluar lo adecuado de las interpretaciones históricas, en función de los argumentos y evidencias que les sustentan. "...En estos estudios se encontró que sólo 15% de la muestra de adolescentes y adultos se ubicaban en este nivel."¹⁶⁰

Carretero y Limón dicen que para facilitar la comprensión del relativismo cognitivismo se le debe instruir a los alumnos en otras habilidades específicas. "... Como la valoración de las fuentes utilizadas en la selección de evidencias y en la laboran de argumentos y contra argumentos. Estas

¹⁵⁹ Díaz Barriga, "Una aportación...", pp. 54-55.

¹⁶⁰ *Ibid.*, pp.56-57.

habilidades son indispensables para el desarrollo del pensamiento crítico”.¹⁶¹, que más adelante se van a mostrar. Hay un rasgo importante que se puede captar en las aulas que consiste en la empatía de los alumnos hacía las versiones de los hechos históricos que se encuentran vinculados por el mundo de las emociones en que se hallan conectados entre sí.

d) Las explicaciones históricas y causalidad

Edward Carr afirmó que el conocimiento de la causalidad es “El estudio de la Historia es un estudio de causas. El historiador, “... pregunta continuamente ¿Por qué?; y mientras no hay descanso para él. Sin embargo, el gran historiador “... es el hombre que plantea la pregunta ¿Por qué? acerca de cosas nuevas o en contextos nuevos.”¹⁶² La misión de la interpretación histórica consiste en averiguar la serie de causas de todo tipo que han generado el hecho que se estudia.

La causalidad histórica es una noción temporal que se rige por una serie de principios de la ley general de causalidad que señala lo siguiente: que en condiciones iguales, a toda causa le sucede un mismo efecto, otro principio de la dicha ley sería: que la causa es siempre origen del efecto y le precede en el tiempo. Sin olvidar que existe una regla de interferencia en la causalidad, la cual permite decidir qué causas e intenciones son las más adecuadas para la explicación histórica en un momento determinado para su comprensión para esto se exige un pensamiento formal para la elaboración de teorías explicables que relacionan entre las diversas causas (económicas, jurídico-políticas, sociales e ideológicas) en una conceptualización jerarquizada y compleja.¹⁶³

La causalidad histórica es una habilidad intelectual que es difícil para ser alcanzada como un aprendizaje por parte de los alumnos del bachillerato, porque tienen unos antecedentes de haber sido expuesto a la enseñanza de la historia tradicional y la dificultad radica que la comprensión de la causalidad histórica involucra tanto el establecimiento de relaciones causa –efecto como la posibilidad de reconstruir y explicar fenómenos históricos y de prever situaciones a futuro.

El Grupo Valladolid ilustra sobre la percepción que tienen los alumnos de la causalidad histórica y este trabajo de tesis se escriben las distintas opiniones acerca del uso de nociones utilizadas por los alumnos sobre esta habilidad intelectual:

¹⁶¹ *Idem.*

¹⁶² Carr, Qué..., p. 117.

¹⁶³ Prats, Joaquim, *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*, pp. 31-33.

- Unicausalidad y mecanismo causal.
- Dificultad para la comprensión de las interrelaciones y jerarquizaciones entre distintas causas.
- Predominio de factores externos.
- Tendencia a las explicaciones personalizadas, buscando los factores más cercanos a la percepción del alumno.
- Facilidad para detectar las causas de hechos ocurridos en tiempos cortos, más que en procesos de tiempo largo.
- Creencia en los cambios por la voluntad, y la intencionalidad de los protagonistas, así como por la búsqueda de un fin.
- Creencia en que las cosas suceden necesariamente porque tienen que suceder,
- Creencia en que las causas deben ser del mismo tipo que las consecuencias.
- Egocentrismo y etnocentrismo.
- Las causas deben ser constadas inmediatamente antes en el tiempo.¹⁶⁴

Una de las cuestiones centrales que se debe de entender es que la causalidad en la Historia se trabaja de forma distinta a lo expuesto por las ciencias experimentales. Mientras que la enseñanza de la Historia es importante que los alumnos entiendan la cualidad interpretativa y multicausal del conocimiento histórico,¹⁶⁵ y que esté no es equiparable al razonamiento y método hipotético-deductivo propio de las ciencias experimentales. Además, en las explicaciones causales de los contenidos históricos es necesario clarificar que no se busca establecer leyes causales generales e invariables, sino modelos explicativos de las acciones humanas. Las explicaciones históricas generadas por los estudiantes suelen emplear, se han identificado dos tipos básicos: “las explicaciones intencionales basadas en los agentes o personajes que participan en los acontecimientos; y las explicaciones estructurales basadas en fechas de carácter más abstracto (factores económicos, políticos, sociales, etc.)”¹⁶⁶

En mi experiencia docente, me he dado cuenta que los alumnos no ofrecen explicaciones sociocéntricas acerca de la sociedad y sus instituciones. Esto quiere decir que no cuentan con la comprensión de la causalidad histórica sino que ellos se enfocan a entenderla en algunos casos a través de la anécdota y en otros casos con un fuerte fundamentalismo reduccionista al señalar algunos personeros de dichas instituciones sociales y estatales como “corruptos, criminales y cínicos”. Podría parecer “normal” que los estudiantes de

¹⁶⁴ Sobejano, *Didáctica...*, p. 122.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 123. “La enseñanza de la Historia ha de mostrar a los alumnos la complejidad de los acontecimientos y sus múltiples relaciones. Si esto lo hace el profesor en sus explicaciones y en su planteamiento orientador del estudio, la Historia será útil porque ayudará al alumno a comprender procesos complejos del pasado y del presente.”

¹⁶⁶ Carretero, Martín, “La construcción del conocimiento histórico[...]” p.25

bachillerato no puedan dar dichas explicaciones porque incluso a nivel de licenciatura les resulta difícil entender los factores estructurales que implican mayor abstracción, como serían los aspectos sociales, económicos y políticos.¹⁶⁷ Aunque tenemos que señalar que las investigaciones sobre este punto indica que gran parte de los alumnos tienden a personalizar sus explicaciones históricas, aunque el tipo de explicación también depende de la familiaridad, implicación y proximidad cultural con el hecho histórico del contexto analizado.

A la pregunta central de ¿Cómo acercar al alumnado al concepto de la causalidad histórica? Joaquim Prats da ciertas orientaciones para encontrar la respuesta y está se enfoca en trabajar con los alumnos la causalidad histórica de la siguiente manera:

- Trata de identificar el “por qué” ocurrieron los hechos. Se trabaja con simples problemas de causalidad lineal, en una mera relación de causa-efecto.
- Introduce la acción intencional y se inicia con la identificación de diferentes tipos de factores causales y acciones intencionadas.
- Se articulan la explicación intencional y a causal. Como ocurre en la realidad, y se elaboran teorías explicativas más o menos complejos.¹⁶⁸

La causalidad histórica es un requisito indispensable tanto para los docentes como para los alumnos sobre los sentidos e índole de las explicaciones históricas, en contraste con las otras Áreas disciplinarias del *CCH*. Además, sí se requiere realizar el análisis de las condiciones particulares y específicas bajo las cuales ocurrieron las acciones, los acontecimientos y los procesos sociales que se estudian, en donde se destacan los elementos estructurales que tendrán sus efectos económicos, políticos, sociales, culturales, los cuales llegan hasta el presente de los propios alumnos; porque para la causalidad histórica tienden a ponderar a las explicaciones de los elementos de las finalidades de las acciones históricas y los papeles e intereses concretos de los agentes históricos. Finalmente diré que los profesores de Historia debemos de explicar los diversos enfoques historiográficos y el porqué de nuestras posturas teóricas, con la cual abordarán las explicaciones de los hechos

¹⁶⁷ Frida Díaz Barriga efectuó una investigación sobre los estudiantes del *CCH-Vallejo* qué ideas tenían ellos sobre las siguientes ideas: organización social, la desigualdad, el trabajo y su percepción sobre la categoría histórica del imperialismo.

¹⁶⁸ Prats, *Enseñar...*, pp. 32-33.

usan ciertas verdades de forma superficial y en otras ocasiones utiliza su facilidad de palabra para agredir a sus compañeros y bajarle aún más su autoestima. “[...] Se entiende de parte de los alumnos y aún de los docentes que una persona crítica es aquel individuo que por principio de cuentas es contestatario e inconforme ante todo lo que se le presente, tenga o no bases, o bien quien acapara una conversación o se impone hablando en público y descalificarlo a los otros.”¹⁷¹

La definición que más se acerca al pensamiento crítico es aquel que lo ubica como un proceso de razonamiento y solución de problemas de los seres humanos. Como se podrá notar dicha explicación es muy general. Se necesita encontrar sus cualidades, sus atributos o su propia naturaleza y su aplicación en el proceso de la enseñanza y los aprendizajes. Porque en la cultura educativa mexicana a través de los diferentes currículos se plantea la adquisición por parte de los alumnos del pensamiento crítico. Además, se da como un hecho que los egresados lo posean.

El pensamiento crítico es una organización de ideas, actitudes y de valores que involucra en sí con otras habilidades como la inferir, construir categorías, la emisión de juicios, la evaluación de los argumentos propios y ajenos. Además, de contar con las herramientas necesarias para efectuar investigaciones que consoliden sus puntos de vista cuenta con la posibilidad de percepción y de reflexión de los argumentos de otros. “... No solo cognitivos sino también valoral-afectivos y de interacción social y que no puede reducirse a la simple suma o interacción de habilidades puntuales aisladas del contexto y contenido... El pensamiento crítico involucra el reconocimiento de supuestos y valores, la evaluación de los argumentos y evaluaciones, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado. Por un lado, implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de efectuar una indagación o logra y razonar convenientemente pero por otra parte, también requiere de la disposición a considerar los problemas de manera perceptiva y reflexiva.”¹⁷²

R. Mayer y F. Goodchild, entre otros autores, consideran que el pensamiento crítico debe ser la construcción de un instinto activo y sistemático que se debe poseer para la comprensión y evaluación de las ideas o argumentos de los otros y de los propios. Asimismo, un pensador crítico es capaz de reconocer y actualizar los argumentos en sus partes constitutivas; con las afirmaciones fundamentales acerca de las propiedades o cualidades del objeto de conocimiento que se juzga, o la relación que existe entre dos o más propósitos. El entender la explicación teórica y los mecanismos hipotéticos con la

¹⁷¹ *Idem.*

¹⁷² Díaz Barriga, “Una aportación...”, p. 57.

justificación en que ésta se sustenta. Considerar la evidencia que permite apoyar o refutar la aseveración o tesis centrales sostenidas en la comunicación que se valora es poner activo el criterio propio que permita tomar una postura, es decir, decidir sí se acepta o no el argumento en cuestión.¹⁷³

Para la Dra. Frida Díaz Barriga señala que un pensador crítico es aquel individuo que posee las siguientes características:

- Está informado: busca información fidedigna, de primera mano.
- Analiza las situaciones; es reflexivo, más que impulsivo.
 - Trata de identificar los argumentos que subyacen a la información que recibe.
- Toma en cuenta los hechos o la evidencia lo mas objetivamente posible,
 - Se forma un criterio propio ante los acontecimientos, no es un simple eco de los demás.
 - Sabe escuchar y entender los diferentes puntos de vista cuando hay un conflicto o una diferencia de opinión.
- Busca alternativas; no se cierra a un solo camino.
 - Se pregunta a quién y cómo benefician ciertas acciones o interpretaciones; anticipa las consecuencias de los actos.
 - Se pregunta frecuentemente a sí mismo qué, cómo, y por qué dice o hacen las cosas.
- Puede diferenciar la razón de la emoción, aunque las vivan juntas.
 - Sabe distinguir sus motivos e intereses personales de las mismas e intereses de los demás.
 - Reconoce honestamente sus sentimientos positivos y negativos, sus 'sesgos' personales.
- Toma decisiones razonadas.
 - Es escéptico; desconfía del rumor y de la información proveniente de fuentes dudosas.
- Es crítico en el sentido positivo del término, no simplemente criticón.¹⁷⁴

El pensamiento crítico deberá ser fomentado tanto en las instituciones educativas como en los medios de comunicación porque en una sociedad dirigida hacia el consumismo y el individualismo atroz, los consumidores deberán estar preparados para actuar en

¹⁷³ *Ibid.*, p.61.

¹⁷⁴ *Ibid.*, pp.62-63.

históricos y las acciones de los portadores de los intereses de los diversos grupos sociales inmiscuidos en los sucesos históricos a estudiar.

e) **El pensamiento crítico**

La sociedad de la información surge de la mano con el siglo XXI. Sus mensajes son para toda la población y de forma particular se dirige hacia los adolescentes, los cuales son los blancos perfectos de las novedades. No todos los muchachos tienen las facilidades de contar con la educación formal. El ámbito escolar es el espacio ideal para transformar dichas noticias producidas por la sociedad de la información. Las indicaciones que difunden a través de los medios de comunicación resultan banales. La escuela deberá ser el lugar para la reflexión de los estudiantes y ayudarle a construirse un pensamiento crítico. Éste ha sido utilizado por la "... La retórica curricular se hable en casi todos los niveles educativos y áreas del conocimiento de la necesidad de formar individuos críticos y que, contradictoriamente, así no existan estudios ni propuestas educativas que aborden este aspecto con claridad conceptual y profundidad didáctica."¹⁶⁹

¿Por qué no se llevan los elementos constituyentes del pensamiento crítico a las aulas del bachillerato? Los profesores no contamos con esos elementos ni tampoco tenemos las habilidades analíticas. "... El pensamiento crítico no puede concebirse solamente como el agregado de diversas habilidades técnicas disueltas; por el contrario, requiere integrar disposición, valores y consecuencias."¹⁷⁰

Los profesores hemos caído en la asignación de un porcentaje de la calificación a la participación verbal en clase por parte de los alumnos. Los docentes hemos contribuido a la tergiversación de la participación de nuestros alumnos, porque no se le ha suministrado elementos del pensamiento crítico. La radiografía que sucede en una aula podría ser la siguiente: Los estudiantes, en su gran mayoría permanecen callados y una minoría opinan y manifiestan sus puntos de vista, atendiendo sus subjetividades; hablan sin ninguna aportación efectiva al tema que se trate en clase y con tales actitudes se proyecta un menoscabo y deterioro de la enseñanza-aprendizaje. Dentro de estos estudiantes que "participan" están los estudiantes que muestran una dureza en su lenguaje con respecto al sistema político-social que vivimos o sobre aquellos que manifiestan sus inconformidades y todavía tenemos otro subgrupo que han sido señalado como "rolleros" que en su discurso

¹⁶⁹ Díaz Barriga, "Una aportación...", p. 54.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p.60.

consecuencia. Además, para que existan ideas precisas sobre él y desterrar su “similitud” con conceptos como la emisión de los juicios y las opiniones personales superficiales.

f) El empleo de las Fuentes Históricas

Ante la falta de espacio la explicación de las fuentes históricas como una habilidad intelectual será breve su explicación y sólo se mencionará algunos aspectos básicos.

Las fuentes históricas son consideradas como un “Sinónimo del documento, vestigio, testimonio, huella, monumento, intermediario entre el pasado y el historiador, espejo de la realidad histórica y herramienta de su enseñanza, así como clave para que los alumnos reconozcan las huella del paso del hombre por el tiempo.”¹⁷⁵

Los enfoques historiográficos contemporáneos resumen el papel de las fuentes de las siguientes maneras:

1. Que las fuentes no son, en esencia, la Historia, en contra de lo que afirmaba la escuela metódica positivista, sino una especie de materia prima que utiliza el Historiador para ejercer su oficio.
2. Que la Historia no se hace sólo con fuentes. Los documentos o fuentes son condición necesaria pero no suficiente, porque para hacer Historia científica es indispensable la utilización de ciertos métodos y de teorías.
3. Que los mensajes transmitidos por las fuentes históricas representan para el Historiador un constante desafío, no tanto por su competencia científico-técnica, sino por el caudal de imaginación que precisan y las posibilidades que encubren.
4. Que es una característica de la historiografía del último medio siglo la ampliación del concepto de fuente, así como la gradual aparición de nuevos tipos a partir de la exploración sistemática de la prensa, libros de registros parroquiales, actas notariales y los medios de comunicación audiovisuales utilizados con carácter masivo, cuantificable y serial.¹⁷⁶

Los alumnos deberán manejar las diversas fuentes históricas y podrán adquirir diversas habilidades intelectuales entre ellas las siguientes:

- a) El conocimiento de la gran variedad de tipos de fuentes: escritas, iconográficas, gráficas, tablas de datos estadísticos, objetos materiales de todo tipo, etc.
- b) La adquisición de la experiencia en la lectura de las mismas, desarrollar sobre todo la capacidad de razonamiento inferencial del alumno.
- c) El desarrollo de la capacidad para el análisis y evaluación crítica de las fuentes, El alumno tiene que aprender a distinguir lo que son juicios de valor, prejuicios, asunciones infundadas, etc.
- d) El aprendizaje de los elementos del análisis y la computación estadística.

¹⁷⁵ Soberano, *Didáctica...*, p. 153.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 156.

e) El progreso de la capacidad para elaborar finalmente síntesis interpretativas sobre la cuestión o cuestiones investigadas, recogiendo ponderadamente la información obtenida a partir de las fuentes.¹⁷⁷

Las conclusiones sobre el capítulo segundo estuvieron enfocadas en poner énfasis sobre las posibilidades reales de la enseñanza y los aprendizajes de la Historia no sólo a los alumnos del bachillerato sino a otros niveles educativos.

En dicho capítulo se trató de superar la paradoja: Cómo se puede utilizar los conocimientos históricos producidos por los historiadores si éstos no escriben ni para el público en general, tampoco lo hacen para los profesores o alumnos sino que ellos escriben para la gente del “oficio” es decir para la corporación de los historiadores.

Ser profesor de Historia es estar vinculado con las diferentes interpretaciones de los hechos históricos y las habilidades intelectuales inherentes a los historiadores y tender el puente cognitivo a través de la psicopedagogía para que esos bagajes históricos, sociales y culturales formen parte de la formación académica de los alumnos.

Son pocos los que dudan de las aportaciones que la Historia realiza a las sociedades humanas y quizás por ignorancia existen personas que suponen que en el ámbito del bachillerato no ayuda a la formación de la cultura básica al estudiantado. Ellos piensan que la historia estudia el pasado y se ancla en esa temporalidad y no pueden ayudarle a los alumnos a resolver la problemática que se le presentan, sólo que existen una diferencia la Historia recurre al pasado para buscar las experiencias necesarias para brindar elementos necesarios para resolver los problemas del presente.

En la actualidad, algunos historiadores se han alejado por posiciones políticas a vivir en la comodidad que le ofrece sus profesiones y se han olvidado que en el pasado existieron otros estudiosos de la musa Clío que pensaban que la Historia contribuía hacer tanto a los hombres como a las mujeres en seres virtuosos que superaban los efectos negativos de la evolución humana y material, por ello insistían en las vivencias, las intuiciones, trabajar para encontrar el camino de la verdad, etcétera. Creo que dichas premisas pueden ser alcanzables para los profesores y los alumnos y por ello el recorrido por las tres escuelas historiográficas, nos permitirán encontrar la vigencia del pensamiento de Friedrich Hegel

¹⁷⁷ Domínguez, “El lugar...,” p. 50.

que señalaba que la Historia nos afecta, con ella se llega a la mayoría de edad y sin ella no tenemos espíritu ni tampoco sucesos.

Las categorías históricas desarrolladas en este capítulo es un intento consciente de pasar de la abstracción del pensamiento de los historiadores hacía lo concreto de las necesidades del profesorado para posibilitar las habilidades de dominio que la Historia dota, también se ha investigado cómo podrían ser asequibles tanto para los profesores de Historia como para los estudiantes del bachillerato para trascender de la historia tradicional basada y centralizada en los personajes, las anécdotas y los contenidos históricos superficiales. Además, dichas herramientas cognitivas son indispensables para comprender y transformar la realidad compleja que nos toca vivir.

En el siguiente capítulo de la tesis trataré de comentar sobre los orígenes, desarrollo y factores que interviene en la evaluación de los aprendizajes históricos.

Capítulo III

Los orígenes y las perspectivas de la evaluación.

Los contenidos en el tercer capítulo de la tesis de grado estarán vinculados a la explicación de la evaluación como una práctica de reflexión en sus intentos de consolidación en el proceso de la enseñanza y los aprendizajes, se resaltarán los aspectos concretos de la evaluación y especial con los enfocados desde una perspectiva constructivista y cómo podrían ser utilizados en la evaluación de los aprendizajes de la Historia.

La importancia del capítulo III radica es su vinculación con algunos aspectos del currículum del Área Histórico- Social del *CCH* y esto puede arrojar conclusiones sobre asuntos centrales de la evaluación cualitativa que le permita al Colegio; a sus directivos, profesores, alumnos una realimentación que pueda promover mejores aprendizajes relacionados con las asignaturas de historia¹⁷⁸.

La evaluación se ha convertido en los últimos años en uno de los ejes fundamentales de las reflexiones educativas y sociales. Ésta no sólo incorpora procesos de medición y de cuantificación sino también explicaciones cualitativas con bases teóricas y metodológicas, que permiten conocer los problemas y las implicaciones del proceso de la enseñanza y los aprendizajes que pueden contribuir a romper el control vertical que se ha ejercido a través de ella.

1. La evaluación educativa y sus rasgos esenciales.¹⁷⁹

La evaluación educativa podría situar su origen en la primera década del siglo XX, en los Estados Unidos de América y a pesar del tiempo transcurrido [...] Está influido por las ideas de progreso, de la administración científica y por la ideología de la eficiencia social. El modelo de los objetivos de aprendizaje impactó en los años treinta el desarrollo curricular y su evaluación, Para los sesenta era una tecnología poderosa que, junto con los diseños experimentales, constituían la metodología tradicional de la evaluación educativa. Evaluación, entonces, era sinónimo de medición, prueba o examen.¹⁸⁰

¹⁷⁸ Álvarez, Juan Manuel, “Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias” p. 8 “...porque las formas de practicar la evaluación nunca respondieron a la intencionalidad formativa. Se hace necesario que a la reforma de las palabras la deben acompañar la voluntad política y la voluntad de los profesores para hacer de la evaluación un recurso fundamental de aprendizaje, un recurso de formación, a la vez que medio que asegura el aprendizaje de calidad, y no tanto un instrumento de selección, de exclusión, tan vinculado a una visión meritocrática de la educación.”

¹⁷⁹ Bloom, Benjamin S, *Evaluation, instruction and policy making*, p.1. “Although educational measurement has existed in some form or other for several thousand years, much of its development into a complex art and technology has taken place during the 20th Century. During much of this century the field has been dominated by the ideas of psychologists, psychometricians, and statisticians.”

¹⁸⁰ Garza, Eduardo de la, “Evaluación de la educación” pp. 11-12.

La sociedad estadounidense de principios del siglo XX tenía una dinámica basada en sus necesidades capitalistas –que ha guardado toda proporción- podrían ser en esencia las mismas en la actualidad. Dicha sociedad orientaban sus preocupaciones a la rendición de cuentas, la relación costo-beneficio de la producción y por lo cual, se instrumentó el empleo de un sistema de información que ha llegado hasta nuestros días, logrando su perfección con base de una serie de procedimientos tanto en las inversiones públicas y privadas como en los programas sociales. Sin embargo, existía cierta insatisfacción en el campo de la educación con los procedimientos de una evaluación cuantitativa se intentaba establecer una de corte cualitativa. La evaluación que se intentaba debería de ser reflexiva y para arribar a dicho objetivo se realizaron una serie de conferencias en Cambridge, Inglaterra (1972) con el objeto de explorar acercamientos no tradicionales a la evaluación educativa. Se intentaban justificar las prácticas metodológicas y funciones políticas alternativas para la evaluación, se dejaban atrás a la psicometría, el experimentalismo y las encuestas sociales para dar paso a una serie de investigaciones de carácter humanista. Por primera ocasión se establecieron las características de la evaluación cualitativa fueron las siguientes:

- a) responder a las necesidades y perspectivas de las diferentes audiencias,
- b) iluminar los procesos complejos organizacionales, de enseñanza y de aprendizaje,
- c) ser relevantes para las decisiones públicas y profesionales por venir,
- d) reportarse en un lenguaje accesible a las audiencias.¹⁸¹

Los expertos a dicha conferencia recomendaban que fueran usados datos proporcionados por la observación, en sustitución de datos dados por preguntas y exámenes y [...] que la evaluación se diseñara de tal forma que fuera lo suficientemente flexible para responder a eventos no anticipados (que su foco fuera obtenido de manera progresiva, en lugar de con un diseño preordenado), y que las posiciones de valor del evaluador, tanto si fueran resaltadas como constreñidas por el diseño, se hicieran evidentes a los patrocinadores y a las audiencias de las evaluaciones.¹⁸²

El tema sobre la evaluación educativa no se agotó en Cambridge, siguieron otras conferencias cuyos ejes de discusión estuvieron centrados en el año de 1975 sobre la utilización de los métodos de investigación mediante el estudio de casos, para el año de 1979, examinaron el uso de los métodos naturalistas y para el año de 1987; los conferencistas consideraban acerca de la evaluación de los desempeños y las diferentes

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 12.

¹⁸² *Idem.*

formas de evaluar a maestros y alumnos. En el conjunto de las disertaciones anteriores se detectaron una serie de las problemáticas como las siguientes:

*Lo alejado que estaban las teorías y las políticas educativas gubernamentales de las cuestiones cualitativas.

*Los problemas para su implementación de los procesos a evaluar entre los evaluadores y sus patrocinadores.

*Las dificultades de hacer coincidir las necesidades de la información entre los administradores y los evaluadores: los primeros intentaban que los reportes les simplificaran sus tareas en lugar de hacerlas más complejas y la dificultad de mantener la independencia.

*La vulnerabilidad personal e institucional de los evaluados.

La evaluación y su impacto en las políticas educativas no incidió en los procesos de las tomas de las decisiones. La evaluación no alcanzaba el propósito de proporcionar información útil y confiable a las personas que tomaban las decisiones para las instituciones educativas. Sin embargo, con la profundización de la reflexión se llegó a elaborar una nueva evaluación que posee las siguientes características:

- a) es pragmática desde el punto de vista metodológico,
- b) responde a situaciones particulares: pone su atención en las preguntas, preocupaciones, problemas y necesidades de información de los implicados y de los tomadores de decisión,
- c) hace a un lado el paradigma hipotético deductivo y acoge otro de decisiones que enfatizan métodos múltiples, acercamientos alternativos y el hacer coincidir los métodos de la evaluación con las preguntas y las situaciones específicas.¹⁸³

La evaluación y su propósito intrínseco es responder a los requerimientos de información de las audiencias, particularmente, en métodos y formas que tomen en cuenta las variadas perspectivas de sus miembros. La intención es incrementar la utilidad de los resultados, aun sacrificando la precisión proporcionada por las mediciones.¹⁸⁴

En la evaluación educativa se tienen en cuenta tres importantes dimensiones: las extensiones psicopedagógica y curricular que se refiere al aspecto teórico de la evaluación; la magnitud de las prácticas de evaluación, que es la parte operativa y la proporción normativa que implica los aspectos formales de promoción y de valoración de la institución y de los profesores. Estas dimensiones mantienen una relación recíproca entre sí, para que la evaluación se pueda llevar a cabo y aporte evidencias que la enriquezcan. La vastedad del conocimiento tanto de las dimensiones de la evaluación educativa como de las funciones pedagógicas y de acreditación de la evaluación educativa me ha obligado mostrar en qué consisten a través de cuadros.

¹⁸³ Garza, "Evaluación" p, 13.

¹⁸⁴ *Idem.*

En el siguiente cuadro número se presentan las tres dimensiones y sus principales funciones.

Cuadro número 5
Las dimensiones de la evaluación educativa

Las extensiones psicopedagógica y curricular	La magnitud de las prácticas de evaluación	La proporción normativa
En ésta se involucran todos los aspectos relacionados con la conceptualización de la evaluación a partir de un modelo teórico-conceptual; las funciones de las tareas de evaluación desde un planteamiento curricular determinado y en consecuencia sobre qué, cómo, cuándo y para qué evaluar.	Aquél se incluye los procedimientos, técnicas, instrumentos y criterios para realizar las actividades de evaluación en lo que se refiere a contenidos y capacidades aprendidas por los alumnos y las actividades de enseñanza y gestión realizadas por el docente.	Implica las cuestiones relacionadas con fines administrativos e institucionales; es decir la acreditación, la promoción los documentos de evaluación, las evaluaciones sobre la institución y la evaluación del profesorado.

Fuente: Ruiz García, María Elena y María Susana, León González, *La simulación escrita como instrumento de evaluación en tecnología educativa*, P. 5.

El cuadro anterior sistematiza la extensa información que existe sobre la evaluación educativa y sus extensiones psicopedagógica y curricular, la magnitud de las prácticas de evaluación y la proporción normativa.

A continuación en cuadro número seis se hace referencia sobre las funciones, las finalidades, qué información intenta recoger en que momentos se aplican y que consecuencias se derivan a su aplicación.

Cuadro número 6

Cuadro comparativo sobre las funciones pedagógicas y de acreditación de la evaluación educativa.

Funciones	Finalidades	Qué información recoge	En que momentos	Qué consecuencias se derivan
Pedagógica	Mejorar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los objetivos marcados	Evolución del proceso de aprendizaje. Funcionamiento del alumno ante la tarea: Detención de dificultades o bloqueos. Refuerzo de los logros. Los resultados parciales del aprendizaje y realización de los alumnos.	Regulación continua durante todo el periodo en que se extiende el proceso de enseñanza y aprendizaje; Al inicio (inicial) Durante todo el proceso (formativo) Al final (sumativa)	Adecuación de las actividades de enseñanza y aprendizaje: Proporcionar ayudas en el momento en que se detectan los problemas. Plantear actividades de refuerzo o ampliación, según el grado de consecución de los objetivos. Reorientar la planificación de las secuencias de aprendizaje.
Acreditación	Dar cuenta del grado de logro de los objetivos propuestos	Resultados globales de los alumnos, en relación a un conjunto de objetivos, al final de determinado periodo de formación	Al final del ciclo y de cada curso (sumativa-acreditativa).	Acreditación de los resultados obtenidos: Calificación Promoción (o no) Titulación (o no) Consejo orientador (al final de la etapa).

Fuente: Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, p.355.

El proceso de la evaluación centra la discusión en que no se pueden lograr aprendizajes que sigan una medida *standard* sino que los profesores deberán comprender sobre la necesidad de dar márgenes hacia la creatividad y los resultados novedosos que pueden producir los alumnos. Porque “El proceso de evaluación real es complejo y no se ajusta a una mera deducción a partir de ciertos estándares; más bien se trata de un proceso dialéctico entre principios abstractos y ejemplos concretos, en donde quien evalúa verifica sus juicios contra aquellas situaciones particulares en las que se siente confiado de conocer sus resultados. Aún más, los estándares pueden estar en conflicto unos con otros, y será necesario balancearlos así como establecer precedencias relativas entre ellos, algunas veces de manera intuitiva.”¹⁸⁵

¹⁸⁵ Garza, “Evaluación” pp. 10-11.

Los fragmentos de la historia de la evaluación me han dejado cinco puntos que serán retomados en el capítulo IV cuando se implementen una serie de evaluaciones cualitativas a unos cuestionarios aplicados.

- a) El profesor deberá poseer una conceptualización de la evaluación a partir de la apropiación de un modelo teórico educativo.
- b) El aprendizaje está vinculado a una práctica reflexiva constante, las resistencias al cambio del paradigma de la evaluación son consecuencias de la falta de reflexión por parte de los sectores educativos que la siguen ignorando. Éstos implementan sus prácticas de evaluación educativa de corte tradicional sin ningún atisbo de reflexión de los procesos educativos.
- c) La comprensión de las dimensiones de la evaluación educativa es vital para todas las personas e instituciones que concurrimos al proceso escolar porque contienen desde los aspectos psicológicos, curriculares y de los aprendizajes hasta los aspectos administrativos y políticos de las instituciones.
- d) El enlace de las funciones de la evaluación con el currículo permite responder ¿Qué?, ¿Cómo? ¿Cuándo? Y ¿Para qué? Evaluar.
- e) La evaluación educativa define las funciones pedagógicas y de la acreditación; También cuentan con finalidades, se revisan la información en los diferentes momentos del acto educativo y analiza e interpreta las consecuencias del mismo, lo que permite realimentar el proceso de la enseñanza-aprendizaje¹⁸⁶.

La institución en la que me forme profesionalmente y laboro en ella tienen elementos de una escuela tradicional con respecto a la evaluación, pero también puedo señalar que existen profesores interesados en la reflexión sobre la evaluación cualitativa.

2. La evaluación cualitativa es la comprensión del cambio en las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación cualitativa tiene principios básicos que permiten visualizar los alcances y los límites para que los profesores de la Historia y las Ciencias Sociales puedan hacer uso de los mismos y con ello mejorar el proceso de la enseñanza y los aprendizajes.

La evaluación cualitativa posee varios elementos conceptuales, entre ellos sobresalen el **Criterio** sobre el mismo, W. J. Popham dice que "...un Criterio es 'un área de conducta bien definida cuyo fin es establecer un nivel individual de logro respecto a ésta'."¹⁸⁷ Mientras que el **Dominio** es "El establecimiento de normas de excelencia ajenas a la competencia entre los estudiantes, seguidas de esfuerzos adecuados para elevar a esas normas a todos aquellos que sea posible, lo cual sugiere una noción de

¹⁸⁶ Zarzar Charur, Carlos, "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo", p. 16. "Considero la evaluación como el momento de recuperación de los aprendizajes; pero al mismo tiempo la considero como un momento más de aprendizaje...Es en este momento donde se pone a prueba la concepción y la metodología de trabajo del profesor-coordinador, su coherencia y su consistencia."

¹⁸⁷ Cfr. Morán, Porfirio, "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales" p.61.

critérios absolutos.”¹⁸⁸ El primero enfoca a la evaluación como una referencia de criterio vinculada a la consecución de los aprendizajes señalados en los programas de la asignatura “... y no de la relación de su evaluación con la de los demás compañeros.”¹⁸⁹ Por lo tanto, dicha evaluación está orientada hacia las habilidades, actitudes y los conocimientos adquiridos centrados en los objetivos de aprendizajes. Está evaluación “...conforme a Criterios no tiene tradición en el campo pedagógico mexicano, incluso existe la creencia de que su aplicación es más viable en los sistemas abiertos o bien en la enseñanza individualizada.”¹⁹⁰ Porque la evaluación centrada en Criterios se preocupa en el desarrollo pleno de los educandos; “...Rechaza la idea de que existan alumnos que puedan aprender mucho y alumnos que puedan aprender poco. Considera, que esta actitud puede ser una justificación o una excusa de algunos profesores para no esforzarse en mejorar su labor docente.”¹⁹¹ Además, verifican tanto “... la formación del educando”¹⁹² Como “, ya que en esta práctica lo que importa es que se logren los aprendizajes establecidos. Si los estudiantes no demuestran su logro satisfactoriamente, la institución y el profesor no podrán certificarlo.”¹⁹³

La evaluación por **Normas** está impulsada en dos actividades del campo educativo; la primera sucede en las aulas, en donde el rasero de las comparaciones de los desempeños de los alumnos es decidido por el juicio de su profesor. Él anota las notas que merecen sus estudiantes; la segunda, se desarrollan en las oficinas escolares en la elaboración de los informes, los cuales llevan “Los procedimientos estadísticos así utilizados constituyen lo que generalmente se conoce como evaluación por normas o evaluación con referencia a la norma...”¹⁹⁴ Sin embargo, “Los resultados de la evaluación por normas, ya sea que se expresen en términos ordinales o numéricos, proporcionan información poco confiable acerca del grado en que los estudiantes poseen habilidades o conocimientos que se están evaluando.”¹⁹⁵

La evaluación cualitativa cuenta con las metodologías de la observación participante como de la investigación de la práctica educativa; la primera conducen a un proceso que está basado en describir, explicar, analizar y reflexionar sobre lo observado por parte del profesor, quien al realizarlas logra situarse como un sujeto cognoscente. “...La observación participante tiene como fin la descripción in situ del comportamiento que muestran los miembros del grupo.”

¹⁸⁸ Cfr. Ídem.

¹⁸⁹ Morán, Porfirio, “La evaluación de los aprendizajes...” p.58.

¹⁹⁰ Ídem.

¹⁹¹ Cfr. Ídem.

¹⁹² Ídem.

¹⁹³ Morán, “La evaluación de los aprendizajes...” p.73.

¹⁹⁴ Morán, Porfirio, “Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad” pp. 166-198.

¹⁹⁵ Cfr. Morán, “Las evaluaciones de los aprendizajes...” p. 56.

Mientras que la investigación de la práctica educativa “...Examinan cuestiones centrales: quién es él, cuáles son sus expectativas, cómo se porta el grupo, qué relación hay entre los intereses de los alumnos y los objetivos de la institución y el maestro persiguen, el vínculo profesor-alumno; hacia qué tipo de sociedad apunta la práctica educativa; cómo se concibe y se aborda el conocimiento, etcétera.”¹⁹⁶

La observación participante “...utiliza la observación y las técnicas de entrevistas como fuentes fundamentales para la obtención de información y además como medio más adecuado de comprender lo que está evaluando en la situación y circunstancias naturales en las que se desenvuelve usualmente, como es, por ejemplo, el medio escolar de enseñanza/aprendizaje en el que los sujetos y el proceso que los envuelve se encuentran.¹⁹⁷ Además, de “... los cuestionarios, los tests, el análisis de documentos, los exámenes, los trabajos de investigación...De partida ninguna técnica ni método pueden descartarse pues la evaluación cualitativa, diríamos, las trasciende limitado los alcances de las técnicas y de los métodos a su función propia...”¹⁹⁸

En la metodología cualitativa tiene varias posibilidades para el proceso de la creación de conocimiento en general y para el aprendizaje histórico concibe al sujeto como ser reflexivo, lo cual se convierten en una estrategia para comprender a “... los procesos de historicidad, entendidos como las relaciones de conexión de sentido e imaginarias que establece el sujeto con el tiempo histórico, lo cual acaba con la historia como linealidad y como historia del poder, dando oportunidad a la emergencia de las historias de los sujetos como discursos legítimos para la construcción de la autonomía, las ideologías de la identidad y la diversidad cultural...”¹⁹⁹ Además, el profesor se convierte en un investigador social que desarrolla un sistema observador, con el cual intenta la “...posibilidad de transformación de la realidad..., el sociólogo cualitativo puede operar en el nivel dialéctico de la producción del conocimiento; lo cual lo hace consciente de su producción de lenguajes teóricos (le da responsabilidad frente a su tiempo histórico)”²⁰⁰

La evaluación cuantitativa está basada en los datos cuantificados, porque en “... la emisión de un juicio sobre la base de la información e interpretación de la misma obtenida por distintos medios, el estadístico, si procede, pero ello no implica supeditarse necesariamente a la frialdad del dato.”²⁰¹ Los profesores debemos de entender que estamos trabajando con seres humanos y no con cosas como unos lápices, hojas o computadoras. Sin embargo, hay que tener claro la esencia de “...La evaluación cuantitativa, que no es otra cosa que aquella inspirada en la teoría de la medición, en el uso

¹⁹⁶ Morán, “La evaluación como tema...” p. 186.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 162.

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 165.

¹⁹⁹ Arzate Salgado, Jorge (*Et.al.*), *Metodologías cuantitativas y cualitativas en las ciencias sociales. Perspectivas y experiencias*, pp. 126-127.

²⁰⁰ *Ídem.*

²⁰¹ Morán, Porfirio, *Hacia una evaluación cualitativa en la docencia universitaria*, p.6.

de tests o pruebas objetivas, la cual privilegia la memorización de datos, fechas, nombres, cifras, ideas, conceptos y teorías, sin entender cabalmente el significado de la comprensión de los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que acontecen a su alrededor; tal idea de lo educativo conlleva a que el estudiante se informe, pero no se forme.²⁰² Además, esta forma de evaluación afecta específicamente a los estudiantes en “...La evaluación cuantitativa aleja al estudiante de las nuevas concepciones educativas, de la noción de alumno como sujeto de su propio aprendizaje, como negociador de significados;...”²⁰³.

Mientras tanto, la evaluación cualitativa permite visualizar parte de su complejidad y de su sencillez al momento de trabajarla y socializarla²⁰⁴. A continuación se presentan ciertos paradigmas que respaldan las observaciones anteriores:

...La orientación sistemática de la evaluación educativa según la cual se toman en cuenta los contextos amplios en los que se dan los hechos que se van a evaluar.

...Más que la medida y la predicción,...[se] preocupa [por] la descripción de lo que se está evaluado, teniendo en cuenta las influencias a que está sometido lo que se evalúa.

...Una preocupación constante... es el proceso, incluido todo él, y no sólo el resultado de lo acontecido en el acto educativo.

La actividad de evaluar se entiende, esencialmente, como una actividad valorativa y como tal, el sujeto que evalúa y el sujeto evaluado, están directamente implicados y comprometidos. Se reconoce que la objetividad pura no existe...²⁰⁵

Juan Manuel Álvarez señala otras características de la evaluación cualitativa:

- a) “...El proceso [que] se antepone al interés por el producto o resultado... Importa ver cómo se desenvuelve el sujeto durante y a través de todo el proceso de enseñanza aprendizaje; ...”²⁰⁶
- b) “... Se toman en cuenta los contextos amplios en los que se dan los hechos que se van a evaluar...”²⁰⁷
- c) “...Es eminentemente dinámica al descansar sobre la base que le ofrece la información puntual procedente de observaciones actuales de los sujetos inmersos en el proceso que pasan a desempeñar una función activa del progreso...”²⁰⁸

²⁰² *Ídem.*

²⁰³ Morán, *Hacia una evaluación cualitativa...*, pp.5-6.

²⁰⁴ Bloom, *Evaluation*, “...Evaluation plays a central role in proving the feedback on the effects of instruction as well as on the effectiveness of the corrective procedures. Properly used the evaluation is looked upon by both teachers and learners as an indispensable tool for instruction and learning, especially when the formative evaluation is not used to grade or judge either teacher or student.”

²⁰⁵ *Ibid.*, pp.6-7.

²⁰⁶ Álvarez, Juan Manuel, “La evaluación cualitativa” p. 161.

²⁰⁷ *Ídem.*

- d) "... Descansa. Más que en los medios y estrategias, en la actitud, mentalidad y disposición nuevas y abiertas que conllevan,..."²⁰⁹
- e) "...Se enfoca...en la descripción y la interpretación de lo que se está evaluando, teniendo en cuenta las influencias a que está sometido lo que se evalúa, según las distintas situaciones escolares, no para descartarlas como ajenas o perturbadoras del proyecto evaluativo sino como parte integrante del mismo, y reconociéndolas como tales situaciones reales en las que intervienen variables de tipo psicológico, cultural, social e institucional..."²¹⁰

La evaluación cualitativa tiene múltiples aplicaciones para rescatar tanto la enseñanza como los aprendizajes adquiridos y su meta "...es servir como herramienta al permitir la mejora de las prácticas de enseñanza para que los alumnos aprendan mejor."²¹¹ Otra argumentación a su favor es que se proyecta "...desde el punto de vista epistemológico; vale decir, comenzar a ver, a entender, a pensar, en las diversas experiencias y anécdotas que van sucediendo..."²¹²

Porfirio Morán comenta que la actividad de evaluar es una acción valorativa, en donde existe un "... sujeto que evalúa y del sujeto evaluado que están directamente implicados y comprometidos."²¹³ Además, que los juicios valorativos de los profesores tienen que ser veraces a pesar de que sea "... mediante la observación y el contacto directo con lo que se está evaluado tiene algo que decir y lo dice participando directamente en el proceso de evaluar"²¹⁴.

La evaluación cualitativa se supedita a las decisiones y tácticas adecuadas dentro del entorno que se da el proceso de enseñanza y de aprendizaje, "... No es el método el que define los problemas a tener en cuenta, antes bien son los problemas quienes definen los métodos necesarios a seguir."²¹⁵

La evaluación cualitativa proyectan las funciones del profesorado con respecto a su rol evaluatorio y su actuación en el "... no como una actitud de enjuiciamiento para calificar o descalificar el desempeño escolar de una persona, sino para apoyar y realimentar los conocimientos, reformular estrategias de enseñanza y aprendizaje, replantear o fortalecer proyectos y programas de estudio, así como explorar formas más creativas de interacción pedagógica entre profesores y alumnos, y entre los propios profesores; mismas que fomentan participación, diálogo y reflexión en los procesos educativos."²¹⁶

²⁰⁸ Álvarez, "La evaluación" p. 163

²⁰⁹ *Ídem.*

²¹⁰ *Ídem.*

²¹¹ Cfr. Ramírez, Yazmín, *El perfil de competencias y la evaluación cualitativa del aprendizaje...*, p. 160

²¹² Ramírez, *El perfil*, p. 162.

²¹³ *Ibid.*, pp. 163-164.

²¹⁴ *Ibid.*, p. 164.

²¹⁵ *Ibid.*, p. 165

²¹⁶ *Ídem.*

A manera de conclusión comentaré que la evaluación cualitativa es un proceso basado en el contexto, alimentada a través de las observaciones y juicios realizados por parte de los docentes que deberán ser regidos por una mentalidad abierta para que puedan entender que esta propuesta está centrada en la descripción y la interpretación de todo el acto educativo, lo cual es la pieza clave de la valoración que tiene en los juicios a su mejor aliado y será la que orienten a la elección de las tácticas y decisiones en términos puntuales. Además que los docentes tenemos la necesidad de replantearnos nuestras funciones y aceptar los desafíos que conllevan nuestras actuaciones tanto dentro del aula como fuera de ella. Finalmente son nuestras actitudes e intenciones asumidas las que pueden y deben de hacer nuestra práctica docente diferente y los medios para lograr dichos fines es la crítica, el diálogo, la discusión que son procedimientos reconocidos como válidos para garantizar las metas. Las ideas de Juan Manuel Álvarez sintetizan los párrafos anteriores “... el profesor-evaluador instalado en una actitud cualitativa debe redefinir su propia función orientada más a la investigación, a la coparticipación y a la innovación que al ejercicio de la autoridad legitimada y a la reproducción y mantenimiento de una situación anclada en la esterilidad científica y en el inmovilismo metodológico más regresivo.”²¹⁷

3. Los aspectos básicos de la evaluación de los aprendizajes.

He notado que existen dos formas de efectuar las evaluaciones por parte de los docentes. La primera, la que tiene mayor aplicación, consiste en las evaluaciones que son realizadas con los criterios tradicionales. Estos se efectúan en los periodos pre-determinados y fijos, es decir en momentos separados de la actividad total de la enseñanza y el aprendizaje. En cambio, la segunda forma de realizar evaluaciones se instrumenta como un acuerdo grupal para la auto-observación y verificar lo aprendido con los referentes tanto de los contenidos como de la interacción grupal, por ello no existen cortes temporales determinados para las evaluaciones.

Guillermo García señala una experiencia [...] durante una clase cualquiera, el grupo puede, en forma inadvertida tal vez, comenzar a evaluarse. Al profesor corresponde señalar que se está dando esa instancia para identificarla como tal. No quita que, paralelamente, puedan proponerse evaluaciones más formalizadas que apunten a los aspectos conceptuales y/o grupales, pero no tendrán, desde luego, el carácter de “pruebas

²¹⁷ Álvarez, “La evaluación” p. 163.

escritas” tradicionales, sino que serán discutidas y elaboradas por el grupo. Lo importante es que la evaluación ya no es premio-castigo, sino diagnóstico de lo que ocurre.²¹⁸

Los especialistas de la evaluación del aprendizaje escolar mencionan que los factores que influyen en la circunstancia de una problemática multicausal en donde interviene la Historia, la economía, la sociología, lo cultural, lo político, lo ético y el atraso pedagógico de los directivos, planificadores, educadores y estudiantes, el problema es de origen por el desconocimiento de las técnicas de la evaluación apropiadas al momento de plantear qué tipos de aprendizajes se quieren lograr en los alumnos y también puede ocurrir por el tipo de concepción de evaluación que puedan tener los docentes.

La evaluación de los aprendizajes en la enseñanza tradicional es una práctica que está marcada por las carencias, las imprevisiones, los abusos y las arbitrariedades de algunos de los profesores. En ésta, el trabajo docente consiste en transmitir la información, en el mejor de los casos y no procura la comprensión de la misma y asimismo, el ejercicio de la evaluación se convierte en un mero trámite administrativo. Estas prácticas de algunos profesores contienen una pobreza que es compartida por la institución educativa donde esta clase de docentes laboran. Cuando sus alumnos son sometidos a las evaluaciones externas, en general, se comprueba la indolencia y la poca importancia que tienen dichos profesores en el proceso de la evaluación en las aulas.

La evaluación educativa se ha convertido en un acto educativo que ha cumplido más bien el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas. [...] señala la necesidad de sustituir el actual concepto de calificación, vía la práctica casi exclusiva de los exámenes, por una verdadera evaluación pedagógica. [...] Porque este sistema educativo no contempla a nivel racional, metódico y sistemático la evaluación de planes y programas, por ejemplo, Más bien trata de acciones un tanto formales y con tintes burocratizantes, que se llevan a cabo a través de academias de profesores, consejos técnicos, jefaturas de departamentos, etc.²¹⁹

El concepto y la práctica de evaluación se ha convertido y reducido en el medio educativo nacional a la que se ejerce hacia los docentes y que es percibida como una amenaza al *status quo* y a la propia seguridad laboral, por lo tanto se lleva a cabo de forma superficial; y la segunda, cuando estos docentes que no le gusta ser evaluados, instrumentan la

²¹⁸ García, Guillermo, “La relación pedagógica como vinculo liberador ...”, p. 36.

²¹⁹ Morán, Porfirio, “Consideraciones teórico-metodológicas de la instrumentación didáctica”, pp. 91-92.

apreciación sin ninguna objetividad hacía sus alumnos. La recomendación de Porfirio Morán es que la evaluación deberá ser [...] una tarea compartida, colectiva de todos los involucrados en la tarea educativa se le quita esa connotación de persecución, o ajuste de cuentas; se necesita comentarla, discutirla con los interesados (los que la gozan o la padecen) con los que están inmersos en el proyecto y proceso educativo, sólo así se gana credibilidad y equidad en el acto evaluativo.²²⁰

El conductismo es una corriente de la tecnología educativa que da el rol a la evaluación de los aprendizajes al cabal cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Esta posición educativa entiende al aprendizaje como la modificación de la conducta y como el resultado de la experiencia, en donde se subraya el carácter observable y medible del mismo. De ahí que, a esta corriente le resulte muy importante la formulación técnica de los objetivos de aprendizaje porque la conducta explicitada en el objetivo deberá ser clara, unívoca y precisa. Se [...] busca evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas en dichos objetivos. Para el cabal cumplimiento de estas prescripciones de la tecnología educativa, se hace necesario, elaborar instrumentos de evaluación idóneos para tal fin. A partir de esta noción de evaluación (en realidad se trata de medición) cobra auge el uso casi indiscriminado de las pruebas objetivas, por considerarse que éstas reúnen las propiedades técnicas de validez, objetividad y confiabilidad, avalando así el carácter observable, medible y verificable del aprendizaje.²²¹

En la tecnología educativa se maneja una noción de evaluación cuyos rasgos distintivos se expresan en mecanismos de control de eficiencia y retroalimentación del sistema o de cosificación del sujeto sometido al proceso, considerándolo como un ente aislado, sin determinaciones, es decir, descontextuado de lo social. De nueva cuenta se comparte la opinión de Porfirio Morán, que señala que: “La acelerada tecnificación de la evaluación ha originado que se conciba a ésta como una estructura solamente psicométrica, divorciada casi totalmente del aspecto didáctico. Tal práctica ha resultado equivocada y ha ocasionado que los mejores esfuerzos y recursos para mejorar la evaluación se hayan dirigido hacia el problema del mejoramiento de las técnicas o instrumentos y no hacia el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje considerado como un todo, dentro del cual está inmerso el proceso de evaluación”.²²²

La evaluación debe de explicar y comprender los elementos de tipo subjetivo como las personalidades, las emociones y los actos. Se debe de hacer la diferencia con la

²²⁰ *Ibid.*, p. 136.

²²¹ *Ibid.*, pp. 96-97.

²²² *Idem.*

calificación, la cual implica una medición, una cuantificación y hace referencia únicamente a elementos objetivos, susceptibles de ser observados y cuantificados.

La evaluación estará relacionada en forma indirecta con la planeación y la dirección de las experiencias de aprendizajes, ya que el énfasis en este segundo paso recae más en el proceso, que en el producto de la enseñanza. De donde se desprende que cuando se logran los objetivos, las experiencias de aprendizaje han sido adecuadas, y si no resulta así, se deben buscar otras prácticas para lograrlos. Por lo tanto, las evaluaciones que se hagan del estudiante deben contribuir directamente a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que proporcionan información acerca de su progreso y permiten reconocer las áreas de dificultad en su rendimiento.

Considero que también es necesario tener claro qué se entiende por aprendizaje, y para ello recurro a la definición de Azucena Rodríguez, por dos motivos: el primero está basado por la completa descripción que ella realiza de dicho concepto y la segunda porque comparto plenamente su idea. Además, el aprendizaje es un proceso complejo que modifica actitudes y aptitudes de los aprendices. Porque “Todo aprendizaje consiste en una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas [...] Estas acciones o conductas son toda reacción del ser humano ante estímulos externos e internos, en su permanente adaptación al medio. Se trata de acciones simbólicas: analizar, relacionar, generalizar, etc., operaciones manuales: manipular objetos, reunir materiales, movilizarse, etc; así como sentimientos, valoraciones y formas de relación con el medio social[...] Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales siente temor a lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etc. [...] Es decir, cuando se producen modificaciones, reestructuraciones en su conducta”.²²³

Los aprendizajes que construyan los alumnos estarán basados en resolver los problemas que enfrenten en su vida diaria. Además, en dicha construcción de los aprendizajes, el profesor no tiene un rol principal sino que participa como un facilitador del mismo, con lo cual no reproduce el modelo de la educación tradicional. El docente no quedará marginado sino que tiene el rol tanto en la enseñanza como en el proceso de la evaluación para valorar cualitativamente si han cumplido con sus aprendizajes por parte de los alumnos. En todo este proceso se hace indispensable que los estudiantes tengan la necesaria disposición de aprender y le tocará al docente a través de su labor, enseñarle cómo se construyen y consolidan las estructuras de sus conocimientos como parte del este proceso educativo. Los

²²³ Morán, “La evaluación de los aprendizajes...” p. 35.

alumnos tendrán que combinar sus conocimientos previos y los nuevos para la construcción de otros.

La evaluación de los aprendizajes sirve para retroalimentar, en primer lugar, al profesor. Además, a los métodos didácticos empleados, a sus alumnos, a la institución, etc. Una pregunta pertinente que se debe de hacer cualquier docente es ¿Cuál (es) es el aprendizaje que se quiere lograr a través del acto educativo? La respuesta gira en torno a no seguir contribuyendo a que los alumnos se limiten a repetir al final del curso de forma memorística los contenidos que el profesor les ha dado, él y que como resultado los estudiantes sienten, perciben y rechazan la materia de historia, porque su enseñanza no les ayuda en nada en la problemática del entorno de su vida cotidiana y académica.

Los contenidos vinculados son impulsados con los aprendizajes enfocados para que los educandos sean capaces de solucionar problemas mediante la ejecución de habilidades, destrezas, técnicas y por los procesamientos de dichos aprendizajes. Lo que garantizaría lo anterior sería la investigación educativa tanto a la práctica docente como al proceso de aprender de los estudiantes.

Con los siguientes cuatro puntos que abarcan el currículo escolar y que pueden servir como guías para lograr lo que se señalan en los reglones anteriores.

- a). El institucional con la eficiencia terminal, la infraestructura, la calidad de los recursos humanos y la operatividad del proyecto académico.
- b). En lo curricular, con la fundamentación de la estructura curricular, los perfiles del egreso y por supuesto los resultados.
- c). En cuanto al desempeño y la formación docente, se tiene que buscar la pertinencia de la formación, la cobertura, coherencia, congruencia, las necesidades de los docentes, los efectos y eficiencia de los programas, el desarrollo profesional, la productividad, la formación y actualización y labor académico-administrativa y el perfil docente.
- d). Para los aprendizajes de los alumnos, estos estarán centrados en los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes.²²⁴

La habilitación de docente-investigador en el aula se tendría que resolver dos principales problemáticas, la primera tiene que ver con los ingresos económicos suficientes que permitan vivir y laborar exclusivamente en la *UNAM-CCH* y con ello evitar el pluriempleo

²²⁴ Ruiz García, Maria Elena (*Et.al.*), *La simulación escrita como instrumento de evaluación en tecnología educativa*, p. 6.

y la segunda va de la mano que no existe un alto grado de motivación hacía la docencia-investigación, porque parece que al Colegio no le interesa realizar los cambios de los resultados del trabajo efectuado a través de la investigación cualitativa.

La evaluación del proceso de enseñanza y el aprendizaje se tienen dos objetivos, uno de ellos es el explícito su función “[...] es analizar en qué medida se han cumplido los objetivos de aprendizaje planteados (tanto los informativos como los formativos), para detectar posibles fallas y obstáculos en el proceso y superarlos...En caso de detectar fallas, la evaluación servirá para orientar las modificaciones que se hagan a esta metodología de trabajo con el fin de mejorarla”.²²⁵ Y el implícito que “[...] es propiciar la reflexión de los alumnos en torno a su propio proceso de aprendizaje para lograr un mayor compromiso con él. Se trata de que se hagan cargo, responsablemente, de su propio proceso de aprendizaje.”²²⁶

Carlos Zarzar Charur enuncia las cualidades inherentes de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje que deberá ser participativa, completa y continua. Entendida como participativa, es decir se debe hacer (por lo menos en parte) junto con los alumnos en el salón de clase. En cuanto que la evaluación debe ser completa, es decir, debe abarcar todos los aspectos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto los de fondo como los objetivos, los contenidos, la metodología, la bibliografía, etcétera) como los de forma (manera de trabajar, organización grupal, acceso a bibliografía de apoyo, etcétera). En este mismo sentido, la evaluación comprende tanto los aprendizajes logrados como el proceso seguido para obtenerlos. Finalmente la evaluación debe ser continua, a lo largo del semestre o curso escolar, y no dejarse para el fin del mismo. Porque si se detectan las fallas, ya no habrá tiempo para corregirlas.²²⁷

A continuación se explicará porque la evaluación de la enseñanza y los aprendizajes deberán estar vinculados a cada una de las etapas del proceso. Para ello se hace necesario las determinaciones, especificaciones y la jerarquizaciones de los objetivos que estarán basados en que aprendizajes se persigan y que los profesores intenten que sus alumnos alcancen. Asimismo, dichas etapas servirán a los docentes para la regulación de su práctica educativa.

- a) Identificación de los objetivos.
- b) Especificación de los objetivos.
- c) Jerarquización de los objetivos.

²²⁵ Zarzar Charur, Carlos, “Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes...”, p. 118.

²²⁶ *Idem.*

²²⁷ Zarzar, “Diseñar...”, p. 118.

La evaluación en el inciso c, puede ser utilizada para comprobar lo adecuado de la jerarquía, para localizar aquellos objetivos que no cuentan con los recursos correspondientes a su importancia y para probar que los alumnos dominan los objetivos previos requeridos para lograr otros más complejos.²²⁸

Agustín de la Herrán Gascón estima que cuantos más elementos se evalúen, más datos significativos, condicionantes y posibilidades se tendrán para perfeccionarse hacia una educación de calidad. Con respecto al aprendizaje de los alumnos, se persiguen diferentes objetivos y aquí en forma resumida se presentan:

a) **Qué se evalúa:** Se evalúan contenidos conceptuales (aproximación a los hechos y datos, profundizaciones, el modo en que se apropian de esos contenidos, dificultades de aprendizaje), procedimientos (cómo se expresa o ejecuta), actitudes normas, valores, etc. No se evalúan el sesgo en el conocimiento, las dificultades de aprendizaje asociadas a la parcialidad, la cooperación y la generosidad, etc., [...]

b) **Cuándo evaluar:**

1) Evaluación diagnóstica: Permite revelar concepciones e ideas previas, hábitos, etc. que no han de darse por sabido; no debe clasificar, sino servir para engranar mejor la oferta del docente con la realidad personal que tiene delante.

2) Evaluación continua y sumativa: se realiza observación directa, entrevistas, pruebas escritas, escalas, trabajos académicos, dossieres, etc. y sobre una serie de criterios/indicadores. [...]

c) **Cómo evaluar:**

1) Se evalúa mediante técnicas: De apertura, de desarrollo y de cierre, mediante observación directa o indirecta, actividades, preguntas, entrevistas o contrastes individuales o grupales, actividades de enseñanza o *ad hoc*, grabaciones, diarios, triangulación, escalas, etc. [...]

2) Formativamente: toda evaluación debiera ser formativa, para realizar o consumir su verdadera razón de ser. Consiste en la observación de lo que ocurre, se hace y se deja de hacer, para mejorar la enseñanza, el aprendizaje y el proyecto que los forma.

d) **Quiénes evalúan:**

1) Por una parte, todos: En la autoevaluación, los estudiantes sobre sí mismos, de los docentes, del equipo de dirección, etc.; en la heteroevaluación, sobre criterios conocidos previamente, comunicando la información, sin tratar de debatir todo, etc., en la coevaluación, sobre actuaciones cuya finalidad es la evaluación mutua; en la metaevaluación, se evalúa el sistema o parte del sistema evaluativo por el docente, por los estudiantes, por ambos o por aportaciones externas.

2) Por otra, ninguno al completo, porque no se suele contemplar:

e) **Para qué evaluar.**

1) La respuesta normal a esta cuestión transcurriría en torno a los objetivos de aprendizaje, intenciones de enseñanza y pretensiones metodológicas amplias [...].

2) [...] ofrece la posibilidad de vincular la enseñanza y el aprendizaje y la misma evaluación con la formación profunda o la evolución interior de docentes y discentes, y de los sistemas a los que pertenecen, lo

²²⁸ Quesada, Rocío, "Alcance y perspectiva de la evaluación educativa", pp. 301-302. La presente tesis no ha intentado renunciar a una postura eclética con relación a los pensadores del campo de la psicopedagogía, se ha plasmado lo que ha funcionado al sustentante en su práctica docente. Con la certeza que existen contrastes y diferencias entre las corrientes psicopedagógicas, pero la situación en las aulas y frente a los alumnos se aprovechan lo mejor de cada una de ellas para desempeñar un trabajo docente de calidad y tengo la certeza que funciona.

que realimentaría fundamentalmente el mismo sistema comunicativo-evaluativo o de evaluación-aprendizaje profunda.²²⁹

El proceso no es fácil y al inicio una buena parte de los alumnos muestran resistencia a través de la desesperación y quieren permanecer con lo que ya poseen. Sin embargo, el cambio en la percepción de los aprendizajes se realizará tarde o temprano, será inevitable y sí, los alumnos habrán aprendido a construir y dominar sus aprendizajes y a profundizar cómo construyeron los mismos. El trabajo educativo se deberá enfocar en considerar a los alumnos como seres pensantes que merecen todo el respeto del mundo y ellos deberán corresponder respetando a su escuela, a sus compañeros, sus profesores y a ellos mismos. Lo que voy a señalar a continuación ha sido producto de mi experiencia y de mi trato con alumnos que siendo adolescentes saben con toda claridad lo que quieren, y valoran el esfuerzo de los diferentes docentes para transformarlos de entes pasivos a participantes activos del mundo, de la sociedad de la información, haciendo posible que el arte y la ciencia de enseñar se convierta en una realidad en cada una de las aulas. Sí esto no acontece, tendremos entonces a los seres humanos que van a la escuela sumamente lastimados en su autoestima y vuelven a ser golpeados por la soberbia y la egolatría de los profesores. Con tales actitudes estaríamos desaprovechado el espacio escolar y lo significativo del mundo académico.

Porque para los docentes la evaluación de los aprendizajes conocerá el arte de la [...] motivación, la relación afectiva generada entre docente-alumnos, los objetivos planteados; también información acerca de sus propias decisiones y de él mismo como agente educativo. Al alumno le ayuda a valorar la importancia y grado de éxito de su ejecución antes que si fue exitoso o no el resultado, le da mensajes para mejorar su aprendizaje, ejecución y expectativas.²³⁰

La evaluación de los aprendizajes están relacionadas con las motivaciones de los alumnos hacia el mundo académico para que existan progresos de los estudiantes en este campo de la actividad intelectual es necesario trabajar de forma constante con los alumnos con los siguientes puntos:

²²⁹ Herrán Gascón, Agustín de la, *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*, pp. 309-313.

²³⁰ Alonso Tapia, Jesús, *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*, p.19.

1. Incluir situaciones problemáticas de un nivel de dificultad adecuado.
2. Pedir análisis cualitativos que expliquen las situaciones planteadas.
3. Elaborar estrategias vinculadas a las experiencias de vida de los alumnos.
4. Considerar análisis y retroalimentación de los resultados.
5. Favorecer la autorregulación del trabajo.
6. Considerar las perspectivas de los aprendizajes que les ayuden a los alumnos a resolver sus problemas y dudas.
7. Integrar los conocimientos impartidos en el aula-taller al entorno sociocultural de los educandos.
8. Favorecer la competencia comunicativa.
9. Potenciar el manejo funcional del cuerpo y de la mente.
10. Transferir los aprendizajes a las realidades cotidianas e insistir en su utilización.

Para el cierre de este inciso es necesario realizar una reflexión sobre los aspectos básicos de la evaluación del aprendizaje cuyos elementos para su valoración son multicausales y es aplicada en el entorno escolar de los alumnos de forma explícita e implícita, en el primero de los casos se intenta ver si se han cumplido los objetivos del aprendizaje y mejorar la metodología empleada para su posible corrección y en el segundo caso se busca que los alumnos reflexionen sobre su proceso de aprendizaje para lograr un mayor compromiso. Se intenta que los alumnos apliquen lo que aprenden en salvar sus obstáculos en donde se le presenten. Se dieron señalamientos sobre los defectos que tenemos los profesores en su instrumentación y las posibilidades que existen para ser incorporada como una tarea compartida y deberá formar parte de toda planeación y tiene como funciones principales dotar de información a la institución, la formación docente, los aprendizajes y el currículum escolar.

4. Los aprendizajes y la evaluación bajo el enfoque constructivista.

Las diversas posturas filosóficas que argumentan la percepción y el conocimiento se pueden reducir para nuestro estudio a: [...] las posturas como el realismo (las cosas existen tal y como las percibimos y conocemos), el empirismo (el conocimiento se adquiere a través de la experiencia), y el innatismo (el conocimiento se consigue a partir de ciertas

capacidades que el individuo posee ya al nacer), y el racionalismo (la razón es la principal fuente de conocimiento), [...].²³¹

Me enfocaré al racionalismo, esta corriente filosófica es la que considero que está presente en el medio académico en donde me desarrollo, porque estima que nuestro conocimiento sólo es el reflejo de las estructuras innatas y por ello el acto de aprender se reduce a una realización de actualización del cognoscente. Esta forma de aprender es muy común en todas las instancias sociales. Por ejemplo, en el ámbito educativo se escuchan expresiones sin ningún atisbo de crítica: “yo actualizo a través de mi enseñanza los conocimientos de mis alumnos o en el caso de algunos profesores de Historia quienes señalan: que la “moda actual” radica en que la enseñanza consiste en actualizar a sus alumnos sobre los avances de la historiografía contemporánea. Pero esta forma de reproducción del conocimiento crea una marcada dependencia de aquellas instituciones o personas que cuentan con las capacidades y los medios de expresión bajo criterios utilitaristas hacia la necesaria actualización de los seres humanos. Sin embargo, tal modo de generar conocimiento produce una gran manipulación en el acto de aprender. Siguiendo con las ideas anteriores podré un ejemplo que para el año 2007 era del interés de los alumnos como es la lectura de las revistas para adolescentes y en algunos de los programas televisivos tipo *MTV*, en donde aparecen de forma directa o indirectamente un grupo de herederos de las empresas transnacionales, (Hoteles Hilton, Johnson y Compañía, etcétera.), estas personas son presentados en dichos medios como las novedades, celebridades y sus estilos, gustos, aficiones y excesos son proyectados como la actualización de la moda de millones de jóvenes que tienen que seguir a estos falsos modelos llevando en esas imitaciones a saldos trágicos como a la siguientes enfermedades: bulimia, anorexia, uso de drogas, alcoholismo, etcétera.

En el constructivismo, que es una alternativa viable en el mundo académico se conceptualiza al conocimiento como una interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya conocemos dando la posibilidad en los sujetos de la síntesis que consiste un conocimiento elaborado por nosotros mismos. Continuando con el ejemplo del uso de los medios de difusión por parte de los herederos de las empresas transnacionales; los

²³¹ Díaz Barriga, Frida, *El aprendizaje de la historia en el bachillerato...*, p. 20.

alumnos que hayan sido formados en la construcción de sus conocimientos con una perspectiva constructivista podrán asumir sin ningún problema el vendaval informático de los sucesores de los imperios económicos y sabrán que los Hilton, Johnson y compañía no son dignos de ser imitados, porque les faltan talento, creatividad y personalidad, lo cual lo sustituyen comprando publicidad en los medios de comunicación, y los encargos son muy precisos porque se tienen que hablar de ellos, con toda la “naturalidad” de sus grandes virtudes, encantos y logros. En el constructivismo aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos. Lo anterior puede rastrearse históricamente desde la sistematización del modelo kantiano en el siglo XVIII “[...] en sus conceptos ‘a priori’ que constituirían categorías como el (tiempo, espacio, causalidad, etc.) que imponemos a la realidad en lugar de extraerlos de ella.”²³²

El constructivismo tiende a la delimitación de los problemas de sus objetos de estudio, entre ellos se encuentran los aspectos psicológicos de los seres humanos desde sus planos intelectuales y su vinculación con los aprendizajes escolares. La identificación de la diversidad entre los intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje; el cuestionamiento de los contenidos curriculares para que sean orientados hacia que los sujetos “[...] aprender a aprender sobre los contenidos significativos y contextualizados”.²³³ Además, la averiguación de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, “[...] dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales”.²³⁴ Sin olvidar la requisita de las alternativas novedosas para la selección, organización y presentación del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de enseñanza, aprendizaje, pensamiento y solución de problemas. Asimismo es de vital importancia la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo. También se tiene que revalorar el papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador de aprendizaje, sino más bien como mediador del mismo, resaltando el rol de la ayuda pedagógica que presta reguladamente al alumno.²³⁵

²³² Pozo Municio, Ignacio, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, p. 60.

²³³ Díaz Barriga, Frida, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo...*, pp.26-27.

²³⁴ *Idem.*

²³⁵ *Idem.*

La flexibilidad de los modelos constructivistas se perciben en la cuestión del error, en el constructivismo se aprende del error y le da un estatus positivo. No es una actitud permisiva que se quiera trabajar con los errores, sino que este es el medio para lograr el objetivo de llegar a erradicarlos en las producciones de los alumnos, [...] pero se admite que, como medio de conseguirlo, hay que dejar que aparezcan –incluso provocarlos- si se quiere llegar a tratarlos mejor. En los modelos constructivistas los errores no se consideran faltas condenables ni fallos de programa lamentables; son síntomas interesantes de los alumnos.²³⁶

El siguiente cuadro número siete nos permitirá distinguir la forma tan diferente de entender los errores desde el punto de vista de los modelos tradicional-transmisivo, conductista y constructivista.

Cuadro número 7

Cuadro comparativo sobre el tratamiento del error en los diferentes modelos educativos.

Modelo	Transmisivo	Conductista	Constructivista
Concepción del error	Falta	Fallo del programa	Obstáculo epistemológico
Estatus	Se niega el error: “fallo”, “no importaquismo” (<i>sic</i>)	“Disparate”.	El error positivo.
Origen	Responsabilidad del alumno	Defecto de la programación.	Dificultad objetiva en la apropiación del contenido enseñado.
Modo de tratarlo	Evaluación <i>a posteriori</i> para castigarlo.	Tratamiento <i>a priori</i> para prevenirlo.	Trabajo <i>in situ</i> para tratarlo.

Fuente: Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, p.407.

La evaluación cualitativa de los aprendizajes históricos en el presente trabajo concibe que en el paradigma constructivista, los alumnos se comprometan en comprender y asimilar sus propios aprendizajes y en planear qué se debe hacer. Sin embargo, lograr lo anterior requiere de la congruencia de su docente para que cambie sus creencias de control sobre sus estudiantes y comprenda claramente cómo se relacionan la evaluación y el aprendizaje.

Existen varias preguntas sobre el constructivismo, pero para los fines del presente trabajo nos centraremos en las siguientes: ¿Qué es evaluar, desde la perspectiva constructivista? ¿A qué se le da importancia? ¿Cómo se entienden los aprendizajes y cuáles son sus metas? A

²³⁶ Díaz-Barriga, *Estrategias*; p.401.

continuación tenemos respuestas concretas: “[...] es dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque es una parte integral de dicho proceso. Consiste en poner en primer término las decisiones pedagógicas, para promover una enseñanza verdaderamente adaptativa que atienda a la diversidad del alumnado; en promover (no en obstaculizar como ocurre en la evaluación tradicional de filiación empirista) aprendizajes con sentido y con valor funcional para los alumnos; en ocuparse del problema de la regulación de la enseñanza y el aprendizaje; y en favorecer el traspaso de la heterorregulación evaluativo hacia la autorregulación de los alumnos en materia de aprendizaje y evaluación.”²³⁷

Martín Carretero define al constructivismo como una teoría que tiene una trascendencia hacia los profesores porque les dan a sus trabajos, las reflexiones necesarias que les permiten revalorar sus trabajos intelectuales en los marcos cognitivos, sociales y afectivos de sus alumnos a través del logro o no de sus aprendizajes. “[...] el constructivismo es una idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores, En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.”²³⁸

El constructivismo tiene diferentes enfoques y el sociocultural es uno de ellos y éste explica a las acciones humanas en los diversos ámbitos de los aspectos culturales, sin olvidar a las diversas herramientas empleadas, como el lenguaje, su “[...] objetivo de un enfoque sociocultural derivado de las ideas de Vigotsky es explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales”. La unidad de análisis de esta teoría es la acción humana mediada por herramientas como el lenguaje, de ahí la importancia que otorga al análisis del discurso [...]”²³⁹ Además, el enfoque sociocultural estudia las tradiciones culturales y las prácticas sociales, porque en ellas se “[...] regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano, que se caracteriza más por la divergencia étnica o cultural, que por la unicidad de lo psicológico. En el terreno educativo, esto se traducirá en el énfasis de la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares.”²⁴⁰

Existen otros enfoques, concepciones y principios de la orientación constructivista que están vinculados a las implicaciones de los aprendizajes, todo coinciden que se trata de una

²³⁷ *Ibid*; p.351.

²³⁸ Díaz Barriga, Frida, “Una aportación a la didáctica de la historia [...]” p. 25.

²³⁹ *Ibid.*, p. 23

²⁴⁰ *Idem.*

triada formada por los alumnos, los profesores y los conocimientos que se deben de traducir en aprendizajes. A continuación anotaré algunas expresiones de lo anterior:

*La ciencia es una empresa creativa, condicionada histórica y culturalmente, y el conocimiento que postula no es absoluto.

*El conocimiento científico proporciona una especie de “pintura del Mundo” que nos permite manejarlo, pero no acceder a una realidad absoluta.

*El constructivismo puede ser descrito esencialmente como una teoría acerca de los límites del conocimiento humano, es la creencia en que todo conocimiento es necesariamente un producto de nuestros propios actos cognitivos.

*El conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente.

A continuación presentaré algunos de los enfoques de orientación constructivista, cuáles son sus implicaciones educativas y cómo se conciben en el hacer tanto el alumno como el profesor.

Cuadro Número 8
Los principales enfoques de la orientación constructivista

Enfoque	Concepciones y principios con implicaciones educativas	Metáfora educativa
Psicogenético	* Énfasis en la autoestructuración. *Competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual. Modelo de equilibración: generación de conflictos cognitivos y reestructuración conceptual. *Aprendizaje operatorio: sólo aprenden los sujetos en transición mediante abstracción reflexiva. *Cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto. *Énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento.	Alumno: Constructor de esquemas y estructuras operatorios. Profesor: Facilitador del aprendizaje y desarrollo. Enseñanza: Indirecta, por descubrimiento. Aprendizaje: Determinado por el desarrollo.
Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría ausubeliana del aprendizaje verbal significativo. • Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico. • Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos. • Enfoque expertos-novatos. • Teorías de la atribución y de la motivación por aprender. • Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas. 	Alumno: Procesador activo de la información. Profesor: Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje. Enseñanza: Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el cómo del aprendizaje. Aprendizaje: Determinado por conocimiento y experiencias previas.
Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica. • Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social. • Creación de ZDP (zonas de desarrollo próximo) • Origen social de los procesos psicológicos superiores. • Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica. • Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica. • Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca. • Evaluación dinámica y en contexto. 	Alumno: Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales. Profesor: Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica. Enseñanza: Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZDP. Aprendizaje: Interiorización y apropiación de representaciones y procesos.

Fuente: Díaz Barriga Arceo, Frida, *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*, p. 24

Interpretaré los contenidos del cuadro ocho y diré que el enfoque psicogenético está basado en las concepciones y principios de Jean Piaget, quien le da importancia a la autoestructuración e instrumenta la competencia basada en los niveles intelectuales y su modelo de equilibrio. Además, está basado en la producción de los conflictos de tipo cognitivo para su posterior reestructuración conceptual con respecto al objeto de estudio. Esta teoría cree que en el campo del aprendizaje sostiene que los sujetos aprenden mediante la abstracción reflexiva.

El enfoque cognitivo tiene su respaldo en la teoría ausubeliana del aprendizaje verbal significativo que cuenta con dos modelos de procesamiento de la información y los aprendizajes estratégicos. El conocimiento y su representación se produce a través de los esquemas cognitivos (mapas conceptuales, mentales, sinópticos, etc.; o en las teorías implícitas y a través de los modelos mentales episódicos. Este enfoque hace énfasis en la teoría de la atribución y de la motivación por aprender. Sus propuestas están centradas en el desarrollo de las habilidades del pensamiento, el aprendizaje significativo y la solución de problemas.

El enfoque sociocultural dice que el aprendizaje está situado o contextualizado dentro de las comunidades de práctica: estos aprendizajes son mediadores instrumentales de origen social y cuentan con vinculaciones para la creación de las zonas de desarrollo próximo. Se insiste en la búsqueda del origen social de los procesos psicológicos superiores con los andamios y los ajustes que brindan la ayuda pedagógica. El aprendizaje propuesto está guiado y es cooperativo dentro de un marco de la enseñanza recíproca entre los profesores y sus alumnos. La evaluación bajo este proceso deberá ser dinámica y en el contexto.

Las conclusiones obtenidas de los tres enfoques de la orientación constructivista muestran que a pesar de sus diversidades comparten características comunes. Además, que son flexibles en el proceso de la enseñanza y de los aprendizajes, porque no ninguna presión sobre la forma de enseñar o aprender, ya que está puede ser por descubrimiento, estrategias cognitivas o saberes culturales. Todos estos enfoques pueden ser implementados en el trabajo en el aula con los alumnos ya que dotan a éstos con un papel activo a los alumnos, a los profesores y a los conocimientos. En el caso de algunos profesores, les permite quitarse el disfraz de “sabelotodos” y relajarse para cumplir con creces con los papeles asignados que podrían señalarse de modestos pero significativos, en sus prácticas docentes como ser

facilitador, organizador o mediador del acto educativo. En tanto para la enseñanza se propone como un inicio la inducción al conocimiento a través de esquemas significativos, pasando por las estrategias cognitivas a través del descubrimiento combinándolo con las funciones psicológicas y los saberes culturales cercanos al entorno de nuestros alumnos. Para finalizar sólo me resta señalar con relación al aprendizaje y todos los puntos de vista que el cuadro comparativo señala, que el sujeto aprende cuando hace consciente sus experiencias previas y su disposición hacia el conocimiento nuevo.

Ignacio Pozo sugiere la forma en que se abordan los aprendizajes de corte constructivista y cómo deberán ser contextualizados para ser construidos y apropiados por parte del alumnado:

1. Basarse más en la solución de problemas o tareas abiertas que en cumplimentar ejercicios cerrados.
2. Que induzcan al aprendiz a concebir el aprendizaje como un proceso de hacerse preguntas más que de encontrar respuestas ya acabadas, elaboradas por otros.
3. Fomentado la activación y toma de conciencia progresiva de sus propios conocimientos y la regulación de los propios procesos cognitivos en el aprendizaje.
4. Centrado el aprendizaje en los propios aprendices, de forma que lo perciban como una tarea autónoma de la que deben hacerse responsables, que debe tener como meta principal aprender y profundizar en su propio conocimiento y no sólo servir como vehículo para otras recompensas.
5. Evaluando el aprendizaje de forma divergente, fomentado la diversidad de resultados, en lugar de buscar un rendimiento convergente, homogéneo y uniforme para todos los aprendices y
6. Diseñando el aprendizaje como una tarea de cooperación social dentro de una comunidad de saber, en vez de, como señala irónicamente Carretero (1993), concebirlo siempre como un vicio solitario.²⁴¹

La evaluación constructivista posee elementos cualitativos en los aprendizajes de los alumnos. Dicha evaluación que se proyecta como un proceso tiene tres momentos claves que es la diagnóstica, la formativa y la sumativa. A continuación voy a describir algunas características del aprendizaje y anotaré a que fase del proceso evaluatorio corresponden:

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal. **(En las tres fases de la evaluación.)**
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, en este sentido, el aprendizaje es social y cooperativo. **(En las tres fases de la evaluación.)**
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales. **(En las tres fases de la evaluación.)**
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas. **(En las tres fases de la evaluación.)**
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento, **(Evaluación diagnóstica)**

²⁴¹ Pozo, *Aprendices...*, p. 169.

- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas. (**Evaluación diagnóstica.**)
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz. (**Evaluación diagnóstica**)
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido. (**Evaluación formativa.**)
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber. (Evaluación formativa.)
- El aprendizaje se facilita mediante apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y mediante materiales de aprendizaje potencialmente significativos. (**Evaluación formativa**)²⁴²

Los diferentes tipos de enseñantes promueven “sus aprendizajes” cuentan con sus rutinas para la “evaluación” de sus alumnos. Las caracterizaciones sobre los estereotipos de los profesores han sido trabajadas por Ignacio Pozo y he realizado una adaptación como producto de mi experiencia laboral y de mis observaciones en las diferentes escuelas que he trabajado del nivel medio y superior.

Los profesores “proveedores” como su nombre lo indica son los que pretenden darle o suministrarle los conocimientos ya elaborados al alumno para su incorporación o asimilación a la memoria, ellos explican, exponen, dictan los conocimientos y sus educandos se limitan a copiar, aplican exámenes de forma constante y esperan que las respuestas que los alumnos escriben sean con sus mismas palabras y tienen en sus controles (listas) una cantidad de puntos extras por las diversas actividades como llevar leche en polvo para los damnificados de las lluvias o de las sequías.

En las aulas también podemos encontrar a **los maestros “modelos”**, los cuales tratan de que sus imágenes sean emuladas por parte de sus estudiantes, es decir que esta clase de maestros son los modelos a seguir sobre todo en sus habilidades, destrezas, actitudes. (Aprendizaje social), sin olvidar que también se preocupan por la adquisición de los procesamientos por parte de sus alumnos. Su forma de evaluar es con base de una serie de dinámicas tanto en el aula como fuera de ella, técnicas de aprendizajes y los trabajos o reportes realizados a partir de un guión. Sin embargo, le cuesta trabajo llevar el proceso de evaluación porque carecen de aspectos formativo sobre dicha cuestión y no logran entender porqué es esencial en su trabajo docente.

²⁴² DÍaz Barriga, “Una aportación a la didáctica de la historia [...]” p. 37.

Quien no ha tenido a un **profesor “entrenador”**, quien desarrolla un programa de actividades para sus alumnos que deben seguirlo al pie de la letra y luego se encarga de supervisarlos y el cumplimiento del mismo debe ser fiel. Él se encarga de corregir todo error o desviación del manual empleado; la falta de consistencia y aguante se paga con una nota reprobatoria. Este tipo de profesor hace de sus educandos meros ejecutantes; Ignacio Pozo lo nombra como el brazo armado, del programa establecido por el maestro. Ellos basan sus evaluaciones en los exámenes y en la conducta de sus alumnos.

Los maestros “tutores” son figuras solitarias en el bachillerato que conocen los objetivos generales de la enseñanza y el aprendizaje, se dividen en dos subgrupos, el primero, se aprovecha del aparente caos escolar para no ejecutarlo, es decir que “nadan de muertito” y el segundo lo llevan a cabo sin entrar a las profundidades de los planteamientos constructivistas porque según ellos tienen a sus alumnos “controlados”. Dicha actitud responde a la visión que tiene de sus estudiantes como seres inmaduros e irresponsables que no pueden establecer sus propias metas concretas y los medios para alcanzarlas. En ambos casos sus evaluaciones las basan en los trabajos finales que en algunos casos no leen y califican a través de sus preferencias hacia los alumnos.

Una figura docente que no visita a las aulas del bachillerato consiste la del **asesor de aprendizaje o director de los proyectos de aprendizaje** en donde se cede el control de los aprendizajes a los alumnos. Esta clase de maestro no fija los objetivos del aprendizaje, es el propio aprendiz quien establece sus metas y el maestro supervisa su logro, haciendo preguntas, más que ofreciendo respuestas. A esta clase de profesores, en algunas ocasiones los hemos encontrado en la educación superior, específicamente al momento de la relación con ellos como tesisistas. Sin embargo, quiero aclarar que sigue siendo una minoría aún en las aulas universitarias.

Se puede decir que la finalidad de la docencia realizada en las instituciones de Educación Media Superior no es la de promover los procesos de crecimiento personal de sus alumnos, porque no se le ofrece a los alumnos: [...] una ayuda específica que propicie la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren promover en éste una actividad mental constructiva. Así, la construcción del conocimiento puede analizarse desde dos vertientes: a) los

procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, y b) los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.²⁴³

Los docentes constructivistas expertos y estratégicos no prestarán ayudas indiscriminadas ni rígidas, sino que sabrán ajustar sus ayudas pedagógicas en función de tres ejes:

- a) sus alumnos.
- b) del contexto.
- c) la tarea.

Ante la poca presencia de los enseñantes con los anteriores perfiles constructivistas surge el gran reto para las instituciones educativas en el terreno de la formación docente: ¿cómo se puede formar a los profesores para que tomen conciencia de la función de las ayudas pedagógicas (alumnos, contexto y tarea)? Finalmente, en dichos cursos formativos tendrán las metas de las actividades estratégicas de los aprendizajes que estarán enfocadas hacia la competencia; la comprensión, la adquisición de los sentidos, las pertenencias, las motivaciones intrínsecas y las actuaciones autónomas de sus alumnos.

Entrado al campo de la Historia, la teoría constructivista ha intentado dar respuestas a las problemáticas a la enseñanza y a los aprendizajes históricos “[...] Ante la visión fragmentada y reduccionista de las Ciencias Históricas-Sociales en el plano disciplinar, la cual se ve plasmada tanto en el currículo como en las prácticas educativas y en los textos escolares.”²⁴⁴

En los estudios del constructivismo con respecto a la Historia y las Ciencias Sociales se pueden encontrar experiencias positivas y exitosas que son aquellas que han logrado fomentar la participación crítica de los alumnos en la producción personal mediante ensayos, investigaciones documentales, análisis de materiales de la prensa, entre otras.

5. Algunos factores que intervienen en la evaluación de los aprendizajes históricos

La Historia vinculada hacia la enseñanza y los aprendizajes que intenta formar a los alumnos en habilidades intelectuales está edificada a través que sus enseñantes realicen tareas de investigadores tanto en las selecciones de los materiales para construir los saberes que tendrá que compartir con sus alumnos como de su permanente formación docente en el campo de la psicopedagogía. No “[...]se pueden crear habilidades cognitivas (análisis, inferencia,

²⁴³ Morán Oviedo, Porfirio, “*Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad*” pp. 164-165.

²⁴⁴ Díaz Barriga, “Una aportación...” p. 6.

juicio evaluativo) o de interpretación del conocimiento histórico en abstracto y fuera de contexto, Por lo tanto, también es indispensable consolidar redes conceptuales con información significativa e interrelacionada, de manera que una propuesta didáctica constructivista para enseñar Historia requiere trabajar de manera conjunta los contenidos curriculares y los recursos o métodos didácticos.”²⁴⁵

Los aprendizajes de la Historia son importantes las explicaciones de los conceptos históricos-sociales, sumado que los profesores tendrán los elementos didácticos necesarios para vincularlos con la cotidianidad y a las necesidades reales de los alumnos con ellos deben ser una clave para un aprendizaje significativo “ [...] es necesario precisar, en primer lugar, el motivo para estudiar este tema. Desde una visión comprensiva de la enseñanza resulta esencial que el alumno no sólo entienda los conceptos básicos de la disciplina sino también que logre generalizar dichos conceptos a otras situaciones relacionadas con su actividad cotidiana. [...], es preciso que el alumno sea capaz de resolver problemas relacionados con las diferentes materias que estudia. Por tanto, el conocimiento de los procesos de razonamiento implicados en la solución de problemas sociales resulta fundamental para la elaboración del currículum.”²⁴⁶

Los expertos en cuestiones de psicopedagogía consideran que la evaluación del aprendizaje consiste en valorar el logro de los objetivos, como los aciertos y errores del proceso de la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación de los aprendizajes históricos debería contribuir al perfeccionamiento de las capacidades del aprendizaje significativo, el razonamiento y el juicio político en los alumnos, tendientes a la construcción de una visión del mundo que les permitan ser sujetos libres, autónomos y críticos, con una participación social comprometida.²⁴⁷

En el caso del Programa de Estudio de *HUMC*, tal como ha sido mostrado en el capítulo I, no existe una vinculación con la evaluación como lo señala los expertos. Algunos profesores del Colegio evalúan con base de las actividades didácticas o técnicas de aprendizaje, como son los cuadros sinópticos, comparativos, resúmenes, mapas

²⁴⁵ *Ibid.*, p.41.

²⁴⁶ *Ibid.*, p.20

²⁴⁷ Álvarez, “Evaluar”, p. 12. Juan Manuel Álvarez realiza una serie de preguntas básicas y fundamentales como las siguientes sobre la imposición de un modelo educativo llamado competencias “¿Los procesos y los contextos en los que se forman? ¿Sus métodos de enseñanza, sus técnicas de evaluación, sus formas de preguntar, sus modos de corregir, su manera de tratar la información que reciben de los alumnos en los exámenes? ¿Tienen que seguir examinando o tienen que empezar a evaluar? ¿Deja el alumno de ser sujeto pasivo en la evaluación, por más que se le reconozca como referente esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, o constituye parte activa y participativa en ella? ¿Se hará realidad la autoevaluación, como recurso de autorregulación del aprendizaje, que en ningún caso es permisividad ni negación de la responsabilidad que le corresponde al profesor,...¿Contribuirá a poner realmente en práctica la evaluación formativa? ¿Permitirá que el alumno vaya avanzado según sus condiciones, según sus necesidades?”.

conceptuales, semánticos, etc. Esos profesores se quedan en esa etapa del desarrollo de las estrategias de aprendizajes; lo que hace falta es pasar a evaluar los aprendizajes y esto no es privativo de la materia de HUMC, sino que a través de observaciones y pláticas con otros profesores de otras materias del Área Histórico-Social como: Administración, Antropología, Ciencias Políticas y Sociales, Derecho, Geografía, Filosofía, Historia de México, Temas Selectos de Filosofía y Teoría de la Historia, están en la misma sintonía, es decir que los profesores no le presta atención al proceso de la evaluación de los aprendizajes.

En la evaluación cualitativa existen tres momentos del acto educativo que consiste en un “antes” (Evaluación diagnóstica), un “durante” (Evaluación formativa) y un “después” (Evaluación sumativa). “En tal proceso es necesaria la construcción de los diferentes instrumentos para evaluar todos los aspectos tanto formales como seminormales y contar con la ayuda de las técnicas del aprendizaje como son los mapas conceptuales, resúmenes, pruebas objetivas, exámenes orales, cuadros comparativos y sinópticos, etc.”²⁴⁸ En un segundo momento se implementa otra actitud con los utensilios seminormales como los ejercicios y prácticas, tareas, portafolios y carpetas y sin olvidar, las informales como las exploraciones y las observaciones. Todo lo anterior es la parte medular de la evaluación y su logro está orientado para realimentar las prácticas de aprender y de enseñar y finalmente podría servir también al currículo.

La evaluación auténtica pretende dar pautas reales para desarrollar la evaluación de los aprendizajes históricos con relación a los alumnos, quienes deben de estar motivados con los problemas “[...] contextualizados, pertinentes y cercanos a sus motivos.”²⁴⁹

La evaluación de los aprendizajes históricos está subordinada a los diferentes factores como la sociedad de la información, los procesos cognitivos y las vinculaciones sociales de los adolescentes entre otros. En el caso concreto de saber aprovechar algunos aspectos positivos a la sociedad de la información nos obligaría a dejar el carácter descriptivo de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en las aulas y entra plenamente a las explicaciones, análisis e interpretaciones de los fenómenos y teorías que se están dando. Una cuestión toral en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia sobre los “... conceptos explicativos o hipótesis de gran alcance sobre las diferentes teorías de organización de las sociedades

²⁴⁸ No se deben de evaluar las participaciones o los cuadros sinópticos sino el aprendizaje apropiado por el alumno con ayuda de estas actividades.

²⁴⁹ Ruiz García, *La simulación...*, p.29.

humanas en el tiempo.”²⁵⁰ Además, se tiene que trabajar en “ La adquisición de conceptos estructurales o generalizaciones como “absolutismo”, “pensamiento ilustrado”, “monarquismo” “Estado” y la comprensión de procedimientos explicativos relativos a la estructura sintáctica que relaciona y articula a dichos conceptos (nociones de cambio y continuidad, tipos explicación causal y teleologica.”²⁵¹ También es necesario tener claro que es necesario poner énfasis en “... el método de conocimiento, es importante que el estudiante comprenda que la historia no fundamenta sus conocimientos e indagaciones en experimentos de laboratorios, sino en el análisis y verificación de las fuentes de información histórica.”²⁵²

El constructivismo ha realizado aportaciones a la didáctica de la Historia entre ellas la separación entre el conocimiento científico de la disciplina y los contenidos escolares de la enseñanza-aprendizaje, sin que esto desvincule a ambos campos. Las aportaciones del constructivismo a la didáctica y son las siguientes:

- La necesidad de articular en una didáctica de la Historia o las Ciencias Sociales a los resultados de la investigación sobre los procesos de construcción del conocimiento social e histórico.
- El análisis del contenido curricular y no sólo los planteamientos que se desprenden de la estructura de las disciplinas por sí solas.
- La distinción que no siempre es clara para los educadores, entre el conocimiento científico-disciplinar y el propiamente escolar.²⁵³
- La construcción de conceptos o categorías históricas-sociales de acuerdo a los procesos cognitivos de los alumnos.
- El desarrollo de la noción del espacio y del tiempo histórico partiendo de la especialidad y de la temporalidad del alumnado.
- La alternativa de solución de los problemas reales que afectan directamente a los estudiantes por que la historia cuenta con una fuerte carga social.
- La comprensión de la multicausalidad de la ciencia histórica y sus vinculaciones a otras áreas del saber humano.
- El análisis de las motivaciones de los diferentes sujetos históricos y la posibilidad de los procesos de empatía con los educandos con argumentos sólidos.
- El trabajo con las diferentes fuentes históricas para mostrar algunas “mentiras” en las explicaciones históricas.
- La exploración contrastante o continúan de las formas de vida, ideas, costumbres, valores, etcétera, de las sociedades pasadas y presentes.

En forma sintética se podría decir que la enseñanza de la Historia deberá tener una vinculación directa con las habilidades de dominio de la asignatura y que la evaluación de los aprendizajes históricos debe de poner su atención en lo siguiente:

²⁵⁰ Domínguez, “El lugar...,” p.45.

²⁵¹ *Idem.*

²⁵² *Ídem.*

²⁵³ Díaz Barriga, “Una aportación...” p. 41.

- La comprensión de los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.
- Enseñarle al alumno que en el análisis del pasado hay diferentes puntos de vista que pueden ser convergentes o divergentes.
- El manejo de las diversas fuentes para la reconstrucción histórica, en donde se pueden adquirir y cómo se evalúan los contenidos de las mismas.
- La transmisión por parte de nuestros compañeros docentes de una forma organizada sobre el pasado que se ha estudiado o se ha obtenido.

La posición constructivista ante los aprendizajes históricos ayuda a la diferenciación entre lo saturado de los contenidos disciplinarios tal como ocurre con los programas de HUMC I y II, lo que puede ser útil para la comprensión de la construcción y la internalización de esa percepción del conocimiento según sea el grado de desarrollo mental de cada individuo y a través de un proceso que debe de tener algunas contradicciones y conflictos, porque el aprendizaje es un proceso que se construye de forma interna, sin descuidar "... que determinados aspectos de la realidad externa pueden facilitar enormemente el aprendizaje, como son los aspectos perceptivos, la organización del material, etc."²⁵⁴

Los seres humanos cuentan con las capacidades cognitivas como la de formular hipótesis que pueden ser combinadas. Además, tienen la capacidad de utilizar los procedimientos del control de las variables así como con los procesos de razonamiento que se ven implicados, y finalmente se puede razonar tanto con las preposiciones verbales, como sobre los hechos concretos.²⁵⁵ Las capacidades cognitivas tal como lo hemos visto al inicio de este inciso bajo su forma empirista señala que el sujeto aprende simplemente al entrar al contacto con los torrentes informativos.

En este trabajo de tesis sostengo que las personas tienen que valorar lo que ya conocen y decidir sin integran la nueva información a su bagaje cultural, o no. Los jóvenes que cursan en una institución de educación formal deberían de tener los espacios escolares para discutir y realimentar lo que ya poseen y lo que están recibiendo del vendaval informático y para ello se necesitan profesores actualizados para estar a la altura de las circunstancias para aclarar, impulsar y construir lo que puede resultar entre lo que ya posee el alumno y lo que está recibiendo. Quién cuenta con los elementos de un pensamiento crítico puede apartar sin ninguna dificultad, la cizaña del buen trigo. Sin embargo, para el desarrollo de los talentos cognitivos de los aprendizajes de la Historia es necesario dota a los alumnos de

²⁵⁴ *Ibid.*, pp.27-28.

²⁵⁵ *Ibid.*, p. 22.

los mismos, por ello, es necesario que los profesores reconozcan lo siguiente lineamientos: “ a) que la enseñanza que se esté impartiendo se corresponda, en términos generales, con los avances actuales de cada disciplina, en vez de basarse en unos contenidos o tendencias obsoletas; b) que no exista un desfase excesivo y obstaculizador entre la capacidad cognitiva del alumno y la dificultad de los contenidos y tareas que debe realizar y c) que los métodos didácticos no sólo tengan un valor en sí mismos sino que se encuentren estructurados teniendo en cuenta los otros dos aspectos mencionados; es decir, que se proyecten para conseguir una adecuada asimilación por parte de los alumnos de los aspectos relevantes de la ciencia y la cultura actuales.”²⁵⁶

Otras confusiones que están vinculadas a las tareas complejas y sus causas-efectos en la construcción del conocimiento histórico con respecto al procesamiento de la información, radica que hacemos caso omiso a las cargas subjetivas y en el caso de la enseñanza de la Historia esto se hace evidente con los trabajos que se realizan con los datos, de los cuales siempre resaltamos los que nos resultan familiares, que confirman los que ya hemos establecido con cierto criterio selectivo, porque siempre queremos tener la razón “[...] al evaluar los datos relativos a la relación entre dos variables, los sujetos tendremos a tener en cuenta solamente aquellos datos que confirman nuestras teorías sobre el fenómeno que estamos analizando y a ignorar los datos que no las confirman o que se consideran irrelevantes[...].”²⁵⁷

Los profesores tenemos que relacionar los aspectos de la evaluación con las habilidades intelectuales y los temas deberán ser relevantes y significativos para los alumnos. No olvidemos que el aprender se puede desarrollar en cualquier oportunidad y con ello es factible consolidar los conocimientos. A sabiendas que el aprendizaje es parte de un proceso que puede existir bajas y altas en donde no se debe tener en tensión al estudiante por su evaluación, es vital “[...] informar oportunamente sobre el progreso y avance del aprendizaje.”²⁵⁸

Los docentes, al igual que el alumnado somos bombardeados por la sociedad de la información, dicha situación llega a ser una saturación y que en la mayoría de los casos se distorsionan los contextos históricos-sociales. Sin embargo, se le debe de reconocer que la información sobre los temas históricos están muy bien presentados porque disponen de grandes sumas de dinero y de personas talentosas en las escenografías, vestuarios, tecnología y actuaciones, pero tampoco olvidan los productores de tales proyectos pseudohistóricos que deben de recuperar sus inversiones monetarias con plusvalía a través

²⁵⁶ *Ibid.*, p. 16.

²⁵⁷ *Ibid.*, p.23.

²⁵⁸ *Idem.*

del éxito que obtengan de sus productos y por ello siempre sus “[...], formatos casi siempre más atractivos que los escolares, les busca a ellos. Como consecuencia, los alumnos cuando van a estudiar el origen del universo, los grandes descubrimientos geográficos del siglo XVI o la caída del Imperio Romano, suelen tener ya conocimientos procedentes del cine, de la televisión o de algún otro medio de comunicación. Pero se trata de información deslavazada, fragmentaria y a veces incluso deformada.”²⁵⁹

Los docentes no estamos preparados ante el embate de la sociedad de la información y seguimos cometiendo errores constante como en solicitarle a nuestros alumnos una serie de actividades confusas y contradictorias que no se trabajan en el aula.²⁶⁰ Los estudiantes se quedan con sus dudas que no son despejadas por parte de los profesores. Otro yerro que sucede con frecuencia es la utilización de los textos escolares como si fueran libros sagrados de alguna de las religiones actuales, porque con ello se intenta llegar a la comprensión del carácter de la causalidad de los fenómenos sociales según su formación y orientación ideológica. “[...] en un examen sistemático de los libros de texto hemos encontrado una semejanza casi total en las explicaciones de todos los cursos, En todo caso, las diferencias encontradas no se debían al nivel educativo, sino a las diferentes concepciones disciplinares de los autores de los libros. Por ejemplo, los autores que se basan en posiciones marxistas recurren exclusivamente a explicaciones causales utilizando factores socioeconómicos. Algunos autores más humanistas recurren a explicaciones teleológicas o finalistas basadas en factores personales de los agentes históricos. En cualquier caso, en los libros de texto aparece habitualmente una confusión y sobre todo una superposición, nunca explícita, de ambos tipos de explicación.”²⁶¹

En gran medida, los profesores somos los principales obstáculos para los aprendizajes de las ciencias histórico-sociales porque tenemos visiones parciales y reduccionistas de los contenidos disciplinarios, del currículo escolar, las prácticas educativas o de los textos. Otros puntos importantes en contra de nosotros, los profesores, es que no tomamos en cuenta las ideas ni las experiencias previas de nuestros estudiantes. Lo anterior forma parte de nuestras actitudes docentes equivocadas al ignorar “[...] sistemáticamente al adolescente en su

²⁵⁹ Carretero, Mario, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, p. 15. Véase las películas como *Gladiator*, *Enemigo al acecho*, 300, entre otras.

²⁶⁰ Álvarez, “Evaluar”, p. 13. “El cambio de mira se produce en la sociedad llamada metafóricamente del conocimiento cuando debería llamarse más propiamente ‘de las TIC’, es decir, de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación o de lo que ellas representan...Ya no se pide creación, comprensión, cooperación, ni se fomenta el pensamiento crítico ni la divergencia. Vale lo que produce o lo que garantiza explícita, que es el enfoque de competencias no son lo mismo. Se parecen, cuestión de matices. Pero sobre ello se elaboran grandes discursos, grandes debates.”

²⁶¹ *Idem*.

doble papel; como aprendiz y actor social.”²⁶² Además, tal parece que una de nuestras principales contradicciones como profesores del área histórico-social es la que está basada en asumir posturas políticas en defensa de nuestros intereses económicos y de empleo “[...] y con ello la objetividad obtiene un carácter limitada y la neutralidad científica prácticamente no existe.”²⁶³ Finalmente algunos docentes participamos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias histórico-sociales con graves carencias en las cuestiones psicopedagógicas sino también, “[...] conocemos de forma superficial las posturas historiográficas y los paradigmas científicos-sociales”.²⁶⁴

El conjunto de los profesores de historia y las ciencias sociales sabemos que tenemos en nuestros grupos a alumnos aburridos, hastiados, fastidiados y molestos en el salón de clases por las formas y por los contenidos que los docentes implementamos en nuestras prácticas y lo anterior con la combinación de otros factores sociales producen las deserciones, reprobaciones y el desinterés de nuestros alumnos. “[...] mientras hace algunos años lo que los alumnos debían estudiar tenía mucho que ver con listas de reyes, batallas y capitales, y poseería un carácter descriptivo, hoy día esos mismos contenidos escolares se relacionan con fenómenos y teorías de tipo explicativo cuya naturaleza es bastante compleja y requiere una cierta capacidad de generalización, algo que la institución escolar no suele favorecer, Por tanto no parece que haya que sorprenderse al comprobar que las distintas asignaturas relacionadas con las Ciencias Sociales se están convirtiendo en las más difíciles para los alumnos [...]”²⁶⁵

En el caso de los adolescentes, éstos no tienen desarrollada la conciencia de sus potenciales, de sus sistemas de ideas, ni tampoco de sus vinculaciones sociales. El currículo escolar no cuenta con un tratamiento explícito para con los pensamientos de sus estudiantes y sus habilidades sociales. Quiénes se han dado cuenta del potencial mental de los jóvenes han sido los impulsores de la sociedad de la información, pero la han mantenido con reserva porque no les interesa la fomentar las habilidades intelectuales de sus potenciales consumidores, sino explotar vinculaciones sociales que son inherentes en el desarrollo de los jóvenes, haciéndolos creer que usando determinados productos y marcas podrán ser aceptados en las diferentes relaciones sociales que establezcan y en ello están las estrategias de enajenación y del consumo. “[...] El adolescente puede ahora comprender la naturaleza recíproca de las relaciones sociales, así como tomar perspectivas bastante objetivas y neutrales respecto a las interacciones sociales. En años ulteriores, adolescencia tardía y adultez, se manifiesta una capacidad de tomar perspectivas

²⁶² Díaz Barriga, “Una aportación...” pp. 6-13.

²⁶³ *Idem.*

²⁶⁴ *Idem.*

²⁶⁵ *Ibid*; p. 17

sociales a profundidad, en las que el individuo llega a comprender mejor las situaciones sociales y las perspectivas compartidas en un sistema social dado. Se logra captar que las perspectivas recíprocas, y que existe la posibilidad de disentir.”²⁶⁶

Las capacidades desarrolladas en los niveles del pensamiento de los adolescentes tienen los siguientes rasgos: “[...] nuevas y más potentes capacidades intelectuales, por un mayor autonomía y rigor en su razonamiento” ²⁶⁷. Las capacidades específicas que un joven estudiante deberán ser promovidas por el conjunto de sus profesores son las siguientes:

- El carácter hipotético deductivo del pensamiento.
- La capacidad de asumir y analizar críticamente no sólo el punto de vista personal sino el de los demás.
- La posibilidad de emplear proposiciones verbales o simbólicas como medio ideal de expresión de sus ideas y razonamientos.
- La posibilidad de ser consciente de su propio pensamiento (de sus procesos y productos, intelectuales y afectivos) y reflexionar sobre éste.
- La capacidad de pensar no sólo en el aquí y el ahora, sino el poder representarse entornos imaginarios, pasados o inexistentes.” ²⁶⁸

Los adolescentes y sus capacidades intelectuales se pueden ver frenadas y obstaculizada por la ignorancia de los implicados que cuentan con esas habilidades, por el enajenamiento y la estrechez del currículo escolar y los intereses económicos del mercado que dañan el funcionamiento intelectual. Sin embargo, del último punto se puede revertir la tendencia si se hace un uso crítico y creativo de los productos que ofrece la sociedad de la información siempre y cuando el profesor tenga la intencionalidad y los elementos que “[...] conducirían al adolescente a un funcionamiento intelectual reflexivo, flexible y objetivo. Además de aprender significativamente contenidos curriculares propios de las Ciencias Naturales e Históricas-Sociales, se convertirá en un pensador crítico y creativo”.²⁶⁹

Los adolescentes son ignorados en sus realidades en el proceso educativo-social por parte de la institución escolar, de sus profesores, de sus compañeros y sus directivos; así como en el ámbito familiar y hasta por los escasos investigadores que se ocupan de ellos “[...] En contadas ocasiones los investigadores intercambian puntos de vista o discuten activamente con los alumnos con el propósito de recoger las opiniones e interpretaciones de los adolescentes respecto a cuestiones como sus motivaciones y dificultades o en relación a

²⁶⁶ *Ibid.*, pp.18-19.

²⁶⁷ *Ibid.*, p.13.

²⁶⁸ *Idem.*

²⁶⁹ *Idem.*

cuáles son sus vivencias respecto al currículo y la enseñanza que reciben, sobre los profesores, los materiales de estudio y las actividades que realizan, etcétera.”²⁷⁰.

La escuela no se interesa por los diferentes cambios que tiene el adolescente como son los biológicos, químicos, mentales, sociales, etcétera, sino que busca la diferenciación entre los estudiantes con el resto de la sociedad a través de su función como es la reproducción social y para ello cuenta con cierta autonomía. Como dice Collins, quien identifica a la educación como el mecanismo fundamental para la diferenciación entre los grupos. “Los grupos dominantes luchan para que la educación constituya una señal de diferenciación y distanciamiento respecto a los otros grupos sociales, [...]”²⁷¹ El currículo escolar está diseñado para lograr la diferenciación y la toma de distancia entre los alumnos y los demás sectores sociales, aunque los futuros profesionistas tengan un perfil de egreso escolar en donde es una constante “[...] la falta de autonomía, motivación, creatividad y responsabilidad [...]”²⁷²

Xavier Bonal apunta sobre un incremento de la matrícula escolar en España. México existe un incremento en la educación básica, pero decrece en la educación media-superior. Sin embargo los padres de familia tienen una fuerte creencia que los certificados y títulos ayudarán a sus hijos a ser parte de los privilegiados. Quizá ellos no estén equivocados y por eso la “[...] demanda popular de educación puesto que para determinados grupos el acceso a la educación les puede proporcionar una movilidad social ascendente. Lo que en realidad induce a las capas populares a demandar más educación no es capacitación profesional que en ella puedan obtener, sino el acceso a la cultura de elite, [...]”²⁷³ Las elites captan a sus miembros por la distinción que da el tener un trabajo de especialización extenso; de ninguna manera el ser parte de la elite se consigue a través de las simples intenciones o por un decreto, ni tampoco esto se produce en bloque sino que es a través de un fino filtro que en algunos casos podrá ser producto del genio y los talentos; en otros casos responde por las coyunturas políticas-sociales.

La Escuela Nacional Preparatoria es un ejemplo histórico-educativo de largo aliento que nos permitirá visualizar a una institución escolar en donde se muestra de forma clara la combinación entre los deseos de los padres de los alumnos, para que éstos encuentren su inserción social en el grupo privilegiado; los intereses objetivos y específicos de los grupos dominantes y la función de la institución escolar. “La tarea de los estudios preparatorios quedó

²⁷⁰ *Ibid.*, pp.18-19.

²⁷¹ Bonal, Xavier, *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes*. P. 74

²⁷² *Idem.*

²⁷³ Bonal., *Sociología...*, P. 78

expresada en los siguientes términos: Desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado. Formación de una disciplina intelectual, que lo dote de un espíritu científico. Formación de una cultura general que le dé una escala de valores. Formación de una conciencia cívica que le defina sus deberes frente a su familia, frente a su país y frente a la humanidad. Preparación especial para abordar una determinada carrera profesional.²⁷⁴

Nunca se aclara el cómo se harían lo que estaban declarado, tampoco existen elementos básicos de la planeación, los procedimientos y las ejecuciones, lo que sí podemos señalar que la triada entre padres de familia, grupos dominantes y escuela quedaron satisfechos aparentemente con los egresados y ante la imposibilidad de encontrar algún estudio que pudiera aportar nuevos elementos que pusiera en duda mi comentarios, el contenido de la anterior cita podría tener plena vigencia no sólo en dicha institución escolar sino en todo el sistema educativo.

En este capítulo se trabajó el tema de la evaluación, la cual en países con características como el nuestro no sólo se descuida en el entorno escolar sino en todas las actividades humanas. El recorrido de las conceptualizaciones en algunos modelos teóricos, las funciones de las tareas evaluatorias me dieron una idea clara y significativa. Conocía los programas instituciones de las asignaturas que imparto, pero en su enunciación curricular en los mismos me dejaban con muchas dudas que nadie te podía explicar: sobre qué, cómo, cuándo y para qué evaluar. Ahora sé sobre algunos procedimientos, algunas técnicas e instrumentos de la evaluación tanto a los contenidos históricos como las capacidades aprendidas. La evaluación cualitativa tiene mayores elementos en el aula para discernir los aprendizajes históricos, en primer lugar se supera el enjuiciamiento y en segundo lugar se evita la descalificación de los alumnos por parte de los profesores. Con dicha evaluación se brindan el apoyo real y se reeduca en los campos de los conocimientos, los aprendizajes, los valores y las actitudes. Mientras que la evaluación de los aprendizajes históricos permite incluir situaciones –problemas, las explicaciones de las situaciones planteadas, favorecer la autorregulación del trabajo y la transferencia de los aprendizajes a las realidades cotidianas, entre otras que cambian las relaciones entre la enseñanza y los aprendizajes.

A continuación abordare el plan de clase con sus respectivos elementos y pasar a sus aplicaciones dentro del contexto de la enseñanza y los aprendizajes.

²⁷⁴ Velásquez Albo, María de Lourdes, *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990*, P. 36.

Capítulo IV

El Plan de clase, sus elementos fundamentales y la práctica educativa.

En este último capítulo de la tesis se va armar el rompecabezas que ha significado la exhibición significativa de los contenidos en los capítulos anteriores en especial el capítulo II (Los contenidos disciplinarios enfocados hacia las habilidades intelectuales que la dota la Historia). Además, que se utilizará a una asignatura impartida en la *Madems*-Historia que lleva por título: Práctica Docente, la cual permitió enlazar diversas actividades que tenían que ver con las cuestiones teóricas y las actividades de enseñanza y los aprendizajes. En dicha materia se construyeron los cinco planes de clase, con los cuales fuimos a aplicarlos con alumnos reales y posteriormente discutimos y visualizamos con el profesor Morán Oviedo y con la generación 2006-2008 nuestra experiencia y ante todo reflexionamos en conjunto de las actividades individuales realizadas en las prácticas educativas realizadas en el desarrollo de dicha asignatura.

La evaluación cualitativa de los aprendizajes históricos tiene un lugar destacado en el plan de clase, porque en él intervienen elementos como son: el diseño educativo, el programa indicativo u operativo, las ideas intuitivas, las estrategias del aprendizaje, entre otros.²⁷⁵

Porqué es necesario la elaboración del plan de clase:

- Facilita la construcción del conocimiento.
- No se improvisa.
- Sistematiza y le da vida a las preguntas clásicas ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué?
- Promueve los aprendizajes.
- Diseña las secuencias de la enseñanza-aprendizaje.
- Pone énfasis en la evaluación de los aprendizajes.
- Actualiza el trabajo docente.
- Vincula hacia la interdisciplinidad.

El plan de clase les demuestra a los alumnos que el profesor no llega a improvisar que habrá conocimientos nuevos. Ellos tendrán percepciones nuevas de cómo ha conocido el mundo histórico, podrá a prueba los conocimientos que han adquirido y notarán que existe un respeto hacia ellos por parte del profesor porque éste viene preparado para compartir sus conocimientos actuales, pero ante todo se tendrá respeto asimismo porque está cumpliendo con su trabajo.

²⁷⁵ Zarzar Charur, Carlos, “Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo”, Comparto la siguiente experiencia educativa: “Considero la situación de docencia como la unidad inseparable de un proceso de enseñanza-aprendizaje.”

Las decisiones psicopedagógicas que deben tomarse en cuenta en el plan de clase deberán regular tanto la enseñanza como el aprendizaje para atender a la diversidad de la composición estudiantil que conforma un grupo académico en el caso de la materia: Historia Universal Moderna y Contemporánea en el *CCH* se llega entre 50 a 60 alumnos y para que los aprendizajes tengan sentido y sean funcionales como los diversos métodos que existen para aprender, "... y en favorecer el traspaso de la heterorregulación evaluativo hacia la autorregulación de los alumnos en materia de aprendizaje y evaluación."²⁷⁶

En el caso particular de la enseñanza y los aprendizajes de la Historia es indispensable su representación mental para que los alumnos tengan la posibilidad de trabajar en la construcción de sus capacidades intelectuales a través de diferentes dominios, habilidades y destrezas que le son necesarias para poder describir, explicar, analizar e interpretar. Además, deberá ser significativa para todos porque contribuyen con sus elementos intelectuales, emocionales y sociales en el camino hacia la adultez y que sean protagonistas responsables y conscientes de su propia historicidad para hacer del mundo un lugar digno de vivir para todos los seres humanos. No olvidemos que aprender significa modificar las percepciones tanto externas como internas de los aprendices.

Las habilidades intelectuales que dotan la Historia se van a combinar con los elementos fundamentales de la práctica docente a través del plan de clase, es decir que vamos a vincularlos para establecer un dialogo entre la ciencia histórica y algunos conceptos de la psicopedagogía. Porque los historiadores estamos interesados por el cambio, la continuidad o la ruptura de los fenómenos tanto en el espacio como en el tiempo, mantenemos los diálogos con otros profesores que tienen otras formaciones profesionales en las ciencias sociales, de forma constante en un intercambio de las informaciones que ambos poseemos en aras de llegar a las comprensiones de los problemas que intentamos resolver tanto las vinculaciones entre pasado presente y futuro de la humanidad como de los aprendizajes de nuestros jóvenes alumnos.

²⁷⁶ Díaz-Barriga, Frida, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo...*, p.351.

1. El plan de clase

El plan de clase no debe ser exhaustivo y detallado, pero debe de contener los elementos básicos de la teoría del diseño, la organización de la enseñanza, la planeación didáctica, las actividades didácticas, las estrategias del aprendizaje y la evaluación. Deberán desempeñar funciones, entre ellas ser una guía en la interrelación entre los docentes y sus alumnos. El plan de clase funciona como un fichero, tal como lo hace el historiador para darle coherencia a sus investigaciones, pero en la docencia nos recuerda lo que debemos hacer a continuación y nos ayudan a identificar las actividades del aprendizaje que sean productivas. Asimismo, los planes de clase que no tienen eco y chispa entre el alumnado se deben de reelaborar y ser flexibles y realizar su cambio cuando sea necesario.²⁷⁷ Un plan de clase les puede proporcionar un sentimiento de seguridad a los docentes. Asimismo ayuda al profesor a tener mayor ingenio, creatividad y combinadas con las posibilidades formativas de la Historia dentro del plan de clase permiten las aportaciones hacia los aprendizajes de los niños y jóvenes elementos para comprender y transformar su realidad. Además, la adquisición de las habilidades intelectuales que se desprenden de la Historia y las ciencias sociales. Además, de las habilidades intelectuales que permiten tanto a los maestro con una formación profesional en el campo de la Historia y a sus alumnos desarrollen sus capacidades cognitivas que posibiliten poseer mayor herramientas para consolidarse en el mundo académico y éstas deben de llevar un orden que a mi juicio no están reñidas con las descritas con anterioridad.

Los alumnos son señalados por las investigaciones cognitivas enfocadas hacía la psicopedagogía que no son “buenos” para los aprendizajes históricos y sociales, porque ellos tienen una gran problemática con respecto a la temporalidad, los cambios conceptuales, la contrastación y valoración de las informaciones, no saben dar y recibir explicaciones multicausales e intencionales y han estado expuesto al adoctrinamiento. Ahora, a través de este instrumento de tesis tenemos la oportunidad de sugerir como armar los planes de clase para hacerlo cercano a esos alumnos siguiendo de forma mínima alguna de las aportaciones de autores y escuelas historiográficas.

A continuación se presentarán de forma breve a los elementos indispensables del plan de

²⁷⁷ Zarzar, “Diseño...” p. 4. Comparto todo el procedimiento que Carlos Zarzar desarrollo y principalmente a “Que dos preguntas que guían mis acciones como profesor son las siguientes: ¿qué quiero que aprendan durante el curso?, ¿cómo puedo ayudarle a que lo aprendan?”

clase y se insertarán algunos comentarios sobre las habilidades intelectuales que la Historia promueven entre los alumnos para demostrar que en el plan de clase existen elementos psicopedagógicos como habilidades de dominio que se desprenden del conocimiento histórico.

a) **La teoría del diseño educativo o la programación de la enseñanza.**²⁷⁸

La teoría del diseño educativo es un conocimiento fundamental de la práctica educativa y orienta en todo momento al proyecto educativo en el fomento de los aprendizajes y que esté ayude a resolver problemas de comprensión y análisis a los alumnos.

Como historiador-docente en la Educación Media Superior nunca me he definido con alguna corriente historiográfica sino que he utilizado casi a todas y en este caso de armar los planes de clase se reivindicó al Historicismo porque al elaborar la programación del plan de clase siempre tengo en la mente entre otras cuestiones, lo vivencial es decir sus formas en que los alumnos sienten y piensan y hacer en la mayoría de las veces revivan los hechos históricos o los que ellos vivirán con la intensidad y la pasión que le permitan crecer sin miedos y con alegría a construir su porvenir. La intuición y la inferencia como capacidades intelectuales básica para comprender a la Historia en ese camino que los alumnos tienen que recorrer presente-pasado-presente y provenir. Finalmente en todo momento motivar a los educados a la investigación aunque sea mínima en cada sesión.

Otra idea permanente que utilizó es la analogía que Pedro Hernández realiza con respecto al diseño de la enseñanza con un comerciante-transportista, quien debe de optimizar tanto sus gastos como su ganancias “Hablando en términos analógicos diremos que el diseño de la enseñanza es como el de un “comerciante-transportista” que traza un viaje en el que tiene que vender y distribuir una mercancía en distintos puntos, por lo que ha de considerar, además de la mercancía (contenidos) y los diferentes encargos específicos (objetivos o metas), los medios para hacerlo efectivo de la manera más cómoda, rápida, económica y que permita conservar y ampliar la clientela en el futuro (metodología). Ello supone, en el caso de la mercancía que se distribuye, el considerar los medios de transporte, los caminos y las estrategias de venta a utilizar. La garantía de éxito dependerá en gran medida, de este

²⁷⁸ Oramas Luis, José Antonio, “Requisitos de la programación docente” p. 11 La forma sencilla que se conoce el diseño a nivel de los docentes es como la programación de la enseñanza.

tipo de elección. En la enseñanza esto constituye el diseño de la dimensión metodológica”.²⁷⁹

Finalmente quisiera decir que utilizo a Isaiah Berlín y a Giambattista Vico para plantearles a los alumnos a través del diseño lo que es verdadero y que es falso, saber lo anterior forma parte de mi propuesta para comprender y disfrutar la vida, la justicia, la felicidad y el pleno desarrollo de todas sus facultades plenas. Vico me da la fortaleza para realizar el plan de clase como un esfuerzo consciente que intento a través de este instrumento para que los alumnos se expliquen el entorno en que bien y que más adelante todo lo que demanden lo tendrán y será como un resultado de la adaptación de sus medios a los fines, también sabrán expresarse a través de las diferentes creaciones culturales. Aspiramos a trabajar con las razones subjetivas que en nuestra formativa de la licenciatura y la maestría en la carrera fueron sembradas por nuestros profesores y reivindicadas en la práctica cotidiana y por ello podemos decir que hemos desarrollado capacidades sistemáticas, organizadas, metódicas y responsables, pero ante todo nos interesan conocer las consecuencias de nuestro trabajo en los alumnos. Mientras que las razones objetivas están ubicadas en lo intrincado y en las dificultades propias de las actividades educativas a emprender marcando los logros y los perfeccionamientos exigidos.²⁸⁰

José Antonio Oramas Luis señala que la utilidad del diseño del plan de clase consiste en tomar conciencia del mismo y así poderlo perfeccionar. Sin embargo, se debe de tener cuidado en no caer en el “perfeccionamiento excesivo” haciéndole sumamente complicado y difícil, a pesar de que debe de ser una práctica común de cada día.

Los elementos de la enseñanza que deberán ser tomando en cuenta al momento de diseñar y que están relacionados a una teoría implícita de la educación. A continuación presento algunas de estas nociones:

- **La dimensión implícita**, constituida por las valoraciones, tendencias o propósitos educativos.
- **Del currículo**, que se expresa través de los contenidos informativos, habilidades o hábitos que se han de enseñar.
- **De los objetivos específicos u operativos**, a través de los cuales se concreta el currículo.
- **De los medios**, formados por métodos, procedimientos, estrategias o instrumentos para obtener los objetivos propuestos.

²⁷⁹ Hernández, Pedro, (*Et.al.*) “El diseño de la metodología instruccional”, p. 113.

²⁸⁰ Oramas, “Requisitos...”, pp. 12-13.

- **De los elementos personales**, representados por el profesor como agente de la enseñanza y los alumnos del aprendizaje.
- **Del contexto** que configuran la situación y condiciones físicas y socioculturales donde se desarrolla la enseñanza.²⁸¹

Los elementos del diseño educativo que se mostraron también cuentan con diferentes subprocesos, de manera consciente y sistemática como son:

- **Diagnóstico inicial.** Sirve para evaluar las características y las condiciones de los alumnos, los medios disponibles y del contexto de la enseñanza-aprendizaje.
- **La organización logocéntrica de los contenidos.** se encarga de la estructuración del currículo de la enseñanza, de acuerdo con los criterios académicos.
- **La concreción de los objetivos.** sustentan e intercalan los datos de diagnóstico inicial y los contenidos organizados y se tratan de especificar hasta el punto de que puedan ser fácilmente evaluados en el dominio requerido.
- **La reorganización didáctica de los contenidos.** Tiene que tomar en cuenta a los objetivos trazados y los resultados obtenidos con el diagnóstico inicial. Se vuelven a reorganizar a los contenidos tal como van a ser enseñados, constituyendo el aspecto metodológico prioritario.
- **La organización de las condiciones, designación y organización de las estrategias.**
Se refiere a la distribución de los contenidos en su dimensión temporal (cronograma), a la formación de grupos, a la disposición de los alumnos (en el aula o en los grupos), a la disposición del material de apoyo (audiovisual, del laboratorio, de las prácticas).
- **La designación de los procedimientos La designación y organización de las estrategias**
Organizadas en los contenidos a enseñar y las condiciones en que se va a desarrollar la enseñanza, se especifican las estrategias o procedimientos que se van a utilizar para obtener los objetivos de comprensión, memorización, elaboración, aplicación, o cualquier otro que se haya propuesto.
- **Las condiciones de evaluación.** Deben ser precisas y con los objetivos claros. Además, la evaluación tiene que ser diseñada con anterioridad porque debe ser coherente con el diseño general realizado. Por otra parte, cuando hemos hablado de la evaluación, a lo largo del presente trabajo, no entendemos el examen, como el acto final de la enseñanza (evaluación sumativa), sino también forma parte de un proceso, que puede ser considerado como la comprobación de la eficacia de lo que hemos estado realizando y que puede ser considerada como una evaluación acumulativa o de carácter formativa. Finalmente: Toda evaluación ha de terminar con un análisis de los resultados obtenidos, las fallas habidas, sus causas y los remedios oportunos para corregirlos.²⁸²
- **Los procesos de ejecución.** Están centrados en la valoración de cómo se han instrumentado los elementos que conforman el diseño educativo y su revisión está enfocado a reorientar o reforzar todo el proceso o partes del mismo.²⁸³

²⁸¹ *Ibid.*, p. 17

²⁸² Hernández, Pedro, "Errores más frecuentes en la elaboración del diseño", pp. 43-55.

²⁸³ *Ibid.*, pp. 18-19.

A continuación tocaré algunas pautas sobre las teorizaciones de la organización de la enseñanza y las funciones de quienes enseñan y aprenden; lo anterior se encuentra incluido en los planes de clase aplicados durante mi práctica docente que más adelante se presentan.

b) La organización de la enseñanza y las funciones de quienes aprenden

Francisco Herrera Clavero e Inmaculada Ramírez Salguero definen en primer lugar, que La enseñanza se realiza en función del que aprende. Su objetivo es promover aprendizaje eficaz (aunque el aprendizaje no es su correlato necesario).

Lo que realizamos los docentes en las aulas se llama “El acto de enseñar [que] recibe el nombre de ´acto didáctico: los elementos que lo integran son:

- a) un sujeto que enseña (docente);
- b) un sujeto que aprende (discente);
- c) el contenido que se enseña/aprende;
- d) un método, procedimiento, estrategia, etc., por el que se enseña;
- e) acto docente o didáctico que se produce.

Los aspectos esenciales de la organización de la enseñanza se pueden dividir en tres:

1er. Orientada hacia la consecución de sus objetivos y fines (claridad, formulación precisa de los objetivos y los medios para lograrlos)

2º. Los planteamientos conscientes y razonables, diferenciando proyectos, planes, órganos, funciones, competencias o tareas (planes concretos de actuación en un entorno que brinden mejores condiciones para llevarlos a cabo)

3o. Respetado la intervencionalidad entre la estructura y sus elementos constitutivos (cohesión entre todos sus elementos integrantes, relaciones fluidas y la responsabilidad en la asunción de las funciones.

Como punto de partida esencial en la organización de la enseñanza en el aula es necesario la programación o diseño curricular del aula como una propuesta anticipada de nuestras intenciones de lo que se piensa que llevaremos a cabo en un espacio y tiempo, con unos recursos determinados.

Tal como lo hemos señalado en el capítulo I de este trabajo con respecto a los programas de la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II del CCH que cuenta con una organización de la enseñanza de diseño curricular semestral en él podemos encontrar algunos de los siguientes apartados:

- **Objetivos generales** de área, propuestos por el programa oficial para que sirvan como referencia.
- **Bloques de contenidos.**
- **Objetivos terminales**, expresados en términos de capacidades que se esperan que alcancen los alumnos en el aula; primero, a través de su propio trabajo y como

consecuencia de la contextualización e interacción escolar, y posteriormente, como producto, al finalizar cada uno de los tramos educativos.

- **Contenidos concretos**, perfectamente organizados y dosificados que permitan la adquisición de las capacidades o competencias.
- **Actividades de aprendizaje** concretas, suficientes para cubrir todo el contenido, propiciar la consecución de los objetivos y evitar improvisaciones.
- **Temporalización**, entendida como unidad espacio-temporal que ubique a los alumnos tanto en su ubicación espacial como en su tiempo y las ventajas intelectuales que adquieren.
- **Metodología** que teniendo en cuenta la motivación del alumnado, sobre todo intrínseca, contemple la introducción, desarrollo y conclusiones.
- **Recursos educativos**, de entorno, centro y aula. Para ser utilizados por los docentes con la intencionalidad de que sus estudiantes conozcan los procesos de los mismos.
- **Evaluación** con la expresión de las actividades que han de realizarse y los criterios por los cuales van a ser evaluadas.
- **Reorganización**, entendida como proceso de optimización para todas las observaciones que puedan aportar datos objetivos para la mejora futura.

La metodología en la organización de la enseñanza es comprendida como el diseño y el desarrollo a través de la planificación e intervención en casos concretos, con relación a los contenidos que son experiencias resumidas a transferir en diferentes planos como sería lo vivencial, la asimilación y la acomodación.

En la organización de la enseñanza existen diferentes modelos básicos, pero para fines de este trabajo sólo daremos las características de dos porque son lo que utilizó en mi práctica docente:

Expositivo-significativo:

- La exigencia de una considerable interacción entre el profesor y el alumno.
- La necesidad de hacer uso frecuente de los ejemplos cercanos
- La facilitación de la deducción, es decir, partir de los conceptos generales y amplios de los cuales se derivan los más específicos.
- La armonización de la secuencialidad, la presentación del material se deberán seguir determinados pasos: presentación inicial de un organizador previo, seguido de un contenido subordinado.

El segundo modelo básico elegido es el:

Trabajo autónomo:

- Actualizar y capacitar al alumno en las diversas estrategias de aprendizaje (técnicas de trabajo intelectual).
- Elaborar la guía de trabajo autónomo. Esto es, la relación detallada de actividades a desarrollar por el alumno.
- Presentar la guía a los alumnos motivándolos. A partir de ahí, el alumno deberá consultar, anotar, subrayar, analizar, sintetizar, preparar fichas de documentación, experimentar, extraer conclusiones y preparar informes.

- Desarrollar en los alumnos, el sentido de responsabilidad de los recursos que disponen. Actualizar y capacitar con un enfoque en las diversas estrategias de aprendizaje.

c). La planeación didáctica.

La planeación didáctica tiene una serie de rutinas que intenta establecer ciertos patrones de conducta que permitan concentrarse para la tomar decisiones importantes, porque el tener ciclos establecidos posibilita a los maestros operar de una manera más eficaz. Además, las rutinas en las clases también le ayudan al maestro a comportarse de una manera en la que los alumnos puedan predecir y con ello los estudiantes saben que esperar, son más capaces de concentrarse en los contenidos y tienen aptitud para aprender más, eso es lo que he aprendido en el aula.

Bernardo Gargallo López dice que las habilidades continuas pueden operar en los diferentes niveles de la planeación didáctica, como en el nivel de la planeación de la clase diaria, las rutinas se relacionan con una secuencia de actividades que pueden incluir la revisión de tareas, la presentación de información nueva, la conducción de la práctica grupal con la nueva a través de la elaboración de preguntas y la discusión.²⁸⁴

d). Las actividades didácticas y su organización.

La actividad didáctica se entenderá como un conjunto de acciones llevadas a cabo por los profesores, constituyendo una unidad básica dentro del proceso didáctico. Las actividades didácticas son distintivas y específicas con las manifestaciones externas y tienen el valor instrumental y fundamental de conseguir los objetivos educativos propuestos. Finalmente podemos señalar que las actividades didácticas son unidades estructurales básicas de la programación y acción dentro de la clase. Casi todas las acciones e interacciones de la clase tienen lugar dentro del marco operativo y de los límites de una actividad²⁸⁵.

Las actividades didácticas tienen las siguientes características y elementos que lo constituyen:

1. Límites temporales y espacios definidos.
2. Un marco físico y unos recursos a utilizar.
3. Un modelo o patrón predefinido de la conducta a realizar.
4. Interacción entre los componentes físicos del contexto y los patrones de conducta establecidos²⁸⁶.

²⁸⁴ Gargallo López, Bernardo, "Procedimientos estratégicos del aprendizaje...", pp. 139-170.

²⁸⁵ Hernández, "El diseño...", p. 132

²⁸⁶ *Idem.*

En el ordenamiento y en los requerimientos del diseño de las actividades didácticas se distinguen las siguientes:

- Su localización espacial
- Su estructura y secuencia (fases)
- Su duración
- Los participantes en ella.
- Las conductas o condiciones permitidas a los sujetos.
- Las acciones instructivas o pasos instruccionales dentro de las actividades.
- Los contenidos y materiales utilizados²⁸⁷.

Las actividades didácticas se presentan con una diversidad, pero están caracterizadas por un mayor o menor predominio por los agentes de la educación (profesores y alumnos). La mayoría de las actividades didácticas son bidireccionales, en la medida en que existe interacción entre el profesor y el alumno. Pero pueden ser también unidireccionales cuando el profesor juega un papel externo y el alumno es sólo un receptor de su enseñanza.

A continuación se presenta el cuadro número nueve en donde se concentran algunos tipos de las actividades didácticas:

²⁸⁷ *Idem.*

Cuadro 9
Tipos de actividades didácticas

Rubro	Docente/Alumno	Metodología
Exponer / Captar	El profesor presenta la información de manera verbal o audiovisual. El alumno intenta captar, simplemente oyendo o tomando apuntes.	Esto es más propio de los métodos expositivos, lecciones magistrales, enseñanza frontal, etc.
Orientar / Ejecutar	El profesor da pautas o instrucciones en una tarea para que el alumno la ejecute.	Esto es más propio de una enseñanza práctica.
Demostrar/Practicar	El profesor como modelo, muestra una habilidad o ejecuta una tarea de manera práctica para que posteriormente el alumno la reproduzca	Esto es más propio de una enseñanza práctica.
Plantear/ Investigar	El profesor expone un tema inconcluso o contradictorio, es decir, plantea un problema para que los alumnos busquen la información necesaria, investigando sobre ello.	Esto es más propio de los métodos de descubrimiento o de una enseñanza activa basada en el método de "proyectos".
Plantear/ Debater	El profesor presenta un caso concreto o una cuestión para que los alumnos lo debatan y lo comenten. Esto puede ser a través de pequeños grupos o del (de un) gran grupo, dando lugar a debates o coloquios.	Esto es propio de una enseñanza participativa, coloquial, de trabajo de equipos, de sistema de seminarios y simposios
Comentar/Comentar	A partir del planteamiento de un tema por parte del profesor o de los alumnos se desarrolla una conversación interactiva o diálogo característico de la enseñanza socrática.	
Asesorar/Consultar	El alumno, ante el inicio de una tarea o ante una duda o dificultad, consulta al profesor para que éste le asesore y le auxilie.	Esto es propio de los sistemas de enseñanza individualizados y autorizados.
Realimentar/Ejecutar	Ante la ejecución de una tarea el profesor señala al alumno sus aciertos y errores. Le puede indicar también como subsanar los errores y obtener mejores resultados.	Esto es propio de la enseñanza de tipo práctico o con un gran acento individualizado, o de la enseñanza programada.
Supervisar/ Ejecutar	Mientras el alumno lleva a cabo una tarea, el profesor adopta una actitud de previsión, de análisis, de incentivación, de corrección, etc., para garantizar el éxito del alumno.	
Evaluar / Ejecutar	El profesor valora y califica el aprovechamiento del alumno o los distintos objetivos trazados por medio de una prueba o tarea propuesta.	Esta suele ser una actividad característica de la función evaluativo del profesor ²⁸⁸ .

²⁸⁸ Hernández, "El diseño...", pp. 133-135.

e). Las estrategias del aprendizaje.

Gargallo López define qué es una estrategia de aprendizaje son contenidos procedimentales en el sentido amplio, esto es, como un conjunto de acciones ordenadas orientadas a la consecución de una meta. En donde el papel del aprendiz se tiene que combinar con un conjunto organizado, consciente e intencional y para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado. Con una secuencia planificada de acciones orientada a un fin y se ajustan y adaptan con flexibilidad en función del contexto de aprendizaje.

Existen tres niveles de las actividades de las estrategias de aprendizaje en que el aprendiz se ve sometido:

- a) Aquellas que se dan en actuaciones rutinarias de la vida cotidiana o académica. Se ejecutan sin pensar lo que se va hacer después. Ejemplo, recordar un concepto previamente memorizado, reconocer a una persona de la familia, etc.
- b) Aquellas que son propiamente estratégicas. Se dan cuando el escolar se enfrenta a tareas o problemas complejos o nuevos, que presentan ambigüedad o incertidumbre. Por ejemplo, interpretar un texto, diseñar una investigación etc.
- c) Cuando ya se es un experto. Supone la resolución de tareas complejas que se dominan. Por ejemplo la resolución de problemas matemáticos complejos, el diseño de una investigación por parte de un investigador experto.

Los estudiantes estratégicos a que aspiramos formar tendrán las siguientes características: Saben cómo aprenden, conocen sus posibilidades y limitaciones, son controlados y regulados en los procesos de aprendizaje, adecuan sus atenciones a los objetivos de la tarea y al contexto, de cara a optimizar el rendimiento, al mismo tiempo que mejoran sus habilidades y destrezas mediante la práctica. Asimismo, son capaces de decidir, en un momento determinado, ante una tarea de aprendizaje con muchos contenidos, conscientes de que sus memorias a largo plazo no son prodigiosas, realizan resúmenes, esquemas o mapas conceptuales para integrar los fundamentales. Además, utilizan o articulan procedimientos mnemotécnicos para el recuerdo, de planificar su tiempo de trabajo y el estudio de diferentes materias, para adaptarse a las demandas de las mismas, o de evaluar el propio desempeño y cambiar la dinámica de trabajo puesta en marcha para preparar un examen, cuando ésta no funciona. Los estudiantes estratégicos son capaces, también, de localizar y seleccionar la información pertinente, de motivarse para trabajar duro, de sentirse competentes y valorarse lo que son, y de generalizar y transferir sus conocimientos

y habilidades, evitando que queden exclusivamente vinculados a las situaciones de aula que fueron aprendidos, utilizándolos para abordar tareas diversas y para enfrentarse con éxito a la vida.²⁸⁹

2. Las ideas intuitivas como un disparador del proceso enseñanza-aprendizaje.

¿Qué piensan los estudiantes de lo que le vamos a enseñar? ¿Qué ideas tiene sobre la materia? Entre otras preguntas son las que precisamente se empiezan a realizar el docente en el ámbito de su didáctica, para ello existen dos fases en la preparación para el aprendizaje.

En la primera fase: El conocimiento de las ideas intuitivas. (Los preconceptos, ideas previas, teorías implícitas, concepciones erróneas, teorías en acción etc.) ¿Por qué son tan importantes las ideas intuitivas dentro de la enseñanza? Porque nos ayuda a identificar las ideas intuitivas de los estudiantes, lo cual es trascendental para valorar la dificultad del aprendizaje significativo y construir un puente cognitivo que relacione lo que el alumno sabe con aquello que va a aprender.

En la segunda fase: La identificación de los conocimientos previos que son básicos o requisito para el dominio de un tema determinado.

El docente identifica las ideas intuitivas y los conocimientos previos de los alumnos a través de las ideas, las nociones y los conceptos que ellos tienen sobre el tema a enseñar. La importancia de investigar los conocimientos intuitivos de los alumnos radica en el hecho de haberse demostrado que los mismos pueden ser un factor que interfiere en los aprendizajes de los alumnos.

A continuación se describen algunos rasgos de las ideas intuitivas:

- Son construcciones personales creadas en la interacción cotidiana con la realidad.
- Son explicaciones que las personas han desarrollado para comprender y disponer de herramientas que le permitan interactuar en su entorno físico, social y cultural.
- Son intuitivas porque han sido formadas a lo largo de las experiencias cotidianas de las personas.
- Son implícitas, tácitas o inconscientes por lo que son difíciles de identificar para la misma persona que la expresa.
- Son estables y resistentes al cambio guardando las debidas distancias se asemejan a los prejuicios.

²⁸⁹ Gargallo, "Procedimiento...", p. 137

- Son erróneas en la mayoría de los casos con respecto a los cánones de conocimiento científico, porque son explicaciones superficiales y simplistas de toda clase de fenómenos.
- Son preceptuales por estar centradas en lo aparente y lo observable a simple vista.
- Son contradictorias porque algunas personas pueden utilizarlas para dar explicaciones incoherentes y está ausente una interpretación general y homogénea de las situaciones.
- Son construcciones idiosincrásicas compartidas social y culturalmente no importando que las personas posean diferentes edades, instrucción, género, etc.
- Son fruto de una influencia social ejercida no solo en la escuela, sino también en la familia o en la comunidad.²⁹⁰

Los seres humanos tenemos una resistencia para no cambiar nuestras ideas y quizás dependan con el arraigo de nuestras creencias y los valores que poseemos. Las personas poseemos un conjunto de ideas sobre la realidad, la vida y en algunos no cambia a pesar de demostrarse claramente que son erróneas.

En la escuela se debería de transformar el pensamiento simplista e intuitivo del estudiante, no hay otro lugar, ahí debería de empezar a aprender a hacer análisis de la realidad e ir más allá de lo aparente y conocido por su experiencia inmediata; lo anterior implicará modificaciones en sus planos intelectual y emocional.

La enseñanza de la ciencia radica en que los estudiantes dominen tanto los contenidos de las materias y disciplinas específicas como que adquieran un modelo de análisis científico de la realidad que les permita utilizarlo para enfrentar situaciones problemáticas en sus vidas. Esto no sucede en la mayoría de los centros escolares por que la ciencia solo enseña formalmente sus contenidos y está totalmente desvinculada de los problemas reales del estudiantado y de la sociedad. Por ello, los centros escolares deben de transformar su fracaso en la enseñanza de las ciencias, en donde está incluida la Historia y modificar su metodología psicopedagógica y evaluativa para construir el paradigma científico completo, y ¿Cuáles son las características del conocimiento científico?

Las teorías científicas deben presentarse en un lenguaje o sistema representacional claro, no ambiguo ni exacto para ser compartido por una comunidad para comunicarse y entenderse mejor. Las concepciones científicas tienen coherencia en la aplicación de los principios, la ciencia tiene un alto grado de universalidad, ya que busca teorías y principios que puedan extenderse a otros dominios. Las perspectivas científicas se basan en el análisis de los

²⁹⁰ Quesada, Rocío, “Cómo planear la enseñanza estratégica”, pp. 105-107.

factores multicausales y consideran la complejidad de las situaciones o hechos que desean aclarar; entre otros rasgos.²⁹¹

El profesor debe de identificar las ideas intuitivas de sus alumnos para ello tiene que realizar acciones para saber concretamente las nociones personales que tienen sus estudiantes. Acto seguido debe pedirles a los alumnos que argumenten sus respuestas y las expongan a consenso. La ventaja de este procedimiento de recolección de las ideas intuitivas es que puede aplicarse masivamente para recopilar las ideas del grupo académico. Al conocerlas es seguir trabajando con ellas y no contra ellas, como se hacen en algunos casos, se trata de considerar las nociones de los estudiantes como un punto de partida y al aprendizaje como la finalidad. Desde la visión del enriquecimiento de las ideas intuitivas se propone tres grandes aspectos o preguntas.

1. ¿Qué tipo de problemas relevantes para los alumnos o su comunidad están relacionados con el tópico por aprender?
2. ¿Qué conceptos científicos son adecuados para organizar los conocimientos escolares relativos al tópico?
3. ¿Cuál es el conocimiento escolar deseable que se quiere lograr con los alumnos en términos de cambios de cosmovisión, actitudes, o críticas de lo existente, construcción de alternativas etc.?

El tratamiento didáctico propuesto se centra en un proceso de investigación comprendiendo las siguientes fases:

- a) Delimitación del problema considerando los tres criterios arriba explicados.
- b) Primer tratamiento de las ideas de los alumnos con respecto al problema.
- c) Búsqueda de la información nueva que dé respuesta a las hipótesis y problemas planteados
- d) Segundo tratamiento de las ideas de los estudiantes contrastándola con la información recopilada.
- e) Recapitulación final y aplicación de las nuevas situaciones.²⁹²

Durante este proceso habrá cinco ejes constantes que el profesor tendrá plena conciencia en el acto de enseñar:

- a) La explicitación.
- b) El cuestionamiento de las ideas de los alumnos.
- c) La reformulación continúa del problema.
- d) Las hipótesis de progresión asociadas a los contenidos.
- e) La evaluación de los puntos anteriores.

²⁹¹ *Ibid.*, p. 109

²⁹² *Ibid.*, p. 123.

3. Las ideas intuitivas en la enseñanza de la Historia

Los estudios son pocos acerca de la enseñanza de las ideas intuitivas en la asignatura de Historia. Rocío Quesada señala que todavía es necesario desarrollar estudios e investigaciones para clarificar en qué consiste el conocimiento histórico para el alumno y conocer las dificultades para lograr su comprensión.²⁹³

En el Bachillerato es común enseñar cronología en lugar de Historia, porque se comenta sobre un conjunto de hechos que ya pasaron y sobre los cuales no se puede hacer nada y no tienen ningún impacto en la vida de los seres humanos. La enseñanza de la Historia ha estado centrada en la cronología, porque se describen las acciones de los principales acontecimientos, de los principales protagonistas y el objetivo del aprendizaje se ha centrado hacia los estudiantes en que recuerden las fechas, los nombres de los personajes, las batallas, etc. Esta cronología presenta los hechos históricos con una visión reduccionista, es decir de buenos o malos, héroes o traidores y nunca como seres humanos que responden a sus intereses, valores y actitudes.

En la Educación Media Superior se debe de enseñar Historia por su carácter interpretativo de los hechos históricos, hay que instruir que un mismo acontecimiento puede ser analizado de manera, no solo diferente, sino hasta opuesto. Ilustrar que la Historia se encuentra muy influida por los aspectos ideológicos, de los valores y actitudinales de los enseñantes y aprendices. Exponer que la enseñanza de la Historia tienen una fuerte carga emocional y vivencial.

Con base a los estudios realizados por la Dra. Quesada se presentan algunas de sus ideas sobre los obstáculos que tienen los alumnos en la enseñanza y los aprendizajes históricos.

- Los conocimientos históricos poseen un alto grado de abstracción y están alejados de las experiencias familiares y cercanas de los educandos.
- Los conceptos históricos son cambiantes porque todo tienen que ver con las circunstancias.
- Le cuesta mucho trabajo comprender la temporalidad en la Historia.
- La construcción de una metodología es imposible y por ello la explicación coherente de los hechos históricos que es indispensable para interpretar a la historia, que a veces no se puede alcanzar.
- La idea más común que tienen los adolescentes de la Historia y del trabajo del historiador es verla como un relato del pasado que carece de cualquier vinculación hacia su persona y entorno.

²⁹³ Quesada, “Cómo...,” p. 113

- Vinculación de forma automática al conocimiento histórico como un referente que ya sucedió y por lo tanto está muerto.
- Sus representaciones de los fenómenos históricos son estáticas, es decir, que en sus explicaciones no interrelacionan la multicausalidad (de tipo económicas, sociales, culturales, políticas, etc.)
- Nula empatía con los personajes o hechos históricos.

En resumen, los alumnos tienen concepciones erróneas no sólo de la Historia, también del historiador y de su profesor de Historia. Sus ideas intuitivas sobre la Historia son pobres y limitadas. Sin embargo, estas visiones pueden variar de acuerdo con la madurez intelectual de los estudiantes y con la instrucción recibida a lo largo de años. El presente trabajo de tesis intenta contribuir a modificar dichas concepciones sobre la Historia y para ello recurrimos a Joaquín Prats, quién sugiere varias formas para trabajar con los alumnos la causalidad histórica:

- Primero, el profesor deberá explicar el “porqué” ocurrieron los hechos.
- Segundo, Trabajaré con los simples problemas de causalidad lineal, con la relación de causa-efecto.
- Tercero, comentará sobre la acción intencional de grupos organizados e identificar cómo se modificaron tanto los diferentes factores causales como las acciones intencionadas sus articulaciones y modificaciones en la realidad.
- Cuatro, dirá porqué los historiadores elaboran teorías explicativas más o menos complejas sobre los hechos históricos y estas pueden ser variadas dependiendo quienes hayan sacando más ventajas en tales acontecimientos y se centrarán en los protagonistas principales como los auténticos voceros de los intereses de los diversos grupos sociales inmiscuidos en tales sucesos.

4. Las habilidades de dominio, la Taxonomía de Bloom y los verbos utilizados.

La Taxonomía de los objetivos de la educación de Bloom está basada en las ideas de las operaciones mentales que pueden clasificarse en seis niveles de complejidad creciente. El desempeño en cada nivel depende del dominio del alumno en el nivel o los niveles precedentes. Por ejemplo, la capacidad de evaluar – el nivel más alto de la taxonomía cognitiva – se basa en el supuesto de que el estudiante, para ser capaz de evaluar, tiene que disponer de la información necesaria, comprender esa información, ser capaz de aplicarla, de analizarla, de sintetizarla y, finalmente, de evaluarla. La taxonomía de Bloom no es un simple esquema de clasificación, sino que forma parte de un intento de ordenar jerárquicamente los procesos cognitivos de los alumnos.

Las habilidades de dominio de la Historia impulsadas en las actividades de aprendizaje de los alumnos fueron vinculadas a las capacidades cognitivas que la Taxonomía de Bloom a través de sus verbos de acción, dicha combinación me permitieron tener una orientación e implementar la evaluación cualitativa de los aprendizajes históricos de los alumnos a través de las cinco prácticas docentes.

He construido el cuadro 10 con la intención de mostrar algunas de las habilidades de dominio histórico. Además, anote tanto los objetivos de la taxonomía de la educación elaborada por Benjamín Bloom como los verbos que han sido utilizado en mi experiencia docente y finalmente realizo las referencias de cómo fueron efectuadas las combinaciones de los tres puntos referentes (habilidades de dominio, objetivos de Bloom y verbos), que están pensados e implementado en los planes de clase.

Cuadro 10

Habilidades de dominio	La Taxonomía de los objetivos de la educación de Benjamín Bloom	Algunos verbos relacionados a la Taxonomía de los objetivos de la educación de Benjamín Bloom	Algunos ejemplos del resultado de aprendizaje que reflejan el área del conocimiento que fueron aplicados en la práctica docente a los alumnos del grupo 145.
Temporalidad. Espacialidad. Tiempo histórico. Tiempo social. Relación pasado-presente-futuro. Modelaje mental. Reconstrucción del pasado. Interpretación del presente. Búsqueda y constatar las informaciones. Factores causales. Acciones intencionadas. Inferir. Construir categorías. Argumentos propios y ajenos.	Conocimiento. Se define como la habilidad para retrotraer a la memoria o recordar hechos sin comprenderlos necesariamente.	Recopilar, definir, enumerar, encontrar , ²⁹⁴ listar, memorizar, ordenar, citar, reconocer, recordar, narrar, relatar, relacionar, mostrar, enunciar, etcétera.	Los alumnos encontrarán en una enciclopedia los siguientes conceptos: Imperios ultramarinos, metrópolis materias primas, mar Mediterráneo, Océano Atlántico, metales preciosos, cultura europea, migración, esclavos, epidemias. Los alumnos reconocerán cuáles fueron los cambios sociales, políticos, culturales y económicos en las empresas del descubrimiento y colonización por parte de los europeos durante el siglo XVI. Véase en ambos casos el plan de clase número 1.
	Comprensión. Es la habilidad para comprender e interpretar la información aprendida.	Clarificar, construir, describir, expresar , generalizar, ejemplificar,	Los alumnos expresarán tanto su comprensión como su interpretación de la lectura: Maldición de Malinche. Véase en ambos casos el plan de clase número 1.

²⁹⁴ El verbo fue utilizado en el nivel cognitivo de conocimiento y lo que se le pidió los alumnos fue una búsqueda en enciclopedia o en los buscadores serios del Internet para buscar los conceptos básicos no sólo de la práctica número sino en casi todas, porque en las habilidades de dominio es importante la búsqueda de la información por parte de los alumnos.

		indicar, inferir, localizar, parafrasear, reconocer, revisar, traducir, etcétera.	
	Aplicación. Se puede definir como la habilidad para utilizar material aprendido en situaciones nuevas, por ejemplo, trabajar con ideas y conceptos para solucionar problemas.	Aplicar, cambiar, completar , demostrar, desarrollar, dramatizar, ilustrar interpretar, modificar, practicar, preparar, producir, relatar, etcétera.	Los alumnos completarán los conceptos que diferencian la Edad Media con respecto a la Edad Moderna. Véase clase número 2
	Análisis Es la habilidad para descomponer la información en sus componentes, por ejemplo, buscar interrelaciones e ideas en la comprensión de estructuras organizacionales .	Analizar, organizar, desglosar, clasificar, asociar, debatir, diferenciar, distinguir , examinar, identificar, investigar, etcétera.	Los alumnos distinguirán los intereses de los artesanos y de los industriales. Asociarán la lectura: ¡¡Motín!! En la resolución de un cuestionario. Véase plan de clase número 2 Preguntas intercalas y de inferencias sobre el fragmento de lectura: El espíritu de las leyes de Montesquieu (1748). Véase planes de clases números 3 y 4.
	Síntesis. La habilidad de unir diferentes componentes.	Argumentar , organizar, juntar, categorizar, recopilar, compilar , crear, diseñar, idear, formular, hacer,	Los alumnos compilarán tras una búsqueda en la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos una atribución de cada uno de los poderes de la República: ejecutivo, legislativo y judicial. Véase planes de clase números 3 y 4 Los alumnos argumentarán

		planificar, revisar, plantear, reescribir, etcétera.	cómo deben ser evaluados tanto ellos como sus productos. Véase plan de clase número 5.
	Evaluación. Se puede definir a la evaluación de juzgar el valor de los elementos para propósitos específicos.	Valorar, determinar, estimar, argumentar, seleccionar, comparar, criticar, explicar, evaluar, considerar, recomendar, relacionar, resolver, resumir, valorar, etcétera.	Los alumnos relacionarán a través de la exploración de sus conocimientos previos: A) Cómo he descubierto que vivo en una sociedad capitalista. B) Que relación tienen los aprendizajes en mi vida escolar como el mundo real. C) Cuáles fueron los instrumentos utilizados y los contenidos históricos que prometían la burguesía para tomar el poder político. Véase planes de clase números 3 y 4. Los alumnos valorarán sus experiencias como aprendices dentro y fuera del contexto escolar. Los alumnos estimarán las características que poseen como aprendices en el CCH-Sur. Los alumnos criticarán a su profesor sobre sus fallas en las prácticas docentes. Véase plan de clase número 5.

Al revisar los procedimientos para unir los diversos elementos contenidos en el cuadro 10, dicha práctica me hace sentirme cómodo al verificar los conocimientos de mis alumnos. Las referencias me ha servido como una especie de rubrica para evaluar los aprendizajes de carácter histórico, en los cuales se encuentran lo que ha sido enseñado desde la perspectiva de las habilidades de dominio de la Historia como de los elementos que son exigidos por la psicopedagogía. Las dos vertientes tienen que ser evaluadas a través de los aspectos cualitativos. Lo que se mostrarán más adelante de este capítulo.

A continuación mostraré los planes de clase que fueron construidos para cubrir la unidad III de la Materia *HUMC I* durante mis prácticas docentes con el grupo 145 en el CCH-Sur en el año del 2007.

5. Los planes de clase durante las prácticas docentes en el grupo 145 del CCH-Sur.²⁹⁵

México D.F. a 1 de octubre, 2007

Práctica Docente II

Plan de Clase

Número 1

Unidad III: La transición a la sociedad capitalista. Las revoluciones burguesas (siglo XVI a principios del siglo XIX)²⁹⁶

Temática: La expansión colonial europea en el siglo XVI.

Objetivo de aprendizaje: Comprenderán que las herencias culturales-históricas surgidas en los siglos XVI y XVII tienen plena vigencia en las vidas de todos nosotros.

Problematización: Cuáles son nuestras actitudes, acciones, motivaciones y comportamientos al arribar a nuevos espacios, territorios, circunstancias en que se encuentran otras personas.

Tiempo didáctico: 120 minutos

Antes del proceso de aprendizaje

Meta: Los alumnos vinculen que los grandes cambios históricos producidos en los siglos XVI y XVII determinan y marcan el ritmo de sus vidas.

Objetivo del aprendizaje: Comprenderán que las herencias culturales-históricas surgidas en los siglos XVI y XVII tienen plena vigencia en las vidas de todos nosotros.

Exploración de los conocimientos previos.

Qué conocen sobre el descubrimiento (1), conquista (2) colonización (3) y la herencia histórica-cultural de aquellos años (4).

Repaso sobre las cuestiones políticas, económicas, sociales y culturales de aquel encontronazo entre españoles y mesoamericanos.

Los conceptos básicos para el tema: Imperios ultramarinos, metrópolis, materias primas, Mar mediterráneo, Océano Atlántico, metales preciosos, cultura europea, migración, esclavos, epidemias.

Durante el proceso de aprendizaje.

Lectura: de la letra de la canción “la maldición de Malinche” de Gabino Palomares.

Preguntas de comprensión.

Después del proceso de aprendizaje:

Cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

²⁹⁵ Los planes de clases no están diseñados para los alumnos, sino que forma parte del diseño elaborado por el profesor para que sea una guía para su acción en el aula. Los enunciados que aparecen en los planes de clase podrán ser considerados “suelos”.

²⁹⁶ *Programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II.*

Materiales de apoyo para los alumnos

Ejercicio de repaso²⁹⁷

Instrucciones: Anota el número en cada casillero en donde corresponda cada uno de los conceptos. No escriba usted los conceptos.

1. Formación de los imperios ultramarinos y el poder consistía en el control de los océanos.2.Sociales.3.Se redujo a la población indígena a su mínima expresión por las epidemias que portaban los europeos.4.Políticas. 5. Nada.6 Se definió su papel como territorios que dotaban de materias primas a sus metrópolis.7 Culturales.8 Se desplazaron las actividades económicas del Mediterráneo hacia el Atlántico.9. Económicas.10. Explotación feroz para la extracción del oro y la plata. Llegó el trigo, la caña de azúcar y el olivo.11. Se recibió la cultura europea, y sus valores, etc.12. Se produjo una migración hacia las colonias y se enviaron 14 millones de esclavos de África a América.

Rubro	En sus colonias	En Europa

Lectura²⁹⁸

Maldición de Malinche

Del mar los vieron llegar mis hermanos emplumados
 eran los hombres barbados de la profecía esperada
 se oyó la voz del monarca de que el dios había llegado
 y le abrimos la puerta por temor a lo ignorado.
 Iban montados en bestias como demonios del mal
 iban con fuego en las manos y cubiertos de metal.
 sólo el valor de unos cuantos les opuso resistencia
 y al mirar correr la sangre se llenaron de vergüenza.
 Porque los dioses ni comen ni gozan con lo robado

²⁹⁷ Este ejercicio fue explicado y reflexionado para que los alumnos de la práctica docente entendieran la forma del trabajo decente a desarrollar en el aula.

²⁹⁸ La canción y el cuestionario número uno será analizado en un apartado especial con las respuestas de cinco alumnos y los restantes estudiantes estarán en el anexo número I del presente trabajo.

y cuando nos dimos cuenta ya todo estaba acabado
 y en ese error entregamos la grandeza del pasado
 y en ese error nos quedamos trescientos años esclavos.

Se no quedó el maleficio de brindar al extranjero
 nuestra fe, nuestra cultura, nuestro pan, nuestro dinero.

y les seguimos cambiando oro por cuentas de vidrio
 y le damos nuestras riquezas por sus espejos con brillo.

Hoy, en pleno siglo veinte nos siguen llegando rubios
 y le abrimos la casa y les llamamos amigos

pero si llega cansado un indio de andar la sierra
 lo humillamos y lo vemos como extraño por su tierra.

Tu, hipócrita que te muestras humilde ante el extranjero
 pero te vuelves soberbio con tus hermanos del pueblo

oh, maldición de Malinche, enfermedad del presente
 cuándo dejarás mi tierra; cuándo harás libre a mi gente.

5. Contesta las siguientes preguntas del cuestionario, algunas están relacionadas con la letra de la canción “La maldición de Malinche” y otras deberás inferir para “armar” tus respuestas.

a) ¿Porqué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?

b. ¿Qué significa: “... entregamos la grandeza del pasado.?”

c) ¿Cómo actúa el maleficio de la Malinche?

d) Usted ha tenido una actitud discriminatoria.

e)¿Cuál es el aprendizaje que te dejó la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche”?

6. Cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

- a) _____
 b) _____
 c) _____
 d) _____

En mi primera Práctica Docente en el grupo 145 trabajé algunos minutos sobre mi presentación, a pesar de haber sido introducido por el profesor, quién era el docente asignado a dicho grupo. Volví a recordarles a los alumnos los motivos que habían originado mi presencia en el aula y trabajar con ellos. Di algunas instrucciones sobre las cinco prácticas y deje claro que al final de mis prácticas docentes me entregarían un folder (portafolio) con todos los materiales trabajados.

Después de resolver las dudas, comencé con el plan de clase, con la introducción del tema y pasé sobre los conocimientos previos de los alumnos sobre lo que ellos conocían sobre el descubrimiento, la conquista, la colonización y la herencia histórica-cultural de aquellos años. El “descubrimiento” fue bien diferenciado por los estudiantes entre “el descubrimiento de América por Cristóbal Colón (1492)”, y la serie de los viajes de exploración por parte de los españoles (Hernández, Grijalva y Cortés, etc.) Los alumnos mostraron confusión en la conquista, colonización y la herencia histórica, en la primera, decían que los españoles habían vencido a los indígenas por ellos mismos. En mi explicación le cuestioné ¿cómo 300 españoles podrían vencer a un imperio como lo fue la Triple Alianza? Se le comentó que la “victoria” de los españoles fue producto de una serie de pactos político-militares con otras etnias mesoamericanas en contra de la Triple Alianza, quienes eran odiados por parte de algunos pueblos indígenas tributarios.

En la cuestión de la colonización, los alumnos lo veían como algo muy lejano sin poderlo precisar de forma temporal ni tampoco espacial, es decir que en los trescientos años que duró la dominación española se fue expandiendo. Los educandos se mostraron más desconcentrados fue sobre la herencia histórica-cultural de aquellos acontecimientos y su vinculación con el presente.

Al realizar el repaso sobre las cuestiones políticas, económicas, sociales y culturales de aquel “encontronazo” entre españoles y mesoamericanos se proyectaron algunos conceptos básicos como los son: Los imperios ultramarinos, las metrópolis, las materias primas, Mar Mediterráneo, Océano Atlántico, los metales preciosos, la cultura europea, la migración, los esclavos, las epidemias.²⁹⁹

²⁹⁹ Camargo Arteaga, Siddharta, “La evaluación del espacio histórico en la prueba *ENLACE 2010*”, p. 17. Conozco el programa indicativo utilizado en Historia Universal y suponía que los alumnos del grupo 145 tenían como conocimiento previo dichos conceptos y al momento de la redacción final de la tesis encontré “El siguiente reactivo es el número 67 [Prueba *ENLACE* para alumnos de la secundaria] Elige la opción que

La resolución del cuadro comparativo a través de doce enunciados se buscaba entre otras habilidades a desarrollar que los estudiantes siguieran la instrucción que sólo escribieran los números en los casilleros correspondientes y en algunos casos estaban escribiendo los conceptos. Ante la imposibilidad de responderlo por parte de los alumnos, quienes me comentaban que “no entendían” Sin embargo, este ejercicio fue realizado con la ayuda mía. Se le explicó que significaba: Rubro (lo que se compara). Escribí en el pizarrón y explique los números 2 (Sociales), 4 (Políticas), 7 (Culturales) y 9 (Económicas). Los alumnos tenían problemas para comprender otros dos elementos que forma parte del cuadro comparativo (En sus colonias y en Europa). Por ello, se empleó más tiempo que se habían planeado y se anotó en el pizarrón, los enunciados y se subrayaron los indicadores que daban la orientación y el sentido a los mismos y la inferencia que debían haber captado con una lectura con ese fin.

A continuación escribí los enunciados y subraye los conceptos que debían ser inferidos para saber si correspondía al ámbito cultural, político, social o económico. Además, si había ocurrido en Europa o en sus colonias:

1. Formación de los imperios ultramarinos y el poder consistía en el control de los océanos. **(Político)**³⁰⁰
3. Se redujo a la población indígena a su mínima expresión por las epidemias que portaban los uropeos. **(Social)**
5. Nada.³⁰¹ **(Cultural)**
- 6 Se definió su papel como territorios que dotaban de materias primas a sus metrópolis. **(Político)**
- 8 Se desplazaron las actividades económicas del Mediterráneo hacia el Atlántico. **(Económico)**

menciona dos de las causas que favorecieron los viajes y la hegemonía europea en el mundo entre los siglos XVI y XVIII.

- A) El incremento y modernización de la producción artesanal de los gremios.
- B) El desarrollo de la imprenta y la formación de los bancos en Florencia y Venecia.
- C) La apertura económica y la formación de un bloque político de España y Portugal.
- D) La consolidación de las burguesías en los Estados europeos y los avances científicos.

³⁰⁰ El ejercicio tiene doce conceptos, cuatro de ellos se empleaban como guías por su capacidad de aglutinar y los ocho restantes hacen referencia sobre la ubicación temporal que se llevaron a cabo.

³⁰¹ Las influencias culturales de los pueblos mesoamericanos fueron inexistentes al conjunto del mosaico europeo.

10. Explotación feroz para la extracción del oro y la plata. Llegó el trigo, la caña de azúcar y el olivo. **(Económico)**

11. Se recibió la cultura europea, y sus valores, etc. **(Cultural)**

12. Se produjo una migración hacia las colonias y se enviaron 14 millones de esclavos de África a América. **(Social)**

El ejercicio quedó resuelto de la siguiente manera:

Rubro	En sus colonias	En Europa
2	3	12
4	6	1
7	11	5
9	8	10

Mi reflexión sobre el ejercicio anterior que se había concebido como un repaso porque esto ya había sido estudiando en la Educación Media Básica me permitió reflexionar sobre las carencias que los alumnos tenían, entre ellas sobresalen el desconocimiento de conceptos, la falta de la comprensión lectora sobre los enunciados que están redactados en forma sencilla y no poder realizar abstracciones. Lo que me resultaba alármate, que los alumnos del grupo 145 ya había “estudiado” dos unidades previas del programa de HUMC-I.

Para finalizar la primera práctica docente se le entrego el cuestionario número 1 y se pidió a los alumnos que contestarán las preguntas. El resultado de dicha evaluación será comentada más adelante a través de un concentrado.

México D.F. a 4 de octubre, 2007

Práctica Docente II

Plan de Clase

Número 2

Unidad III: transición a la sociedad capitalista. Las revoluciones burguesas (siglo XVI a principios del siglo XIX)

Temática: El mercado mundial creado durante los siglos XVI y XVII.

Objetivo de aprendizaje: Reconocerán las contradicciones entre capital y trabajo.

Problematización: Por qué el sistema socioeconómico que ha regido a México ha sido el capitalismo.

Tiempo didáctico: 120 minutos.

Antes del proceso de aprendizaje

Meta: La teoría económica llamada capitalista permitió operar en la zona territoriales conocidas en aquel entonces.

Objetivo del aprendizaje: Reconocerán las contradicciones entre capital y trabajo.

Exploración de los conocimientos previos:

- a) Juego “este es un barco cargado de ...”
- b) Actividad de repaso.³⁰²
- c) Los conceptos básicos: Estados Nacionales, Feudalismo, Industria y Comercio, Agricultura, Burguesía, Nobleza, Escolástica y Humanismo.

Durante el proceso del aprendizaje.

Lectura: Motín³⁰³.

Trabajo de repaso con la lectura.

Después del proceso de aprendizaje:

³⁰² Como en la primera práctica docente dentro de los problemas de adaptación del profesor con los alumnos se incluyo en aras de que los lectores de este trabajo de tesis tengan mayores elementos para la comprensión de las prácticas docentes.

³⁰³ *El siglo Diez y Nueve*, México, Viernes 13 de diciembre de 1851, número 1079, p.1274.

Materiales de apoyo para los alumnos

Repaso.

Instrucción: coloca los conceptos en el casillero que correspondan:

Agricultura, escolástica, humanismo, comercio e industria, señor feudal, burguesía, Estados nacionales y nobleza jerárquica.

	Políticas	Económicas	Sociales	Culturales
Edad Media				
Edad Moderna				

Lectura

“¡ Motín!!

Ayer poco antes de las nueve de la mañana salió de la carrocería del Sr. Wilson una multitud en tropel y armada de hachas, palos, piedras, sables, martillos y otros instrumentos de destrucción, El guardia diurno que se encontró envuelto de repente por aquella avenida de gente furiosa les preguntó su dirección, tocó su pito pidiendo auxilio y siguió el tropel tratando de aplacar el desorden.

La multitud se dirigió a la carrocería francesa situada en la calle de Revillagigedo, donde estaban tres coches venidos del extranjero, objetos del furor de los amotinados, llamó a la puerta y a quien abrió lo recibieron con algunas pedradas que lo derribaron en tierra.

En estos momentos habían llegado los guardas del cuartel que son cuatro y el cabo, y se trabó la más decidida lucha sobre efectuar e impedir la destrucción de los carruajes.

La chusma había rodeado los coches y se precipitó sobre ellos rasgándolos interiormente, rompiendo con hachas los rayos y las varas, en una palabra, reduciéndolos a montones de astillas; los guardas diurnos dispararon según las órdenes del cabo sus tiros al aire para amedrentar a la gente, y luego que los vieron desarmados cayeron sobre ellos hiriéndolos mortalmente con piedras, martillos, palos (es decir etc.) . &c. y gritando “Viva la república” “Mueran los diurnos” “Vivan los artesanos”.

Los infelices diurnos mostraron un denuedo extraordinario y una prudencia comprobada con que ni un solo paisano salió herido o contuso.

Creemos que el Sr. Ministro inglés que pasaba por el lugar de la pelea dio parte bondadosamente al cuartel de policía y su auxilio muy oportuno llegó con los Sres. González y Lagarde, quienes con una actividad y decisión grande ayudaron a dispersar la gente sin permitir que se estropease a nadie, porque las consecuencias habrían sido fatales en el tumulto de mujeres, muchachos y toda clase de gentes que habían en la refriega.

A pesar de la llegada de la tropa quedaron ocho mantenedores del campo, que fueron aprendidos y consignados con dos zapadores al Sr. Muñoz de Cote como juez de turno.

Las consideraciones a que este hecho, el primero de su género en México se presta, son de otro lugar; por ahora nos limitamos a decir nosotros que hemos sido los primeros en denunciar los abusos de la policía, que esta vez ha sido digna de mayor elogio que su manejo ha evitado mil desgracias por las cuales el oficial que mandaba el auxilio de policía y los Sres. González y Lagarde son acreedores a la honrosa mención que de ellos hacemos.

Para complemento de las noticias anteriores insertaremos a continuación el parte oficial del comandante del resguardo diurno.

Resguardo Diurno.

“Los cabos del expresado han puesto hoy en la cárcel a disposición del juez a 6 hombres y 3 mujeres, por robo, riña y embriaguez,

“A las nueve de la mañana de hoy tuve noticia de un desorden que ocurría en la calle de Revillagigedo, promovido por varios artesanos que salían de la carrocería del Sr. Wilson; a estos se les reunieron muchos individuos del pueblo, los que en masa se dirigieron a la carrocería del Sr. Dantan con objeto de destruir tres coches que decían ser llegados del extranjero; e efecto lo lograron a pesar de las activas providencias que el cabo y guarda del cuartel 31 tomaron para impedirlo, resultado herido un guarda y los demás como el cabo con las contusiones a consecuencia de haberse conducido con la mayor prudencia disparando sus armas al aire, procurando no maltratar a los amotinados, En este estado de cosas uno de los citados guardas me dio aviso de lo que ocurría; inmediatamente me dirigí a ese punto en unión del Sr. Comandante D. Miguel González, con una fuerte patrulla de caballería y encontramos restablecido el orden, y aprendidos ocho de los amotinados por la infantería de policía y por los diurnos.

“Habiendo tomado las mejores medidas para aprehender a los cabecillas se consiguió que hoy al medio día cayeran dos zapadores, y en esta noche el alcalde D. N. Ordaz, que fue el que los capitaneaba, y quien le disparó un tiro al cabo.

México, Diciembre 11 de 1851.- Juan B. Lagarde.”

Trabajo de repaso con la lectura.

Completa los siguientes enunciados de la lectura el Motín.

Porqué _____ una multitud que se dirigió a la Calle de Revillagigedo (ciudad de México, hoy parte del Centro Histórico) Qué había en dicho sitio _____Cuál fue el método utilizado por la masa para entrar _____ cuál era el objeto de su furia _____Cómo descargaron su coraje y miedo _____ Quién les opuso resistencia _____ Cuáles eran los gritos de los belicosos

a) _____ b) _____

c) _____ Anota los apellidos del juez de turno _____ Cuántos _____ hombres y _____ mujeres quedaron en el cárcel. Quién era el cabecilla de la protesta según la policía _____ y cuál era el segundo cargo policial contra él _____.

Escribe la fecha de la noticias acabas de

leer _____.

En mí práctica docente número 2 hice una exhortación hacia los alumnos que debía de mostrar disposición a realizar las actividades en el aula por sí mismos y dichos comentarios están enfocados a un grupo de alumnos que habían sido detectados en la primera práctica se dedicaban a copiar a sus compañeros. Ante esta actitud negativa de no encarar su aprendizaje, Se intentó construir a la masa de alumnos en un grupo y para ello lance una pregunta llena de provocación ¿Qué íbamos a hacer con los alumnos copiones? Nadie quiso emitir su opinión, excepto un alumno, quien de forma clara y contundente se dirigió a mí: “Él no sabía lo que se tenía que hacer y sí, el profesor conocía lo que se debía de hacer, lo hiciera sin consultar a nadie”. La respuesta era clara y echaba por la borda mi esfuerzo de construir una cohesión grupal en pro del aprendizaje grupal.

Me esforcé para continuar sobre el tema (El mercado mundial creando durante los siglos XVI y XVII.) Muestre los principales desplazamientos marítimos entre Europa y las diversas regiones que se conocía en los siglos XVI y XVII. Además, se insistió sobre el rol del

Océano Atlántico que se construyó como el centro de todo movimiento económico. Les pregunte a los alumnos que en la actualidad ¿Cuál es el océano con mayor movimiento de mercancías?

Se realizó el juego “Ahí va un barco lleno de...” que consistió que un alumno con una pelota de plástico proporcionada por el practicante, es enviada a otro alumno, pero previamente tiene que decir en voz alta “Ahí va un barco lleno de...” y quien la recibe tenía que decir dos productos que se transportaban en los barcos de los siglos XVI y XVII y quien decía un producto que no fuera de la época perdía y otro estudiante le explicaba por qué había fallado.

Se verifico como debía quedar el cuadro comparativo con los principales conceptos:

Edad Media	Señor feudal	Agricultura	Nobleza jerárquica	Escolástica
Edad Moderna	Estados nacionales	Comercio industria	Burguesía	Humanismo

Finalmente se leyó una noticia periodística aparecida en la prensa de México en el siglo XIX³⁰⁴ que podría estar desfasada en cuanto a la temporalidad, pero que dar un buen ejemplo sobre la producción, el trabajo, el proteccionismo y el consumo y se le pidió a los alumnos que contestaran un cuestionario con la intención de seguir trabajando sobre la comprensión de la lectura de los textos históricos.

De los enunciados que debían ser completados por los alumnos y quedaba contestado de la siguiente manera:

Por qué salieron de la Carrocería del Sr. Wilson una multitud que se dirigió a la Calle de Revillagigedo (ciudad de México, hoy parte del Centro Histórico)

Qué había en dicho sitio; una carrocería francesa.

Cuál fue el método utilizado por la masa para entrar; llamar, recibir a pedradas al vigilante y al caer éste avanzar.

Cuál era el objeto de su furia; El miedo a la competencia.

Cómo descargaron su coraje y miedo; rasgándolos interiormente rompiendo con hachas los rayos y las varas.

³⁰⁴ La elección de la lectura estuvo basada en que nuestro país se hallaba insertado en el mercado mundial y el profundo impacto que produjo la importación de productos hacia la incipiente y atrasada industria nacional.

Quién les opuso resistencia: los guardias del cuartel que eran cuatro y el cabo.

Cuáles eran los gritos de los belicosos: a) Viva la República b) Mueran los diurnos c) Vivan los artesanos.

Anota los apellidos del juez de Turno: Muñoz de Cote.

Cuántos nueve hombres y tres mujeres quedaron en la cárcel.

Quién era el cabecilla de la protesta según la policía: El alcalde D. N. Ordaz

Cuál era el segundo cargo policial contra: él haber disparado un tiro al cabo.

Escribe la fecha de la noticia que acabas de leer: 13 de diciembre de 1851.

El ejercicio de comprensión lectora fue resuelto por los alumnos de forma satisfactoria con la excepción del conteo de los detenidos porque la fuente es confusa en ese sentido. Sin embargo, se entra con ese conteo de los detenidos de nueva cuenta a la fuente para saber el número y se llega a las conclusiones que la persona que elabora el artículo periodístico tiene un conteo; El informe policiaco otro y el más importante es que los alumnos lleguen a su propia interpretación porque existe una diferencia en el conteo.

Fechas 3 y 4 de octubre, 2007

Materia: Práctica Docente II.

Planes de clase

Números 3 y 4.

Unidad III: transición a la sociedad capitalista. Las revoluciones burguesas (siglo XVI a principios del siglo XIX)

Temática: La ilustración.

Objetivo de aprendizaje: Vinculen a las ideas de la ilustración con las necesidades políticas de la burguesía europea.

Problemátización: Cuánto pesa las ideas de la ilustración en nuestro cerebro.

Tiempo didáctico

240 minutos

I. Antes del proceso de aprendizaje

Meta: La comprensión de que la teoría económica llamada capitalista obtuvo el poder político a través de un movimiento intelectual llamado la Ilustración.

Objetivo del aprendizaje: Vinculen a las ideas de la ilustración con las necesidades políticas de la burguesía europea.

Exploración de los conocimientos previos:

- a) Cómo he descubierto ó descubriré que vivo en una sociedad capitalista.
- b) Qué relación tiene los aprendizajes que he aprendido y aprenderé en mi vida escolar con el mundo real.
- c) Cuáles fueron los instrumentos utilizados y los contenidos históricos que prometía la burguesía para tomar el poder político.
- d) Los conceptos básicos: Ilustración, Estado, Constitución, Contrato social, división de poderes, monarquía parlamentaria, intelectuales y república.

II. Durante el proceso del aprendizaje.

Fragments de lecturas:

- a) El Congreso [estadounidense] tiene facultad.
- b) Poderes y funciones de la asamblea nacional legislativa [Francia]³⁰⁵
- c) Actividad extraescolar: Busca en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos una atribución del poder ejecutivo, otra del poder legislativo y finalmente una del poder judicial.

Lectura: *El espíritu de las leyes*, Montesquieu (1748)

III. Después del proceso de aprendizaje:

Preguntas intercaladas y de inferencia sobre la lectura.

³⁰⁵ *Semanario Político y Literario de Méjico*, pp. 118-119 y 249-272.

Materiales de apoyo para los alumnos

Lecturas de los siguientes fragmentos de los congresos estadounidense y francés, lee con atención:

[Estados Unidos de América]

“Sección octava.

El Congreso [**estadounidense**] tiene facultad:

Para imponer tasas, derechos, impuestos y sisas: pagar las deudas, proveer a la defensa y bien general de los Estados Unidos; pero todos los derechos, impuestos y sisas serán uniformes en todos los estados.

Tomar dinero prestado a crédito de los Estados Unidos.

Regular el comercio con las naciones extranjeras, con los indios y entre lo diversos estados.

Establecer una regla uniforme de naturalización, y sistematizar las leyes sobre el asunto de la bancarrota de los Estados Unidos.

Sellar moneda: regular su valor y el sello extranjero, fijar el blason y el modelo de los pesos y medidas...”

[Francia]

“Capítulo III.

Del ejercicio del poder legislativo

Sección 1.

Poderes y funciones de la asamblea nacional legislativa [**Francia**]

Art. 1. La Constitución delega exclusivamente al cuerpo legislativo los poderes y funciones que a continuación se expresan.

Proponer y decretar las leyes; el rey puede solamente invitar al cuerpo legislativo a que tome un objeto en consideración.

Fijar los gastos públicos.

Establecer las contribuciones públicas y determinar la naturaleza, cuota, duración y recaudación.

Hacer la repartición de la contribución directa entre los departamentos del reino y vigilar sobre la inversión de las rentas públicas, exigir sus respectivas cuentas...”

Lectura

“En cada Estado hay tres clases de poderes: legislativo, el ejecutivo de las cosas pertenecientes al derecho de gentes, y el ejecutivo de las cosas que pertenecen al civil.

Por el primero, el príncipe o magistrado hace las leyes para cierto tiempo o para siempre, y corrige o deroga las que están hechas. Por el segundo, hace la paz o la guerra, envía o recibe embajadores, establece la seguridad y previene las invasiones. Y por el tercero, castiga los crímenes o decide las contiendas de los particulares. Este último se llamará poder judicial, y el otro, simplemente, poder ejecutivo del Estado.

La libertad política en un ciudadano es la tranquilidad de espíritu que proviene de la opinión que cada uno tiene de su seguridad, y para que se goce de ella es preciso que sea tal el gobierno que ningún ciudadano tenga motivo de temer a otro.

Cuando los poderes legislativo y ejecutivo se encuentran reunidos en una misma persona o corporación, no hay libertad, porque es de temer que el monarca o el Senado hagan leyes tiránicas para ejecutarlas del mismo modo.

Así sucede también cuando el poder judicial no está separado del poder legislativo y del ejecutivo. Si está unido al primero, el imperio sobre la vida y la libertad de los ciudadanos sería arbitrario, por ser uno mismo el juez y el legislador, y si está unido al segundo, sería tiránico, por cuanto gozaría el juez de la fuerza misma que un agresor,

En el Estado en el que un hombre solo o una sola corporación de próceres, o nobles, o del pueblo administren los tres poderes y tuviere la facultad de hacer las leyes, de ejecutar las resoluciones públicas y de juzgar los crímenes y contiendas de los particulares, se perdería todo enteramente.

En la mayor parte de los reinos de Europa el gobierno es moderado, porque el príncipe, que administra los dos primeros poderes deja a los súbditos el ejercicio del tercero, Pero en Turquía, como los tres se hallan reunidos a la vez en las manos del sultán, impera el despotismo más horroroso.”

Montesquieu, *El espíritu de las leyes*, 1748.

Preguntas intercaladas y de inferencia sobre la lectura.

Contesta las siguientes preguntas:

- a) Enumeración y descripción de las tres clases de poderes que tiene el Estado
- b) Definición de qué es la libertad política y las características que tienen los gobiernos para garantizarla.
- c) Ejemplificación de los argumentos en los gobiernos de Francia y Turquía.
- d) Tipo de texto:

En la exploración de los conocimientos previos se trabajó sobre:

Cómo he descubierto ó descubriré que vivo en una sociedad capitalista.

Qué relación tiene los aprendizajes que he aprendido y aprenderé en mi vida escolar con el mundo real.

Cuáles fueron los instrumentos utilizados y los contenidos históricos que prometía la burguesía para tomar el poder político.

Los conceptos básicos formativos que fueron solicitados a los alumnos:

Ilustración, Estado, Constitución, Contrato social, División de Poderes, Monarquía Parlamentaria, Intelectuales y República. Además, se le pidió traer la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para trabajar de forma comparativa las atribuciones de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial.

A los alumnos les costó trabajo relacionar algunas de las ideas principales de la Ilustración en el presente, lo cual me llevó un buen tiempo para dar una serie de ejemplos de cómo se regula la vida de las sociedades a través de la división de poderes. Otra problemática para los estudiantes tiene que ver que no tienen sentido de pertenencia a una sociedad capitalista y para ellos las ideas surgidas de la Ilustración no tiene vinculación con el desarrollo del capitalismo.

18 de Octubre, 2007

Materia: Práctica Docente II.

Plan de clase

Número 5³⁰⁶

Unidad III: transición a la sociedad capitalista. Las revoluciones burguesas (siglo XVI a principios del siglo XIX)

Temática: La revolución liberal-burguesa en Francia. El Imperio napoleónico.

Objetivo de aprendizaje: relacionarán sus papeles de aprendices con la experiencia de otredad en el proceso preindustrial en Francia de la primera mitad del siglo XVIII.

Problemátización: Por qué no aceptamos nuestros roles de aprendices en todas nuestras actividades.

Tiempo didáctico**120 minutos****I. Antes del proceso de aprendizaje**

Meta: La enseñanza-aprendizaje de la Historia no es asumida como una práctica constante en las aulas tanto por los profesores como los alumnos.

Objetivo de aprendizaje: relacionarán sus papeles de aprendices con la experiencia de otredad en el proceso preindustrial en Francia de la primera mitad del siglo XVIII.

Exploración de los conocimientos previos.

II. Durante el proceso de aprendizaje**III. Después del proceso de aprendizaje**

³⁰⁶Tal como ha sido señalado en el desarrollo del diseño, en el sentido que en la interacción en el aula con los alumnos existió un retraso en las prácticas docentes anteriores. En la quinta práctica docente se trabajó a “marcha forzada” porque se vencía el permiso concedido por el profesor titular del grupo y por lo tanto, el tiempo didáctico que aparece en el plan de clase se redujo a casi a la mitad, es decir a una hora.

Materiales de apoyo para los alumnos

1. Lectura: Fragmento del libro: *La gran matanza de gatos*.³⁰⁷

Lee con atención.

“La rebelión de los obreros: La gran matanza de gatos en la calle Saint-Séverin”.

El suceso más divertido en la imprenta de Jacques Vicent, según un obrero que lo presencié, fue una escandalosa matanza de gatos. El obrero, Nicolás Contat, lo contó al relatar su vida de aprendiz en el taller, situado en la calle Saint-Séverin, en París, durante la década de 1730. Explicó que la vida del aprendiz era dura. Había dos aprendices: Jerome, que es el nombre con el que aparece Contat en su relato novelado, y Lévellé. Ambos dormían en un cuarto helado y sucio, se levantaban antes de amanecer, todo el día hacían mandados, trataban de eludir los insultos de los obreros y el maltrato del patrón, y sólo les daban las sobras de su plato en la cocina. Peor aún, la cocinera vendía en secreto los restos de la comida y les daba a los muchachos alimento para gatos: carne vieja y podrida que no podían tragar, y que ellos devolvían a los gatos, mismos la rechazaban. Esta última injusticia impulsó a Contat a hablar de los gatos. Ocuparon un sitio especial en su narración y en la casa de la calle Saint Séverin. La esposa del patrón los adoraba, en especial a Grise (gris), su gata favorita. La pasión por los gatos parecía haberse apoderado de todas las imprentas, por lo menos a nivel de los patronos o burgueses, como los llamaban los trabajadores. Un burgués conservaba 25 gatos, Tenía sus retratos pintados y los alimentaba con aves asadas. Mientras tanto, los aprendices trataban de enfrentarse al problema del exceso de gatos callejeros que vivían en el barrio de las imprentas y que volvían insoportable su existencia. Los gatos maullaban toda la noche en el techo sobre el sucio cuarto donde dormían los aprendices, lo que les hacía imposible conciliar el sueño durante la noche. Ya que Jerome y Lévellé tenían que abandonar la cama a las cuatro o cinco de la madrugada para abrir la puerta a los primeros trabajadores que llegaban, empezaban el día en estado de agotamiento, mientras que el burgués se levantaba tarde. El patrón no trabajaba con los obreros, ni comía con ellos, dejaba que el capataz dirigiera el taller, y rara vez se presentaba, excepto para descargar su mal humor, generalmente contra los aprendices.

³⁰⁷ Robert Darnton, *La gran matanza de gatos ...*, pp.81-85.

Una noche los muchachos decidieron corregir esta injusta situación, Lévellé que tenía una extraordinaria capacidad para a mímica, caminó a gatas por el techo hasta que llegó a una sección cerca de la recámara del patrón, y se puso a maullar y aullar en forma tan macabra que el burgués y su esposa no pegaron los ojos en toda la noche. Después de varias noches de sufrir este tratamiento, decidieron que los habían embrujado. Pero en vez de llamar al cura (el patrón era excepcionalmente devoto y la patrona especialmente apegada a su confesor) les ordenaron a los aprendices que se deshicieran de los gatos. La patrona dio la orden, pero les recomendó que por ningún motivo asustaran a su gata Grise. Jerome y Lévellé pusieron manos a la obra con alegría, y los obreros los ayudaron, armados con mandos de escoba, varillas de las prensas y otros instrumentos de trabajo, persiguieron a todos los gatos que pudieron encontrar. Empezaron con Grise. Lévellé le rompió la columna vertebral con una varilla de fierro y Jerome la remató; después la ocultaron en un albañal. Los obreros arrearon a los otros gatos por los techos; apalearon a los que se pusieron a su alcance y, con sacos colocados estratégicamente, atraparon a los que trataron de escapar. Vaciaron los sacos llenos de gatos moribundos en el patio. Después, todos los trabajadores de la imprenta se reunieron y realizaron una parodia de juicio, con guardias, un confesor y un verdugo. Después de declarar culpable a los animales y administrarles los últimos sacramentos, los remataron en patíbulos improvisados. Atraída por el ruido de las risas. La patrona apareció. Dejo escapar un grito agudo en cuanto vio un gato ensangrentado que colgaba de un lazo corredizo. Sospechó entonces que podría ser su gata Grise. Los hombres le aseguraron que no era ella y que respetaban demasiado la casa para hacer semejante cosa, En ese momento apareció el patrón, Le llenó de ira ver que el trabajo se había suspendido; si bien su esposa trató de explicarle que estaban amenazados por un tipo más grave de insubordinación, acto seguido ambos se retiraron, y los hombres se entregaron a un éxtasis de “alegría”, “desorden” y “risa”. La risa no terminó allí. Lévellé volvió a repetir toda la escena en mímica por lo menos 20 veces durante los días siguientes cuando los impresores querían reírse un rato. Las imitaciones paródicas de los incidentes de la vida en el taller, conocidas como copias en la jerga de los impresores, eran una fuente importante de diversión para los hombres. La idea era humillar a alguien del taller burlándose de sus defectos. Una copia con éxito hacía rabiar al que era objeto de la broma sus compañeros lo perseguían con un “cencerrada” Hacían correr las regletas de

composición sobre las cajas de los tipos, golpeaban con sus mazos las ramas, golpeaban los armarios, y balaban como cabras, El balido (bais en caló) era el símbolo de la humillación acumulada sobre la víctima, como se dice cuando a alguien lo convierten en “chivo expiatorio”Contant subraya que Léவில் producía las copias más divertidas que había visto en su vida y que generaban los coros más ruidosos de cencerradas, Todo el episodio , la matanza de gatos y las copias, sobresalía como la experiencia más festiva que había tenido Jerome en toda su carrera.

Se continuó con una lectura de un fragmento del libro: *La gran Matanza de Gatos* de Robert Darnton. Se concluyó la lectura se realizaron preguntas sobre la comprensión de la misma y se pasó a la resolución de otro cuestionamiento por parte de los alumnos sobre el tema de la evaluación que efectuaría el profesor. Para ello se instrumentaron las siguientes preguntas:

La temática de la Revolución en Francia sirvió para que los alumnos relacionen sus papeles de aprendices con la otredad (sentir y percibir como el otro) en el proceso industrial en la Francia del siglo XVIII.

La pregunta que fue realizada por mi parte para los estudiantes del grupo 145 ¿Por qué no aceptamos que en diferentes procesos estamos inmensos como aprendices?

La pregunta se proyectaban hacía los alumnos que no asumen sus roles en el aprendizaje en general y en particular con la Historia.

Tomando en cuenta que era mi última práctica docente con los alumnos de grupo 145 elabore el siguiente cuestionario que me debía de ser utilizado en el presente trabajo de tesis y que tiene vinculaciones con la evaluación cualitativa de los aprendizajes históricos porque nos permite visualizar las formas culturales arraigas de los alumnos que posibilitan o inhiben el mismo.

Cuestionario

- a) ¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?
- b) ¿Cómo ha sido tu práctica de aprendiz tanto en Historia como en las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur?
- c) Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la educación formal (escuela)
- d) De las características anteriores escribe aquellas con las que tú cuentas.
- e) ¿Qué relación tiene los aprendizajes de la Historia obtenidos en la escuela con el mundo real?
- f) ¿Cómo consideras que deben ser evaluados los aprendices?
- g) ¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendiste en estas cinco clases?
- h) ¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (Fólder) que se siguió en estas cinco clases?
- i) ¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomás Rios en la evaluación de lo que tú aprendiste?
- j) ¿Cómo consideras que el profesor deber evaluar lo que tú aprendes en la materia de Historia?

A continuación pasaré tanto a presentar cinco respuestas de los alumnos sobre el cuestionario número 1. A final de cada cuestionario vendrán unos comentarios de mi parte. Los cuestionarios fueron seleccionados al azar de un universo de 26. El resto de los cuestionarios se encuentran en la sección primera de los anexos.³⁰⁸

Alumna No. 1³⁰⁹

Contesta las siguientes preguntas, algunas están relacionadas con la letra de la canción “La maldición de Malinche” y otras deberás inferir para armar tus respuestas.

a) ¿Porqué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?

“por que es robado y por lo mismo que son Dioses ellos nos brindan de dones y cumplen deseos ya que ellos prefieren brindarles...a sus seguidores”.

b. ¿Qué significa: “... entregamos la grandeza del pasado.?”

“Dimos nuestra cultura a gente que por su físico creimos dioses...”.

c) ¿Cómo actúa el maleficio de la Malinche?

“Expica que no debemos dar la espalda a nuestra gente por aceptar a otra...”.

d) Usted ha tenido una actitud discriminatoria.

“Jeje...hem...pues sí, la verdad soy muy elitista con la gente que no tiene cultura y que esta vacia...”.

e)¿Cuál es el aprendizaje que te dejó la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?

³⁰⁸ La elección de los cinco ejemplos estuvo basado en los primeros cinco fólderes de los alumnos me entregaron y esto correspondían al orden del control de asistencia.

³⁰⁹ Se ha recurrido al anonimato y se ha respetado sus ortografías.

“Huy...que hay que respetar a la gente indígena ya que son nuestros antepasados”.

6. Cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

- a) Los ojos moros.
- b) Mi cabello
- c) Mi tez
- d) Mis mejillas sonrojadas fácilmente.
- e) Mis orejas muy flexibles y son diferentes.

Ella agregó una más.

La alumna número 1 muestra arraigo con sus ideas previas y temer alejarse del mundo creado durante su pensamiento infantil. Sin embargo, poco a poco va hacia su maduración mental. “por que es robado y por lo mismo que son Dioses ellos nos brindan de dones y cumplen deseos ya que ellos prefieren brindarles...a sus seguidores.”

La alumna trabaja en construir su transición mental y ante la maniobra que los conquistadores españoles intentaron poseer el dominio territorial en alianza con las etnias mesoamericanas que estaban descontentas con la Triple Alianza. La estudiante tiene claro que: “Dimos nuestra cultura a gente que por su físico creímos dioses...”. Ella identifica lo que llamamos como malichismo y que a pesar de las falla ortográfica “Expica que no debemos dar la espalda a nuestra gente por aceptar a otra...”

Ella acepta que ejerce la discriminación y señala sus blancos: “Jeje...hem...pues sí, la verdad soy muy elitista con la gente que no tiene cultura y que esta vacia...”

Todo ser humano poseen cultura y en algunos casos es diferente a la nuestra. Su comentario sobre las personas que están vacías se podría interpretar que los jóvenes de 14 o 15 años no muestran habilidades comunicativas competentes.

El aprendizaje de la lectura de la canción “*La maldición de Malinche*”, ella habla sobre el respeto a la gente indígena porque son nuestros antepasados. Aquí nos muestra la cerrazón que existe en aceptar la otra identidad que conforma el ser mexicano como es la descendencia española. En buena parte de la sociedad mexicana existe un sentimiento de negación sobre dicho proceso. La siguiente pregunta estuvo pensada en traer el pasado con el presente en la propia alumna. Los alumnos decían que no entendían esa pregunta y tuve que explicarle que dichas “huellas” están tanto en nuestros cuerpos como en los pensamientos, costumbres, hábitos y herencias culturales que hemos recibido de la fusión entre los pueblos mesoamericanos y las diferentes nacionalidades que hoy llamamos española.

Ella señala sus ojos, cabello, la tez, mejillas y sus orejas. Como se puede ver no existe ninguna mención sobre cuestiones básicas como es la lengua, la comida, la religión, etc.

En cuanto al objetivo de aprendizaje de la clase en la primera práctica docente sobre la comprensión de las herencias históricas-culturales surgidas en los siglos XVI y XVII tienen plena vigencia en las vidas de todos nosotros.

Con las salvedades que se ha comentado, la alumna número 1 muestra una combinación entre sus creencias construidas a través de su desarrollo y muestra avances de los elementos intelectuales, actitudes y los valores que se esperan en estudios preuniversitarios.

El ejercicio final de la primera práctica docente consistió trabajar con la canción: La maldición de la Malinche y correspondía a la evaluación sumativa. En el caso de la alumna número uno existieron más elementos conceptuales que la posibilitaron a su acercamiento al objetivo de aprendizaje “Comprenderán que las herencias culturales-históricas surgidas en los siglos XVI y XVII tienen plena vigencia en las vidas de todos nosotros.”

Alumna No. 2

a) ¿Porqué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?

“porqué miran la sangre y se llenaron de vergüenza”.

b. ¿Qué significa: “... entregamos la grandeza del pasado.?”

“Entregamos nuestra historia, parte de nuestra riqueza a cambio de cuentas de vidrios”.

c) ¿Cómo actúa el maleficio de la Malinche?

“Nos sigue llegando Rubios y les abrimos la puerta y los llamamos amigos”.

d) Usted ha tenido una actitud discriminatoria.

“Si por decirle apodos a mis compañeros”.

e) ¿Cuál es el aprendizaje que te dejó la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?”

“Es malo la discriminación en las personas”.

6. Cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

a) “el color de cabello de mi abuelo”

b) “El carácter de mi abuelo”

c) “las pestañas de mi abuela”

d) “los sentimientos de mi abuela”

La alumna número 2 realizó sus respuestas (a, b y c) tomando el texto de forma literal; ya que son preguntas directas que se encuentran en el cuerpo del texto: “porqué miran la sangre y se llenaron de vergüenza”, “Entregamos nuestra historia, parte de nuestra riqueza a cambio de cuentas de vidrios” “Nos sigue llegando Rubios y les abrimos la puerta y los llamamos amigos”...

En cuanto a las preguntas indirectas que tienen como objetivo hacerlos reflexionar en su interior; ella acepta que ha tenido una actitud discriminatoria, en cuanto “Si por decirle

apodos a mis compañeros” y sobre el aprendizaje que le dejó la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche” La alumna llega a la conclusión que “Es malo la discriminación en las personas”

Sobre la pregunta de la huellas hay una combinación entre los caracteres físicos y mentales y de dos referentes constantes que son sus abuelos. Dicha referencia me ha llevado a pensar que para dicha alumna, los acontecimientos históricos fuera de su contexto, se encuentran en la época en que vivieron sus abuelos. Lo anterior es todo un desafío para el trabajo con una habilidad intelectual como es la temporalidad. “el color de cabello de mi abuelo” “El carácter de mi abuelo” “las pestañas de mi abuela” y “los sentimientos de mi abuela” Lo que estamos trabajando en la primera práctica docente trascienden cinco siglos de distancia. En cuanto a que la alumna lograra su objetivo de aprendizaje es evidente que no lo hizo, pero mostró habilidad con el trabajo de la fuente con relación a las preguntas directas del cuestionario.

Alumno No. 3

a) ¿Por qué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?

“Por Q Ellos NO INTERVIENEN EN SÍ EN NUESTRA SOCIEDAD”.

b. ¿Qué significa: “... entregamos la grandeza del pasado.?”

“PUES Q TODO LO Q NOS FORMABA Y CONSTITUÍA LO CEDIMOS A EXTRANJEROS”.

c) ¿Cómo actúa el maleficio de la Malinche?

“UMM...PUES QUE NOS SEGUIMOS COMPORTANDO ASÍ HOY EN DÍA”.

d) Usted ha tenido una actitud discriminatoria.

“SÍ, SIEMPRE, TODO MUNDO ME DISCRIMINA, MI FAMILIA Y LA GENTE Q ME RODEA LO HACEN A DIARIO”.

e)¿Cuál es el aprendizaje que te dejó la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?”

“Q SEGUIMOS HACIENDO LO MISMO, OSEA ES UN COMPORTAMIENTO Q NUESTROS ANTEPASADOS NOS DEJARON Y NOSOTROS SEGUIMOS USANDO”.

6. Cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

a) “DISCRIMINACIÓN”

b) “DESCONFIANZA”

c) “SOLEDAZ”

d) “MIEDO”

El alumno número 3 – que se le respeta su grafía como a todos los demás. En él es importante poner atención en su respuesta d. Dicho alumno no concibe las respuestas de las preguntas directas con una búsqueda en el texto para responder sino que se va por la libre y a pesar que sus respuestas podría ser importantes no corresponden a la esencia del ejercicio.

Su primera respuesta podría ser catalogada como anacrónica “Por Q Ellos NO INTERVIENEN EN SÍ EN NUESTRA SOCIEDAD” porque a los dioses no lo niegan, pero si hace la diferenciación que actúan en nuestra sociedad.

El alumno número tres desconocen que vivimos en una nación mestiza que llamamos México. “PUES Q TODO LO Q NOS FORMABA Y CONSTITUÍA LO CEDIMOS A EXTRANJEROS”. Además, del problema de la redacción en la respuesta. Él contesta sobre la acción de la discriminación con una generalización que podría aparecer como oportuna “UMM...PUES QUE NOS SEGUIMOS COMPORTANDO ASÍ HOY EN DÍA”

Sobre sí él ejerce la discriminación resulta que al leerla resulta sumamente tremenda porque en vez de ser un victimario pasa a un rol de víctima “SÍ, SIEMPRE, TODO MUNDO ME DISCRIMINA, MI FAMILIA Y LA GENTE Q ME RODEA LO HACEN A DIARIO”. Sin embargo, no contesta la pregunta y en la misma él podría decir que no discrimina y agregar que en cambio recibe toda la discriminación en todos los espacios, aunque tampoco señala por qué de las agresiones que recibe.

En cuanto al aprendizaje que le dejó la lectura de la maldición de Malinche, En su respuesta hay un sentido generalizado y lineal de la historia que puede ser propio de la edad de los estudiantes del bachillerato “Q SEGUIMOS HACIENDO LO MISMO, OSEA ES UN COMPORTAMIENTO Q NUESTROS ANTEPASADOS NOS DEJARON Y NOSOTROS SEGUIMOS USANDO”

Con relación a la pregunta de las cuatro huellas que en su persona posee de aquel pasado que están presente en su ser. Él mencionó la “DISCRIMINACIÓN” la “DESCONFIANZA” la “SOLEDAZ” y el “MIEDO” a través de la grafía podemos ver a un alumno que escriben en mayúsculas y que quizás tenga esas cualidades emocionales y que afecte su aprendizaje.

Con relación al aprendizaje que se perseguía con este ejercicio de comprenden las herencias culturales-históricas surgidas en los siglos XVI y XVII tienen plena vigencia en las vidas de todos nosotros, puedo señalar que lo logró y aquí se está utilizando el criterio que a pesar de mostrar elementos negativos como la discriminación, desconfianza, etc, también estos elementos vienen de aquellas épocas.

Alumna No. 4

a) **¿Porqué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?**

“Porque se supone que un dios te ayuda y no te da en toda la tuti”

b. **¿Qué significa: “... entregamos la grandeza del pasado.?”**

“Que todas nuestras creencias, culturas y riquezas solo por ver algo que nunca [no se entiende]...”

c) **¿Cómo actúa el maleficio de la Malinche?**

“Que le demos la espalda a quien nos ayuda, y los extranjeros nos den una puñalada por la espalda.”

d) **Usted ha tenido una actitud discriminatoria.**

“Si, A los Emos”

e) **¿Cuál es el aprendizaje que te dejó la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?”**

“Que no seamos estúpidos y le demos la espalda a nuestra raza”

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

a) “Las deidades”

b) “Ideología”

c) “Cultura”

d) “Ingenuidad”

La alumna número 4 contesta por la vía libre y no se apega a las respuestas directas del texto. Ella responde que una creencia religiosa es para el bien y no para que te cause mal. No logra, todavía precisar que son hombres de carne y hueso, quienes utilizan a las creencias para someter a otras personas y sí es necesario el uso de la violencia, la utilizan para dicho fin. “Porque se supone que un dios te ayuda y no te da en toda la tuti”.

En la segunda respuesta se pone en evidencia una constante relacionada con problemas de redacción. “Que todas nuestras creencias, culturas y riquezas solo por ver algo que nunca [no se entiende]...”

En la tercera pregunta, ella resume con precisión lo que ha sido parte de nuestra historia nacional. “Que le demos la espalda a quien nos ayuda, y los extranjeros nos den una puñalada por la espalda.”

Ella señala que tiene una actitud discriminatoria en contra de una tribu escolar “Si, A los Emos”.

La alumna comenta con cierto tono estridente que el aprendizaje obtenido de la lectura de la maldición de Malinche? “Que no seamos estúpidos y le demos la espalda a nuestra raza”, se le olvida que somos un pueblo mestizo, producto de la fusión de los pueblos indígenas y las nacionalidades españolas.

Las respuestas sobre la última pregunta versan sobre “Las deidades” la “Ideología” la “Cultura” y la “Ingenuidad”

Considero que también logro el aprendizaje a pesar de que algunas respuestas no tienen relación con lo preguntado, ni tampoco con la sintonía de lo contestado por otros compañeros del grupo 145. Ella captó el proceso formativo de la clase, aunque no lo pudo consolidar se mostraron elementos del mismo.

Alumno No. 5

a) ¿Por qué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?

“Porque son seres divinos que no necesitan de ello”.

b. ¿Qué significa: “... entregamos la grandeza del pasado.?”

“que por recibirlos con las manos abiertas dejaron que ellos se apoderaran de sus tierras”.

c) ¿Cómo actúa el maleficio de la Malinche?

“de brindar al extranjero nuestra fe, nuestro pan”.

d) Usted ha tenido una actitud discriminatoria.

“Al discriminar a alguien y ser diferente a los demás”.

e)¿Cuál es el aprendizaje que te dejó la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?”

“Pues creo que no me enseñó nada pues siento que ya lo sabía”.

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

a) “Cabello”

b) “color de piel”

c) “Ojos”

d) “Mi odio a la iglesia”

El alumno número 5 es un estudiante que reúne varias características que son constantes en otros alumnos como no poder situar la temporalidad del contexto histórico de la lectura y su actual entorno.

Él tiene sus creencias personales profundas y consideran que los dioses están ocupados en otros dilemas y no en cosas que tengan que ver con los seres humanos “Por que son seres divinos que no necesitan de ello”.

La segunda pregunta deja una cuestión muy clara en cuanto al conjunto de sus ideas previas sobre el tema. Él tiene claridad cómo se tiene que defender las tierras “que por recibirlos con las manos abiertas dejaron que ellos se apoderaran de sus tierras”. El lenguaje corporal permite saber que a recibir a cualquier persona con las manos cerradas es una señal de la proximidad de la violencia. Su vida le ha enseñado que esas actitudes son para estar orgulloso y a la vez que existe un deslinde personal sobre el pasado histórico estudiado en clase y especialmente con ciertos grupos indígenas que no cerraron los puños y por ello perdieron sus tierras.

En la tercera pregunta va al texto y obtiene los elementos para contestarla “de brindar al extranjero nuestra fe, nuestro pan”

Su actitud discriminatoria es una posición profunda porque le permite ser diferente al conjunto social “Al discriminar a alguien y ser diferente a los demás” Con relación al aprendizaje que le dejó la lectura de la maldición de Malinche. Muestra una jactancia propia de una posición defensiva con respecto con la autoridad que en este caso está personaliza por mí “Pues creo que no me enseñó nada pues siento que ya lo sabía” Quizás tenga razón el estudiante que ya lo “sabía”, pero Él tiene un arraigo que se vincula estrechamente con algunos de los elementos de su cultura familiar y muestra poca disposición a la inserción de una cultura universitaria.

En la respuesta sobre las huellas en su persona de aquel pasado que están presente en su ser no duda en señalar sus características físicas: “Cabello” “color de piel” “Ojos” Pero dónde el elemento central de la leyenda negra española sobre la conquista y el periodo colonial de nuestro país se ve reflejada hacía: “Mi odio a la iglesia”. Esta aseveración no es producto de una “pose” de un adolescente sino que forma parte de una actitud neotradicional fomentada por el Estado mexicano en contra de las posturas clericales que podían a corresponder a conductas en los diferentes periodos de nuestra historia, pero forma parte del repertorio familiar de algunas familias con ciertos prejuicios sobre el tema.

La práctica docente efectuada en el grupo 145 tenía limitaciones, entre ellas tiene que ver con la duración de las mismas, porque no se pudo investigar sobre la anterior forma de pensar del alumno, cómo encontró eco en su mente o él había sido bautizado, confirmado, etc. Únicamente correspondía a una fijación actual. Además, me hubiera gustado saber si su “odio” era en contra de la estructura de la iglesia, los funcionarios de la misma o contra la religión en sí.

El balance sobre mi primera práctica docente muestran que los estudiantes comentados del 145 de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea I, tienen problemas ortográficos, en algunos casos no están dispuestos a incorporar nuevos contenidos disciplinarios y los conceptos claves de los mismos; además, ellos desean quedarse con lo que conocen y dicen no entender a los saberes procedimentales de varios ejercicios en la primera sesión.

Una de las habilidades básicas en el aprendizaje de la Historia es la comprensión lectora sobre los temas históricos y los alumnos no le gusta leer; tampoco sabe seguir instrucciones y en cuanto a su redacción deja que desear. Sin embargo, en la planeación de una docencia renovada se le dio importancia que los estudiantes respondieran de acuerdo a sus experiencias, lo cual resulto atractivo para los alumnos, pero complejo para el practicante por la diversidad de las mismas con relación al objetivo del aprendizaje planteado en el plan de clase número uno.

Recapitulación de lo expuesto de los alumnos sobre el cuestionario número 1:

La creencia de la existencia de los dioses en el pensamiento de los alumnos nos remiten a la edad que tienen al ingresar al CCH, 14 años de edad y por lo tanto siguen vinculados al pensamiento infantil e inestable y por lo tanto resulto difícil alcanzar la habilidad de dominio de la relación entre presente-pasado-futuro.

En cuanto a la segunda pregunta que tiene que ver con la grandeza del pasado con la reconstrucción del pasado, una parte del grupo no tiene conciencia cómo se realiza dicha reconstrucción, mientras que catorce de ellos están posibilitadas de hacerlo.

La habilidad de dominio de la interpretación del presente sobre cómo se entiende en la actualidad la Maldición de Malinche es difícil hacerlo por parte de los alumnos, porque a pesar de la explicación en el aula por mi parte sobre el tratamiento que le brinda la historia oficial a Malinche, es decir que no ha sido valorada por sus capacidades intelectuales (conocían la lengua franca, varios dialectos, había aprendido el español y poseía una amplia cosmovisión del mundo mesoamericano). A ella, dicha interpretación de la Historia le ha asignado el papel de traidora, lo cual, también podría ser extensivo a un grupo importante de naciones indígenas que optaron sus alianzas con los españoles para vencer a la Triple Alianza, porque así le convenían a sus intereses y todo ello fueron consensados entre los principales jefes. Finalmente en el conjunto de las respuestas que no alcanzan la habilidad de dominio se encuentra el siguiente argumento: “Que se favorecen a los elementos extranjeros y se hace menos a los pueblos originarios y a los mestizos”. En la actualidad con falsos fines nacionalistas se sigue utilizada dicha creencia. Los grupos sociales privilegiados nacionales ejercen la dominación, la explotación y la discriminación en contra de otros mexicanos, pero ellos venden la idea que la discriminación la hacen aquellos que no tienen conciencia histórica y no conocen el significado de la maldición de Malinche.

En cambio la habilidad de dominio que tiene que ver con las acciones intencionadas podemos encontrar que la totalidad de los alumnos realizan una prueba de valor en haber reconocido que ellos efectúan dicha habilidad de dominio porque si discriminan y sus blancos son personas con rasgos indígenas y a los sujetos con tendencias homosexuales. Finalmente la actividad que se impulso la habilidad de dominio del tiempo histórico encontraron las vinculaciones con base a sus propios rasgos étnicos, biológicos, lingüísticos y culturales. Cabe decir que la figura más lejana en su relación familiar fue el abuelo.

A continuación presento cinco cuestionarios de la quinta práctica docente, son los mismos alumnos que presentaron el cuestionario número 1, lo anterior fue pensado para darle continuidad en la evolución de sus procesos de aprendizaje.

Alumna número 1

a) ¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?

“Por medio de la práctica diaria y experiencia personal que vivo a diario”.

b) ¿Cómo ha sido tu práctica de aprendiz tanto en Historia como en las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur?

“pues intento poner atención, investigar, y cumplir con todo lo que necesito para apoyarlas”.

c) Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la educación formal (escuela)

- 1^a.poner atención a la clase
- 2^a.investigar los temas mas aya que nos dan en la escuela
- 3^a.hacer los trabajos ó tareas que se asignan
- 4^a.mostrar interes en lo impartido y participar
- 5^a. Ser cumplida y tener valores...

d) De las características anteriores escribe aquellas con las que tú cuentas.

- 1^a.hacer tareas, trabajos asignados
- 2^a.investigar ayá de los temas que nos dan en la escuela.
- 3^a.participar y poner atención en clase y en lo q se imparte

e) ¿Qué relación tiene los aprendizajes de la Historia obtenidos en la escuela con el mundo real?

“En que dejan los vestigios de sus experiencias y nos Sirven para ponerlas en práctica constantemente, sea la situación”.

f) ¿Cómo consideras que deben ser evaluados los aprendices? Por sus aptitudes y características desarrolladas dentro del aula.

“Que muestren interés es lo más importante”.

g) ¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendiste en estas cinco clases?

“Pues bien! Por que le he puesto atención y cuento con todas las actividades que nos ha dejando a lo largo del tiempo”.

h) ¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (Fólder) que se siguió en estas cinco clases?

“Pues la verdad yo pienso que esta bien, porque evitan el cansado y largo examen”.

i) ¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomás Ríos en la evaluación de lo que tú aprendiste?

“Yo en lo personal no considero que tenga fallas x que no me aburrio en su clase!, me conto anécdotas divertidas y me enseñó”.

j) ¿Cómo consideras que el profesor deber evaluar lo que tú aprendes en la materia de Historia?

“Pues muy bien! Porque participe y le puse atención al mismo tiempo”.

La alumna número uno considera que su tránsito de aprendiz hacia el conocimiento se construye a través de la práctica y la experiencia, lo cual es cierto. Ella posee la conciencia de cumplir con lo mínimo para la aprobación de las materias que cursa. Sin embargo, ella dice que investiga fuera del espacio escolar los temas tratados. La alumna señala que para tener buenos resultados es necesario realizar las tareas, los trabajos y tener un constante interés y desarrollar valores entre ellos está la de cumplir.

Su concepción entre la vinculación de los aprendizajes de la Historia con el mundo real está unida en la experiencia y la práctica ante la exigencia de la situación. Lo cual, nos lleva a pensar que esa es una de las finalidades de la enseñanza de la Historia “En que dejan los vestigios de sus experiencias y nos Sirven para ponerlas en práctica constantemente, sea la situación”.

Está alumna dice que la clave por la materia radica en el interés que algunos profesores intentamos generar en nuestros alumnos.

La alumna número uno tiene su posición con respecto a la evaluación que el profesor tiene que realizarle; ella comenta que mantuvo la atención, realizó sus actividades y le gusto lo que significa la evaluación continua y ahora conoce que existe otra forma que el “cansado y largo examen”. Además, en mi caso, como enseñante es muy gratificante sus palabras que no fui aburrido, que existió la diversión y le pudo enseñar. Recalca que ha encontrado dos elementos valorativos que le puede significar éxito tanto en la escuela como en la vida que es la participación y la atención.

Alumna 2

a) **¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?**

“Han sido buenas por que me han tratado bien y me han enseñado mucho”.

b) **¿Cómo ha sido tu práctica de aprendiz tanto en Historia como en las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur?**

“En las materias bien pero en la clase de quimica por que es muy exigente”

c) **Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la educación formal (escuela)**

1^a.poner atención

2^a.ser paciente

3^a.esforzarse

4^a.aprender

5^a. Estudiar

d) **De las características anteriores escribe aquellas con las que tú cuentas.**

1^a.poner atención

2^a.esforzarse

3^a.aprender

e) **¿Qué relación tiene los aprendizajes de la Historia obtenidos en la escuela con el mundo real?**

“Que a veces quieren hacer lo mismo que hacian antes, repetir las mismas historias”

f) **¿Cómo consideras que deben ser evaluados los aprendices? Por sus aptitudes y características desarrolladas dentro del aula.**

“De manera onrrada y no discriminar por ser Aprendices y puede cometer errores”.

g) **¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendiste en estas cinco clases?**

“Pues con las del fólder con todas las actividades que realizamos en clase”.

h) **¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (Fólder) que se siguió en estas cinco clases?**

“estubo bien por que haci se dara cuenta quien estaba atento a sus clases y venia a tomar las clases”.

i) **¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomás Rios en la evaluación de lo que tú aprendiste?**

“No el maestro no tuvo fallas me agradaron las tecnicas que utilizo con nosotros”.

j) **¿Cómo consideras que el profesor deber evaluar lo que tú aprendes en la materia de Historia?**

“Revisando nuestras actividades que no ha dejado.”

Alumna número 2

La alumna número dos tiene su experiencia de aprendiz tomó como referencia lo leído en la lectura efectuada en clase “*La gran matanza de gatos*” “por que me han tratado bien”. No específica sobre sus aprendizajes, todo queda en el nivel declarativo al decir “me han enseñado mucho” otra vez estamos en esa frontera en donde convive la confusión entre la

enseñanza-aprendizaje; Ella señala me han “enseñado” y no se asume en un papel activo de decir he “aprendido” asumiendo su rol consciente de aprendiz.

Ella no le gusta la forma de ser del docente de de la materia de química “por que es muy exigente”. Lo que lleva a pensar que el resto del conjunto de profesores del grupo 145 (Historia, Matemáticas, Lectura, Computo y Biología), no somos altamente reclamantes de las obligaciones de los alumnos y que ante los ojos de ella, somos una serie de docentes pedigüños que no tenemos la autoridad necesaria para solicitarle a nuestros alumnos sus deberes con las exigencias debidas.

Ella dice posee las características como aprendiz de la atención y el esfuerzo. Sin embargo, carece de una característica básica que es estudiar.

En la pregunta que se refiere en la vinculación de los aprendizajes de la Historia con relación al mundo real, la alumna muestra que tiene gran conocimiento sobre el uso que le dan a la historia, por parte de todos grupos electoreros. “...quieren hacer lo mismo que hacen antes, repetir la mismas historias”.

Por mi mente desfilan cientos o miles de marchas que conforman una serie de movimientos sociales en el Distrito Federal que tanto sus principales protagonistas como las personas de base se niegan a darle otro uso a la historia.

Una alumna que logra sintetizar en su respuesta lo anterior y cuya edad oscila entre los catorce y quince años pone en evidencia que pudo existir una enseñanza crítica de la Historia y las Ciencias Sociales recibida y que reduce el uso mediático de la información sobre ese tema.

La alumna es sobresaliente en la comprensión histórica en su entorno social, pero tiene la contradicción que comete graves errores ortográficos que podría en jaque no sólo a las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (*SEP*), sino del propio *CCH*, en la primera institución haber acreditado a una alumna en su paso por la primaria y la secundaria y la segunda por haberla aceptado en su bachillerato si tiene tan graves problemas en su escritura (“aveces”, “onrrada” y “herrores”).

En las preguntas que se concentran sobre la evaluación, la Alumna número 2 muestra su capacidad de apelación, cuando le advierte al profesor “que no vaya a cometer un acto de discriminación por su calidad de aprendiz”. Lo cual podría tener razón porque algunos profesores no tienen claro el proceso de la evaluación y en otros casos califican cómo ellos

lo hubieran realizado y no toman en cuenta el contexto y el esfuerzo de los alumnos. Porque para ella entendió que había dos elementos importantes para su evaluación como era su presencia y atención en las clases. Lo anterior está muy arraigado en la cultura escolar de los alumnos.

A la alumna le gusto las técnicas utilizadas en las clases. Además, remarca que la evaluación de los aprendizajes tiene que pasar por la revisión de las actividades solicitadas por el profesor.

Alumno número 3

a) ¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?

“PUES ES Y DENTRO DE LO Q CABE FUE BUENA EXPERIENCIA, YA Q ME AYUDO A COMPRENDER CIERTOS TEMAS Y COSAS, Y ASÍ CREO Q TENGO UN MEJOR RAZONAMIENTO SOBRE LA MATERIA”.

b) ¿Cómo ha sido tu práctica de aprendiz tanto en Historia como en las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur?

“PUES SE DICE FACIL, PERO LA VERDAD SI ME HA COSTADO TRABAJO, PESE A Q TENGO MUCHOS PROBLEMAS, ME MANTENGO ESTABLE EN TODO LO REFERENTE A LA ESCUELA YA SEA MATERIAS COMPAÑEROS Y SOCIEDAD”.

c) Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la educación formal (escuela)

- 1ª. RESPONSABILIDAD
- 2ª. DECISION
- 3ª. CONOCIMIENTO PREVIO
- 4ª. EXPERIENCIA
- 5ª. PARTICIPACION

d) De las características anteriores escribe aquellas con las que tú cuentas.

- 1ª. DECISION
- 2ª. PARTICIPACIÓN
- 3ª. CONOCIMIENTO PREVIO

e) ¿Qué relación tiene los aprendizajes de la Historia obtenidos en la escuela con el mundo real?

“PUES ES NECESARIO Y BÁSICO SABER Q ES LO Q HA PASADO Y POR Q HA PASADO, UMM, SUCESOS EN EL MUNDO YA Q ESO ES DE AYUDA PARA UN FUTURO NO MUY LEJANO”.

f) ¿Cómo consideras que deben ser evaluados los aprendices? Por sus aptitudes y características desarrolladas dentro del aula.

“UMM CON CORCORDNCIA Y IGUALDAD, CABE DESTACER Q ESTO ES SOLO ALGO IMPORTANTE DENTRO DE LA FORMA DE EVALUACION CORRESPONDIENTE A CADA ALUMNO”.

g) ¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendiste en estas cinco clases?

“PUES, CON ACTOS Y PRUEBAS (PARTICIPACIÓN Y TRABAJOS) Q YO AYA REALIZANDO SEGÚN SEA EL CASO”.

h) ¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (Fólder) que se siguió en estas cinco clases?

“UMM, RESPUESTAS Y PRESENTACIÓN, SERÍA TODO Q YO CREO”.

i) ¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomás Ríos en la evaluación de lo que tú aprendiste?

“UMM NO CONSIDERO NINGUNA FALLA, YA Q ES CRITERIO PROPIO DE CADA SER HUMANO”.

j) ¿Cómo consideras que el profesor deber evaluar lo que tú aprendes en la materia de Historia?

“PUES CON LO Q EL PUDO PERCIBIR DE MI Y LA PARTICIPACIÓN DE ETE LAPSO DE TIEMPO...”.

Alumno número 3

El alumno no entendió algunas de las preguntas del cuestionario, porque se centró en contestar en lo escolar. “ASÍ, CREO Q TENGO UN MEJOR RAZONAMIENTO SOBRE LA MATERIA”. Se le olvido que era una pregunta de tipo general.

En cuanto a su experiencia como aprendiz en el *CCH-Sur*, su respuesta podía ser una constante de algunos jóvenes, él confiesa con honestidad que le costado trabajo y que es consciente que se encuentra en una pugna entre la estabilidad y la inestabilidad; la primera estaría el ámbito escolar y la segunda, su problemática podría ser en el campo de lo familiar.

De las cinco características que debe tener un aprendiz, él menciona (responsabilidad, decisión y la participación) que puede ser tomadas como actitudinales y las otros dos son el conocimiento previo y la experiencia (sinónimas) y las que él dice tener es la decisión, la participación y el conocimiento previo.

Cuando la Historia posibilita la relación entre los aprendizajes históricos y su vinculación con el mundo real, el alumno acepta la importancia que tiene dicha vinculación porque el “...SABER Q ES LO Q HA PASADO Y POR Q HA PASADO,...SUCESOS EN EL MUNDO Y A Q ESO ES DE AYUDA PARA UN FUTURO NO MUY LEJANO”.

En cuanto a la pregunta de cómo deben ser evaluados los aprendices, el alumno destaca la conformidad, la reciprocidad, la fraternidad, la uniformidad, la regulación y la armonía, que tiene que tener el profesor con sus alumnos y viceversa, pero destacar una diferencia que deberá guiar dicha relación “en la forma de evaluación correspondiente a cada alumno”.

Su percepción sobre la forma de evaluar del profesor “PUES CON ACTOS Y PRUEBAS (PARTICIPACIÓN Y TRABAJOS)”.

Sobre las fallas del profesor se mantiene a la defensiva y asume una actitud diplomática al señalar “...YA Q ES CRITERIO PROPIO DE CADA SER HUMANO”.

Finalmente señala que su actuación la sabe el profesor y por lo tanto tendrá buenos resultados. A dos años de distancia entre las prácticas docentes y la redacción de este trabajo de recepción de grado intento recordar y no puedo ubicar mentalmente a los alumnos fue tan fugaz la relación que sólo me quedo los productos elaborados por ellos.

Alumna número 4

a) ¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?

“Pues, soy muy necia si no me sale lo que hago me molesto con mi maestro”.

b) ¿Cómo ha sido tu práctica de aprendiz tanto en Historia como en las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur?

“Pues, eh cumplido con todo, escucho a mis maestros, pero en química es lo peor es muy gruñon, mejor estudio para hacer el extra, mi mama ya sabe”.

c) Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la educación formal (escuela)

- 1ª.Escuchar a el maestro
- 2ª.Tomar apuntes
- 3ª.Participar
- 4ª.Cumplir con lo que se pide
- 5ª. respetar a mi maestro

d) De las características anteriores escribe aquellas con las que tú cuentas.

- 1ª.Escuchar a el maestro
- 2ª.Tomar apuntes
- 3ª.Cumplir con lo que se pide

e) ¿Qué relación tiene los aprendizajes de la Historia obtenidos en la escuela con el mundo real?

“Mucho en mi caso yo me voy a dedicar a historia y tengo que saber mucha historia”.

f) ¿Cómo consideras que deben ser evaluados los aprendices? Por sus aptitudes y características desarrolladas dentro del aula.

[Ella no contesto esta pregunta]

g) ¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendiste en estas cinco clases?

“Tome en cuenta mis participaciones, y mi trabajo”.

h) ¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (Fólder) que se siguió en estas cinco clases?

“No me agradá que tuvimos que arrancar las hojas del cuaderno me agradó que nos dio trabajo didáctico”.

i) ¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomás Rios en la evaluación de lo que tú aprendiste?

“Pues me agrado como enseña porque nos hizo participar y exponer nuestros puntos de vista”.

j) ¿Cómo consideras que el profesor deber evaluar lo que tú aprendes en la materia de Historia?

“Con las participaciones y con el cuaderno Fijarse mas en las cualidades del aprendiz, y al ultimo sus defectos como uno”.

Alumna número 4

La estudiante no entendió la primera pregunta y su respuesta debería está orientada sobre su experiencia como aprendiz; Ella anota “Soy muy necia...me molesto con mi maestro” con esas actitudes negativas no se puede caminar en el mundo y tampoco se puede consolidar ninguna clase de aprendizaje y responde a esa inercia de la contestación sin argumentos que se recurre a la cuestión emotiva de forma constante.

En su breve experiencia como estudiante en el *CCH-Sur* ya da muestra de ese fastidio que vimos en las líneas anteriores, la razón es que ha encontrado “problemas” con el profesor de Química que según ella “...es lo peor es muy gruñón” y ha optado por una decisión que es frecuente y socorrida en el *CCH*, huir y evadirse y refugiarse en la posibilidad de los exámenes extraordinarios y a los cursos remediales como son los intensivos, sabatinos, recursamientos, etc.) “...mejor estudio para hacer el extra”. Ella señala que cuenta con la venia y comprensión de su madre; la cual se convierte en su protectora en contra de aquel docente que “obligue” a su hija a aprender. Esta relación tiene algo de positivo por la comunicación que tiene con su madre y que no es frecuente entre los alumnos y sus padres sobre sus problemas con sus enseñantes y la institución.

Ella indica que las características que debe tener un aprendiz está construido en dos bloques; uno es el tradicional basado en el respeto, escuchar y cumplir al profesor y el otro que ha sido influido por el uso de las técnicas de aprendizaje como la toma de apuntes y las participaciones durante la clase. Ella se concibe como una buena aprendiz porque sabe escuchar y cumple con el profesor; Lo anterior. Me permite comprender una visión tradicionalista del aprendizaje que está basada en la creencia entre los estudiantes que para la acreditación de la materia basta poner atención y el cumplimiento de lo solicitado por el profesor, dejando a los aprendizajes en un segundo término.

Ella dice que se dedicará a la Historia, aunque no explica sí como docente, investigadora, etc. Declara que “Tengo que saber mucha historia”. En una época donde los eruditos han desaparecido para dar paso a la parcialización del estudio de la Historia hay pocas posibilidades que se pueda materializar su pensamiento.

El profesor practicante y su forma proyectada para la evaluación del aprendizaje exhiben a la alumna en una inseguridad vinculada a la autoestima; le pide al profesor “Fijarse más en las cualidades del aprendiz, y al último sus defectos como uno”. En el punto del cómo, el profesor debe evaluar; ella asume una exigencia que es producto de su experiencia de mi práctica docente “que sea a través de las participaciones y del trabajo en clase”. Todo lo contrario de los días previos a las prácticas docentes cuando asistí con el carácter de observador y conocí a los alumnos del grupo 145, los cuales estaban en la tarea de construir cuestionarios con preguntas/respuestas apoyados por un libro de texto en las tres ocasiones que estuve en esa fase con ellos.

En la forma de evaluación, a ella no le gusto que tuviera que arrancar algunas páginas de su cuaderno para ser parte de los productos del fólter que tenían que entregar. Además, la alumna hizo un reconocimiento que durante el tiempo que estuve frente al grupo existió el “...trabajo didáctico” lo cual me dio satisfacción por venir de alguien que anotó que tenía interés profesional por la Historia y si los caminos de la vida la llevan a la docencia en el campo de la Historia tendrá que recordar que la didáctica de la Historia es importante.

A ella le gusto que existiera la oportunidad de la participación y la necesidad que los alumnos expresarán sus ideas, dudas, comentarios “...exponer nuestros puntos de vista”. Lo que respaldaba el esfuerzo de una docencia renovada que se contempla la participación de los alumnos en el proceso educativo entre otras cosas.

Alumno número 5

a) ¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?

“Pues en general a sido bueno pues soy aprendiz de lo que me gusta y así le hecho muchas ganas y soy un buen aprendiz (rayones) pues si te gusta lo que te enseñan lo intentarás aprender”.

b) ¿Cómo ha sido tu práctica de aprendiz tanto en Historia como en las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur?

“Pues creo que no he sido muy buen aprendiz pues creo que a lo mínimo en algunas materias y me falta ser mejor aprendiz”.

c) Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la educación formal (escuela)

- 1ª.Saber escuchar
- 2ª.Cumplir con las tareas
- 3ª.Practicar o repasar
- 4ª.Hacer los ejercicios
- 5ª. Interes

d) De las características anteriores escribe aquellas con las que tú cuentas.

1ª.Escuchar

2ª.Hacer los ejercicios

3ª.Interes

e) ¿Qué relación tiene los aprendizajes de la Historia obtenidos en la escuela con el mundo real?

“Pues aprendes lo que el ser humano a hecho y puede hacer por cosas tontas, te das cuenta de las diferentes formas de pensar según su cultura que les da miedo lo diferente y por eso no lo aceptan. la inteligencia que muchas personas tiene (rayado)”.

f) ¿Cómo consideras que deben ser evaluados los aprendices? Por sus aptitudes y características desarrolladas dentro del aula.

“Por medio de su esfuerzo y aprendizaje”.

g) ¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendiste en estas cinco clases?

“Por medio de mi trabajo, esfuerzo, participación”

h) ¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (Fólder) que se siguió en estas cinco clases?

“Pues creo que es una buena manera de evaluar ya que considero que es justo como se evalua”

i) ¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomás Rios en la evaluación de lo que tú aprendiste?

“Mmm. No creo que tuviera un error para ser mencionado tal vez le falta un poco de experiencia pero me gusto como dio la clase pues (rayado) trata de hacerla amena”.

j) ¿Cómo consideras que el profesor deber evaluar lo que tú aprendes en la materia de Historia?

“Pues no lo c por medio de mis trabajos tal vez o por mí participación o eso creo pero no c”.

Alumno número cinco

Alumno número cinco se capta una indisposición en el trabajo con los intereses a los escolares, pero tiene una determinación con otras experiencias de aprendizaje que él consideran que son sus alternativas. Por ejemplo, en su respuesta sobre su experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar, “...soy aprendiz de lo que me gusta”. Como todo buen aprendiz tiene su auto motivación para seguir adelante porque “...le hecho muchas ganas” y por lo tanto él reconoce “...soy un buen aprendiz” y termina con una moraleja que acerca sobre los comentarios iniciales “...sí te gusta lo que te enseñan lo intentarás aprender”.

Con elemento que permitió el ejercicio del actual cuestionario está relacionado con el aprendizaje que él lleva durante su estancia en el CCH-Sur “Creo que no he sido muy buen aprendiz”. El alumno reconoce que podría tener problemas en las materias que estaba cursado. En cuanto a la pregunta de las características que debe tener un aprendiz; él refiere: escuchar, practicar y tener interés.

Ante la pregunta cómo la Historia posibilita la vinculación del aprendizaje histórico y el mundo real, de nueva cuenta, el alumno muestra su enfado, porque señala que los hechos históricos fueron producidos "...por cosas tontas" y en el siguiente comentario forma parte de la cultura globalizada "...de las diferentes formas de pensar según la cultura..." Con la interrogante ¿cómo consideras que debe ser evaluado tus aprendizajes?, él se siente seguro a decir "por medio de su esfuerzo y aprendizaje". En el mismo tenor se refiere como debe evaluar el profesor y considera que es justa la evaluación con el fólder. Sobre las fallas del profesor, el alumno considera que el docente tiene poca experiencia y esto podría aparecer de forma asociativa porque para la percepción del estudiante fui un practicante que su profesor me dio la oportunidad de trabajar con el grupo. Otra interpretación estaría basada que la práctica docente renovada es percibida como la ausencia de rasgos autoritarios y ante la costumbre de tales prácticas pasa uno como un auténtico novato.

En la pregunta final se confirma que su inscripción en el *CCH* no fue una decisión propia sino del núcleo familiar. ¿Cómo debe evaluar el profesor? El alumno muestra una inteligencia a toda prueba, pero que puede tomarse como parte de su profundo sentimiento de rebeldía que brota por la dominación familiar que ejercen sobre él "...no lo hago por medio de mi trabajo tal vez por mi participación o eso creo pero no sé".

Algunos alumnos son inscritos en instituciones escolares que no son de su agrado, lo único que se consigue en un breve tiempo son estudiantes frustrados, hay que respetar a los alumnos su derecho a elegir que quieren estudiar o trabajar, en las habilidades que desean adquirir o reforzar. No olvidemos que existen otros educandos que tienen frecuentes cambios en sus estados de ánimos y emocionales durante una clase de 120 minutos que se convierte en heroica la presencia del profesor en el aula.

Las prácticas docentes han permitido cambiar la forma cómo se establecía la relación de la enseñanza y el aprendizaje y contar con mayores elementos para la realización del análisis de por qué los alumnos tienen diversas formas de comportamiento ante los aprendizajes y los factores que lo obstaculizan. A lo largo del trabajo de tesis se ha comentado porque los alumnos no tienen habilidades y destrezas intelectuales indispensables, cuando son contempladas en el plan de clase no son apreciadas ni asumidas por la inmadurez emocional, la elección vocacional por parte de los padres y no de los interesados, la falta de entendimiento que el rasgo más importante del aprendizaje en lo escolar es la de estudiar, vencer la relación tradicional subordinación entre los alumnos con relación a sus profesores.

Por su importancia para este trabajo de tesis a continuación presentaré el cuadro número 11 en donde se encuentran concentrados todos los argumentos que los alumnos del grupo 145 escribieron para resolver sus cuestionarios respectivos. En dicho cuadro se presentan las cuestiones esenciales de las preguntas y en lo referente de las respuestas, en algunos casos se han escrito conceptos y otros se han utilizado frases cortas u largas. Además, se indican cuales han sido las habilidades de dominio que se ha desarrollado a lo largo de las cinco prácticas docentes.

Cuadro 11

<p>Base de la primera pregunta: Experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar. Habilidades de dominio: Temporalidad, espacialidad, modelaje mental, inferir y argumentos propios y ajenos</p>	<p>Práctica, experiencia, enseñanza, comprensión, razonamiento, molestia, buen aprendiz en lo que me gusta, ganas, constante, errores, aprendí a peinar y pintar el cabello, agradables, gratas, aprendo más fuera de la escuela, represión materna, me gusta aprender para tener más mundo, no sabría jugar futbol, no sabría que es bueno y malo, he aprendido con la guía de mis amigos, algunas cosas de las que aprendí se pueden aplicar en el mundo, he aprendido a pensar de otra forma distinta que me hace facilitar mi vida en todos los aspectos.</p>
<p>Base de la segunda pregunta: Práctica de aprendiz escolar. Habilidades de dominio: Temporalidad, espacialidad, modelaje mental, inferir y argumentos propios y ajenos</p>	<p>Atención, investigar, cumplir, paciencia, esfuerzo, estudiar, estabilidad, repasar, disposición, sociable, sobrellevar, clases tediosas, dificultad, puntualidad, problemas para entender matemáticas y química, acoplar, En mi caso química, es lo contrario ya que no enseña, no te facilita nada y te baja puntos, hay maestros como la de química y es muy negligente por eso en esa materia estoy mal, me confió demasiado en las cosas que te dejan de trabajo.</p>
<p>Base de la tercera pregunta: Sus características de aprendiz escolar Habilidades de dominio: Temporalidad, espacialidad, modelaje mental, inferir y argumentos propios y ajenos</p>	<p>Atención, investigar, hacer asignaciones, interés, participar, aprender, esforzarse, responsabilidad, decisión, experiencia, conocimiento previo, escuchar, tomar apuntes, respetar, repasar, compañerismo, educación, tolerancia, empeño, mejorar, disciplina, dedicación, metas, puntualidad, habilidad, acoplamiento, oír, ser comprometido con el aprendizaje, tener visión, no echar relajo, disponibilidad, no rendirse en algo que hayas fallado, superarte, tener aptitudes.</p>
<p>Base de la cuarta pregunta: Características que poseen como aprendiz</p>	<p>Hacer, esfuerzo, aprender asignaciones, interés. participar , aprender, esforzarse, decisión, participación, conocimiento previo, escuchar, tomar apuntes, educación, tolerancia,</p>

<p>escolar Habilidades de dominio: Temporalidad, espacialidad, modelaje mental, inferir y argumentos propios y ajenos</p>	<p>mejorar, optimismo, puntualidad, habilidad, acoplamiento, comprometido con el aprendizaje, tener visión, tomar notas, disponibilidad, tratar de rendirme en lo que falle.</p>
<p>Base de la quinta pregunta: Aprendizajes escolares vinculados a la realidad Habilidades de dominio: Temporalidad, espacialidad, modelaje mental, inferir y argumentos propios y ajenos.</p>	<p>Vestigios, experiencias, práctica situacional, necesario, básico, dedicación profesional a la Historia, diferentes formas de pensar, la inteligencia que las personas tienen, que todo lo que nos roban es Historia, De que nos dimos cuenta en qué mundo vives y del porqué de las cosas, En general sirve para todo porque es cultura y la cultura es la base de todo, porque todo el mundo está hecho de Historia, porque el diario y vida cotidiana es historia, porque en la Historia se menciona los sucesos que han hecho de nuestra nación o forma de gobierno como lo es ahora, todo lo que tenemos muchas raíces, es cosa de nuestro pasado, todo porque es lo que reduce el paso en el tiempo, pues mucho ya que comprendes todas las cosas y sus porqué en la vida cotidiana, es muy importante porque no sabríamos de donde vengo o el origen de las cosas que me rodean, muchas cosas ya que la Historia, como quiera que sea es una base con la que nos apoyamos en el pensamiento y tiene que ver con todo en nuestras vida, saber desde un punto de vista cada tema que se me presente ya paso a la historia, que alguna cosa de las que ha pasado en la historia está ocurriendo en el mundo de ahora, porque así podemos saber aspectos importantes o sucesos que formaron a nuestra nación o el resto del mundo, no tener errores en lo que ya haya pasado y facilitar la vida cotidiana, creo que traen relación ya que me rodea es una parte de la Historia.</p>
<p>Base de la sexta pregunta: Evaluación de los aprendices Habilidades de dominio: Temporalidad, espacialidad, modelaje mental, inferir y argumentos propios y ajenos</p>	<p>Interés, honradez, sin discriminar, concordancia, igualdad, participación, trabajos, absolutamente todo, responsabilidad, tolerancia , buen comportamiento, reflexiones acerca de lo visto, comprobando lo enseñado, exámenes, tal como lo quiera el profe. Porque la vida no va a ser como yo quiera, cooperación, no ser más exigentes ni negligentes porque tal vez lo aprendido se aprendan al ritmo de cada uno, con el crecimiento de tu conocimiento y no con firmas porque luego copias los trabajos y te firman pero en realidad no sabes.</p>
<p>Base de la séptima pregunta: Cómo debe evaluar el Profesor Tomás Habilidades de dominio:</p>	<p>Atención, actividades, participación, trabajos, ganas, hechos, asistencia, preguntándonos 1x1, vario lo que antes hacíamos, como él siente que es correcto, siempre y cuando yo pueda cumplir con las condiciones que él pone.</p>

<p>Temporalidad, espacialidad, modelaje mental, inferir y argumentos propios y ajenos</p>	
<p>Base de la octava pregunta: Errores y aciertos del portafolio (Folder) Habilidades de dominio: Temporalidad, espacialidad, modelaje mental, inferir y argumentos propios y ajenos</p>	<p>Evita el examen, No me gusta arranca las hojas del cuaderno, me agrado el trabajo didáctico, justo, repasamos todo lo que aprendimos, el error es que no te demuestra la importancia que se tuvo en la clase, Que ahí no se muestra todo lo aprendido en clase, que es malo porque se me olvido una hoja, que es bueno porque creí que lo tenía todo completo, es otra forma de hacer los trabajos, los aciertos, que es la disciplina, constancia, orden para forjar las cosas, no entregas las cosas revueltas, porque así se crea un archivo ordenado y no revuelto en el cuaderno, me deje entregar lo que se me había olvidado.</p>
<p>Base de la novena pregunta: Errores del Profesor Tomás Habilidades de dominio: Temporalidad, espacialidad, modelaje mental, inferir y argumentos propios y ajenos</p>	<p>Falta de experiencia, que todo lo realizaba a través del tiempo (asignado para los diferentes ejercicios), no me gusta que nos separara, no tenía la atención de todo el grupo, que no es muy explícito y no es muy bueno hablando a un público joven, le falta un poco de seguridad, un error seria que dure tan poco con este maestro, a mi parece estuvieron entretenidas sus clases aunque me hubieran gustado más actividades en grupo, como que le faltó un poco más de introducción a la unidad, se enfocó más en el folder que en las clases y el tema, sólo que me sentía medio raro con la clase, yo creo que sacar a la gente, porque a quien saca no aprende, yo creo que nos hizo un bien cuando nos cambio de lugar ya que el grupo no es muy unido y a veces a mi me cuesta trabajar con algunos de mis compañeros.</p>
<p>Base de la décima pregunta: Tu aprendizaje y su evaluación Habilidades de dominio: Temporalidad, espacialidad, modelaje mental, inferir y argumentos propios y ajenos.</p>	<p>Atención, participación, percepción del docente, cuaderno, fijarse en las cualidades del aprendiz y al último sus defectos como uno, englobado todo lo que opinamos en clase, razonando las respuestas de los cuestionarios, no sé, él sabrá cual es la mejor manera siempre y cuando sea responsable al hacerlo, preguntándonos que hemos aprendido en sus clases, Así como el maestro Tomás, ya que el maestro Raúl es un poco intolerante, entusiasmo, acoplarme, a las capacidades del alumno, nuestro desempeño, conforme a su criterio, en esta clases me servirá de refuerzo, gracias a eso creo que el profesor (Raúl) me podría evaluar bien, relacionándolo con el presente (como lo relaciono yo), un pequeño examen.</p>
<p>Base de la undécima pregunta: Aciertos del Profesor Tomás Habilidades de dominio:</p>	<p>No es aburrido, contó anécdotas, enseñó técnicas, criterio propio, nos hizo participar, exponer nuestros puntos de vista, amena, muy humano en la forma de tratarnos, responsabilidad, sus preguntas que no hace tienen la visión de nuestro presente, imparte cátedra muy bien, nos hizo pensar, hacer funcionar</p>

Temporalidad, espacialidad, modelaje mental, inferir argumentos propios y ajenos.	nuestro cerebro con preguntas antes del tema.
---	---

Cuando llegue a estudiar a la *MADEMS*-Historia tenía dudas sobre mi práctica profesional pero a finalizar mi tesis de grado creo que algunas dudas han sido disipadas y otras me han surgido, pero en este camino recorrido he profundizado en las habilidades de dominio que la Historia dota. Conocí elementos vitales de la psicopedagogía, la taxonomía de Bloom con sus niveles cognitivos y sus verbos de acción, reaprendí cómo construir aprendizajes y fomentar la evaluación cualitativa y ante todo la autoevaluación tanto de mí práctica docente como del fomentar los aprendizajes históricos.

Consideraciones finales

La oportunidad de estudiar una maestría a mi formación docente en el bachillerato en una institución como es la *UNAM*, la cual no cuenta con un centro para dichos fines para sus profesores de la educación superior. Me permitió estudiar y resolver una serie de dudas vinculadas a la enseñanza y los aprendizajes de la Historia que me habían surgido en mi práctica profesional y que no había tenido el tiempo ni el espacio adecuado para discutir e interiorizarme con nuevos saberes que han sido implementados en mi docencia en el aula.

Las circunstancias favorables que tuve para la elaboración del discurso escrito que se ha presentado a través de la tesis y su reflexión fue producto del intercambio de conocimiento que me brindaron una serie de profesores comprometidos tanto con los ideales de la *UNAM* como de su práctica profesional, los cuales con su entusiasmo y dedicación han mostrado la riqueza que cuenta nuestra institución y que reside en el intercambio de las sapiencias, la cual constituye una riqueza incalculable que debe ser aprovechada por los enseñantes y educandos del bachillerato.

Como egresado de la Maestría de la Educación Media y Superior (*MADEMS*-Historia) percibo que cuento con mayores elementos en mi práctica docente y mayores responsabilidades para fomentar los aprendizajes históricos de los alumnos, tratar de apuntalar cambios curriculares en los programas de estudios y programar cursos donde se muestren lo aprendido durante la *MADEMS*.

El Colegio de Ciencias y Humanidades es una institución educativa que imparte educación media superior, forma parte del subsistema de la *UNAM* y cuenta con cuatro décadas de impartir conocimientos a la población del Distrito Federal y Estado de México. En la actualidad, el *CCH* se encuentra en una crisis que se manifiesta en un alto nivel de reprobación de sus alumnos, la existencia de una diversidad de cursos remediales, cuya finalidad es lograr un alto egreso (Seis de cada diez alumnos egresan en un periodo de tres años), con una necesidad urgente de renovar su planta docente. A mediados del 2012 se prosigue con su proceso de renovación curricular, el cual no garantiza que los problemas que se han señalado se vayan a solucionar, porque en las reformas efectuadas en el año 1996 hicieron obviedades de no aceptar y aprovechar las experiencias y los saberes de la comunidad universitaria, de nueva cuenta se deja fuera de la revisión curricular cuestiones

centrales como a la psicopedagogía, la evaluación y los medios en que los alumnos aprenden.

Los profesores comisionados para el “cambio curricular” (2012) vuelven a centrarse en la decisión cuáles serán los contenidos a incluir y se olvidan de los procedimientos indispensables para que dichos discernimientos pasen por los filtros cognitivos para convertirse en aprendizajes.

Los colegas del *CCH* no van a cambiar sus prácticas docentes, algunas de ellas han sido capturada en este trabajo de titulación, la razón estriba que existen cuestiones contradictorias por parte de las autoridades universitarias con respecto a la enseñanza y los aprendizajes que dota la Historia, en unos cuantos casos la fomentan a través de la *MADEMS-Historia* y a otros que podría ser la mayoría de los profesores que imparten la materia no les muestran interés de qué están enseñando, cómo lo hacen y quizás sí tiene claro el para qué de dichas prácticas docentes...

A las universidades le cuesta mucho trabajo adaptarse a las demandas y necesidades de sus propias comunidades ante los cambios vertiginosos de la posmodernidad y los más receptivo hacia la mudanza han sido los alumnos. Sin embargo, en el bachillerato, por las edades de los alumnos, éstos se manifiestan ante la inutilidad de lo enseñado y su imposibilidad de argumentar de las letales prácticas docentes le dejan las puertas abiertas que busquen por otros medios aprobar dichas materias.

Las prácticas evaluatorias sistematizadas son fenómenos relativamente recientes tomando en consideración la evolución humana y aún más aquellas que tienen características cualitativas.

El acercamiento entre la evaluación cualitativa con la Historia y las Ciencias Sociales a través del criterio y el dominio facilita la comprensión de los aprendizajes de los alumnos por parte de los educadores.

Los diferentes caminos que cuenta la evaluación cualitativa se centran en la reflexión que realizan los seres humanos en sus condiciones de aprendices como un proceso, en unos contextos y a través de los reconocimientos del cambio de la actitud y el fomento de una mentalidad abierta, finalmente en la existencia de las variables que se presenta durante las relaciones de enseñanza y los aprendizajes.

El haber tomado como uno de los ejes del tema de la tesis, la cuestión de la evaluación cualitativa del aprendizaje escolar tanto para las instituciones como de los profesores y los alumnos es vigente y tiene resonancia en los diferentes medios y las inercias como la continuación de los cacicazgos sindicales hacía esta problemática impiden las reflexiones para cambiar las prácticas docentes y los aprendizajes.

Las diversas tendencias del constructivismo tienen puntos en común sobre lo esperado en los alumnos, los profesores, la enseñanza y los aprendizajes, lo anterior chocan de forma permanente con una cultura educativa edificada en las prácticas de “antiguo régimen” que impiden llevar a una práctica generalizada a estas teorías que podrían ayudar a avanzar a la génesis de una sociedad democrática moderna en nuestro país.

Las dificultades sistemáticas que los profesores de Historia tropezamos de forma cotidiana y que obstaculizan impulsar los aprendizajes en general y en particular, los de carácter histórico es la ausencia en los procesos de enseñanza de habilidades del pensamiento crítico. Además, de la habilitación de un conjunto de profesionistas como profesores con una serie de carencias entre ellas resaltan los aspectos psicopedagógicos. El entorno histórico y la concentración de los monopolios en las comunicaciones que reproducen la realidad basada en las frivolidades, las trivialidades y las banalidades. Finalmente, el rol de los padres quienes orientan a sus hijos bajo sus propios intereses y en algunos casos la “disciplina familiar” hacen que existan aversión, perjuicio y detrimento hacía la Historia y las Ciencias Sociales.

El ejercicio de explicar el plan de clase e instrumentar más adelante cinco ejemplos para la materia de Práctica Docente ha permitido visualizar las responsabilidades en la planificación de una serie de acciones que buscan promover los aprendizajes. Además, la complejidad del proceso de la enseñanza y los aprendizajes en donde intervienen numerosos factores desde la planeación hasta su ejecución y todo ello con la constante evaluación de corte cualitativo.

El docente que conoce psicopedagogía se interroga sobre las ideas intuitivas y los conocimientos previos de sus alumnos, ambas son vitales para la construcción de los aprendizajes, no tomarlos en cuenta significa que no existen los cimientos correctos para la edificación de los estudiantes. En cuanto a los subprocesos de las ideas intuitivas en la enseñanza de la Historia existen pocos estudios y queda mucho por hacer y podría ser una

veta rica para los investigadores educativos qué, cómo y para qué han utilizado los conocimientos históricos adquiridos durante la educación formal e informal.

Dale la voz a los alumnos fue lo más significativo del presente trabajo de tesis, porque se demostró que es posible trabajar con ellos como seres pensantes, creativos, responsables e interesados en el fomento de sus aprendizajes de carácter histórico. Estoy seguro que con tesis la Historia reivindica su lugar en el curriculum escolar de cualquier grado escolar. Además, enseñarle las habilidades de dominio que dota la ciencia histórica posibilita a los estudiantes a tener mayores habilidades para la transformación de sus respectivos mundos.

Bibliografía

Alonso Tapia, Jesús, *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*, Madrid, Síntesis, 1995.

Álvarez, Juan Manuel, “La evaluación cualitativa” en Porfirio Morán Oviedo, *La evaluación educativa y sus implicaciones académicas y sociales*, Oaxaca, Instituto Multidisciplinario de Especialización, 2007, pp. 151-165

Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias, en Gimeno Sacristán (Et.al.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Editorial Morata, 2008.

Berlin, Isaiah, *Contra la corriente. Ensayos sobre Historia de las Ideas*, México, FCE, 1992.

El fuste torcido de la humanidad: capítulos de historia de las ideas, Barcelona, Ediciones Península, 1995.

El sentido de la realidad sobre las ideas y su historia, Madrid, Taurus, 1998.

Bloch, Ernest, *Sujeto-Objeto: el pensamiento de Hegel*, México, FCE, 1949.

Bloom, Benjamin, S, (Et.al.) *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. Manuales I y II*; Buenos Aires, Centro Regional de Ayuda Técnica, 1971.

Bonal, Xavier, *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Editorial Paídos, 1998.

Braudel, Fernand, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza, 1968.

Brophy, Jere E, *La enseñanza*, México, SEP-CONALITEG, 2002.

Cardoso, Ciro F, (Et.al.), *Los métodos de la historia*, México, Grijalbo, 1984.

Camargo Arteaga, Siddharta, “La evaluación del espacio histórico en la prueba ENLACE 2010” en *Perfiles Educativos* número 137. Vol. XXXIV, 2012, México, UNAM-IISUE

Carr, Edward Hallett, *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Ariel, 1999.

Carretero, Martín, (Et.al.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1989.

“La construcción del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendientes de investigación”, en *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, 1994, Número 221, pp.24-26.

Collingwood, Robin George, *Idea de la historia*, México, FCE, 1949.

Comisión de Revisión y Ajuste de los programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, México, UNAM-CCH, 2003.

Darnton, Robert, *La gran matanza de gatos y otros episodios de la cultura francesa*, México, FCE, 1987.

Derisi, Octavio, *La filosofía del Espíritu* de B. Croce, Madrid, Instituto Luis Vives, 1947.

Díaz Barriga, Frida, *El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*, Tesis de grado de doctora en Pedagogía, UNAM-FFyL, 1998.

“Aportaciones de las perspectivas constructivistas y reflexivas en la formación docente en el bachillerato” en *Perfiles Educativos*, Vol. 24, números 97-98, pp. 6-25.

“Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato” en *Perfiles Educativos*, Vol. 20. Número 82, pp. 40-66.

Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, Mc Graw Hill, 2002.

Díaz-Barriga Arceo, Frida e Irene Muría Vila, *Constructivismo y enseñanza de la Historia. Fundamentos y recursos didácticos de apoyo a las materias de Historia Universal, Moderna y Contemporánea*, México, CCH-Facultad de Psicología-UNAM, 1999.

Diccionario Enciclopédico Santillana, X Vols, Madrid, 1993.

Dilthey, Wilhelm, , “Hegel y el idealismo”, en *Obras de Wilhelm Dilthey*, México, FCE, 1978.

Domínguez, Jesús, “El lugar de la Historia en el currículo 11-16 Un marco general de referencia en Carretero, Mario, (*Et.al.*), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1989.

“Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía”, en *Infancia y aprendizaje*, Madrid, número 34, pp.1-21.

El Colegio de Ciencias y Humanidades, años recientes, años por venir, México, UNAM-CCH, 2006.

El Siglo Diez y Nueve (Periódico), viernes 13 de diciembre de 1851, número 1079, p. 1274.

Eliade, Mircea, *El mito del eterno retorno: arquetipos y repetición*, Madrid, Alianza, 1985.

Faure, Edgar, (*Et.al.*) *Aprender a ser*, Madrid, UNESCO, 1977.

Ferro, Marc, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, FCE, 1990.

Fontana, Joseph, *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Editorial Crítica, 1999.

García, Guillermo, “La relación pedagógica como vínculo liberador. Un ensayo de formación docente, en Porfirio Morán Oviedo, (compilador), *Diplomado: Formación docente para profesores de la Facultad de Odontología. Antología*, México, UNAM-CESU, 2007, pp. 22-36.

Gargallo López, Bernardo, *Procedimientos estratégicos del aprendizaje; su naturaleza y evaluación*, Valencia, Trant le Blanch, 2000.

Garza Vizcaya, Eduardo de la, “Evaluación de la educación” en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-noviembre, año/Vol. IX, número 023, México, D.F. pp. 807-816.

Grupo de Síntesis, *Plan de Estudios Actualizado (PEA), Cuadernillo número 70*, México, UNAM-CCH, 1996.

Hernández Hernández, Pedro, *Diseñar y enseñar. Teoría y técnica de la programación y del proyecto docente*, Madrid, Editorial Narcea, 2001.

“El diseño de la metodología instruccional” En Hernández, Pedro, *Diseñar y enseñar. Teoría y técnica de la programación y del proyecto docente*, Madrid, Editorial Narcea, 2001.

Hernández Hernández, Pedro y Fátima Castro León, “Errores más frecuentes en la elaboración del diseño.” En Hernández, Pedro, *Diseñar y enseñar. Teoría y técnica de la programación y del proyecto docente*, Madrid, Editorial Narcea, 2001.

Hernández Sandoica, Elena, *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*, Madrid, Akal, 2004.

Herrán Gascón, Agustín de la (Et.al.), *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*, Madrid, Editorial Universitas, 2002.

Jacques Rivera, Sofía Marcela, (Et al), *Teoría de la Historia II*, México, Escuela Nacional Colegio de Ciencias Humanidades-UNAM, 2000.

Iggers, Georg G, *La ciencia histórica en el siglo XX, Las tendencias actuales* Barcelona Idea Book, 1998.

Mayer, R, y F, Goodchild, *The critical thinker*, Santa Bárbara, University of California, C. Publishers, 1990.

McMillan, J.H. “Enhancing college student’s critical thinking: A review of studies”, in *Research in Higher Education*, Netherlands, Sringer, volume 26, number 1, marzo de 1987, pp. 3-29.

Miranda Téllez, Miguel, “La relevancia y trascendencia del Examen Diagnóstico Académico” en *Gaceta CCH*, México, UNAM-CCH, 28 de enero de 2008, número 1,155, p. 17.

Morán Oviedo, Porfirio (compilador), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, México, UNAM-CESU, 2003.

(compilador), *Diplomado: Formación docente para profesores de la Facultad de Odontología. Antología*, México, UNAM-CESU, 2007.

“Consideraciones teórico-metodológicas de la instrumentación didáctica” en Morán Oviedo, Porfirio (compilador), *Diplomado: Formación docente para profesores de la Facultad de Odontología. Antología*, México, UNAM-CESU, 2007, pp. 78-109.

“Hacia una evaluación cualitativa o formativa en el aula”, en Morán Oviedo, Porfirio (compilador), *Diplomado: Formación docente para profesores de la Facultad de Odontología. Antología*, México, UNAM-CESU, 2007, pp. 121-136.

“Reflexiones sobre una docencia en forma de investigación en la universidad” en Morán Oviedo, Porfirio (compilador), *Diplomado: Formación docente para profesores de la Facultad de Odontología. Antología*, México, UNAM-CESU, 2007, pp. 59- 73.

“Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad” en Morán Oviedo, Porfirio (compilador) *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, México, UNAM-CESU, 2003, pp. 157-194.

O’Groman, Edmundo, *Crisis y provenir de la ciencia histórica*, México, Imprenta Universitaria, 1982.

Oramas Luis, José Antonio, “Requisitos de la programación docente” En Hernández, Pedro, *Diseñar y enseñar. Teoría y técnica de la programación y del proyecto docente*, Madrid, Editorial Narcea, 2001.

Ontoria Peña, Antonio (*Et.al.*), *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*, México, Alfaomega, 2003.

Pages, Joan, “Aproximación a un currículo sobre el tiempo histórico”, en Rodríguez Frutos, Julio, (*Et.al.*), *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, México, Distribuciones Fontamara, 2002, pp. 109-140.

Pluckrose, Henry, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, Madrid, Ediciones Morata, 2000.

Pérez Gómez, Ángel I, *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*, Madrid, Editorial Morata, 1994.

Pozo Municio, Ignacio, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid, Alianza Editorial, 2007.

Pozo, Juan Ignacio y Carles Monereo , *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*,

Prats, Joaquim, *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, España, Junta de Extremadura, 2001.

Programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, México, UNAM-CCH, 2003.

Quesada Castillo, Rocío, *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México, Limusa, 2003

“Alcance y perspectiva de la evaluación educativa.” En Fernando García Cortés, *Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar*, México, UNAM-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, 1979, pp. 297-309.

Revisión del Plan de Estudios Tercera Etapa Orientación y Sentido de las Áreas, México, *Texto corregido, Documento de Trabajo*, México, UNAM-CCH, 2005.

Rodríguez Frutos, Julio, (Et.al), *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, México, Distribuciones Fontamara, 2002.

Romano, Ruggiero, *Braudel y nosotros. Reflexiones sobre la cultura histórica de nuestro tiempo*, México, FCE, 1994.

Ruiz García, Maria Elena y María Susana León González, *La simulación escrita como instrumento de evaluación en tecnología educativa*, tesis de grado de licenciatura en Psicología, México, UNAM-Facultad de Psicología, 2001.

Secretaría de Planeación del CCH, Perfil de ingreso y trayectoria de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, Generación 2007, México, UNAM-CCH, 2008.

Seminario Multidisciplinario para la Elaboración del Examen Diagnóstico de Ingreso, (SEPLAN), México, UNAM-CCH, 2005.

Seminario político y literario de Méjico (Periódico), Segunda época, tomo IV. Méjico, año de 1821, imprenta de don Celestino de la Torre [editor Licenciado José Marañón].

Topolski, Jerzy, *Metodología de la historia*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1992.

“Una nueva posibilidad educativa” en la *Gaceta Amarilla CCH*, México, UNAM-CCH, número extraordinario, 1º. de febrero de 1971.

Valdeón Baruque, Julio, “¿Enseñar historia o enseñar a historiar?” En Rodríguez Frutos, Julio, (et.al), *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, México, Distribuciones Fontamara, 2002, pp. 21-34.

Vázquez, Josefina Zoraida, *Historia de la historiografía*, México, El Ateneo, 1983.

Velásquez Albo, María de Lourdes, *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990*. México, UNAM-CESU, 1993.

Villatoro Alvaredejo, Carmen “Algunas consideraciones sobre el bachillerato”, 1988-1989, México, UNAM-CCH, 1986.

Zarzar Charur, Carlos, “Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes”, en Morán Oviedo, Porfirio (compilador), *Diplomado: Formación docente para profesores de la Facultad de Odontología. Antología*, México, UNAM-CESU, 2007, pp. 109-121.

“Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo” en *Perfiles Educativos*, número 1 (20), México, UNAM-Centro de Estudios Sobre la Universidad-IRESIE Banco de Datos sobre Educación, pp.36-46.

Anexo Número 1

Cuestionarios del resto de los alumnos del grupo 145 sobre la práctica docente número 1³¹⁰

Alumna número 6

a) ¿porqué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?

“al alabar a un dios le entregaban todo lo que tenemos y siempre les daban mas y mas”.

¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?

“que damos siempre todos a gente que no siempre nos responde de la misma manera”.

b) ¿cómo actúa el maleficio de la malinche?

“Que la gente aparenta, tratar de que dar bien ante los otros y no con nosotros mismos”.

d) Usted ha tenido una actitud discriminatoria.

“No, a veces solo bromas pero realmente no, no todos somos iguales y no considero ético y falta de cultura.”

¿Cuál es el aprendizaje que te dejo la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?

“Que primero debemos apoyar a los nuestros antes que a los extranjeros”.

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

a) color de piel, alguien de mi familia era descendencia española.

b) Altura

c) La nariz

d) Los ojos

Alumna número 7

a) ¿porqué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?

“Por que segun su religion los dioses comen de lo que les ofrecen”.

b)¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?

“Que por su culpa se acabo el pasado ahora seria nuestro”.

c) ¿cómo actúa el maleficio de la malinche?

“Es gente que discrimina por el mas minimo detalle”.

d) Usted ha tenido una actitud discriminatoria.

“Si, en los deportes con más exactitud en el que no me gusta gano los de raza negra”.

¿Cuál es el aprendizaje que te dejo la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?

“De que los indias toman a los españoles y fue un error haberle abierto las puertas ”.

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

a) lenguaje

b) mi todo de piel

c) mi estatura

d) mi carácter

³¹⁰ Se sigue respetando la grafía de los alumnos.

Alumna número 8

a) **¿porqué “...los dioses ni comen mi gozan con lo robado”?**

“Que le entregamos todo a los españoles, pues creíamos que eran dioses”.

b) **¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?**

“Que nuestros antepasados les entregaron todo a los españoles pues creíamos q eran dioses. Que todo lo que nos dieran no lo sabemos apreciar y adoptamos la de otras personas”.

c) **¿cómo actúa el maleficio de la malinche?**

“Muchos veces los mexicanos preferimos ayudar a extranjeros por verlos “bonitos” y a los de nuestra sangre los despreciamos”.

d) **Usted ha tenido una actitud discriminatoria.**

“Con gente indígena no, ya que los admiro”.

e) **¿Cuál es el aprendizaje que te dejo la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?**

“Que nosotros, los mexicanos somos un pueblo y que nos ayudemos mutuamente”.

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

- A) Mi color de piel, es morena
- b) Mi cabello es negro
- c) Muchas veces la forma de hablar
- d) Color de ojos, negros también.

Alumna número 9

a) **¿porqué “...los dioses ni comen mi gozan con lo robado”?**

“Que les entregamos todo a los españoles, pues pensamos que eran dioses”.

b) **¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?**

“Que todos lo que desdieron no lo sabemos apreciar y adoptamos lo de otras personas”.

c) **¿cómo actúa el maleficio de la malinche?**

“Cuando los nuestros nos necesitan no les hacemos caso y a las que no conocemos las ayudamos y cuando nosotros lo necesitamos no hacen caso”.

d) **Usted ha tenido una actitud discriminatoria.**

[no contesto]

¿Cuál es el aprendizaje que te dejo la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?

“Si, pero no se me hace decirla. Pues que no tienes que discriminar y apreciar q los tuyas y no idolatras a personas que no conoces o no has tratado”.

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

- A la familia de mi padre son de cabello chino o quebrado.
- b) mi carácter.
- c) mi color de piel.
- d) [no contesto]

Alumna número 10

a) **¿porqué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?**

“Porque los dioses no causan nada a nadie”.

b) **¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?**

“que entregamos todo, nuestra cultura necesaria riquezas”

c) **¿cómo actúa el maleficio de la malinche?**

“Que hasta horita seguimos brindando al extranjero todo a cambio de nada y a los que son de nuestro pueblo lo vemos como extraños”.

d) **usted ha tenido actitud discriminatoria.**

“No, de echo yo estoy en contra de eso todos somos, iguales y valemos lo mismo como personas.”

¿Cuál es el aprendizaje que te dejo la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?

“Pues que antes de ayudar a los que nos apuñalan debemos apoyar a los nuestros”.

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

a) mestizaje

b) creencias Religiosas

c) mi tono de piel

d) iniciativa

Alumna número 11

a) **¿porqué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?**

“Por que a los que ellos creían dioses eran los españoles y solamente querían robar todo lo que pudieran por ambición”.

b) **¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?**

“Que todos lo que desdieron no lo sabemos apreciar y adoptamos lo de otras personas”.

c) **¿cómo actúa el maleficio de la malinche?**

“Cuando los nuestros nos necesitan no les hacemos caso y a las que no conocemos las ayudamos y cuando nosotros lo necesitamos no hacen caso”.

d) **Usted ha tenido una actitud discriminatoria.**

[No contesto]

¿Cuál es el aprendizaje que te dejo la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?

[no contesto]

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

A la familia de mi padre son de cabello chino o quebrado.

b) mi carácter.

c) mi color de piel.

d) [no contesto]

Alumna número 12

A) ¿porqué “...los dioses ni comen mi gozan con lo robado”?

“Por que sentían los españoles el poder divino”.

b) ¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?

“Que no defendimos nuestra cultura”.

c) ¿cómo actúa el maleficio de la malinche?

“Que es alguien que le sirve a los extranjeros cuando ellos se llevan nuestro dinero”.

d)Usted ha tenido una actitud discriminatoria.

“Si algunas veces discrimino a los gay”.

e)¿Cuál es el aprendizaje que te dejo la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?

“Que no debemos discriminar a las persona y tratar de ayudarnos para mejorar”.

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

A) color de piel.

B)forma de pensar.

c) creencias religiosas

d) algunos rasgos físicos

Alumna número 13

A) ¿porqué “...los dioses ni comen mi gozan con lo robado”?

“Por que no hay manera de que se satisfagan completamente”.

b)¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?

“que no valoramos lo que tenemos y se lo cambias los extranjeros por algo que casi ni vale la pena”.

c) ¿cómo actúa el maleficio de la malinche?

“Confiar en los extraños en lugar confía r y ayudar a nuestras hermanos, y los extraños nos apuñalan por la espalda”.

d) usted ha tenido una actitud discriminatoria

“Si”.

¿Cuál es el aprendizaje que te dejo la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?

“Que no hay que discriminar”.

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

A)cabello.

B)color de piel.

c) carácter

d) estatura

Alumna número 14

A) ¿porqué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?

“Por que les remuerde la conciencia que les quitan a los que menos tienen”.

b) ¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?”

“Que entregamos nuestra cultura y riquezas del pasado”.

c) ¿cómo actúa el maleficio de la malinche?

“Son discriminación hacia los de tu tierra y los extranjeros los tratamos como reyes y luego cuando y si no les servimos nos apuñalan por la espalda”.

d)Usted ha tenido una actitud discriminatoria.

“Si, con los de E.U.A”.

e)¿Cuál es el aprendizaje que te dejo la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?”

“No hay que discriminar a la gente por su apariencia y por sus raices y por su nacionalidad”.

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

A) altura

B) mi color de piel.

c) mi carácter

d) mi pelo

Alumna número 15

A) ¿porqué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?

“Porque creo que los dioses tienen dignidad como para poderse rebajar a robar y comencé lo robado”.

b)¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?”

“de que nuestro duremos nuestro recuerdos a las personas que queremos o con quienes convivimos”.

c)¿cómo actúa el maleficio de la malinche?

“De manera de cómo recibimos a nuestra gente y como recibimos a los extranjeros de que unos los discriminamos y otro los aceptamos”.

d)Usted ha tenido una actitud discriminatoria.

“Yo creo que no porque tenga familia que vive ha y que es de mi sangre por eso no lo discrimino”.

e)¿Cuál es el aprendizaje que te dejo la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?”

“Que no debemos discriminar a nadie sea como sea”.

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

a) lo arriesgado yo creo que es rasgo de que ellos cazaba a grandes animales y se arriesgaba

b) Manejo de te logra por los Surques porque se supone que ellas tenían las avanzada.

c) Altura

d) color de piel.

Alumna número 16

a) ¿porqué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?

“Por que los dioses son espíritus que ayudan maldicen a las personas y los españoles eran seres humanos”.

b) ¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?

“X que les dimos todo por creer que eran dioses”

c) ¿cómo actúa el maleficio de la malinche?

“La calidad y la comprensión del imperio Mexicano”.

d)Usted ha tenido una actitud discriminatoria.

“En la primaria con una niña”.

e)¿Cuál es el aprendizaje que te dejo la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?

“Que siempre damos el corazón siempre y al final resultamos heridos”.

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

a) mitad del físico

b) herencias culturales

c) [no contesto]

d) [no contesto]

Alumna número 17

A) ¿porqué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?

“Por que les remuerde la conciencia que los quitan a los que muchos tienen”

b) ¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?

“Que entregamos nuestra cultura y riqueza del pasado”.

c) ¿cómo actúa el maleficio de la malinche?

“Con discriminación hacia los de tu tierra y a los extranjeros los tratamos como reyes y luego nos traicionan”.

d) usted ha tenido una actitud discriminatoria

“Si con los de E.U A”.

¿Cuál es el aprendizaje que te dejo la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?

“No hay que si discriminar a nadie ya que no somos inmunes a tal y unos pueden hacer lo mismo”.

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

a) mi altura

b) un color

c) mi pelo

d) mi carácter

Alumna número 18

a) ¿Por qué. Los dioses ni comen ni gozan con lo robado?

“Pues que viven con lo que ellos mismos ganan”.

b) ¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?

“que nos regresen la libertad de ser iguales con todos”.

c) ¿cómo actúa el maleficio de la malinche?

“En rechazar al hermano del pueblo y aceptar al extranjero.”

d) usted ha tenido una actitud discriminatoria

“a lo mejor si pero creo que sin quererlo”.

¿Cuál es el aprendizaje que te dejó la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?

“Pues que debemos de ser iguales con todos”.

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

A) carácter

B) religión

C) tono de piel

D) cabello

Alumna número 19

A) ¿porqué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?

“Por que se roban todo pero lo justifican diciendo que Jesucristo se los permitió”.

b) ¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?

“Que dimos nuestra cultura y nuestras tierras a otros”.

c) ¿cómo actúa el maleficio de la malinche?

“Discriminando a nuestra gente”.

d) Usted ha tenido una actitud discriminatoria.

“La verdad si”.

¿Cuál es el aprendizaje que te dejó la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?

“Que nos doblegamos con los extranjeros y con nuestra emoción nos volvemos soberbios”.

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

a) Mi color de piel

b) el pelo

c) mi estatura

d) mis ojos

Alumna número 20**(No tiene la hoja de respuesta en su fólder)****Alumna número 21****A) ¿porqué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?**

“Por que no les gusta robar a los demás y no les gusta dar u ofrecer cosas a las personas que lo necesitan”.

b) ¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?

“Que aun horita nosotros seguimos siendo como nuestros antepasados que les ofrecían todo a los españoles”.

c) ¿cómo actúa el maleficio de la malinche?

“Que despreciamos a los que son nuestro pueblo y A los extranjeros los recibimos con los brazos abiertos”.

d) Usted ha tenido una actitud discriminatoria.

“Si con chavos que están bien y parecen indio y le decimos tizoc”.

¿Cuál es el aprendizaje que te dejo la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?

“Que nos debemos ser amables con los que no lo son con nuestros y que si debemos ser amables con los nuestros”.

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

- a) Que tengo un bonito lunar en mi boca
- b) tengo el carácter
- c) la necesidad
- d) el lunar que tengo en la pierna

Alumna número 22**A) ¿porqué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?**

Por que se supone que unidos es bueno y no un hojaldra aprovechado

b) ¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?

Que todos los logros anteriores se fueron conocimientos a manos de colonizadores

c) ¿cómo actúa el maleficio de la malinche?

Que según nos portamos

d) Usted ha tenido una actitud discriminatoria.

Si con unos chavos que estará bien prieto le decimos

¿Cuál es el aprendizaje que te dejo la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?**A no discriminar a indígenas u otras razas****6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.**

- a) Mis ojos de color
- b) [no contesto]
- c) mi cabello
- d) el color de mi piel

Alumna número 23

(No tiene la hoja de respuesta en su fólder)

Alumna número 24

A) ¿porqué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?

“Por que es algo que no es correcto”.

b) ¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?”

“entregamos nuestra historia, parte de nuestras riquezas acambio de cuentas de vidrio”.

c) ¿cómo actúa el maleficio de la malinche?

“De que se enamoro de ella Hernan Cortez y atravez de ellos conocio nuestro pueblo”.

d) Usted ha tenido una actitud discriminatoria.

“Si , una vez, con una persona que estaba en la calle”.

¿Cuál es el aprendizaje que te dejo la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?”

“Es cierto que con los extranjeros somos solidarios que con los indígenas no lo hacemos”

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

a) el arte de la música de mis abuelos.

b) la religión de mis abuelos

c) tono de piel

d) color de piel

Alumna número 25

A) ¿porqué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?

“Por que se sienten mal cuando roban pero luego lo justifican”.

b) ¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?

“que nos dejamos llevar por los conquistadores les entregamos nuestras riquezas y culturas”.

c) ¿cómo actúa el maleficio de la malinche?

“Pues como dice la cancion que es una enfermedad por que no tomamos en cuenta a nuestros paisanos pero a los extranjeros los tratamos bien”.

d) Usted ha tenido una actitud discriminatoria.

“Si con un compañero”.

¿Cuál es el aprendizaje que te dejo la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?

“Bueno la historia de cuando llegarán los conquistadores a nuestro país y los hicieron esclavos a nuestros antepasados cuanto tiempo estuvieron de esclavos y sin saber tratar a la gente indígena que son nuestros paisanos”.

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

a) Mi caracter

b) el color de piel

c) mi pelo

d) mi estatura

Alumna número 26

A) ¿porqué “...los dioses ni comen ni gozan con lo robado”?

“Por que sentian los españoles el poder divino”.

b) ¿qué significa:”...entregamos la grandeza del pasado.?

“que no defendimos nuestra cultura”.

c) ¿cómo actúa el maleficio de la malinche?

“Que es alguien que les sirve a los extranjeros con ellos se llevan nuestro dinero”.

d)Usted ha tenido una actitud discriminatoria.

“Si algunas veces discrimino a los gay”.

e)¿Cuál es el aprendizaje que te dejó la lectura de la letra de la canción “La maldición de Malinche?

“Que no decimos discrimina a las personas y tratar de ayudarnos pero mejorar”.

6. cuatro huellas en tu persona de aquel pasado que están presente en tu ser.

a) color de piel

b) forma de pensar

c) creencias religiosas

d) algunos rasgos físicos.

Anexo Número 2

Cuestionarios del resto de los alumnos del grupo 145 sobre la práctica docente número cinco.

Numero del Alumno 6

a) ¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?

“Creo que todo es un proceso de aprender desde que somos bebés al aprender a caminar y clásico cuando nos enseñan a andar en bici, a comer, a ir al baño, a leer, escribir, a cocinar. Todos los días aprendemos algo nuevo que siempre va a ser para nuestro bien”.

b) ¿Cómo ha sido tu práctica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.

“Pues primero que nada quiero aprender, que venimos dispuesto a aprender, y a corregir estamos más en algo, en lo personal a mí me gusta aprender y he aprovechado y disfrutando. Y creo que voy bien en todas las materias”.

c) ¿Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)

1ª Ganas

2ª. Disposición

3ª. Atención

4ª. Responsabilizada

5ª. Esfuerzo

d) ¿ De las características anteriores escribe aquellas con las que tu cuentas

1ª. Ganas

2ª. Disposición

3ª. Esfuerzo

e) ¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo

“Que todo lo que nos roban es historia y que todos los días aprendemos muchas cosas nuevas y buenas tanto hoy como en nuestro futuro”.

f) ¿ Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?

“Pues tomar absolutamente todo desde del esfuerzo hasta los resultados obtenidos debido a que nuevas veces en algunas clases como matemáticas, si la tarra no esta hecha correctamente, no las cuentan”.

g) ¿ Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendiste en estas cinco clases?

“Pues, tenemos el folder y ahí hicimos todas las posibles anotaciones que cuenta la presentación por que eso significa las ganas que le echamos y de cierta forma refleja un gusto por el aprendizaje”.

h) ¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (folder) que se siguió hasta en cinco clases?

“Que esta bien eso del folder por que archiva de manera ordenada, practica sencilla de guardar varios datos y al hacer el folder pues repasamos todo lo que aprendimos”.

i) ¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tu aprendiste?

“No considero que haya tenido errores creo que en estas clases manejo muy bien la clase y me gusto mis sinceros respetos en su forma de enseñar”.

j) ¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendes en la materia de historia?

“Con resultados y observaciones y englobado todo lo que opinamos en clase y el folder, la participación, las ganas, el esfuerzo y el resultado”.

Numero del alumno 7

a)¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?

“Ha sido a base de experiencias y de errores”.

b)¿Cómo ha sido tu practica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.

“Pues trato de comenzar a tratar a los maestros y de ser sociable”.

d)¿Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)

1ª Atención

2ªcompañerismo

3ª. Respeto

4ª. Compromiso

5ª.

e)¿ De las características anteriores escribe aquellas con las que tu cuentas

1ª. Atención

2ª. compañerismo

3ª. Cumplir con tareas

f)¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo

“De que nos dimos cuenta en que mundo vives y del porqué de las cosas”.

f) ¿Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?

Por su esfuerzo, aprovechamiento y respeto.

g) ¿Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendiste en estas cinco clases?

“Tomando en cuenta los trabajos hechos y la asistencia”.

h) ¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (folder) que se siguió hasta en cinco clases?

[no contesto]

i) ¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tu aprendiste?

“Que todo lo realizaba a través del tiempo”.

j) ¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendes en la materia de historia?

“Razonando las respuestas de los cuestionarios”.

Numero del Alumno 8

a) ¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?

“Yo recuerdo cuando iba a una clase de cultura de belleza, aprendí a peinar pintar cabello”.

b) ¿Cómo ha sido tu práctica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevas como alumno en el colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.

“En historia, yo creo que me ha ido muy bien, porque el profesor. Me cae bien y la sobrellevo, de echo todos los profesores me agradan solo falle un poco con el matemático”.

c) ¿Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)

1ª educación

2ª. Ganas de aprender

3ª. Educación

4ª. Ganas de aprender

5ª. Tolerancia (con profesores)

d) ¿ De las características anteriores escribe aquellas con las que tu cuentas

1ª. Educación

2ª. Ganas de aprender

3ª. Tolerancia

e) ¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo

“En general sirve para todo porque es cultura y la cultura es la base de todo”.

f) ¿ Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?

“De acuerdo a su trabajo y que el profesor también sea responsable y tolerante hacia sus aprendices”.

g) ¿ Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendiste en estas cinco clases?

“Tomando como base del trabajo y el esfuerzo que se puso en el”.

h) ¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (folder) que se siguió hasta en cinco clases?

“Sirve para ver cuanto se trabajo y se esforzó el alumno en hacerlo. El error es que no te demuestra la importancia que se tuvo en al clase”.

i) ¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tu aprendiste?

“No se, me considere ninguna falla,, solo que no me gusta que nos separara”.

j) ¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendes en la materia de historia?

“No se, el sabrá cual es la mejor manera siempre y cuando sea responsable al hacerlo”.

Numero del Alumno 9**a) ¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?**

“Pues en algunas ocasiones han sido muy agradables y gratas y me van enseñando mucho, pero hay algunas que no son buenos pero me han enseñado mucho y en otras que son buenas y divertidos pero no he aprendido”.

b) ¿Cómo ha sido tu practica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.

“Bueno creo que en la que mas he destacado ha sido en ingles y historia pero en química y computo no ha sido nada satisfactorio pues no me agradan las materia ni los profesores, cuando y como que hacen las clases muy tediosas”.

c) ¿Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)

1ª para tener atención

2ª. Tener interés

3ª. Poner empeño

4ª. Cumplir con todo lo pedido

5ª. Mejorar

d) Enumera tres características anteriores escribe aquellas con las que tu cuentas

1ª. Mejorar

2ª. Me muestro con optimismo para aprender

3ª. Tengo respeto hacia los profes.

e) ¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo

“Pues muchísimo por que todo el mundo esta hecho de historia”.

f) ¿Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?

“Creo que con la actitud que muestren”.

g) ¿Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendiste en estas cinco clases?

“Pues con las actividades que yo mostré en las clases (mi buen comportamiento y participación)”.

h) ¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (folder) que se siguió hasta en cinco clases?

“Creo que hay mas aciertos que errores para mi es muy buena la forma de evaluación del profe”.

i) ¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tu aprendiste?

“Creo que ninguna se me hace un profe muy profesional y bueno que en las clases no tenia la atención del todo el grupo y muy humano en la forma de tratarnos”.

j) ¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendes en la materia de historia?

“Pues con las actividades que ha dado para resolver”.

Numero del Alumno 11

(No hay cuestionario en el portafolio)

Numero del Alumno 12**a) ¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?**

“Pues yo creo que buena, pero a veces pienso que aprendo mas fuera que en la escuela”.

b)¿Cómo ha sido tu practica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.

“Pues con, dificultades pero quien dijo que era fácil? La verdad es que espero mejorar mucho”.

c)¿Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)

1ª prestar atención.

2ª.esfuerzo

3ª. Interés, y disciplina

4ª.dedicacion.

5ª. Metas.

d) De las características anteriores escribe aquellas con las que tu cuentas

1ª. Esfuerzo

2ª. Presto atención

3ª. Interés.

e) ¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo

“Pues yo creo que mucho porqué el diario y vida cotidiana es historia”.

f) ¿Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?

“De manera de que de verdad aprendan, hacer reflexiones acerca de lo visto y hacer cuestionarios”.

g) ¿Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendiste en estas cinco clases?

“De igual manera que lo dije en la anterior pregunta, con reflexiones acerca del tema visto”.

h) ¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (folder) que se siguió hasta en cinco clases?

“Esta bien a mi punto de vista”.

i) ¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tu aprendiste?

“Que no es muy explicito y no es muy bueno hablando a una publico joven, le falta un poco de seguridad.”

j) ¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendes en la materia de historia?

“Pues de la manera en la que evalúa esta muy bien, no tengo molestia en ese aspecto”.

Numero del Alumno13

a) **¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?**

“ No pues cuando aprendí a caminar ya que debía de tener el interés de salir de la andadera”.

b) **¿Cómo ha sido tu practica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.**

“Pues ha sido de mucha dedicación, interés en pasar las materia y llegar temprano”.

c) **¿Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)**

1ªatencion

2ª. Disponibilidad

3ª. Puntualidad

4ª. Interés

5ª. Respeto

d) **¿De las características anteriores escribe aquellas con las que tu cuentas**

1ª. interés

2ª. Disposición

3ª. Puntualidad

e) **¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo**

“Porque en la historia se menciona los sucesos qué han hecho de nuestra nación o forma de gobierno como lo es ahora”.

f) **¿Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?**

“Viendo si han ido aprendido algo de lo enseñado”.

g) **¿Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendiste en estas cinco clases?**

“Viendo si he llegado puntualmente a las clases, si tengo los trabajos que ha dejado”.

h) **¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (folder) que se siguió hasta en cinco clases?**

“Que ahí no se muestra todo lo aprendido en clase”.

i) **¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tu aprendiste?**

“Ninguna”.

j) **¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendes en la materia de historia?**

“Pues seria preguntándonos que hemos aprendido en sus clases”.

Numero del Alumno 14

a) **¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?**

“Creo que fuera de la escuela ha sido y un poco claro porque en mi casa, mi mamá, cuando hacía algo malo me pegaba o me decía de groserías y cosas así.”

b) **¿Cómo ha sido tu práctica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevas como alumno en el colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.**

“En las únicas que tengo problemas para entender son las de química y de matemáticas y en las demás todo parece normal”.

c) **Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)**

1ª Ganas

2ª Disposición

3ª Responsabilidad

4ª Respeto hacia los que lo rodean

5ª puntualidad. Esfuerzo

d) **De las características anteriores escribe aquellas con las que cuentas**

1ª Puntualidad

2ª Ganas

3ª Responsabilidad

e) **¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo**

“Pues todo por que tenemos muchas raíces, es cosa de nuestro pasado”.

f) **¿Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?**

“Que tenga tolerancia el maestro hacia el aprendiz, y puede pedirle tareas, trabajos, o exámenes”.

g) **¿Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendiste en estas cinco clases?**

“Pues con el folder o preguntándonos I X I”.

h) **¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (folder) que se siguió hasta en cinco clases?**

“Un acierto sería la responsabilidad un error sería que dure tan poco con este maestro”.

i) **¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tu aprendiste?**

“Ninguna es muy buen maestro y su folder es buena idea”

j) **¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendes en la materia de historia?**

“Así como el maestro Tomas, ya que el maestro Raúl es un poco intolerante”.

Numero del Alumno 15

a)¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?

“Yo digo que buena porqué con el profesor he aprendido de distinta manera las actividades”.

b)¿Cómo ha sido tu practica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.

“Creo que todas son muy buenas esto es taller de lectura y comprensión y química”.

c)¿Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)

1ª Atención

2ª. Entusiasmo

3ª. Disposición

4ª. Respeto

5ª.Practica

d) ¿ De las características anteriores escribe aquellas con las que tu cuentas

1ª. Entusiasmo

2ª. Respeto

3ª.Disposición

e) ¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo

“Todo porque es lo que reduce el paso en el tiempo”.

f) ¿Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?

“Con entusiasmo que tengan pero aprender”.

g) ¿Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendiste en estas cinco clases?

“Con conducta y entusiasmo”.

h) ¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (folder) que se siguió hasta en cinco clases?

“Que es malo porque se me olvido una hoja, que es bueno porque creí que lo tenía todo completo”.

i)¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tu aprendiste?

“Ninguna yo creo que fue buena”.

j) ¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendes en la materia de historia?

“Con conducta y entusiasmo”.

Numero del Alumno16

a) **¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?**

“Hay buenas y malas experiencias para exponer, pero tratamos de hacer el esfuerzo de salir adelante”.

b) **¿Cómo ha sido tu practica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.**

“El esfuerzo se va a notar al final en alguna creo salir bien y en otras no”.

c) **Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)**

1ª constancia

2ª. Buen comportamiento

3ª. Tolerancia

4ª. Respeto

5ª.habilidad

d) **¿ De las características anteriores escribe aquellas con las que tu cuentas**

1ª. Tolerancia

2ª. Buen comportamiento

3ª. Habilidad

e) **¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo**

“Todo porque es lo que reduce el paso en el tiempo”.

f) **¿ Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?**

“X sus experiencia y su esfuerzo”.

g) **¿ Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendiste en estas cinco clases?**

“X mi esfuerzo”.

h) **¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (folder) que se siguió hasta en cinco clases?**

“Pues es otra forma de hacer los trabajos”.

i) **¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tu aprendiste?**

“No se a mi parecer estuvieron entretenidas sus clases aunque me hubieron gustado mas actividades en grupo”.

j) **¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendes en la materia de historia?**

“Según lo aprendido”.

Numero del Alumno 17

a) **¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?**

“Bueno muy duro porque si te equivoca no hay manera de remediar, eso en la calle pero en otros actividades pues bien mi gusta aprender para tener mas mundo”.

b) **¿Cómo ha sido tu practica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.**

“Bueno muy bien salvo excepciones pero que creo. Que nos debemos de acoplar, ya que quiero sacar la prepa rápido”.

c) **¿Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)**

1ª disciplina

2ª. Respeto

3ª. Puntualidad.

4ª. Acoplamiento

5ª. Ganas

d) **¿De las características anteriores escribe aquellas con las que tu cuentas**

1ª. Ganas

2ª. Puntualidad

3ª. Acoplamiento.

e) **¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo**

“Pues mucho ya que comprendes todas las cosas y sus por que en la vida cotidiana”.

f) **¿Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?**

“Tal como lo quiera el profe. Por que la vida no va ser como yo quiera”.

g) **¿Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendiste en estas cinco clases?**

“Como lo dijo ya que es fácil y vario lo que antes hacíamos”.

h) **¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (folder) que se siguió hasta en cinco clases?**

“Los aciertos, que es la disciplina constancia, orden para forjar mas cosas”.

i) **¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tu aprendiste?**

“Ninguna”.

j) **¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendes en la materia de historia?**

“Como menciona creo que puedo acoplarme porque es muy bueno ya que así es la vida”.

Numero del Alumno 18**a) ¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?**

“Pues a sido muy importante y que sin toda las cosas que he aprendido fuera de la escuela no será el que soy no sabría jugar futbol, no sabría que es bueno y malo entre otras. Cosas aunque en la escuela se aprendió casi todo”.

b)¿Cómo ha sido tu practica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.

“Primordial he aprendido muchas cosa que no sabía, y he aprendido de mis maestros de su forma de enseñar”.

c)¿Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)

1ª oír

2ª. Escuchar

3ª. Aprender

4ªponer atención

5ªreflexionar.

d) ¿De las características anteriores escribe aquellas con las que tu cuentas

1ªEscuchar.

2ª. Poner atención

3ª. Reflexionar.

e) ¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo

“Pues es muy importante porque no sabríamos de donde vengo o el origen de las cosas que me rodean”.

f) ¿Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?

“Dependiendo en el nivel que se encuentre y también la clase de aprendices que son”.

g) ¿Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendiste en estas cinco clases?

“Dependiendo de mi esfuerzo para aprender y la atención y entusiasmo con la que estuve durante las clases”.

h) ¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (folder) que se siguió hasta en cinco clases?

“Que es muy fácil de realizar pero creo que era muy poco pero es una buena táctica de aprendizaje ya que tenemos de ser ordenados y saber lo que se hizo en cada clase”.

i) ¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tu aprendiste?

“Creo que el profe es bueno y si me enseñó me sentí muy bien durante las 5 clases pero como que le faltó un poco mas de introducción a la unidad se enfocó mas en el folder que en las clases y el tema”.

j) ¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendes en la materia de historia?

“Como menciono creo que acoplarme es muy bueno ya que así es la vida. Pues espero que lo dijo dependiendo de mi folder y mi esfuerzo en clase.

Numero del Alumno 20

a) **¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?**

“Pues padre chido ya que la mayoría de mis gustos, dibujo, juego y he aprendido con la guía de mis amigos”.

b) **¿Cómo ha sido tu practica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.**

“Pues buena, ya que casi todos los maestros nos explican bien las cosas lo que facilita el aprendizaje, en mi caso química, es lo contrario ya que no enseña, no te facilita nada y te baja puntos”.

c) **¿Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)**

1ª ser ordenado

2ª ser responsable

3ª. ser respetuoso

4ª. ser comprometido con el aprendizaje

5ª tener visión.

d) **¿De las características anteriores escribe aquellas con las que tu cuentas**

1ª comprometido con el aprendizaje.

2ª. Tener visión

3ª. Ser responsable /entre otras).

e) **¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo**

“Pues muchas cosas ya que la historia, como quiera que sea es una base con la que nos apoyamos en el pensamiento y tiene que ver con todo en nuestras vidas.”

f) **¿Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?**

“Pues contamos con el esfuerzo y cooperación”.

g) **¿Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tu aprendiste en estas cinco clases?**

“como el siente que es correcto, siempre y cuando yo pueda cumplir con las condiciones que el pone”.

h) **¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (folder) que se siguió hasta en cinco clases?**

“Pues aciertos, ya que son preguntas que nos nace tener visión de nuestro presente.”

i) **¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tu aprendiste?**

“Siento que ninguna, pues su temática me pareció buena y su forma de enseñanza se me facilito mucho”.

j) **¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendes en la materia de historia? Como menciona creo que acoplarme es muy bueno ya que así es la vida.**

“Como lo escribo en puntos anteriores de acuerdo al profesor y de las capacidades del alumno”.

Numero del Alumno 19

a) **¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?**

“Pues realmente buena gracias a la gran variedad de maestros que tengo y así poder aprender de cada maestro”.

b) **¿Cómo ha sido tu practica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.**

“Pues regular debido a la situación que tengo en la clase de quimica.”

c) **¿Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)**

1ª estar dispuesto a aprender

2ª guardar silencio

3ª. Saber escuchar

4ª poner atención

5ª estar concentrado.

d) **¿De las características anteriores escribe aquellas con las que tu cuentas**

1ª estar dispuesto a aprender

2ª saber escuchar

3ª. Tomar notas

e) **¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo**

“Saber desde un punto de visto cada tema que se me presente en este momento seria lo que ya paso en la historia”.

f) **¿Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?**

“Pues en relación a su disposición en al clase”.

g) **¿Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendiste en estas cinco clases?**

“Pues con las repuesta de cada cuestionario”

h) **¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (fólder) que se siguió hasta en cinco clases?**

“Pues todo me pareció justo”.

i) **¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tú aprendiste?**

“Pues ninguna solo que me sentía medio raro con la clase”.

j) **¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendes en la materia de historia?**

“Pues según nuestro aprendizaje ósea que nos evalué por nuestro desempeño.

OK”

Numero del Alumno 21**a) ¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?**

“Pues me ha ayudado en alcazra porque algunas cosas de las que aprendí se pueden aplicar en el mundo”.

b)¿Cómo ha sido tu practica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el Colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.

“En la materia de historia creo yo que ha sido buena y en las demás creí que ha sido regular y en algunas un poco mal”.

c)¿Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)

1ª poner atención

2ª estar interesado en lo que vas a prender

3ª investigar el tema por medio de otras fuentes

4ª no hechar relajo.

5ª. Participar.

d) ¿De las características anteriores escribe aquellas con las que tu cuentas

1ª poner atención

2ª participar

3ª. Estar interesado en lo que voy a aprender.

e) ¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo

“Que alguna cosa de las que han pasado en la historia están ocurriendo en el mundo de ahora”.

f) ¿Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?

“Con base a su desempeño”.

g)¿Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendiste en estas cinco clases?

“Pues yo considero como han trabajado y participado”.

h)¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (fólder) que se siguió hasta en cinco clases?

“Esta bien lo de el folder porque así estamos ordenados y no entregan las cosa revueltas”.

i)¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tú aprendiste?

“Bueno yo creo que no tuvo ninguna falla y que lo que hizo estuvo muy bien”.

j) ¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendes en la materia de historia?

“Conforme a su criterio”.

Número del Alumno 22**a) ¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?**

“Como por ejemplo aprender a tocar guitarra primero tuve que ejercitar los dedos, después aprender las notas y después haber círculos etc.”.

b)¿Cómo ha sido tu practica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el Colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.

“Mas o menos porque hay maestros como la de química y es muy negligente por eso en esa materia estoy mal en las demás materias voy bien”.

c)¿Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)

1 atención

2ª respeto

3ª disponibilidad

4ª interés.

5ª. Puntualidad

d) ¿De las características anteriores escribe aquellas con las que tu cuentas

1ª atención

2ª disponibilidad

3ª. Puntualidad.

e) ¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo

“Porque así podemos saber aspectos importantes o sucesos que formaron a nuestra nación o el resto del mundo”.

f) ¿Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?

“No ser más exigentes ni negligentes porque tal vez lo aprendido se aprendan al ritmo de cada uno”.

g) ¿Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendiste en estas cinco clases?

“Bien porque tengo las actividades participe entonces yo considero que me debe evaluar bien”.

h)¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (fólder) que se siguió hasta en cinco clases?

“Aciertos porque así se crea un archivo ordenado y no revuelto en el cuaderno”.

i) ¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tú aprendiste?

“Ninguna creo que el profesor imparte cátedra muy bien”.

j)¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendes en la materia de historia?

“En estas clases me serviría de refuerzo, gracias a eso creo que el profesor me podría evaluar bien”.

Número del Alumno 23**a) ¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?**

“Fuera pues bastante bien he aprendido a pensar de otra forma distinta que me hace facilitar mi vida en todas aspectos y con eso puedo aprender cualquier cosa con menos dificultades”.

b) ¿Cómo ha sido tu practica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el Colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.

“Pues por desgracia mas mal que bien la mayoría de las cosas, me confié demasiado en las cosas que me dejan de trabajo y eso es lo que mas me afecta”.

c) ¿Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)

- 1ª. poner atención en lo que se esta enseñando
- 2ª aceptar la enseñanza como aprendiz
- 3ª esforzarse y cumplir con todos los trabajos
- 4ª no rendirse en algo que hayas fallado.
- 5ª. comprender algunas cosa que me enseñan y me interesan

d) ¿De las características anteriores escribe aquellas con las que tu cuentas

- 1ª aceptar la enseñanza como aprendiz
- 2ª tratar de no rendirme en lo que falle
- 3ª. Comprender algunas cosa que me enseñan

e) ¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo

“Pues no se exactamente pero creo que para no tener errores en lo que ya haya pasado y facilitar la vida cotidiana”.

f) ¿Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?

“Como se merecen si en algo no están de acuerdo que lo digan y si el profesor o el que enseña esta de acuerdo tome esa sugerencia”.

g) ¿Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendiste en estas cinco clases?

“Pues como va lo había dicho antes el creo que es muy justo y si sirve.”

h) ¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (fólder) que se siguió hasta en cinco clases?

“Pues muy bien acepto me deje entregar lo que se me ha olvidado”.

i) ¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tú aprendiste?

“Pues en ser sincero casi no tuvo o no me di cuenta”.

j) ¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendes en la materia de historia?

“Pues no creo en las participaciones porque así se te va quedando grabado lo que mas se diga”.

Número del Alumno 24**a) ¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?**

“Bueno mi experiencia ha sido buena, porque ha sido aprendiz cuando mi mamá me enseña a hacer algo de cocina (galletas)

b) ¿Cómo ha sido tu práctica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el Colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.

“Buena, siento que como aprendiz soy buena, incluso, para química, que siento que no se me da, trato de hacerlo lo mejor posible”.

c) ¿Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)

1ª. poner atención en lo que se está enseñando

2ª compromiso

3ª responsabilidad.

4ª interés.

5ª. empeño

d) ¿De las características anteriores escribe aquellas con las que tú cuentas

1ª responsabilidad

2ª interés

3ª. Empeño

e) ¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo

“Por ejemplo: el capitalismo, es tal y como es hoy en día. Su relación es importante, porque para ser lo que es hoy paso lo que vemos en clase”.

f) ¿Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?

“Como tales, como aprendices, sabiendo que no saben, que apenas están aprendiendo”

g) ¿Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendiste en estas cinco clases?

“Sabendo, que somos aprendices, siendo justo por el cuestionario y los apuntes del cuaderno”.

h) ¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (fólder) que se siguió hasta en cinco clases?

“Siento que son aciertos, fue muy práctica.

i) ¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tú aprendiste?

“Ninguna, porque nos hizo pensar, hacer funcionar nuestro cerebro con preguntas antes del tema”.

j) ¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendes en la materia de historia?

“Relacionándolo con el presente (como lo relaciono yo)”.

Número del Alumno 25**a) ¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?**

“Fue algo difícil pues lo que he tenido que aprender son cosas difíciles porque son cosas como trabajar”.

b) ¿Cómo ha sido tu práctica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el Colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.

“Fue algo muy fácil pero también difícil porque hay algunas materias muy complicadas y algo exigentes son algunos maestros”.

c) ¿Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)

1ª. debe poner atención

2ª participar

3ª apuntar.

4ª disciplina

5ª.poner en practica lo aprendido

d) ¿De las características anteriores escribe aquellas con las que tu cuentas

1ª poner atención

2ª apuntar

3ª. disciplina

e) ¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo

“mucho porque hay cosas que aprender, pero cosas en el mundo real que pasaron hace mucho tiempo”.

f) ¿Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?

“Pues con una prueba de pone en practica lo aprendido en las clases”.

g) ¿Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendiste en estas cinco clases?

“Pues como nos ha dicho nuestro profesor de historia pone en práctica tu aprendizaje”.

h) ¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (fólder) que se siguió hasta en cinco clases?

“Bueno esta bien porque así podemos trabajar y tener todos los trabajos”.

i) ¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tú aprendiste?

“Yo creo que sacar a la gente, porque a quien saca no aprende”.

j) ¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendes en la materia de historia?

“Con trabajos, participación y un pequeño examen”.

Número del Alumno 26

a) ¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendiz fuera del contexto escolar?

“Bueno siempre he aceptado mu ser aprendiz y he tenido buenos instructores”.

b)¿Cómo ha sido tu practica de aprendiz en historia como las otras materias durante las diez semanas que llevan como alumno en el Colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur.

“Ha sido buena con que algunas veces he tenido problemas”.

c) ¿Enumera cinco características que debe tener un aprendiz dentro de la escuela formal (escuela)

1 poner atención

2^a cumplir con sus obligaciones

3^a ganas de superarte.

4^a tener aptitudes.

5^a.usan diferentes métodos de aprendizaje

d) ¿De las características anteriores escribe aquellas con las que tu cuentas

1^a con todas

2^a con todas

3^a.con todas.

e) ¿Qué relación tiene los aprendizajes de la historia obtenidos en la escuela con el mundo

“Creo que traen relación ya que me rodea es una parte de la historia”.

F)¿Como consideras que deben ser evaluados los aprendices?

“Con el crecimiento de tu conocimiento y no con firmas por que luego copias los trabajos y te firman pero en realidad no sabes”.

g) ¿Como consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendiste en estas cinco clases?

“Yo creo que en lo que sabe el alumno y no con sus apuntes”.

h)¿Qué aciertos y errores puedes mencionar sobre la forma de evaluación (fólder) que se siguió hasta en cinco clases?

“Me pareció una actividad muy buena”.

i)¿Cuáles fueron las fallas del profesor Tomas Ríos en la evaluación de lo que tú aprendiste?

“No creo que sea una fallo pero en fin yo creo que no nos hizo un bien cuando nos cambio de lugar ya que el grupo no es muy unido y a veces a mi me cuesta trabajar con algunos de mis compañeros, en todo lo demás me gusto”.

j) ¿Cómo consideras que el profesor debe evaluar lo que tú aprendes en la materia de historia?

“Pienso que a través de nuestras actividades y con sus videos, ahí se dará cuenta de quien sí trabaja”.