



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN  
MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**“ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE  
APLICADAS EN GRUPO COOPERATIVO PARA  
FACILITAR LA COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS HISTÓRICOS”**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN  
DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR:**

**HISTORIA**

PRESENTA:

**MARION RIVERA SÁNCHEZ**

TUTORAS:

DRA. MARQUINA TERÁN GUILLÉN  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DRA. LAURA ELENA SOTELO SANTOS  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS



CIUDAD UNIVERSITARIA, MÉXICO, D. F., MARZO DE 2014.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

# ÍNDICE

	Pág.
<b>Introducción</b> .....	9
<b>1. La enseñanza de la historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades.</b> .....	15
1.1. <i>Educación ¿Qué es?</i> .....	15
1.1.1. <i>Breve historia de la educación.</i> .....	16
1.2. <i>El desarrollo de la Educación Media Superior en México.</i> .....	24
1.2.1. <i>La enseñanza de la historia en la Educación Media Superior en México.</i> .....	28
1.3. <i>El Colegio de Ciencias y Humanidades, un paradigma educativo innovador.</i> .....	48
1.3.1. <i>El currículum pluridisciplinario del Colegio de Ciencias y Humanidades.</i> .....	54
1.3.2. <i>Problemáticas y logros del Proyecto CCH.</i> .....	55
1.3.3. <i>Los programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea.</i> .....	61
1.3.4. <i>Los objetivos de enseñanza y aprendizaje.</i> .....	65
1.3.5. <i>El aprovechamiento académico en la materia de historia.</i> .....	69
1.3.6. <i>Las problemáticas en la enseñanza-aprendizaje de la historia.</i> .....	72
<b>2. Principales modelos de enseñanza del siglo XX.</b> .....	76
2.1. <i>Métodos de enseñanza aplicados en la enseñanza-aprendizaje de la historia.</i> .....	77
2.2. <i>Conceptos históricos.</i> .....	101
2.3. <i>Habilidades de dominio para el aprendizaje de la historia.</i> .....	103
2.4. <i>La perspectiva constructivista del aprendizaje de la historia.</i> .....	128

	Pág.
<b>3. La postura constructivista del aprendizaje.</b> .....	134
3.1. <i>Marco teórico-metodológico de la concepción constructivista.</i> .....	134
3.1.1. <i>Sus principios pedagógicos.</i> .....	139
3.2. <i>Fundamentación teórico-metodológica de la propuesta de enseñanza.</i> .....	147
3.2.1. <i>El aprendizaje significativo.</i> .....	147
3.2.2. <i>Las estrategias de aprendizaje.</i> .....	149
3.2.3. <i>La Enseñanza Estratégica.</i> .....	152
3.2.4. <i>El modelo de Aprendizaje en Grupo Cooperativo.</i> .....	153
3.3 <i>Planeación de la Enseñanza Estratégica.</i> .....	159
3.3.1. <i>Etapas de la planeación de la Enseñanza Estratégica.</i> .....	160
3.3.2. <i>Fases de la ejecución de la Enseñanza Estratégica.</i> .....	179
<b>4. Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la historia con la postura constructivista.</b> .....	190
4.1. <i>Propuesta didáctica.</i> .....	190
4.1.1. <i>La instrumentación de la planeación estratégica.</i> .....	192
4.2. <i>Desarrollo de la Práctica Docente.</i> .....	199
4.3. <i>Resultados de la Práctica Docente.</i> .....	214
• Conclusiones y recomendaciones. ....	237
• Bibliografía .....	257
• Anexos .....	264

## ÍNDICE DE CUADROS ESTADÍSTICOS, ESQUEMAS Y DIAGRAMAS

	Pág.
Cuadro 2.1: Modelo de la enseñanza tradicional. ....	82
Cuadro 2.2: Modelo de la enseñanza por descubrimiento. ....	87
Cuadro 2.3: El modelo de la enseñanza expositiva basado en el aprendizaje significativo. ....	92
Cuadro 2.4: Modelos de aprendizaje de la historia. ....	99
Cuadro 2.5: Nociones que integran el metaconcepto del tiempo histórico. ....	107
Cuadro 2.6: Clasificación de la empatía histórica. ....	117
Cuadro 3.1: La integración jerárquica de los principios. ....	146

<b>ANEXOS</b>	Pág.
Anexo 1-A: Plan de Estudios CCH (1971-1996). .....	265
Anexo 1-B: Plan de Estudios CCH (1996- a la fecha). .....	267
Anexo 2: Estadística de alumnos aprobados y reprobados en la asignatura de Historia 2000-2006. ....	269
Anexo 3: Estadística de alumnos aprobados y reprobados en la asignatura de Historia 2000-2006 (de cada una de las asignaturas del Plan de Estudios). ....	270
Anexo 4-A: Estadística de los alumnos aprobados y reprobados en la asignatura de Historia (2000-2006) porcentajes de reprobación por generación. ....	271
Anexo 4-B: Tasas de crecimiento anual de reprobación. ....	272
Anexo 5-A: Diagrama de flujo para el diseño de planeación docente. ....	273
Anexo 5-B: Diagrama de flujo para la implementación de la Secuencia Didáctica. ....	274
Anexo 5-C: Diagrama de flujo para la implementación de la Secuencia Didáctica. ....	275
Anexo 5-D: Secuencia didáctica: Historia Universal II, segunda clase. ....	276
Anexo 6: Formato de SQA. ....	277
Anexo 7: Lista de verificación. ....	278
Anexo 8: Programa operativo del docente. ....	279
Anexo 9: Mapa cognitivo de la asignatura. ....	281
Anexo 10: Programa del alumno. ....	282
Anexo 11: Evaluación diagnóstica. ....	285
Anexo 12: Primer plan de clase. ....	290
Anexo 13: Segundo plan de clase. ....	291
Anexo 14: Preguntas intercaladas. ....	293
Anexo 15: Propuesta de Novak para evaluar el mapa conceptual. ....	297
Anexo 16: Tercer plan de clase. ....	298
Anexo 17: Esquema: <i>Los bloques de poder (capitalista y socialista)</i> . ....	300

	Pág.
Anexo 18: Línea del tiempo: <i>Entre el mundo bipolar y la globalización</i> . ....	301
Anexo 19: Técnica PREP (con cuestionario reflexivo modelo y cuestionamiento guía para la comparación de los mapas). ....	302
Anexo 20-A: Mapa geohistórico (Europa 1914). ....	304
Anexo 20-B: Mapa geohistórico (Europa 1955). ....	305
Anexo 20-C: Mapa geohistórico (Europa 1989). ....	306
Anexo 21: Cuestionario reflexivo: <i>Descomposición del “socialismo real”. Perestroika y Glasnost. Revoluciones en Europa del Este y desintegración de la URSS</i> . ....	307
Anexo 22: Cuarto plan de clase. ....	308
Anexo 23: Mapa cognitivo de nubes <i>El liberalismo</i> . ....	310
Anexo 24: Cuadro de doble entrada: <i>La crisis de la deuda en América Latina, costos sociales y políticos</i> . ....	311
Anexo 25: Quinto plan de clase. ....	312
Anexo 26: Sexto plan de clase. ....	314
Anexo 27: Esquemas finales de los alumnos (mapa conceptual en grupo cooperativo). ....	316
Anexo 28: Formato de Autoevaluación del alumno. ....	317
Anexo 29: Evaluación formativa. ....	318
Anexo 30: Encuesta de opinión sobre el desempeño docente. ....	321
Anexo 31: Tabla 4.1 Evaluación del cuestionario reflexivo del tema: <i>Descomposición del “socialismo real”. Perestroika y Glasnost. Revoluciones en Europa del Este y desintegración de la URSS</i> . ....	322

## **AGRADECIMIENTOS**

El lector puede muy bien omitir la lectura de esta parte, en mi caso sería inadmisibile toda vez que es una deuda de gratitud con quienes a lo largo de mi vida me han alentado con sus enseñanzas, su paciencia y amistad a continuar con mi proyecto de vida, la lista es larga porque este proyecto abarca toda mi existencia.

A mi amado hijo Víctor Brena por su apoyo moral y técnico. A mis padres Emma Sánchez y Aurelio Rivera (q.e.p.d) por su cariño, su apoyo y enseñanzas. A mis hermanos Dante, Lorena, Grisel y Marco Aurelio. A mis amistades, María Elena Guerrero, María Elena Archila, Rosa Juana Moreno, María Isabel Ávila, Norma Castro, Irma Calvo, Adriana Maldonado, gracias por el apoyo moral y a veces hasta el económico que me brindaron.

A los alumnos del grupo académico 0220 del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, le agradezco particularmente al Profesor supervisor Felipe Vargas Ortega que amablemente me cedió su grupo para aplicar la presente propuesta didáctica.

Para todos mis alumnos que a lo largo de estos más de veinte años de docencia han sufrido estoicamente mis carencias y aprovechado mis conocimientos, muy especialmente a mis alumnos del Colegio Gran Unión, Colegio Oviedo Schönthal, Escuela Continental y sobre todo de la Escuela Maestro Manuel Acosta. Gracias por su profesionalismo a mis apreciables compañeros profesores del Acosta: Martha Guevara, Gilberto Becerra, Karina Márquez, Miriam Chávez, Érika Negrete, Edna Galván, Rafael García, Guillermo Morales, Luís Alberto Téllez, Esther Franco, Dolores García, Sandra Pérez y Graciela Sentíes.

Agradezco profundamente a mis tutoras: Dra. Marquina Terán Guillén y Dra. Laura Elena Sotelo Santos, a los sinodales Mtro. Porfirio Morán Oviedo, Dra. Lilia Estela Romo Medrano, Dr. Arturo Torres Barreto por todo su apoyo, calidad humana y asesoría para desarrollar la presente tesis. A los maestros de la maestría: Mtro.



Álvaro Alcántara, Dr. Javier Rico, Mtra. Laura Favela, Dr. Mauricio Beuchot, Mtro. Humberto Ruíz, Dr. Rodrigo Díaz. A mis inolvidables profesores de la escuela primaria Ricardo Gómez: Prof. Arnulfo Contreras, Profra María Arzate. A mis profesoras de la escuela secundaria No. 8, Presidente Mazaryk: Profras. Martha Gallardo y Luz María Hidalgo.

Al Dr. Jorge Barojas Weber, Dra. María del Carmen Valverde Valdés, Ing. Lucía Martínez Patiño y Mtro. Felipe Vargas Ortega, por el apoyo incondicional que me brindaron.

La realización del proyecto de tesis ha sido como un largo periplo que a ratos ha sido laberíntico, no se oteaba la llegada a puerto, felizmente he contado con la lucidez, experiencia y paciencia de mis tutoras lo cual me ha permitido culminar este proyecto. Para todos ellos infinitas gracias.

## INTRODUCCIÓN

Decidimos empezar la exposición del proyecto de tesis con la definición de la educación y su ubicación en una perspectiva histórica, pues al reflexionar hace algún tiempo sobre la crisis social que sufre actualmente la sociedad contemporánea con su sistema de valores, nos llevó a la consideración de que la enseñanza no es igual a la educación y al desarrollo humano. La enseñanza es un factor necesario de la educación, es una condición necesaria pero no suficiente, es preciso el aprendizaje no sólo de los contenidos conceptuales y procedimentales, sino también de habilidades sociales que involucran valores, es decir, de los contenidos actitudinales.

Al abordar el desarrollo del proyecto de maestría, fueron surgiendo una serie de dudas que no era posible soslayar y que nos obligaron a ampliar el panorama de la investigación documental, sin embargo dado el propósito de la tesis, exponemos únicamente los aspectos más esenciales del proyecto de tesis.

El propósito general de la presente tesis es aportar una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia basada en la teoría y metodología del constructivismo. Comenzaremos por lo tanto por presentar esta postura constructivista que se integra con las aportaciones psicopedagógicas de varias teorías cognitivas, incorpora además una postura ético-filosófica, así mismo podemos considerarla holística porque desarrolla el conjunto de elementos que concurren en el proceso educativo y puede adaptarse a todos los niveles educativos. No se trata de una receta mágica o de un conjuro, tampoco es una moda, ya que los principios constructivistas deben adaptarse a cada situación educativa después de un cuidadoso análisis.

La postura constructivista debe apreciarse como una orientación educativa, que partiendo de las necesidades del alumnado sugiere una metodología de intervención pedagógica con una visión integradora de los aspectos epistémicos

de la disciplina y los principios filosóficos de la educación. El constructivismo no está acabado, coherente con sus principios, permanece abierto a su construcción y por ello no debe apreciarse como una solución estereotipada para la enseñanza-aprendizaje de la Historia, por ello al tomarlo como guía teórico-práctica debemos partir del conocimiento de las características de la institución, nivel educativo, grupo, y características particulares de sus integrantes con el propósito de diseñar las estrategias de enseñanza-aprendizaje más apropiadas para cada caso.

Para Solé y Coll (1993), el término de *concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*, no representa en sentido estricto una teoría, sino un marco explicativo que partiendo de la condición social y socializadora de la educación escolar, recupera diversas aportaciones que comparten una serie de principios constructivistas, con los cuales es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones concernientes a la planeación e implementación de la enseñanza.

En esta concepción del aprendizaje y enseñanza se concibe al estudiante como el constructor de su propio conocimiento, al docente como facilitador de dicha construcción, y a la práctica educativa como un contexto en el cual el alumno tiene la posibilidad de obtener el aprendizaje (Coll, Palacios y Marchesi, 1990).

Resumiendo, la postura constructivista es un conjunto de postulados de teorías que tienen un punto de vista en común sobre la forma en que se genera y obtiene el conocimiento. La idea principal se centra en la construcción interna del conocimiento del ser humano, mediada por un proceso social. Por consiguiente la construcción del conocimiento del alumno se produce en la interacción social de los alumnos con su maestro y con sus compañeros de clase, a la par de este proceso interpersonal, paralelamente se produce un proceso intrapersonal en el cual el alumno relaciona el nuevo conocimiento con su bagaje cultural y cognitivo.

La postura constructivista es una propuesta de trabajo, de mucho trabajo, pero cuyos dulces frutos se aprecian en la formación disciplinar de los alumnos, en su

educación como seres humanos y en el reconocimiento de los alumnos hacia la labor docente, ya que a lo largo del curso la interacción que se establece entre alumnos y maestros es armónica, cordial y colaborativa, lo cual redundó por supuesto en un mayor índice de aprobación, los alumnos aprenden con más gusto, con más destrezas y mejores habilidades de pensamiento el conocimiento histórico.

El constructivismo se nutre de las siguientes teorías cognitivas: la Teoría Psicogenética de Piaget, la Teoría de la Asimilación y el Aprendizaje Significativo de Ausubel, el Enfoque Histórico-cultural de Vigotsky, y en la posguerra el PHI Procesamiento Humano de la Información, su contexto de surgimiento se ubica a lo largo del siglo XX, antes de la Segunda Guerra Mundial y durante la Guerra Fría.

La postura constructivista surge en los años setenta bajo el influjo de los cambios provocados por los movimientos de los años sesenta que proclamaban una apertura democrática de la sociedad, sobre todo para los jóvenes.

Los grandes cambios protagonizados durante esos años no sólo trajeron una apertura democratizadora a nivel mundial, esto permeó el contexto educativo, nuevas teorías psicopedagógicas se integraron a la práctica educativa y nuevas corrientes historiográficas se aplicaron en la enseñanza de la historia.

En la presente tesis exponemos el sustento teórico y sus aportaciones así como los principios metodológicos de dicha postura; finalmente explicamos el diseño, aplicación y evaluación de una propuesta didáctica sustentada por estos planteamientos, concretamente en el modelo de Enseñanza Estratégica y Grupo Cooperativo.

Esta propuesta didáctica con el modelo de Enseñanza Estratégica y Grupo Cooperativo, se aplicó en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur de la

UNAM, para la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea II, en el grupo 0220, turno matutino, durante un mes.

Quisimos apreciar y no sólo criticar la perspectiva de la educación y la enseñanza de la historia por ello consideramos distintas facetas del fenómeno educativo, mismas que exponemos a continuación:

En el capítulo 1 abordamos un panorama general del estado de la cuestión educativa con los cambios más significativos a lo largo del devenir histórico, sobre todo los ocurridos en el transcurso de los últimos siglos protagonizados por una transformación intensa de la sociedad capitalista, lo cual conllevó la innovación de los sistemas e instituciones educativas (para el caso de los infantes y adolescentes), desplazándose la educación del hogar (como solía practicarse en el sistema feudal) a las escuelas.

La enseñanza de la historia ha estado profundamente implicada en la educación sobre todo durante el siglo XIX, periodo en el que se conformaron jóvenes naciones herederas del viejo colonialismo como la nuestra en cuyo proceso formativo estuvo estrechamente involucrada la enseñanza de la historia como se sabe con la intención de propiciar la formación de una identidad nacional a partir de la generación de una conciencia histórica (objetivo que seguimos buscando en la actualidad).

Así mismo abordamos el origen de la Educación Media Superior y la experiencia de este nivel educativo en México, se describe la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades, en particular del plantel en el cual aplicamos la propuesta didáctica; también se exponen los logros de este proyecto educativo y sus problemáticas más graves.

En el capítulo 2 presentamos una descripción general de los principales modelos didácticos que se emplearon a lo largo del siglo XX en la enseñanza de la historia:

el modelo de enseñanza tradicional, el modelo de enseñanza por descubrimiento, el modelo de la enseñanza expositiva basado en el aprendizaje significativo.

Para ello iniciamos con la exposición de los métodos aplicados para la enseñanza-aprendizaje de la historia en la sociedad contemporánea; continuamos con la definición de lo que son los conceptos históricos y sus principales características, y cerramos el capítulo con la definición y características de las habilidades específicas de dominio de la historia: tiempo histórico, causalidad, empatía histórica y relativismo histórico.

En el capítulo 3, exponemos el marco teórico-metodológico de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, partiendo de sus principios pedagógicos. Posteriormente exponemos los fundamentos teóricos de la propuesta didáctica que diseñamos, y que incluyen el modelo de Enseñanza Estratégica, el aprendizaje significativo y el modelo de Enseñanza en Grupo Cooperativo. Así mismo describimos los elementos y aspectos básicos de una planeación estratégica. Existen diferentes líneas de investigación educativa que han partido de los estudios de Pichón Riviere sobre el proceso grupal y su propuesta de propiciar el aprendizaje a través de grupos operativos, una de ellas es la del Modelo de Grupo Cooperativo, otra es la corriente psicopedagógica difundida en México del Modelo de Aprendizaje Grupal que concede trascendental importancia a los procesos sociales que se vivencian dentro de un grupo académico, a la conformación de su identidad grupal y a la interacción que se desarrolla en su interior, favoreciéndose de esta forma los procesos de aprendizaje.

En el capítulo 4 y último, desarrollamos la propuesta didáctica para la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea II, para aplicarse en el segundo semestre del bachillerato en el CCH, en la Unidad IV: Extinción del mundo bipolar. Neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (de 1979 a nuestros días).

Nos concentramos en la aplicación de los procedimientos de mapa conceptual, preguntas intercaladas, mapas geohistóricos, cuestionario reflexivo y cuadro de causa-efecto para trabajar la comprensión de conceptos teóricos de la historia y la habilidad de la causalidad.

Exponemos al inicio de este capítulo nuestros objetivos con respecto a la Práctica Docente, describimos la aplicación de la propuesta didáctica, describimos los resultados y los evaluamos con las tablas estadísticas y gráficas que elaboramos con este propósito, analizamos estos resultados para conocer los logros obtenidos en la Práctica Docente con respecto al conocimiento de los alumnos y consignar nuestras debilidades pues de ellas también hemos aprendido y obtenido valiosas experiencias como docente y ser humano.

Finalmente presentamos nuestras conclusiones y recomendaciones. Esperamos que sean útiles para los profesores de Historia en general y en particular para los alumnos de la Maestría en Docencia (área Historia). Así mismo incluimos la bibliografía consultada y una sección de anexos con los planes de clase, estrategias e instrumentos de evaluación que se aplicaron.

# 1. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

La educación consiste en formar a jóvenes seres humanos en la libertad, la justicia y la paz.

Aldous Huxley

## 1.1 Educación

### ¿Qué es?

La educación es definida como “Proceso integral mediante el cual una persona desarrolla capacidades, actitudes y otras formas de conducta valiosas para la sociedad en que vive” (Johnson, 1979, p. 159).

También es definida como “Conjunto de acciones destinadas a desarrollar en la persona su capacidad intelectual, una determinada facultad o el carácter; conocimiento de las costumbres y buenos modales conforme a ciertas normas y costumbres de la sociedad” (El Pequeño Larousse Ilustrado, 2006, p. 368-369).

Abagnano (2004) menciona que la educación señala la transición y aprendizaje de las “técnicas culturales”, es decir, se denomina educación a la cultura que transmitida de generación en generación permite la sobrevivencia de la humanidad y las modalidades o formas mediante las cuales esta transmisión se garantiza.

Este proceso de educación se ha desarrollado tanto en las sociedades antiguas, como en las de la llamada Edad Media, en la edad Moderna y en la Contemporánea.

Después de consultar estas definiciones se puede considerar que la educación en la actualidad es concebida como un proceso guiado, orientado, planificado por un cuerpo especializado de personas dirigido principalmente hacia niños y adolescentes con el objeto de prepararlos física, intelectual y moralmente, con el currículum que sostiene la sociedad contemporánea. Como señala Johnson



(1979), este currículum posee fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos, sociológicos y profesionales.

### **1.1.1 Breve historia de la educación**

La historia de la educación es un tema de gran interés para los que nos dedicamos a la labor educativa, sin embargo por su extensión es difícil abordarla en su totalidad, no obstante se considera importante realizar en este espacio aunque sea una breve reflexión.

En primer lugar con el propósito de conocer el desarrollo del concepto y praxis de la educación, los conocimientos que se valoraron, las áreas de conocimiento que destacaron, las personalidades que trascendieron por la herencia que nos legaron a lo largo del devenir histórico de la humanidad; en segunda instancia para destacar la importancia del surgimiento hacia finales del s. XIX de las teorías del aprendizaje que significaron una contribución importante para la psicología cognitiva, para la pedagogía, así como para la didáctica de la enseñanza y el aprendizaje, lo que significó la posibilidad de concebir la labor educativa con un carácter científico; en tercer lugar porque los cambios en la psicopedagogía a lo largo del siglo XX, han impuesto otra forma de concebir la educación como un proceso de desarrollo humano en el cual tanto es importante la dimensión del aprendizaje del alumno como la dimensión de la enseñanza del maestro, en la idea de que no basta aplicar la enseñanza ya que es imprescindible saber como aprenden nuestros alumnos, es decir, qué procesos cognitivos desarrollan (el aprender a hacer o sea las habilidades que adquieren); así mismo este proceso educativo concibe el aprendizaje de un conocimiento disciplinar (conceptos y habilidades) y un conocimiento ético-filosófico (aspecto formativo), el saber ser, son los contenidos actitudinales (valores, hábitos y actitudes), la combinación de ambos , el aspecto disciplinar y el formativo es el resultado del proceso educativo.

La educación no se constriñe a los aspectos del conocimiento, en este sentido convergen en la actualidad con posturas ético-filosóficas y pedagógicas.

Los cambios en la educación no sólo se han producido en el terreno pedagógico también se han expresado en el terreno disciplinar, los paradigmas historiográficos (Materialismo histórico, Corriente de los Annales) han impuesto cambios en la metodología de la investigación histórica, desde la posición hegemónica que han disfrutado en determinado momento a lo largo del tormentoso siglo XX, estos cambios se han permeado a la disciplina de la enseñanza de la historia.

Al conjuntarse los cambios en la concepción de la educación enfatizando el aprendizaje e incluyendo los valores, así como las metodologías y el andamiaje teórico-conceptual propuestos por las corrientes interpretativas más destacadas, el resultado que tenemos se traduce en la exigencia de un aprendizaje comprensivo que incluya el manejo de conceptos teóricos y una metodología esencial de investigación, así como ciertas habilidades peculiares propias del dominio de la historia.

Cualesquiera que fuesen los métodos con los que la humanidad educó a sus hijos, desde las culturas milenarias como la Egipcia, la China, la Griega, etc.; desde temáticas como la religión, ética, filosofía hasta las matemáticas, ciencias, escritura o música; los objetivos de esta educación eran de preparar intelectualmente a los jóvenes de las clases privilegiadas para ocupar posiciones de liderazgo en el gobierno estatal.

En los albores de la civilización, la educación compartía tres características: el lenguaje articulado, el pensamiento lógico y la habilidad para fabricar instrumentos de trabajo y sus recursos materiales. El currículum consistía en la transmisión informal de costumbres, problemas y posibles soluciones transmitidas por los ancianos a los jóvenes (Good, 1960, citado en Johnson, 1979).

De los documentos arqueológicos (fuentes históricas) sobre pintura, escultura y literatura egipcias se puede inferir que el currículum incluía la enseñanza de la escritura y un aprendizaje estrictamente vinculado a la vida cotidiana (Johnson, 1979).

En la cultura griega, en las ciudades-Estados de Esparta y Atenas existían escuelas para la educación de ciudadanos, aunque entre ambas había diferencias importantes en el modo de concebir la educación.

En los tres tipos de escuela que existían: de letras, de música y gimnástica, se enseñaba lectura, escritura, operaciones aritméticas simples, se aprendía poesía lírica y a tocar la lira, también se promovía el desarrollo físico. A los 18 años los jóvenes entrenaban dos años y cumplían un servicio militar.

La educación superior en la que se incluía la filosofía y la retórica iniciaba después de los 16 años. En Alejandría se integraron ciencias como la astronomía, geografía y matemáticas (Johnson, 1979).

Por su parte la educación romana enfatizaba en la moral y las virtudes sociales requeridas para respetar las leyes, las costumbres y la religión. Los pequeños entre 6 a 12 años acudían a la escuela básica llamada “ludus” en donde aprendían lectura, escritura, aritmética y moral, además estudiaban las Leyes de las Doce Tablas; posteriormente estudiaban en la escuela secundaria o de humanidades en donde aprendían lengua, y literatura latina y griega, así como historia, geografía, mitología y ética. Los jóvenes mayores de 16 años que se capacitaban para ejercer el derecho romano, acudían a las escuelas de retórica en donde aprendían gramática, retórica, lógica y literatura. La cultura romana desarrolló también el trivium (gramática, retórica y lógica) y el quadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música) denominados en la Edad Media “las siete artes liberales”.

En la transición de la sociedad esclavista a la feudal, durante los primeros años de la era Cristiana, la educación fue asumida por el Clero con las escuelas monásticas, la enseñanza se basaba en el trivium (gramática, retórica y dialéctica o lógica), y el quadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música).

Durante el s. XII se fundaron varias universidades en el norte y sur de Europa (París, Oxford, Bolonia, etc.). La educación medieval desarrolló la forma de aprendizaje a través del trabajo, no obstante en estas instituciones el acceso a la educación era un privilegio de las clases superiores. La enseñanza se realizaba tanto en lengua latina como griega (Thompson, 1962, citado en Johnson, 1979).

Durante la Edad Media, el currículum de la educación cristiana exponía la cultura y los ideales griegos, romanos y hebreos. Además de las siete artes liberales se enseñaba la filosofía y la teología. Las principales escuelas cristianas primitivas fueron: escuelas de catecúmenos, las escuelas de catequesis, escuelas monásticas, escuelas de canto y las capillas (Johnson, 1979).

Durante el Renacimiento se producen nuevas demandas sociales, las grandes mayorías necesitaban leer y escribir pero como sólo hablaban la lengua vernácula no tenían acceso a las escuelas que enseñaban en latín, por lo cual se desarrolló un nuevo tipo de escuelas (Johnson, 1979), éstas se distinguían de las escuelas de latín, por el tipo de alumnos y el lenguaje que empleaban. Las escuelas vernáculas adquirieron mayor importancia bajo el influjo de dos acontecimientos la Reforma religiosa y la invención de la imprenta, el primero hizo necesaria la lectura de la Biblia, pues se le consideró una fuente de consulta para la orientación personal, y el segundo proporcionó un material de lectura más abundante (Thompson, 1962 citado en Johnson, 1979).

Las escuelas de latín fueron sustituidas por las “escuelas humanistas” las cuales trataron de satisfacer las demandas intelectuales del Renacimiento, su currículum se centraba en el estudio del hombre, organizadas de acuerdo al modelo de las

escuelas de humanidades romanas haciendo énfasis en la enseñanza de la lengua y literatura latina y griega. El éxito que tuvo este currículum inspiró a los educadores de la época retomándolo como modelo educativo durante más de 400 años (durante este periodo destaca la figura del humanista Erasmo de Róterdam). Contemporáneamente se fundan las primeras universidades americanas (Real y Pontificia Universidad de México, 1551).

El desarrollo del comercio y el crecimiento de las grandes ciudades requirieron necesidades prácticas de las escuelas vernáculas, tales como la teneduría de libros que requería nociones aritméticas, la redacción de actas administrativas y escribir correspondencia.

Se produjo también el desarrollo de las universidades que respondió también al incremento del conocimiento y a la necesidad de una clase profesional más amplia. El currículum universitario se adaptó a estos procesos; la mayoría de las universidades renacentistas contaban con facultades de arte, derecho, medicina y teología (Good, 1960 citado en Johnson, 1979).

Con los acontecimientos de la Reforma y la Contrarreforma, tenemos tanto protestantes como católicos (Compañía de Jesús) influyendo en la educación con la creación de un sistema de escuelas, algunas de las cuales han perdurado hasta nuestros días. Por ejemplo en México entre las instituciones educativas que han conservado esa influencia destacan la Salle, la Iberoamericana, etc.

Algunas de las escuelas de este periodo fueron creadas para difundir la Reforma Luterana, otras, por el contrario, tuvieron la intención de contrarrestarla, es el caso de las organizadas por los jesuitas, quienes crearon algunas de las escuelas más importantes del periodo (Roscoe, 1916 citado en Johnson, 1979). El currículum de éstas incluía en un curso básico: griego, latín, salud, deportes e instrucción moral y religiosa (en el siglo XIX se incluyeron historia, geografía, matemáticas y

ciencias; clásicos latinos y retórica, lógica y metafísica (Thompson, 1962 citado en Johnson, 1979).

Durante los siglos XVII y XVIII, el empleo del método científico propuesto por Francis Bacon y otros científicos, influyó en la concepción filosófica del realismo que ejerció influencia sobre el currículum al definir como parte de los objetivos de la educación la aplicación del conocimiento para el progreso de la sociedad (Johnson, 1979).

Destacan así mismo otros educadores como Juan Bautista de la Salle, clérigo que dedicó su vida a la enseñanza de los niños pobres, fue fundador de la orden religiosa Hermanos de las Escuelas Cristianas, y Jean Jacques Rousseau con su obra *Emilio* en la cual plantea la necesidad de tratar a los jóvenes alumnos como adolescentes y no como adultos pequeños. Otros filósofos importantes por sus aportes a la educación fueron: Francis Bacon, René Descartes, John Locke.

Durante este periodo destacaron tres tipos de currículum:

1) El gimnasio en Estrasburgo, Alemania, llegó a ser la institución más prestigiada de Europa, contaba con un currículum clásico. La escuela estaba organizada en diez grados con una duración de un año cada uno. Se estudiaba latín, lengua, gramática y estilo. En los últimos años se incluía griego. También se aprendía a redactar cartas, declamación, retórica y representación teatral.

2) La escuela de Burgo, el Gymnasium y el Paidagogium, estas escuelas se crearon a finales del siglo XVII, la escuela de Burgo proporcionaba instrucción a niños pobres, la enseñanza consistía en lectura, escritura, operaciones aritméticas, música, religión, historia, geografía, y vida animal; el Gymnasium para niños que podían costear su educación, se estudiaba griego, latín, hebreo, geografía, música, ciencias y matemáticas; el Paidagogium era una escuela científica para la nobleza, con influencia del realismo sensorial, en el que se favorecía la enseñanza mediante la instrucción experimental.

3) La Realschule, esta escuela surge en Berlín en 1747, tenía un carácter científico-técnico, su misión era formar artesanos y comerciantes, también atendía a los jóvenes aristócratas que fracasaban en el Gymnasium. La enseñanza consistía en religión, ética, alemán, francés, latín, matemáticas, dibujo, historia, geografía, mecánica, arquitectura, ciencias naturales y anatomía. Recibían también un entrenamiento práctico en arquitectura, agricultura, teneduría de libros, manufactura y minería (Johnson, 1979).

En el siguiente siglo, con la segunda revolución industrial, el régimen de producción en serie va a sustituir al régimen de producción doméstico y patriarcal característico de la Edad Media en el cual la vida de una colectividad (de las grandes mayorías que no tenían acceso a la educación), estaba organizado en torno a la familia, en cuyo seno se transmitía su cultura, esta sustitución provoca que la familia sea desplazada del rol educativo por la burocracia y la administración, constituyéndose éstas en centros de organización hegemónicos (Reigeluth, 1999), es decir en escuelas o centros educativos.

Esta transformación que había ido experimentando el pensamiento social, político, económico y cultural del periodo de las revoluciones burguesas, en la cual ocurre el advenimiento del capitalismo industrial, da origen al surgimiento de los sistemas nacionales de educación en varios países europeos, esta experiencia repercute en América en las naciones recién independizadas y otras partes del mundo, como inspiración de un modelo educativo moderno. Destacan educadores como Johann Pestalozzi, Friedrich Fröbel y Herbert Spencer.

A finales del s. XIX, la educadora sueca Ellen Key publica su obra "*El siglo de los niños, 1900*", en la cual plantea la educación progresista, que concibe la enseñanza basada principalmente en las necesidades y el potencial de los niños, influye en educadores reconocidos como Bertrand Russell, Maria Montessori, John Dewey, etc.

Otra experiencia educativa importante durante el s. XX la representa el modelo educativo soviético inspirado en la ideología marxista, y expresado en las investigaciones de Makarenko y Vigotsky.

Ahora bien, si estas teorías cognitivas (en referencia a los estudios del Enfoque Histórico-cultural de Vigotsky y de la Psicogenética de Piaget) surgieron considerando la importancia de educar con una metodología científica o por lo menos con esta presunción fue porque las condiciones sociales del siglo XIX propiciaron estos cambios en la concepción de la educación y éstos obviamente son el producto de la transformación de una sociedad feudal a una sociedad capitalista (Reigeluth, 1999), el autor emplea los términos época agrícola y era industrial respectivamente.

Se concluye esta parte señalando la correspondencia que existe entre los cambios curriculares y las necesidades de la sociedad en que se desarrollan, en este sentido Johnson (1979, p. 31) señala:

El estudio del desarrollo histórico del currículum revela que cada variación que se introduce sólo implica una ligera modificación de su contenido anterior. Sin embargo, todos los cambios reflejan el surgimiento de nuevas necesidades sociales que una escuela o grupo de escuelas se ven obligadas a satisfacer.

Bajo el influjo de las intensas transformaciones sociales del siglo XIX propiciadas por las grandes revoluciones burguesas, se abrió paso la propuesta educativa de la Educación Media. Entre los cambios educativos que se producen al inicio del siglo XIX, destaca la introducción del bachillerato.



## **1. 2 El desarrollo de la Educación Media Superior en México**

Los antecedentes del bachillerato los encontramos en la Revolución Francesa, al instituirse el sistema educativo nacional en 1791, mismo que habrá de ejercer gran influencia en el ámbito educativo de América Latina (Castrejón, 1985).

Posteriormente en el periodo napoleónico en 1802, se instituye el liceo que reemplazará a los antiguos colegios universitarios de artes liberales que fungían como antecedentes para ingresar a la universidad. El liceo proporcionaba educación a jóvenes de entre 16 y 20 años de edad. En esta institución educativa el currículo clásico es reemplazado por el moderno, éste consistía en artes liberales, especializándose en lenguas y ciencias (Castrejón, 1985).

La universidad desaparece, y reaparece en 1808 con otro decreto napoleónico, en el cual se plantea la educación pública como misión de la universidad (Castrejón, 1985).

Otro aspecto de influencia a principios del siglo XIX, lo constituye el inicio de la high school en EUA, que se convertiría en arquetipo para una serie de países en el siglo XX, entre ellos México. Este modelo sostenía un currículum flexible con materias optativas para los alumnos (Castrejón, 1985). A la sazón, el Positivismo ejercía una gran influencia sobre la educación en México.

Sobre los aspectos históricos del bachillerato en nuestro país se consideran tres etapas:

Una primera etapa se relaciona con el ambiente cultural, y educativo que reinaba en la España del siglo XVI.

En una segunda etapa, una vez emancipado el país, se buscaba un modelo ideológico que respondiera a las nuevas perspectivas, congruente con la ideología de las clases dominantes que en este momento gobernaban la joven nación.

Es en este contexto que en 1833, Valentín Gómez Farias promulga la supresión de los fueros eclesiásticos y la desamortización de los bienes del Clero, por lo tanto el 21 de octubre del mismo año se clausura la Real y Pontificia Universidad de México. En el mismo mes y año se establece la legislación educativa que regula la educación preparatoria y el ingreso a la educación superior, se trata del decreto de José María Luís Mora (Castrejón, 1985), en el cual se instituía:

El establecimiento de estudios preparatorios (lengua mexicana, -tarasco, otomí-francés, inglés, alemán, griego, lógica, aritmética álgebra y geometría, teología, neumatología, y fundamentos filosóficos de la religión; así como el establecimiento de estudios ideológicos y humanidades, ideología en todas sus ramas, moral natural, economía, política, estadística del país, literatura general y particular, Historia antigua y moderna de México.

Entre estas clases sociales que se disputaban el poder, existían dos grupos, por un lado los conservadores que proponían un proyecto que pretendía evitar cambios radicales manteniendo la liga hacia el pasado y con la Iglesia; por otro lado, el grupo liberal pugnaba por profundizar la independencia en el ámbito de las ideas y de las instituciones como la Iglesia (Castrejón, 1985), estos últimos estaban inspirados en la filosofía positivista.

Las circunstancias en las cuales se desenvuelve la República restaurada con el triunfo de Juárez, le proporcionaron la ocasión de separarse del estilo curricular tradicional. En el ámbito educativo el personaje protagónico será Gabino Barreda, el cual redacta la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867,

Así surgió la concepción de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), con lo que se puso término al caos que existía en los planes de estudio de las instituciones educativas del país (Castrejón, 1985).

Bajo la dirección de Gabino Barreda, la ENP inició sus actividades en 1868. En el currículum se establecieron las materias: aritmética, álgebra, trigonometría, cálculo infinitesimal, cosmografía, física, química, historia natural, lógica, gramática española, raíces griegas, gramática general, literatura, francés, latín, inglés, alemán, geografía, historia, cronología, ideología. Consideraba cuatro perfiles: abogados; médicos y farmacéuticos; agricultores, veterinarios, ingenieros, arquitectos; ensayadores y beneficiadores. Estas materias se cursaban entre cuatro y cinco años (Castrejón, 1985).

Una tercera etapa, muy extensa, que se caracteriza por enconadas luchas, sobre todo ideológicas, inicia con los Congresos de Instrucción celebrados en 1889 y 1891, en los cuales se manifiestan ideas educativas innovadoras. Posteriormente, se establece en el Porfiriato con Justo Sierra el Ministerio de Instrucción Pública en 1905; se instituye la creación del Instituto de Altos Estudios para capacitar maestros y también la apertura de la Universidad, ambas instituciones en 1910. De esta forma la ENP inspirada en el Positivismo, se fortalece (Castrejón, 1985).

Después de la Revolución, resurge la idea de un sistema educativo nacional, que toma cuerpo en el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y la campaña nacional de José Vasconcelos. Con el desarrollo del sistema educativo, se inicia el proceso de diversificación, emergiendo la idea de la educación politécnica, de la tecnología, así mismo los colegios de los estados se transformaron en universidades autónomas (Castrejón, 1985).

Estos cambios imprimen características particulares a la educación preparatoria, que se extiende y se diversifica en diferentes modalidades. El bachillerato es el puente de enlace con el nivel educativo superior, el cual ha adquirido durante el

siglo XX gran importancia en el aspecto social al ser considerado como la única alternativa de movilidad social para las clases medias y depauperadas, por lo que éstas han ejercido una presión que ha orillado a los gobernantes del país a aumentar la oferta educativa con la creación de otras instituciones educativas de nivel medio superior, así el bachillerato se ha expandido y se ha diversificado, creciendo de forma explosiva de 1960 a 1980 (Castrejón, 1985).

De esta forma la matrícula experimenta un crecimiento exorbitante en las siguientes décadas (INEGI, 1999).

Este crecimiento se relaciona con la creación de los CCH y del Colegio de Bachilleres, probablemente la intención de los gobiernos de Díaz Ordaz y de Echeverría, era de atenuar las repercusiones de los conflictos de 1968, y prevenir posibles estallidos sociales facilitando el acceso a las clases medias y las capas más vulnerables de la población a los recintos universitarios. El bachillerato cumple una función propedéutica principalmente, por ser esa etapa de preparación para la educación superior, en virtud de esta circunstancia la Educación Media Superior es apreciada como una oportunidad para lograr la movilidad social (Castrejón, 1985).

Entre las cifras destacan también el crecimiento exorbitante de la matrícula de bachillerato del Distrito Federal, que en esas dos décadas crece en dos mil por ciento. Así mismo, el número de maestros y escuelas se triplicó entre 1970-1980 (Castrejón, 1985).

Nuestro sistema educativo ha estado influenciado por otros sistemas educativos y corrientes filosóficas, en la etapa de la constitución de nuestro país como nación independiente se lograron importantes avances como la fundación del bachillerato, la laicidad y la homogeneización de los planes de estudio. Con los cambios impulsados por la Revolución se constituye un sistema educativo nacional y el bachillerato se transformó en una gama de modalidades, sin embargo el acuciante

problema de la demanda educativa no se ha resuelto. A instancias de la presión ejercida por los movimientos sociales de la década de los años 60 el gobierno amplió la oferta educativa con la apertura de nuevas instituciones públicas de EMS, no obstante estos esfuerzos han resultado insuficientes. Ya que si bien el sistema de educación media superior ha incrementado la cobertura por otra parte busca reducir los problemas de la diversidad de programas y la alta tasa de deserción e incrementar la calidad.

En el siguiente punto ofrecemos un panorama breve de como se desarrolló la enseñanza de la historia en nuestra nación, con el animo de adquirir una noción de las temáticas, programas de estudio, metodología de enseñanza, materiales de estudio y problemáticas que se enfrentaron. Como docentes de historia es importante contar con esta visión, además nos permitirá realizar una posterior reflexión de los cambios que se han producido en la enseñanza de la historia, de las situaciones que han pervivido y que requieren una transformación

### **1.2.1 La enseñanza de la historia en la Educación Media Superior en México**

La historia de la educación en México, ha sido y ha estado estrechamente ligada a la enseñanza de la historia, lo ha sido porque desde que surgió el México independiente, eminentes pensadores del siglo XIX, influenciados por el Positivismo como el Dr. Mora, tuvieron la lucidez para apreciar la importancia que puede jugar la educación en el desarrollo de un país.

La educación ha estado muy relacionada con la enseñanza de la historia porque el *quid* del problema de cómo educar y qué enseñar de la historia estuvo asociado a la integración de nuestro país como nación a partir de su emancipación, o sea, a la preocupación de forjar nuestra identidad nacional.

Para la gran mayoría de los educadores y políticos de la época esta identidad nacional estaba vinculada a la educación de una ciudadanía en los “*deberes*

*sociales*". Dada la situación de inestabilidad que en todos aspectos sufrió nuestro país en ese convulso siglo XIX, propiciada por las constantes asonadas, las invasiones extranjeras y las disputas entre liberales y conservadores, todo esto implicaba principalmente inculcar en las futuras generaciones los valores cívicos tales como el patriotismo, nacionalismo, democracia, libertad, igualdad, etc.

Por ello es que el tinte que adquiere la educación de la época, sobre todo la enseñanza de la historia va a significarse por la educación en estos valores cívicos.

Zoraida Vázquez (2000), desarrolló la investigación sobre la enseñanza de la historia basándose en las concepciones planteadas en los libros de texto editados en los diferentes periodos en que dicha autora divide la historia de la educación en nuestro país. Los textos que aborda pertenecen sobre todo a la educación básica y media básica, pese a ello, aporta información importante que nos permite concebir una idea del tipo de enseñanza de la historia en los periodos desarrollados y algunos elementos importantes sobre la EMS.

Señala como vehículos de este proceso educativo la imposición de una lengua y la enseñanza de la historia, así mismo considera el desarrollo de la educación en nuestro país a través de los siguientes periodos.

El periodo de 1821-1856, está delimitado por la Consumación de la Independencia (1821) y la realización del Congreso Constituyente (1856), que tuvo lugar posteriormente a la Revolución de Ayutla (1854).

El momento del surgimiento de la nación mexicana ha sido un tema por demás polémico a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y buena parte del siglo XX, sin embargo en la actualidad es generalmente aceptado que ésta surgió en el proceso de independencia de la Nueva España, teniendo como antecedente el sentimiento que los criollos van a oponer hacia los españoles peninsulares durante

la época Colonial, en los siglos XVII y XVIII. El menosprecio y la subordinación de que eran objeto por parte de España, contribuyó al desarrollo de una conciencia crítica de pertenencia e identificación con un entorno geográfico y con unos símbolos.

Después de la consumación de la independencia (1821), lograda mediante la alianza establecida entre Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide, el país vivirá durante toda la primera mitad del siglo XIX en una constante anarquía, dos fuerzas políticas se destacan en este escenario: los liberales que proponían una república federal, con un gobierno representativo, popular y secular, y los conservadores que planteaban un gobierno centralizado en una monarquía católica. El representante del proyecto liberal es José María Luís Mora, quién percibió la necesidad de enajenarle el monopolio de la educación al Clero; del proyecto conservador, es Lucas Alamán, que planteaba la instrucción general.

En 1824, se promulgó la primera constitución federal, influenciada por la de Cádiz y la de Estados Unidos, en ella se establece la potestad del gobierno para establecer y manejar todo tipo de instituciones educativas.

En 1833, en ausencia de Santa Anna, el vicepresidente Valentín Gómez Farias, se establece una reforma educativa que implantó la libertad de enseñanza, bajo ciertas condiciones. Es en este periodo gobernado por los liberales que se produce la clausura de la universidad por considerarla reaccionaria. El propio Santa Anna encabezó un movimiento que derogó las reformas en 1834, durante el siguiente año el Congreso orientado hacia el centralismo formularía la constitución conocida como las Siete Leyes (1835). En 1842, nuevamente bajo el gobierno de Santa Anna, ahora en el bando conservador, se emite un decreto que instituye la educación obligatoria y gratuita.

Al volver los liberales al poder, en 1846, luego de que Texas fue anexada en 1845 a los Estados Unidos, se restituye la Constitución de 1824, Se emiten dos

decretos relativos a la educación, uno otorga libertad a los estados para administrar la instrucción pública, y con el segundo se crea la Biblioteca Nacional.

En 1854, se proclama el Plan de Ayutla, con el que se desconoce el gobierno de Santa Anna. Luego de ser electo presidente Juan A. Álvarez, renuncia dejando en su lugar al vicepresidente Ignacio Comonfort. Durante el gobierno de éste, se promulgaron las leyes Lerdo e Iglesias con las que se desamortizaron los bienes de las corporaciones eclesiásticas. El Congreso Constituyente reunido en 1856, redacta una nueva constitución con la que se asume el estatuto provisional de República Mexicana y se reconoce la libertad y fomento de la enseñanza en todas sus formas.

Los acontecimientos de este periodo repercuten en la enseñanza de la historia, esto se manifiesta en la proclamación en 1829 de la primera ley de educación, en esta se señalaba que la enseñanza de la historia debía apoyar al régimen. En 1833, la ley Mora instauró la enseñanza de la moral civil. Dos años más tarde, en 1835, se publicó el primer libro de *Historia Antigua de México* por Carlos María de Bustamante, a este autor se atribuye la casi totalidad de los mitos y anécdotas sobre la Guerra de Independencia.

Posteriormente, José Gómez de la Cortina, publica la *Cartilla Histórica* (1841), elaborada como un método para estudiar historia. En este texto se concibe a la historia como un instrumento para la educación en los intereses de la nación.

Otro avance lo constituyó el Plan de General de Estudios para la República Mexicana establecido en 1843, con el cual se pretendía homogeneizar la educación, así mismo en los cursos preparatorios para la Universidad se implanta una materia común que aborda la historia general y particular de México.

Esto tiene continuidad con el decreto de 1854, que instituyó la obligatoriedad de los estudios de Historia “sagrada y profana, universal y particular de México”, en el



nivel de educación media básica. No menos relevante es la reglamentación de la enseñanza de la historia en 1855, ya que atañe a la metodología de enseñanza para la que se sugería la superación del método cronológico (secuencia cronológica) inspirado en el positivismo que por entonces era la corriente historiográfica hegemónica ( Zoraida,2000).

Igualmente importante resulta la decisión de Comonfort de exigir la enseñanza de la historia en normales y secundarias para niñas. Por su parte Lerdo de Tejada (1856), citado en Zoraida (2000), declaró la necesidad de enseñar a los jóvenes no sólo a leer y escribir, sino también de incluir, historia entre otros estudios

El periodo de 1857-1889, inició con la promulgación de la Constitución de 1857, de la cual destaca, entre otros, el artículo tercero que declara la libertad de enseñanza, este momento marca el inicio de la Guerra de Reforma, el otro límite del periodo se fija con la realización de los Congresos Nacionales de Instrucción.

Para este período los objetivos de la educación se centraron en lograr la alfabetización del conjunto de la población mexicana: niños, niñas, adultos, adultas, indígenas y sordomudos.

La educación fue respaldada por medio de leyes, reglamentos y reformas, entre las que destacan:

La ley de instrucción de 1861, ésta instituye las materias para la educación primaria y normal, entre éstas se incluye el estudio de la Constitución y de la historia del país; la ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867, decreta la instrucción primaria gratuita para los pobres y obligatoria, así mismo desaparece del plan de estudios la enseñanza religiosa; la ley de 1869, establece las instituciones de educación secundaria para personas del género femenino, de Estudios Preparatorios, y de otras escuelas especializadas. Lo más importante fue la fundación de la Escuela de Estudios Preparatorios por Gabino Barreda,

inspirada en el Positivismo, con ello se pretendía que la enseñanza preparatoria educara al selecto grupo que integrarían las clases dirigentes y en la edad más adecuada para inculcar principios éticos.

La reforma de enseñanza de 1880, planteaba la renovación de los métodos pedagógicos, desarrollada bajo los esfuerzos de Enrique Laubscher, Carlos A. Carrillo y Enrique Rébsamen. Esta reforma sentó las bases para el desarrollo de una generación de pedagogos que actuó en la última década del siglo XIX y primera del XX.

También es importante el Decreto de 1885, con el que se instituyó la fundación de la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, y la Ley sobre la Enseñanza Primaria en el D. F. y Territorios de 1888, que determinó la instrucción primaria elemental de los seis a los doce años de edad y prohibía el empleo de ministros de cualquier culto en las escuelas públicas.

En 1882 se celebra el Primer Congreso Pedagógico, el cual propició la fundación de una escuela normal. Finalmente en 1889, se desarrolla el Primer Congreso General de Instrucción, en el cual se sustituye el concepto de instrucción por el de educación y el de enseñanza elemental por el de educación popular.

El periodo de 1889-1917, parte del Primer Congreso Nacional de Instrucción (1889-1890) al Congreso Constituyente de 1917. Este primer congreso es considerado como un hito en la historia de la política educativa del país, ya que hasta ese momento la educación no se había extendido a toda la República, en esto influía la carencia de maestros, pero existía también otro problema que consistía en la gran diversidad de los planes y programas de estudio que existían en todo el país. El gran propósito del Congreso fue extender la educación a todo el país y la centralización de los sistemas de instrucción pública en todas las entidades federativas.

En dicho Congreso, Justo Sierra y Enrique Rebsamen jugaron un destacado papel, los problemas que se abordaron involucraban todos los niveles y sistemas educativos, concluyéndose la necesidad de un sistema nacional educativo, popular, que tuviese como principio la instrucción primaria obligatoria, gratuita y laica (Zoraida, 2000).

En 1891, se desarrolló un nuevo congreso, éste se centró en la preparación de maestros y en el analfabetismo. Otro aspecto importante en la discusión giró en torno a la integración y homologación de la instrucción superior para lo cual se formularon cambios en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria que se plasmaron en el aumento a seis horas semanales de las clases de Historia patria, se estableció también la seriación de materias (Zoraida, 2000).

En el decreto de 1896, se otorgaron facultades al ejecutivo para administrar directamente la instrucción pública primaria en el Distrito y territorios. Se expidió en el mismo año una ley que reformaba el plan de estudios de la preparatoria, el cual preservaba el espíritu positivista en una serie de materias, destinándose dos semestres para historia general, y otro para historia patria, dicho plan incluía una serie de conferencias que ensalzaban las cualidades morales de destacados filántropos y patriotas, con lo que se planteaba la educación física, intelectual y moral de los alumnos (Zoraida, 2000). Para 1900 se habían fundado tres preparatorias.

En diciembre de 1901, se decretó la ley sobre la instrucción pública primaria superior, que constaba de cuatro años, los dos primeros comunes a todos los alumnos y obligatorios para ingresar a la segunda enseñanza, y los otros dos para adiestrar a los estudiantes en determinadas ciencias, artes y oficios.

En 1904 se establecen los jardines de infantes como parte del sistema de educación pública. Para el siguiente año, 1905, la subsecretaría de Instrucción

Pública, se transformó bajo la iniciativa de Justo Sierra en Secretaría de Instrucción Pública (Zoraida, 2000).

El espíritu de la enseñanza de la historia centrado en inculcar el patriotismo continúa desde 1891 hasta 1908, año en el cual se emitió la ley de educación primaria para el Distrito y los territorios federales, y en el mismo año otra ley, la de las Escuelas Normales Primarias. La reforma al plan de estudios de 1907 de la Escuela Nacional Preparatoria, trasluce el escepticismo de Sierra (ahora ya desilusionado del positivismo), pues los seis años del bachillerato del plan de 1896, se transformaron en cinco años, se suprimieron las conferencias sobre próceres (patriotas y filósofos), se introdujo un curso de aritmética superior y se redujo el tiempo dedicado a la enseñanza de literatura, lenguas extranjeras y etimologías, así mismo se conservó el principio de una enseñanza preparatoria uniforme, gratuita y laica (Zoraida, 2000).

En este periodo otro aspecto importante fue la constitución de la Escuela Nacional de Altos Estudios en abril de 1910, y posteriormente de la Universidad, cuya máxima autoridad sería el ministro de Instrucción Pública y dentro de la institución educativa sería un rector nombrado por el Presidente y un Consejo Universitario.

Desde 1900 se habían presentado las manifestaciones de un malestar revelado en las actividades de un grupo organizado en torno al periódico Regeneración y los hermanos Flores Magón, que para 1906 se habían constituido en un partido que asumía nuevamente el adjetivo de liberal. Aunque distinto al tiempo de la Reforma, este partido tenía la intención de reanudar el proceso histórico-político que el Porfiriato había frenado, consideraba que reivindicaba el programa liberal de acuerdo a la tradición nacional y se proponía obtener para México: la libertad de prensa, la no reelección, el salario mínimo, mayor justicia social y verdadera educación para todos. Otro elemento que se sumaría a la situación que se estaba configurando en la época fue la rebelión antipositivista promovida por el Ateneo de la Juventud (Zoraida, 2000).

La Revolución que en 1910 se configuró como un movimiento de tipo político, se trasfiguró en un movimiento de tipo social. Para las diferentes facciones de los revolucionarios de 1910, la educación era el único medio para lograr el progreso del país.

Para este momento las cifras del analfabetismo no podían ser más desalentadoras (84% de la población), con mayor agudeza en el campo que en la ciudad, en donde el analfabetismo era del 50 %. Se comprende por lo tanto que en este renglón se concentraría uno de los mayores esfuerzos educativos previos al estallido revolucionario. En ese sentido en mayo de 1911, se expide un decreto con la autorización para la creación de escuelas de instrucción rudimentaria en todo el territorio nacional (Zoraida, 2000).

Los congresos nacionales de instrucción de 1889-1890 y 1890-1891, tuvieron grandes repercusiones en la enseñanza de la historia, se establecieron las bases para su enseñanza ya que se consideraba como una de las materias fundamentales en la formación de la identidad nacional. Así por ejemplo, la enseñanza de la historia en la educación básica consistía en la historia de los personajes involucrados en la forja de la patria, y hasta el sexto año el alumno era iniciado en la historia general.

En relación a los textos elaborados durante este periodo destacan: la *Guía Metodológica para la enseñanza de la Historia* (1891) de Rabsamen, quien mantuvo a propósito del texto una enconada disputa con Guillermo Prieto, para quien la enseñanza de la historia no debía limitarse a las tres figuras de la Independencia que proponía Rebsamen: Hidalgo, Morelos e Iturbide. Para Prieto era necesario agregar a Rayón, Mina, y desvalorizar a Iturbide. Otro de los textos importantes de la época fue el de Justo Sierra que lleva por título *Elementos de Historia Patria*. Es en este contexto que se produce la reforma a la educación preparatoria comentada líneas arriba.

La polémica más importante del periodo, se desarrolló entre Pérez Verdía y Carlos Pereyra. El primero consideraba que la principal función de la historia era el papel de escuela del patriotismo, en tanto que el segundo concebía que la enseñanza de la historia debería contribuir a desarrollar la conciencia del ciudadano.

Sierra plantea en *México su evolución social* (1901) una visión conciliatoria de la historia de nuestro país como descendiente de dos pueblos y de dos razas, en ese tenor elogia tanto a Hidalgo y a Morelos como a Iturbide; presenta a Santa Anna como un ser humano con virtudes y defectos; a Juárez y a Díaz los consideró como forjadores de la evolución de México. Durante este periodo la enseñanza de la historia se centró en tres acontecimientos: la Conquista, la Independencia y la Reforma.

Previamente a la Revolución de 1910, aparecieron algunos libros que disentían de las posturas oficialistas, tal fue el caso del libro de Andrés Molina Enríquez *Los grandes problemas nacionales* (1909), el autor planteaba no sólo la importancia de la educación sino la necesidad de fusionar los diversos grupos étnicos en el grupo mestizo (el mayoritario y el más importante), y en superar el sistema de propiedad existente. *Forjado Patria* (1916) de Manuel Gamio propone un estudio antropológico, en el que se pronuncia por la fusión de nuestras dos raíces, sin indigenismo y sin hispanofilia, para resolver el problema de las comunidades indígenas aisladas, con lo que se inaugura una nueva época.

La Revolución continuó su marcha, y en el Congreso Constituyente de 1917, convocado por Carranza, partiendo del ideario de la Constitución de 1857, se redactaron los artículos 3°, 27°, 123°, tras un intenso debate la educación quedó consignada en el artículo 3° como libre y laica en las instituciones oficiales.

El periodo de 1917-1940, está demarcado por el Congreso Constituyente (1917) y la inmigración de intelectuales españoles. De acuerdo con lo establecido por el nuevo orden legal emergido de la Revolución la Secretaría de Instrucción Pública desapareció en abril de 1917, la enseñanza elemental quedó supeditada a los ayuntamientos, y las escuelas del Distrito Federal quedaron a cargo de la Dirección General de Educación (Zoraida, 2000).

La supresión de la secretaría que coordinara la educación en todo el país representó un gran retroceso, además los ayuntamientos carecían de los más mínimos recursos.

Bajo el gobierno de Carranza, otro aspecto sobresaliente fue la lucha por la preeminencia del libro de texto nacional (1919). Tras la caída del gobierno carrancista, De la Huerta dispuso que la Universidad Nacional quedase a cargo de la educación y de las escuelas de todo el país. El entonces rector José Vasconcelos, promovió la iniciativa para reorganizar la Secretaría de Educación, la nueva secretaría tendría jurisdicción en todo el país, esto significó la federalización de la enseñanza.

La secretaría fue creada por decreto en el gobierno de Obregón, quedando a cargo Vasconcelos en octubre de 1921, quien realizará una cruzada nacional tanto para lograr el presupuesto más alto asignado a la educación en la historia de nuestro país (15% del PIB), como para movilizar al pueblo mexicano alfabeto en pro de esa cruzada educativa, ya que para este momento el porcentaje de población analfabeta era de 78%.

Vasconcelos estaba empeñado en convertir a la Universidad en una institución revolucionaria, por ello las escenas de las clases callejeras, dominicales o nocturnas, se convirtieron en cotidianas en la ciudad y en provincia; también intensificó las actividades de alfabetización apoyado en los niños que terminaban su primaria y a los cuales se capacitó como instructores.

La preocupación de Vasconcelos era lograr la educación indígena para integrar a la población marginal, la educación rural para mejorar el nivel de vida de la población campesina, la educación técnica para elevar el nivel de vida de las ciudades, así mismo la creación de bibliotecas, la publicación de libros populares, la definición de la cultura elevarían el nivel educativo de la población en general. El problema de la educación rural lo afrontó con la creación de las *misiones culturales*, reconocidas como una de las instituciones mexicanas de mayor éxito (Zoraida, 2000).

Se buscaba construir la nacionalidad a través de una identidad propia y un elemento central será el rescate del pasado indígena tratando de crear una cultura esencialmente mexicana. Otro aspecto de peso en este proyecto fue el impulso a la educación técnica industrial y comercial para proporcionar los obreros calificados que requería el país, para ello se crea la Escuela Normal Técnica en 1925, así mismo el Departamento de Cultura Indígena se transformó en Departamento de Escuelas Rurales en el mismo año y se funda la Escuela Secundaria al dividirse la educación media en dos niveles: secundaria y preparatoria (Zoraida, 2000).

A partir de 1926 la postura oficial en los libros de texto se va a tornar más indigenista en función de la situación política con la Iglesia y la fundación del partido oficial, el PNR. Una vez concluido el periodo de la Guerra Cristera (1926-1929), la Iglesia queda subordinada al Estado nacional mexicano, especialmente en lo que se refería a la política educativa nacional.

En 1931 siendo Narciso Bassols titular de la SEP, se decretó el carácter laico de la primaria y la secundaria particulares con lo que se impone la laicidad absoluta y la vigilancia oficial a las secundarias privadas. Al respecto, la preocupación de Bassols fue expulsar de la enseñanza cualquier vestigio religioso, durante su gestión se implantó la Escuela Socialista.



Con una iniciativa del presidente Portes Gil se fundaron nuevos centros educativos en la Universidad Nacional en 1929. En el mismo año, con ocasión de un conflicto en la Escuela de Derecho, el presidente Abelardo Rodríguez decide concederle la autonomía (Zoraida, 2000).

La reforma al Art. 3° en 1934, pretendió extender la educación socialista a la Universidad, lo que provocó una nueva crisis que desembocó en la libertad de cátedra. Ninguno de los sostenedores de este proyecto fue capaz de definirla de una manera coherente. Se cambiaron los textos, se publicaron folletos sobre la reforma pero en términos generales se continuó enseñando lo mismo (Zoraida, 2000).

Respecto a la enseñanza de la historia en este periodo, un grupo de intelectuales de la época había replanteado las raíces de la mexicanidad, entre éstos citaremos a Vasconcelos, Antonio Caso y Moisés Sáenz, quienes consideraban que el indígena debía integrarse al grupo mayoritario, el mestizo, y que ello se lograría a partir de hispanizarlo; en tanto que otro grupo representado por Manuel Gamio y Alfonso Caso, pensaban que el indígena debía integrarse a partir de su propia cultura, buscando para ello personajes patrióticos como Cuauhtémoc, Cuitláhuac, etc. Sin embargo la enseñanza de la historia se veía afectada por el hecho de que en ocasiones el indigenismo se expresaba como un antihispanismo. También había quienes planteaban que la enseñanza de la historia debía tener una tendencia nacional y revolucionaria (Loyo, 1930, citado en Zoraida, 2000).

La confrontación entre tradicionalistas y oficialistas se daría al enfrentarse los ideales nacionalistas con los de reivindicación social de la escuela socialista. Lo anterior se refleja en el programa de educación de 1935, en el cual se planteaba que la historia fungiera como un factor de socialización, explicara la universalidad de la lucha de clases, destacara nuestra herencia precolombina, y retomara la

revolución como la expresión de una nueva sociedad sin explotadores ni explotados (Zoraida, 2000).

Ante la polémica, José María Bonilla planteó la necesidad de reconocer que el pueblo mexicano nació de dos razas, lo cual se expresa en el programa de educación de 1935, con la superación de las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas (Zoraida, 2000).

En este periodo la enseñanza de la historia tenía como propósito: mostrar objetivamente al alumno la sociedad mexicana en el pasado, presente y futuro; mostrar la verdad histórica de la forma más pura posible (destacando los procesos económicos y de la lucha de clases); finalmente, ejercitar la formación de juicios.

Entre los textos que durante este periodo ejercieron mayor influencia en la educación media, todavía hasta años recientes, destacan el libro de Alfonso Toro *Compendio de Historia de México* (1929), en el cual se advierten tanto prejuicios hacia el indígena, como el antihispanismo en el tema de la Conquista y una actitud crítica hacia la Iglesia (Zoraida, 2000).

En los libros de educación básica destacan el de *Historia Patria* de Chávez Orozco (1938) que contiene estrategias de enseñanza como resúmenes, cuadros sinópticos, ilustraciones, problemas y vocabulario (Zoraida, 2000).

Hasta este momento estos textos de enseñanza elaborados por historiadores profesionales, reflejaban las posiciones conservadoras o liberales. En los textos conservadores la línea de análisis era más hispanista y antiindigenista; en el caso de los liberales se centra más en la lucha de clases, es hispanófoba, ambas posiciones son nacionalistas (Zoraida, 2000).

La situación que se configura en el contexto internacional ante la inminencia de la Segunda Guerra Mundial , imprime un giro en el plano nacional con la llegada de

refugiados españoles, proporcionando una nueva dimensión al legado cultural hispano, también el apoyo de la Iglesia a la expropiación petrolera constituyeron elementos que imprimieron un enfoque conciliador en los libros de texto.

Estos acontecimientos nacionales e internacionales orillan a los dos nacionalismos mexicanos (el hispanista y el indigenista) a abordar la tarea de desarrollar esa posición conciliadora. La polémica sustentada entre ambas posturas incentivará los estudios históricos serios que posteriormente habrían de fructificar en una visión más madura de la historia de México (Zoraida, 2000).

El periodo de 1940-1960, se define desde la oleada inmigrante española hasta la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. La Segunda Guerra Mundial que en el aspecto económico impulsó la industrialización del país, representó una coyuntura interna que posibilitó la conciliación de las fuerzas políticas, lo que dio paso a una relativa estabilidad. En primer lugar por el peligro de una intervención extranjera, en segundo lugar por el apoyo a la nacionalización del petróleo y en tercer lugar por las hostilidades entre los países beligerantes en el conflicto, estas circunstancias favorecieron la cohesión entre los mexicanos en torno a la unidad nacional.

La educación se consideró no sólo como el pilar de la unidad nacional sino también con la misión de preparar a los jóvenes para acelerar la industrialización. En 1942 se promulgó una nueva Ley Orgánica de Educación Pública, que todavía señalaba que la educación impartida por el Estado en cualquiera de sus niveles y modalidades sería socialista, sin embargo el contenido se había modificado, su sentido era diferente, pues se hacía una fuerte crítica a la educación socialista, aunque en ese momento se consideraba delicado tocar el tema, por lo que habrían de pasar algunos años aun para realizar los cambios formales. Otro de los cambios importantes fue el impulso a la educación por la paz, y para la solidaridad con otros países del continente (Zoraida, 2000).

Para apoyar el desarrollo industrial se promovieron las actividades del Instituto Politécnico Nacional (1937), y la iniciativa privada inauguró el Tecnológico de Monterrey (1943) y el ITAM (1946). Se buscó la integración de la iniciativa privada en todos los niveles educativos (Zoraida, 2000).

En este periodo Jaime Torres Bodet como secretario de educación le imprimió un nuevo impulso a la educación pública mexicana. Buscó una salida al analfabetismo, y a la carencia de escuelas y maestros capaces, también promulgó la Ley de Emergencia para la Campaña Nacional contra el Analfabetismo (1944), cuyo éxito fue relativo, ya que aunque muchas personas de las comunidades aisladas aprendieran a leer con este programa emergente, era un hecho que no continuarían leyendo porque no había material que leer, a esto se le identificó como analfabetismo funcional, para resolver este problema se propuso la creación de una Biblioteca Enciclopédica Popular (Zoraida, 2000).

En mayo de 1943 se desarrolla el VI Congreso de Historia promovido ante el caos en que se encontraba la enseñanza de la historia de México, en las conferencias del evento se presentaron ponencias de todos los niveles educativos y sobre los libros de texto. Estas conferencias enfatizaban el papel de la unidad nacional, en la educación básica, la secundaria y la preparatoria.

En 1945 se realizó la reforma al Art. 3° constitucional en la cual se sustituía el adjetivo a la educación, de socialista a democrática, integral y nacional. El Estado mantenía el derecho de autorizarla y supervisarla. Se mantuvo la prohibición de enseñar, impuesta a toda corporación religiosa o ministros de cualquier culto. La educación primaria se declaraba obligatoria, y toda la que impartía el Estado, gratuita (Zoraida, 2000).

Durante el gobierno de Ávila Camacho (1940-1946) se diversificaron y aumentaron las instituciones de educación. Sin embargo si bien es cierto que estas políticas de apoyo a la industrialización y a los sectores productivos del país beneficiaron a las

ciudades, no ocurrió lo mismo con las comunidades rurales, en donde la educación se concentró en proyectos emergentes para combatir el analfabetismo, en tanto que en las ciudades se desarrollaban las escuelas especializadas y mejor equipadas.

El sexenio de Miguel Alemán (1946-1952), se caracterizó por el impulso a la educación para promover el desarrollo económico del país. Sus principales preocupaciones fueron: la preparación de maestros y el perfeccionamiento de métodos pedagógicos. En este afán se construyeron Institutos Tecnológicos Regionales (1948), el nuevo Conservatorio de Música y la Ciudad Universitaria, otro rasgo importante es su interés por colaborar con la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO).

Así mismo se fomentó la vida artística nacional con la creación del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) en 1947, y la educación indígena con la Dirección General de Asuntos Indígenas, Centros de Adiestramiento Indígena y Unidades de Educación Indígenas con los que se pretendía promover económica, social y culturalmente a los grupos indígenas.

En el siguiente gobierno presidido por Ruiz Cortines (1952-1958), se continuaría con la misma política educativa, pero el panorama era complejo por la devaluación de 1948, según cifras oficiales el 42% de la población era analfabeta. Para afrontar esta situación se crearon tecnológicos regionales en provincia, se reformaron los planes de estudio y hubo una mayor cobertura de los desayunos escolares para atenuar el problema de la deserción escolar. Cabe destacar que durante este gobierno se inauguró la Ciudad Universitaria, laborando los profesores universitarios tiempo completo, y se ampliaron los institutos de investigación (Zoraida, 2000).

Posteriormente en el gobierno de López Mateos (1958-1964), la educación se planeó por primera ocasión a largo plazo en todas sus dimensiones con el Plan de

Once Años elaborado por la Comisión Nacional. Con este plan se sentaron las bases que permitirían multiplicar el primer grado de enseñanza para proporcionar instrucción escolar a más niños (Zoraida, 2000).

Entre las medidas que se tomaron durante este gobierno destacan, la multiplicación de las escuelas, la preparación masiva de los maestros, habilitándose como tales a jóvenes egresados de la escuela secundaria en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio; se implementaron Centros Regionales de Enseñanza Normal, incluso se propuso el servicio social a los jóvenes egresados fuera del Distrito Federal, pero esto provocó múltiples problemas (Zoraida, 2000).

Otros aspectos relevantes fueron la apertura de centros de capacitación para el trabajo, también se dio continuidad al servicio de desayunos escolares; se inauguró el *campus* de Zacatenco del IPN y se impulsaron las universidades estatales (Zoraida, 2000).

También sobresale la creación en 1959 de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito, con el objetivo de garantizar la gratuidad de la enseñanza primaria impartida por el Estado, la medida provocó diversas críticas que cuestionaban la libertad de enseñanza, no obstante la justificación fue irrefutable ya que la mayoría de los niños no podía pagar un libro. En 1960 los libros de texto gratuito se declaran obligatorios, esto se considera un gran avance ya que por primera vez en la historia del país existe una serie de libros de texto para todo el ciclo escolar de la educación primaria, con lo que se uniformó la enseñanza que recibían los niños mexicanos (Zoraida, 2000).

Respecto a la enseñanza de la historia en este periodo destaca el libro de Samuel Ramos *El perfil del hombre y la cultura en México (1934)*, en el que se plantea la existencia de un complejo de inferioridad padecido por el mexicano, tal hipótesis fue aceptada por la comunidad de educadores e historiadores de la época. Se

dedujo entonces que la solución educativa consistía en ayudar al mexicano para superar este complejo de inferioridad y para ello había que dejar los excesos de hispanismo y de indigenismo, expresión de las divergencias políticas (Zoraida, 2000).

En 1960 se inauguró la Galería de Historia del Castillo de Chapultepec, que junto con el Museo de Antropología e Historia y el Museo Nacional del Virreinato se constituyeron en instrumentos populares para la difusión de la Historia patria (Zoraida, 2000).

La reforma de los programas en esta década intenta lograr la concordia e innovar la enseñanza haciéndola más objetiva con la finalidad de lograr en el alumno confianza y responsabilidad. Los programas aprobados contenían una cuidadosa relación de metas y finalidades de la enseñanza orientadas por normas y guiones técnicos pedagógicos, que constituyeron los lineamientos para el concurso de libros de texto gratuitos.

El civismo se iba a enseñar paralelamente a la historia, y las metas fijadas se relacionaban con la creación de las instituciones del país, los derechos y los deberes ciudadanos, el auspicio de la veneración de los emblemas de la patria y la toma de conciencia de la historia de México como un proceso de la lucha por la libertad (Zoraida, 2000).

En síntesis, durante estos periodos los acontecimientos en torno a los cuales ha gravitado la enseñanza de la historia son: la Conquista, la Independencia y la Reforma, así como posteriormente se añadió la Revolución de 1910, ésta es una visión que sigue predominando en la actualidad.

La enseñanza de la historia ha sido concebida a lo largo de estos periodos con un énfasis puesto en la educación de los “*deberes sociales*”, es decir de la educación de una ciudadanía en valores patrios, enfocados hacia la construcción de una

identidad nacional, así se escenificó en una pugna casi constante la confrontación de las concepciones que al respecto mantenían las dos fuerzas políticas que emergen del México independiente: los liberales y los conservadores.

A lo largo del siglo XIX, y hasta mediados del siglo XX estas concepciones fueron acuñándose hasta adquirir características profundamente antagónicas. Los primeros mantenían una concepción indigenista, xenófoba, anticlerical; en tanto que los conservadores sostenían la concepción yankófoba, hispanista y conservadora.

En torno a éstas se definió la enseñanza de la historia caracterizándose en términos globales como memorística y cuya concepción de los acontecimientos se basaba en una cronología de los mismos, de los gobernantes y de los personajes.

Sobre éstos últimos que van desde Moctezuma, Cuauhtémoc y Cortés en el México prehispánico; Hidalgo, Morelos, Guerrero e Iturbide en el México insurgente; Juárez en la Guerra de Reforma y Díaz en el Porfiriato; Madero, Carranza, Villa y Zapata en la Revolución, los grupos liberal y conservador sostuvieron diferencias en ocasiones enconadas, que ejercieron enorme influencia en la enseñanza de la historia y le imprimieron en cada periodo características peculiares. En ocasiones estos personajes citados fueron elevados al rango de héroes, en otras fueron cuestionados o denostados por los autores de los libros de texto de historia.

Durante las últimas décadas la Secretaría de Educación Pública ha implementado varias reformas educativas, particularmente las dos últimas, las de 2006 y 2011 han reorientado el modelo educativo de la Educación básica (primaria y secundaria) basado en competencias hacia el constructivismo. En el caso de la materia de Historia esto ha significado la adopción de las corrientes historiográficas del Materialismo histórico y de la Escuela de los Annales, con ello se ha modificado la concepción de la metodología que debe aplicarse para



favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Se le asigna así un rol de facilitador y mediador al docente, y de constructor de su propio conocimiento al alumno. Así mismo el alumno aprende tres tipos de conocimiento: conceptual, procedimental y actitudinal.

En el siguiente punto abordaremos precisamente una de las iniciativas más importantes en México para establecer un modelo educativo contestatario en la EMS, que respondía a la demanda de cambio social reclamada en la década de los 60. Este modelo planteó una metodología innovadora de enseñanza-aprendizaje (Díaz Barriga, 1998), nos referimos al modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

### **1.3. El Colegio de Ciencias y Humanidades, un paradigma educativo innovador**

El marco histórico-social en el cual se ubica el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) tiene como antecedente la crisis económica que puso fin al periodo denominado en nuestro país como *“Desarrollo estabilizador”* (de 1945 a 1970), caracterizado por un crecimiento económico, que no condujo a romper las relaciones de dependencia con los países desarrollados sino por el contrario al desgate de la economía y del régimen político emergido de la Revolución de 1910, como consecuencia en el aspecto social esta crisis se vivenció con una serie de movimientos sindicales, populares y en el llamado movimiento estudiantil de 1968.

Ante esta situación la salida que adoptó el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), fue emitir una reforma educativa nacional que formaba parte del denominado Modelo de Desarrollo Compartido (1970), como su nombre lo indica, éste pretendía lograr un desarrollo más equitativo.

En respuesta a la intensa demanda de la población, el gobierno de Echeverría pretendía con esta reforma, mejorar la oferta educativa a través de la apertura de nuevas instituciones educativas y de formación profesional.

Esta reforma educativa implementó: la creación de nuevas carreras profesionales y nuevos campos disciplinarios, la modificación de los contenidos y métodos de enseñanza acordes con los avances científicos y tecnológicos, nuevas estructuras curriculares como los sistemas de enseñanza abierta, propuestas modulares de tipo interdisciplinario, estructuras centradas en áreas de conocimiento con salidas laterales laborales, y programas de adiestramiento en tecnología educativa para profesores (Díaz Barriga, 1998).

En el nivel de educación media superior se instituyeron los Colegios de Ciencias y Humanidades y los Colegios de Bachilleres (López, 2000). El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) surge a instancias de estos conflictos de la década de los sesenta, y como tal, ligado a un compromiso con el cambio social, con la ciencia, y en el aspecto pedagógico con la participación activa de los estudiantes.

El Colegio de Ciencias y Humanidades se creó en 1971 (Gaceta CCH, 1988, citada en López, 2000), su fundación, es considerada como un momento histórico en la evolución de la educación media superior de nuestro país, Díaz Barriga (1998, p.98), asevera que “En la década de los setenta, el proyecto curricular del CCH representó un intento significativo de transformación democrática de los sistemas de aprendizaje del nivel medio superior, en contraposición al enciclopedismo y a la visión positivista del conocimiento predominantes”.

Con el proyecto de CCH se pretendía concretar la vinculación de las instituciones educativas con las necesidades de la sociedad y del sector productivo, planteada por la reforma educativa nacional.

El CCH forma parte de la propuesta de dicha reforma educativa, emitida con el afán de desconcentrar los planteles educativos que habían participado

activamente en el movimiento estudiantil, de igual manera se crean los *campus* universitarios de Aragón y Acatlán.

El modelo de bachillerato del CCH, marcó un hito en la historia de la educación en nuestro país, ya que representó una ruptura con las estructuras anticuadas y anquilosadas del bachillerato tradicional, tanto por lo que se refiere a la flexibilidad de los programas, a su enfoque interdisciplinario, como a la integración del trabajo académico del aula, taller, laboratorio y comunidad (Díaz Barriga, 1998).

La versión original del modelo educativo intentaba el fortalecimiento de la Universidad mediante diversas tácticas, se pretendía involucrar en labores de docencia e investigación interdisciplinaria al universo académico que compone nuestra *alma mater*: escuelas y facultades, institutos de investigación, incluyendo a la Escuela Nacional Preparatoria. El proyecto contemplaba también que funcionase como un órgano permanente de innovación universitaria. Asimismo tenía el propósito de generar nuevas profesiones y posgrados con la orientación interdisciplinaria ya señalada, y con extrema sensibilidad a las condiciones sociales del país. En cuanto a los educandos, se proponía formar a los jóvenes del CCH como alumnos participativos y críticos, compenetrados en los problemas que aquejaban al país (Díaz Barriga, 1998).

En el caso específico del bachillerato del CCH, éste tenía la doble característica de un bachillerato propedéutico (en su función de enlace con la educación superior) y de carácter terminal-profesional, a través de la formación del bachiller como técnico medio, en las Opciones Técnicas que se proponía brindar la institución educativa. Significaba que el currículum del CCH ofrecía a sus estudiantes la posibilidad de la integración laboral sin enajenarles la alternativa de continuar sus estudios superiores (Díaz Barriga, 1998).

Además se les proporcionaba una cultura humanística y científica que preparaba su ingreso a carreras tradicionales y modernas, o de técnico-profesional. El área

de capacitación para el trabajo se sostenía en acuerdos suscritos con el sector productivo (industria, comercio y servicios), y en un programa de noventa y cinco especialidades diferentes. Se proyectó la instalación de laboratorios y talleres con aulas-auditorios, salas de lectura; laboratorios de enseñanza y de investigación, donde se ejercitarían los docentes y estudiantes.

De acuerdo con A. Díaz Barriga, 1988; González Casanova, 1971; Taboada y cols., 1993 y 1995 (citados en Díaz Barriga, 1998), uno de sus propósitos trascendentales consistía en la formación básica del estudiante de bachillerato, para lo cual era necesario desarrollar:

- La capacitación del alumno en la utilización del método histórico-social por una parte y por otra del método experimental; y de dos lenguajes, el lingüístico (español) y el matemático, considerados como los fundamentos del conocimiento humanístico y científico.
- Una enseñanza interdisciplinaria y cooperativa.
- El carácter propedéutico y terminal.
- Una capacitación polivalente que le ofreciera diferentes alternativas tanto laborales como académicas.
- Una estructura curricular organizada en áreas de conocimiento opuesta al currículum por asignatura.
- Un modelo educativo que conjugara la enseñanza escolar con el aprendizaje práctico, es decir, el estudio en las clases y laboratorios con la instrucción en el taller y en los centros laborales.

En cuanto a los objetivos, el proyecto original consideraba: proporcionar nuevas alternativas de estudios en consonancia con el desarrollo de las ciencias y las humanidades en el siglo XX, flexibilizar los sistemas de enseñanza para engendrar profesionistas con habilidades para adaptarse a los cambios científicos, tecnológicos, sociales y culturales.

Los principios relevantes que inspiraron este modelo se expresan en la siguiente oración (Díaz Barriga, 1998, p. 100):

El alumno se concibe como constructor fundamental de su propio aprendizaje y 'sujeto creador de cultura', lo que exige una conciencia histórica y una actitud crítica de revisión permanente de todo aquello que se realiza. De ahí que lo importante será aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser.

Estos han sido adoptados de una propuesta de la UNESCO, y constituyen los fundamentos del entonces nuevo modelo educativo de los años setenta. Cabe hacer la aclaración que en la actualidad se le conoce como modelo basado en competencias. Nos suscribimos a la opinión de Díaz Barriga (1998) en el sentido de que un análisis cuidadoso del anterior pronunciamiento, permitirá apreciar su confluencia con el papel que el constructivismo asigna al alumno.

En cuanto a la metodología de la enseñanza, ésta se concebía como activo-participativa, ya que se proponía hacer hincapié en el ejercicio y la práctica de los conocimientos teóricos impartidos (Díaz Barriga, 1998). Empero, esto no significaba la adscripción del proyecto, por lo menos explícitamente, a alguna corriente pedagógica o psicológica. De hecho el Dr. Bazán Levi (2004, p. 2.) declaró "... el CCH no somete su modelo educativo a ninguna tendencia pedagógica, sino que toma lo que le conviene para que su proyecto se desarrolle y tenga la suficiente solidez y racionalidad para que sea útil en el desarrollo de nuestro trabajo".

Otra aportación relevante del proyecto educativo planteaba la generación de una cultura de lectura de fuentes directas con el objeto de familiarizar al alumno con el pensamiento de destacados autores de otras épocas. Para este efecto se elaboraron antologías de lecturas que recopilaban textos de autores clásicos y contemporáneos. Al respecto el Dr. Bazán Levi declaró (2004, p. 2-3):

La cultura en el Colegio es la cultura de alguien que es capaz de aprender lo que han dicho los grandes teóricos y hacer una crítica de lo que se aprende, porque lo tiene que hacer propio, no lo va a recibir para repetirlo, sino lo va a recibir para asimilarlo y al asimilarlo lo hace entrar en su propio discurso, esta es la esencia del proyecto del Colegio.

La estructura curricular inicial estaba organizada en cuatro grandes áreas de conocimiento: Matemáticas, Ciencias experimentales, Histórico-social y Talleres de Lectura y Redacción. Se advertía la construcción y diversificación sucesiva del conocimiento del alumno durante los seis semestres que abarcaba el plan de estudios.

La planta docente se conformó sustancialmente con estudiantes de los últimos semestres inscritos en las carreras universitarias de las facultades de Ciencias, Filosofía y Letras, Química, Economía, Ciencias Políticas y Sociales y en menor grado por profesores de la Escuela Nacional Preparatoria.

Para finalizar quisiéramos comentar brevemente, que el proyecto de CCH formaba parte del desenlace del Movimiento del 68, el cual había propagado en la Universidad un espíritu democrático, por lo que en los años setenta se cuestionó el minúsculo 2% del porcentaje de admisión a la institución de la población en edad escolar para ese nivel educativo (González Casanova, 1971; Castrejón Díez, 1985, citados en Díaz Barriga, 1998).

Con la reforma educativa (1971), se abrieron las puertas al nivel de EMS para las grandes mayorías, no obstante después del incremento exorbitante de la matrícula a instancias de esta apertura democrática de la Universidad durante las décadas de los setenta y ochenta, en la actualidad se mantiene una política universitaria que apoya el tope a la matrícula de la educación media superior.

### **1. 3.1. El currículum pluridisciplinario del Colegio de Ciencias y Humanidades**

El plan de estudios del bachillerato del CCH, se orientaba a facilitar el aprendizaje del alumnado (Díaz Barriga, 1998).

En el primer plan de estudios (de 1971 a 1996), se formulaba la construcción y diversificación sucesiva del conocimiento, en el caso del área histórico-social los primeros semestres destacaban la importancia del aprendizaje de un método relativo al área curricular centrado en la Historia Universal (impartida en el primer semestre) e Historia de México (impartida en el segundo y tercer semestre), en tanto que en el cuarto semestre se impartía una materia que sintetizaba las diversas posturas historiográficas sobre el conocimiento histórico, se trataba de Teoría de la Historia. En los dos últimos semestres, se sugerían algunas materias optativas con contenidos de ciencias sociales más específicos. Esto proporcionaba cierta flexibilidad al currículum, favoreciendo simultáneamente una formación especializada y de cultura esencial para el bachiller (Planes y programas de estudio ,1971-1996, anexo 1-A).

Respecto al segundo Plan de estudios (1996 a la fecha) de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, la asignatura Historia Universal Moderna y Contemporánea II perteneciente al área histórico-social, se incorpora al plan de estudios de la Enseñanza Media Superior de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, integra una materia junto con la asignatura antecedente Historia Universal Moderna y Contemporánea I. Es una asignatura teórica, obligatoria, se le asignan 8 créditos, se imparte dos veces a la semana, con dos horas de duración cada sesión.

En sentido horizontal, ambas asignaturas se ubican en el primero y segundo semestre respectivamente, se imparten paralelamente a las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción I y II, dichas asignaturas representan el único apoyo en el

área de las ciencias sociales para las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II. En sentido vertical son antecedente de las asignaturas de Historia de México I y II, en los semestres tercero y cuarto, en los cuales también se cuenta como único apoyo con las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción III Y IV. En el quinto y sexto semestre existen una serie de asignaturas que pertenecen al ámbito de las ciencias sociales y que se cursan de manera optativa, entre aquellas están Teoría de la Historia I y II (anexo 1-B).

Algunos autores (Dewey, 1915, citado en Carretero, 2002), han sugerido una modificación de la estructura curricular del bachillerato, aplicando esto al caso de CCH implicaría que alguna de las asignaturas optativas que se imparten en quinto y sexto semestre, se impartiese en el primero y segundo semestre en paralelo con las asignaturas de Historia, por ejemplo Geografía, Ciencias Políticas y Sociales o Antropología. Se plantea por ejemplo que una asignatura como la de Sociología que maneja conceptos y valores desde el presente podría servir de enlace para las asignaturas de Historia.

A continuación abordaremos los principales logros y problemáticas de este modelo educativo de CCH.

### **1.3.2. Problemáticas y logros del proyecto CCH**

Díaz Barriga (1998) elaboró un proyecto de investigación, uno de los pocos que hasta el presente se han desarrollado en México sobre la enseñanza-aprendizaje de la historia y en particular sobre el modelo educativo de CCH.

Entre las problemáticas que detectó, destaca la falta de precisión en la estructura del plan de estudios y la carencia de una propuesta psicopedagógica amplia, que permitiese poner en práctica la metodología activa y participativa propuesta por dicho currículum; otra problemática que señala se centra en las instancias de



formación y participación de los docentes. Este problema se expresa a su vez en los elementos participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje: los contenidos curriculares, los docentes y los alumnos.

La misma institución reconoce que el currículo originalmente propuesto era “hipotético”, ya que se le dotó de una estructura formal, a pesar de lo cual, los programas de estudio comenzaron a desarrollarse hasta 1975, trabajo que concluyó con su presentación en 1979 (De Ibarrola y Bazán, 1992, citados en Díaz Barriga, 1998). No obstante, ello no implicó que se oficializaran, de hecho no existía expresamente la obligación de impartirlos. Incluso los profesores tenían la libertad de cátedra para elaborar sus propios programas, por lo tanto la variedad de éstos era enorme.

Según la autora citada, aunque el currículum se creó con contenidos organizados por asignaturas, en el caso del área histórico-social, no se logró cristalizar la noción de área como posibilidad de un trabajo interdisciplinario a lo largo del plan de estudios debido a que los contenidos de los programas del área Histórico-social, no estaban ordenados de manera interdisciplinaria en especialidades interrelacionadas, además las opciones técnicas con las cuales se pretendía promover una opción educativa terminal, no se concretizaron.

Empero, reconoce que los programas de las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, ubicadas en los dos primeros semestres en el plan de 1971, fueron los que más se aproximaron a la propuesta curricular de la integración de los contenidos de las asignaturas en un enfoque interdisciplinario, debido a que el entramado de los aspectos histórico, económico, político, y sociológico, estaba centrado en torno al materialismo histórico, la corriente historiográfica predominante en aquellos años.

En estos primeros programas, subyace la preocupación por formar a los alumnos en una metodología de análisis de la realidad histórico-social, la metodología que

se adopta es la que estaba en boga en los años sesenta y setenta, es decir la metodología inspirada en el marxismo. Lamentablemente dada la incapacidad de los docentes para explicar y aplicar el método marxista, condujo las más de las veces a la práctica de una enseñanza dogmática y acrítica. El resultado es que no se logró una comprensión acabada de este método (Informe de la Comisión del Área Histórico-social, citado en Díaz Barriga, 1998).

Los principales problemas acotados por la Comisión del Área Histórico-social señalaron: la enorme cantidad de información consignada en los programas de estudio y la dificultad para lograr la formación participativa y crítica a través de la discusión y los debates en tan sólo una hora de clase.

Dicha comisión expresaba una problemática que ponía el dedo en la llaga al señalar la práctica de una enseñanza enciclopédica, dogmática y con el conocimiento fragmentado, ¡Precisamente la enseñanza que el CCH pretendía impugnar! Desde la perspectiva de Díaz Barriga (1998) a la cual nos adherimos, esta es la incoherencia más importante del proyecto.

En cuanto a las problemáticas de enseñanza señaladas en el mismo programa de estudios de la asignatura (1996), se citan:

- Los contenidos temáticos no están formulados como procesos.
- Los cortes temporales adoptados han dificultado la enseñanza de la historia.
- La necesidad de valorar las aportaciones de diversas culturas.
- Las dificultades para desarrollar habilidades y actitudes en congruencia con los objetivos obligó a revisar el enfoque didáctico aplicado en esta disciplina.

Una comisión conformada por el Consejo Técnico convocó a diversos foros en los cuales se vertieron propuestas que permitieron reelaborar el programa de estudios en un intento por superar los problemas señalados líneas arriba.

La visión de Díaz Barriga sobre la confrontación generada en 1996 en torno al cambio curricular expresa que éste no se centró en la organización del conocimiento ni en los aspectos psicopedagógicos, según ella la polémica giraba alrededor de las posturas historiográficas que regirían el currículum del área y con las cuales se pretendía orientar la formación metodológica de los alumnos.

En cuanto a las aportaciones de este modelo destacan dos principalmente:

La primera sería la recuperación de uno de los principios constructivistas más relevantes, aquel que destaca el papel del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje como un constructor de su propio conocimiento y que éste comprende tres aspectos: de pensamiento, de habilidades y de actitudes.

La segunda contribución significativa en el proyecto lo constituye el tipo de materiales de estudio, consistentes éstos en una serie de antologías de lecturas de autores clásicos y contemporáneos que se elaboraron con el propósito de fomentar una cultura de lectura de fuentes originales para familiarizar al alumno con las teorías de pensamiento de los más destacados autores de las distintas épocas y áreas de conocimiento.

Uno de los aspectos positivos observados en el área Histórico-social radica en la superación de la concepción lineal del tiempo, ya que los contenidos programáticos se abordan como procesos dialécticos de cambio y continuidad superando la visión cronológica del positivismo, y teniendo como eje temático, la aparición y desarrollo del capitalismo, que abarca desde el feudalismo hasta la época contemporánea, también se incluye la Historia de México. Así mismo se postula el aprendizaje de un cuerpo conceptual y de habilidades como aprender a investigar, superando la concepción del almacenaje enciclopédico.

En el cambio curricular que se produce en 1996, se observan dos grandes problemas: el primero se refiere a la carencia dentro del currículum de principios psicopedagógicos y didácticos más concretos, y el segundo a la falta de legitimación del proceso de cambio curricular, que aunque pretendía la participación de los docentes, ésta fue escasa, y se expresó más bien en un movimiento de rechazo con una acentuada tendencia política.

El proceso de cambio curricular que desarrolla CCH en los noventa, pretendía una revisión profunda del plan de estudios y la reestructuración de una nueva propuesta curricular. Esta labor fue encomendada a María Ibarrola y José de Jesús Bazán Levi, quienes proponen la revisión curricular partiendo de cinco principios: la recuperación de su experiencia curricular realizada, mayor intervención de los docentes en este proceso, identificación de las transformaciones necesarias, identificación de las estructuras curriculares, elaboración de proyectos curriculares elementales y globales incorporando proyectos docentes en función de cada área y plantel.

Díaz Barriga (1998) se cuestiona si el cambio curricular permitió consolidar una propuesta psicopedagógica firme o si comparando dicha propuesta con el proyecto original hubo algún progreso en la innovación didáctica, es decir, si el nuevo currículum estaría realmente orientado hacia la investigación y cimentado en el constructivismo. Así mismo esta autora, reconoce que los principios básicos son formalmente constructivistas, no obstante en la práctica la organización de los contenidos curriculares, la metodología didáctica y la formación docente, etc. no lograron concretarse o se dispersan. El cambio curricular no ha logrado resolver las principales problemáticas que procedían del primer proyecto (por ejemplo la carencia de una metodología constructivista y una formación docente con el mismo enfoque).

Agrega que el prejuicio de “teorizar” demasiado el currículum, ocasionó con esto un vacío importante, ya que aun cuando se ratificaron los principios del plan de 1971, no se ahondó el estudio sobre las problemáticas y tendencias en la EMS, tampoco se escrutaron nuevos métodos de enseñanza ni se profundizó el estudio sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo integral en adolescentes de bachillerato; así mismo –continúa- tampoco se ubicó el cambio curricular en el contexto de las grandes transformaciones que la globalización impone en el mundo y en nuestro país en los años noventa. Este último aspecto ya se ha incluido en el programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea II, sin embargo el problema reside en que la mayoría de los docentes no alcanzan a impartir la IV Unidad: Extinción del mundo bipolar. Neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (de 1979 a nuestros días).

Resumiendo, aunque el modelo de CCH retomó los principios generales del constructivismo existe una ignorancia sobre su significado y sobre su aplicación en el aula (Díaz Barriga, 1998). Consideramos que tampoco se esclareció qué se innovó respecto a la enseñanza y la práctica del método histórico, ya que tradicionalmente se trabajan las habilidades básicas de la investigación documental pero no con la profundidad que se requiere tal como lo recomiendan autores como Domínguez (1997), Prats y Santacana (1998), etc., considerando además la imperiosa necesidad de incluir la enseñanza de habilidades específicas de dominio de esta disciplina.

Así mismo observamos que el modelo de CCH contemplaba un enfoque de tendencia constructivista, pero se careció de una metodología de enseñanza-aprendizaje concreta que permitiese la puesta en práctica del modelo evitando con ello una enseñanza a menudo dogmática.

A continuación abordaremos las características de los programas de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I y II, y sus objetivos de enseñanza-aprendizaje.

### **1.3.3. Los programas de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I y II**

Según De Ibarrola y Bazán (1992, citados en Díaz Barriga, 1998), estos programas se empezaron a integrar a partir de 1975, teniendo como base los diversos programas que se manejaban en los diferentes planteles. Para 1979, se integra un documento con estos programas, sin embargo no se oficializaron y no se impuso su “obligatoriedad”.

El Colegio de Ciencias y humanidades es reconocido dentro del nivel medio superior como una de las instituciones universitarias más dinámicas y participativas en la promoción de la investigación que realizan los propios alumnos (Weiss, 1993, citado en Díaz Barriga, 1998).

El proyecto empieza a mostrar importantes incoherencias, en opinión de Castañeda (1985, citado en Díaz Barriga, 1998); Zorrilla (1989, citado en Lerner, 1990), la realidad que se vive en los años ochenta, dista mucho de los planteamientos originales que sostuvo como proyecto alternativo. Esta visión prevalece en parte en la actualidad, algunos testimonios manifestados por algunos maestros de la institución expresan que la situación no ha mejorado.

En cuanto a los contenidos, en el primer Plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (1972), el programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea abordaba el modo de producción capitalista y el fundamento de una nueva filosofía social, política y humanística; el desarrollo industrial del siglo XIX y la aparición de los regímenes democráticos; asimismo abordaba el surgimiento y desarrollo del socialismo; el imperialismo, la Primera y Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias, y finalizaba con un panorama de la situación contemporánea.

El objetivo de la materia era generar el desarrollo de una conciencia histórica que condujera al dominio del conocimiento científico y transformador de las relaciones sociales, teniendo como eje temático la comprensión de los antecedentes, origen, desarrollo, apogeo y crisis de las formaciones sociales correspondientes al modo de producción capitalista. (Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea del Colegio de Ciencias y Humanidades, 1985, p. 3).

Para la comprensión de esta temática se proponía un análisis equilibrado entre la Historia económica, política y social.

Para el segundo Plan de estudios (1996), se propuso la conservación de la materia y su enseñanza en dos cursos semestrales, para esto se argumentó la insuficiencia de un semestre para abarcar el conjunto de los contenidos de la materia. Así mismo los cambios en el panorama mundial durante las últimas décadas del siglo XX, imponen la actualización de los contenidos de la materia principalmente para construir una visión holística de los procesos históricos en los cuales están inmersos los fenómenos sociales.

De acuerdo con esta nueva visión, en el siglo XX se han producido nuevos enfoques y corrientes historiográficas, conforme a los principios del currículum de CCH, estos cambios en el terreno historiográfico deben introducirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, que los docentes deben enseñar una *pluralidad* de interpretaciones de estos procesos históricos.

Además se consideró que este nivel educativo es la última oportunidad de estudiar el contexto histórico internacional para muchos alumnos del Bachillerato de CCH, conjuntamente estos conocimientos son tan importantes como la propia historia nacional, y por ello son requeridos para el aprendizaje de las asignaturas del 5° y 6° semestres, Teoría de la Historia I y II del área histórico-social (Programa de Historia, 1996).

Así mismo el programa continua adherido a los principios pedagógicos del Colegio: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, formar un alumno crítico y propiciar la interdisciplina para generar aprendizajes significativos en los alumnos.

En este sentido las propuestas de enseñanza con la postura constructivista (Domínguez, 1997; Carretero, Pozo y Asensio ,1997; Pratts y Santacana, 1998; Díaz Barriga, 1998) integradas en el programa de Historia para la EMS, en la modalidad de CCH, debería de plasmarse en la práctica en los siguientes puntos:

- a) Explicitación de las habilidades cognitivas específicas de dominio de la historia. No obstante aun cuando esto se cumpla, ningún plan ni ningún programa de estudio puede por si sólo garantizar el aprendizaje de los alumnos, se requiere de la formación docente en estas habilidades cognitivas y puesto que el perfil del docente de historia en CCH se despliega en la diversidad de las ciencias sociales, necesariamente se requiere de esta capacitación.
- b) Los programas deberían enfatizar en ciertas habilidades y entramarlas con los contenidos temáticos. Por ejemplo, la habilidad para comprender el tiempo histórico debería ejercitarse a lo largo de todo el semestre y en todos los temas abordados. Otro ejemplo sería con el tratamiento de la causalidad histórica, abordarla por grado de dificultad conforme a la propuesta de Prats y Santacana (1998), plantearle al alumno las variables más evidentes y relacionarlas con sus conocimientos previos para ir agregando variables más complejas.

Un programa de estudio que pretenda conciliar los aspectos psicopedagógicos que subyacen en el proceso de aprendizaje con los aspectos disciplinares, o sea, con la estructura lógica que caracteriza a cada disciplina y que se expresan en la enseñanza, abarca tanto los contenidos conceptuales como los procedimentales.



Pero la educación de nuestros alumnos va más allá de contemplar sólo su formación como un profesional en alguna de las áreas de conocimiento científico, humanístico o artístico, implica también abordar el tercer componente de los objetivos de aprendizaje, el actitudinal, que está estrechamente involucrado en el acto educativo, es decir que debemos darle énfasis también en nuestra práctica educativa, introduciendo objetivos de este tipo y estrategias para lograrlos, si es que queremos formar seres con esa conciencia social que proclama el programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea.

Los objetivos actitudinales establecidos en el programa de estudio deben entramarse explícitamente (implícitamente ya lo están) con los otros dos tipos de objetivos de aprendizaje, es decir, los conceptuales y los procedimentales. Esto se puede conjugar con ciertas habilidades que se prestan más para ello, habilidades como la empatía, el pensamiento relativista y la habilidad crítica. Sabemos como señaló Benedetto Croce que “el muerto, muerto está” y no tiene objeto juzgarlo, no obstante esto no implica soslayar la valoración de sus actos (lo que nos lleva a abordar los objetivos actitudinales).

Esto puede lograrse con la integración de estrategias o procedimientos de aprendizaje como el juego de roles, las simulaciones, los sociodramas, los relatos, o historietas en el programa de estudio de Historia, con el propósito de facilitar la enseñanza-aprendizaje de valores, hábitos y actitudes cardinales, enlazados con los contenidos y objetivos de enseñanza-aprendizaje propuestos para satisfacer una enseñanza-aprendizaje comprensiva, reflexiva y crítica.

En este sentido podemos recuperar las valiosas aportaciones de la concepción educativa de las culturas clásicas griega y romana de la Antigüedad con la inclusión de la ética y la filosofía dentro de la perspectiva histórica, lo que además nos permitiría trabajar de manera interdisciplinaria.

En el siguiente punto abordaremos de manera explícita los objetivos de enseñanza de la historia trazados en el programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea II.

#### **1.3.4. Los objetivos de enseñanza y aprendizaje**

Al diseñar la planeación didáctica, la que suscribe analizó los objetivos de aprendizaje por unidad y tema de la asignatura Historia Universal Moderna y Contemporánea II, encontrando que éstos se circunscribían a un enfoque moderno de la educación.

El programa en cuestión reconoce la importancia de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea en la conformación del perfil del alumno egresado del Colegio de Ciencias y Humanidades, al habilitarlo para:

- Adquirir una conciencia histórica, con la cual se ubique en el tiempo y espacio, y conciba los productos culturales en una sociedad en permanente cambio.
- Analizar los procesos históricos, a través del manejo de los conceptos medulares de esta disciplina y el conocimiento de las diferentes corrientes de interpretación historiográfica.
- Comprender los principales cambios en el desarrollo histórico de la sociedad a partir de las primeras manifestaciones del capitalismo, del siglo XII a la actualidad.
- Entender su rol como futuro ciudadano, como un ser con derechos y responsabilidades para con su país y la humanidad.

- Asumir una actitud reflexiva, crítica y tolerante para dilucidar las problemáticas que plantean los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales de la humanidad.
- Desarrollar destrezas y habilidades informáticas con las cuales pueda procesar información de tipo histórico.

En cuanto a los objetivos generales de la materia, el alumno:

- Comprenderá los procesos más importantes de la historia universal moderna y contemporánea, ubicados en el tiempo y el espacio, tomando como eje central el origen, desarrollo y crisis del capitalismo, con la finalidad de adoptar una actitud crítica frente a la sociedad, y valorar aportaciones y consecuencias sociales y del medio ambiente.
- Conocerá la interrelación de los factores económicos, políticos, sociales y culturales; comprenderá el carácter multicausal de los acontecimientos y procesos históricos, sin perder de vista los nexos entre el pasado y el presente.
- Desarrollará habilidades y capacidades, como la búsqueda de información, el análisis, la comparación, la reflexión crítica, la argumentación y la síntesis.
- Adquirirá actitudes y valores éticos, tales como la disposición al trabajo, la responsabilidad social compartida, el respeto a la libre expresión de las ideas, la honestidad, la crítica y la autocrítica constructivas y una conciencia solidaria.

- Se reconocerá a través del estudio de la materia como un ser histórico, como parte de una nación y del mundo, que respeta y valora su cultura y las de otros pueblos.

En cuanto a los objetivos particulares de la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea II, el alumno:

- Comprenderá los procesos más destacados de la historia universal moderna y contemporánea, tomando como eje principal el desarrollo y las crisis del capitalismo desde finales del siglo XIX hasta nuestros días. Reflexionará sobre los cambios del imperialismo y del estado capitalista, las contradicciones entre las potencias por imponer su hegemonía, las luchas revolucionarias de los pueblos por el socialismo y la liberación nacional.
- Analizará las respuestas del mundo ante la globalización, el neoliberalismo, la unilateralidad imperialista y la guerra.
- Identificará algunos problemas mundiales de la actualidad y sus posibles soluciones, asumiendo una actitud crítica, propositiva y contraria a las guerras de conquista, a favor de un mundo incluyente más justo, fincado en los derechos de todos los pueblos.
- Continuará el desarrollo de sus habilidades de lectura y análisis de textos, mapas históricos, líneas del tiempo, así como de la capacidad creativa para investigar, relacionar, sistematizar y formular conclusiones.
- Reforzará dentro y fuera del aula las actitudes de responsabilidad, respeto recíproco, solidaridad, libertad de expresión, honestidad y tolerancia a la diversidad de ideas.

Con respecto a estos objetivos podemos acotar dos observaciones:

La primera se refiere a la forma como están formulados los propósitos en el programa operativo, ya que están más definidos en términos conceptuales, abordando poco lo procedimental, y menos aún lo actitudinal.

Este aspecto ya mencionado líneas arriba revelado por la observación de los objetivos del programa, fue la insuficiencia de los objetivos de aprendizaje procedimentales, es decir de habilidades, y prácticamente la carencia de objetivos de aprendizaje en el aspecto actitudinal. Aunque los tres están estrechamente relacionados y en la práctica no se pueden separar, es necesario que su formulación se explicita en los propósitos de la práctica educativa, precisamente éste es el problema que de entrada se aprecia en el programa operativo del CCH, los propósitos y objetivos de aprendizaje están redactados de manera incompleta, se especifica el qué (conceptual), poco el cómo (procedimientos, habilidades) y casi nada el para qué (actitudinal).

La segunda se centra en la carencia de un espacio de reflexión sobre la interpretación historiográfica, se dice que se asuma una actitud reflexiva y crítica, pero a partir de qué lo va a hacer el alumno, él requiere de un andamiaje teórico conceptual para que esas habilidades se aprendan y se ejerzan con una metodología, más cómo lo va a hacer si el mismo docente carece de esta actualización en teoría de la historia y formación docente en pedagogía.

Finalmente, otro aspecto que influye en el aprendizaje de las asignaturas de Historia, consiste en que sólo se coadyuvan con las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción I y II, además en estas asignaturas no se aborda un andamiaje teórico específico de las ciencias sociales. Consideramos que si el enfoque interdisciplinario implícito en el plan de estudios de CCH, se llevara a la práctica de una manera eficaz, podría contribuir a aminorar el índice histórico de reprobación de las asignaturas de Historia. Ésta es precisamente una de las

consecuencias que se desprenden de la enseñanza de la historia impartida en el CCH.

A continuación abordaremos una de las problemáticas en que se reflejan las carencias del proyecto de CCH, nos referimos al alto índice de reprobación de algunas materias, entre ellas de Historia, esta situación constituye una de nuestras grandes preocupaciones.

### **1.3.5. El aprovechamiento académico en la materia de historia**

De la investigación preliminar que se realizó en la biblioteca del CESU y en la de la Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades, con información estadística hasta el 2004, se confirmó el alarmante índice histórico de reprobación durante la última década. La trascendencia de esta problemática se manifiesta en las repercusiones que tiene sobre el índice histórico de eficiencia terminal del CCH. Por ejemplo las cifras para la generación de 1998-2001, son del 37% para alumnos regulares (egresan con su generación) y 63% de alumnos irregulares (que no egresan con su generación). Si consideramos que Historia tiene un alto índice histórico de reprobación, se concluye la enorme responsabilidad del cuerpo docente de esta área, y por supuesto el reto que se tiene por delante.

En un estudio comparativo elaborado a partir de los resultados arrojados por el análisis del Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI), aplicado por la UNAM a los alumnos matriculados en el bachillerato, se señala que en esta área disciplinar es en donde se localizan las principales deficiencias de conocimiento que tienen los alumnos provenientes de la Educación Media Básica, se precisa que los alumnos no identifican los vínculos entre los distintos acontecimientos, los cuales les deben servir de base como conocimientos previos para la adquisición del conocimiento histórico propio del nivel educativo de Bachillerato (Muñoz et al., 2003).

La Mtra. Dulce María Santillán Reyes, Asesora Pedagógica de Planeación en la Coordinación de CCH, ha tenido la gentileza de proporcionarnos las series estadísticas hasta la generación<sup>1</sup> 2006-2008, para complementar este análisis.

La Estadística de alumnos aprobados y reprobados en la asignatura de Historia 2000-2006 (anexo 2), muestra una reducción del índice de reprobación en general.

La estadística por asignatura (anexo 3), revela que de las seis asignaturas de Historia pertenecientes al plan de estudios (1996), las asignaturas de Teoría de la Historia I y II del quinto y sexto semestre respectivamente, alcanzaron un índice de reprobación superior al de las otras cuatro asignaturas de Historia, más aun Teoría de la Historia II (en 2006, el 30.1%) que Teoría de la Historia I (en 2006, el 28.3%).

La asignatura de Historia de México I del tercer semestre obtuvo un índice de reprobación menor que Teoría de la Historia (en 2006, el 25.9%), pero en el caso de Historia de México II en el cuarto semestre el índice de reprobación no disminuyó (en 2006, el 29.1%).

Las asignaturas del primer y segundo semestre, Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II lograron el índice de reprobación más bajo (en 2006, el 19.7% y el 22.9% respectivamente).

Aunque este índice de reprobación ha disminuido a lo largo del periodo especificado, sigue siendo alto pues representa cerca de la tercera parte de los alumnos inscritos en esas asignaturas.

Otra situación que destaca son los momentos en que se registra un retroceso observable en el aumento del índice de reprobación de las asignaturas de Historia de México I y II, en el año 2002; en tanto que en las asignaturas de Teoría de la

---

<sup>1</sup> De esta generación sólo tenemos las estadísticas de los dos últimos semestres, ya que la información se procesa durante varios meses.

Historia, este retroceso se observa en el 2003, es decir, se trata de la misma generación, ésta es la 2001-2003.

Considerando las estadísticas por generaciones, destaca por su índice de reprobación la generación 2001-2003, y en menor medida la generación 2002-2004, esto se puede constatar en el cuadro que muestra la Estadística de los alumnos aprobados y reprobados en la asignatura de Historia (2000-2006) en el cual se muestran los porcentajes de reprobación por generación (anexo 4-A).

Otro aspecto que es necesario subrayar, es el porcentaje de alumnos que no acreditan las asignaturas porque no asisten a clases y/o no presentan el examen final (son evaluados con N/P), aunque esta cifra ha ido disminuyendo desde un 36% (Generación 1996-1998) en la asignatura de Teoría de la Historia II, hasta un 8.7% (Generación 2006-2008) en la asignatura de Historia Universal I, esto se muestra en el cuadro de Porcientos (anexo 4-B).

En términos generales se observa una tendencia hacia la reducción de los índices de reprobación de las asignaturas de Historia, lo cual es muy positivo, y tenemos fe de que con el Proyecto Madems los docentes que nos hemos formado profesionalmente como maestros de enseñanza de la historia, logremos incidir firmemente en el aprendizaje de los alumnos de EMS, y pueda abatirse el índice de reprobación en éstas y otras asignaturas que ocupan los primeros lugares de reprobación en la EMS.

Diversos son los factores a los cuales se atribuyen estos altos índices de reprobación, desde los aspectos socioeconómicos hasta las carencias de los alumnos y las metodologías de enseñanza. Continuaremos ahora con las problemáticas de la metodología aplicada en la enseñanza-aprendizaje de la historia.



### 1.3.6. Problemáticas en la enseñanza-aprendizaje de la historia

Diversas propuestas de reconocidos autores investigadores de la metodología de enseñanza de la historia entre los cuales destacan Joaquim Pratts, Jesús Domínguez, Carretero y Cols, Frida Díaz Barriga, se han integrado a la postura constructivista que aplicada al aprendizaje de las ciencias histórico-sociales pretende resolver los siguientes problemas:

- El desconocimiento de las ideas y conocimientos previos del alumno, de su situación como aprendiz, así como de los procesos de construcción del conocimiento histórico-social que desarrolla el alumno adolescente. Una idea extendida (entre el alumnado), que es necesario tomar en cuenta en nuestra práctica docente es aquella que considera que *la materia no necesita ser comprendida sino memorizada* (Prats y Santacana, 1998). Esta idea se corroboró en la respuesta de un porcentaje de alumnos a los cuales se aplicó al inicio de la práctica docente un diagnóstico de detección de conocimientos previos.
- La visión fragmentaria y reduccionista del conocimiento histórico expresada frecuentemente en el currículum y en los libros de texto.
- El predominio de una enseñanza descriptiva y conceptual, que no genera aprendizajes significativos.
- La despreocupación por la enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas y la formación de valores.

Según Carretero, Pozo y Asensio (1997); Domínguez (1997); Pluckrose (2000, citado en Díaz Barriga, 1998); Carretero y Limón (2002), el estudio de las ciencias histórico-sociales debería potenciar las habilidades de aprendizaje significativo, de

razonamiento y de pensamiento crítico en el alumno, orientada hacia la construcción de una visión comprensiva del mundo. Para estos investigadores las principales metas educativas sugeridas para el caso del aprendizaje de la historia serían:

- El conocimiento de los fenómenos sociales para que pueda comprender a la sociedad y el papel que juega dentro de ella. Algunos contenidos deben abordarse con mayor profundidad con el propósito de estudiar personas y hechos concretos, evitando las formulaciones generales de los hechos, que para el alumno carecen de sentido.
- El desarrollo de la capacidad de reconstrucción del conocimiento histórico y del bagaje cultural de la sociedad a la que pertenece.
- La construcción de conceptos o categorías histórico-sociales básicos y sus distintas interpretaciones en el tiempo, así como de ciertas habilidades de dominio de la historia. El desarrollo de la noción de tiempo histórico. El análisis con el empleo de las nociones de empatía y comprensión de la intencionalidad, razonamiento y acciones de los sujetos históricos. El análisis de las falacias en la explicación histórica.
- La comprensión de la causalidad multideterminada de la historia, así como de los procesos de continuidad y cambio de otros horizontes histórico-culturales y del presente con el análisis sincrónico y diacrónico de las formas de vida, costumbres, creencias, valores, de las sociedades pretéritas y actuales, relacionado con una actitud de interés en las creencias –mentalidades- de otra época, apreciadas por los alumnos, con una actitud tolerante y crítica al mismo tiempo.
- El desarrollo de la capacidad de análisis, síntesis y evaluación de las fuentes de información así como la comprensión de la labor del historiador.

La solución de problemas a contenidos históricos. Los métodos particulares de la historia: el método hipotético-deductivo y el método empírico, combinados ambos con hipótesis aproximativas y su verificación fundamentada en las fuentes.

- La generación de valores y actitudes, intelectual y socialmente tolerantes. Así como la formación de actitudes de respeto y valoración del patrimonio histórico y cultural, en correspondencia con el desarrollo de una sensibilidad ética y estética que le permita recrearse y salvaguardar este patrimonio.

Las implicaciones que estas proposiciones constructivistas tienen en la elaboración de los planes y programas de estudio son las siguientes (Díaz Barriga, 1998):

- El currículum constructivista subraya la calidad (profundidad) sobre la cantidad, dada la complejidad del tipo de aprendizaje y contenido.
- Se concede la misma importancia al contenido de enseñanza que al proceso de aprendizaje, es decir que se abordan paralelamente el qué y el cómo.
- Se contemplan tres tipos de contenidos: declarativo (conceptual o factual), procedimental-estratégico, actitudinal-valoral.
- La secuencia de la unidad didáctica incluye tanto la estructura de la disciplina (secuencia lógica) como la estructura cognitiva del alumno (la secuencia psicológica, es decir, el desarrollo de habilidades cognitivas del alumno).

- El principal propósito de las unidades didácticas es facilitar la enseñanza de los contenidos de la disciplina.

Concluyendo: los programas de estudio deberían abordar tanto los aspectos teórico conceptuales como los metodológicos o de adquisición de habilidades y capacidades enfatizando más en éstos últimos, que es donde radica más la falibilidad de los alumnos que en la demora de su desarrollo cognitivo (Domínguez, 1997). La enseñanza de la historia implica iniciar al alumno en el método de la investigación histórica, para lo cual el docente debe conocer esta metodología (Pratts, 1998).

Se aprecia también la conveniencia de desarrollar un currículum en espiral (Bruner, 1966) considerando los rasgos específicos del conocimiento histórico y adaptándose a distintos niveles de dificultad en relación al nivel educativo y la edad de los alumnos.

Respecto al Colegio de Ciencias y Humanidades en la práctica los objetivos del anterior y del actual programa de Historia, se traducen en el estudio de un proceso histórico que los alumnos no pueden interpretar con los elementos teóricos que la enseñanza les proporciona durante todo el curso. Consecuentemente lo que los alumnos aprenden es la versión de la historia mediatizada por el docente y por los libros de texto utilizados como material didáctico (Díaz Barriga, 1998).



## 2. PRINCIPALES MODELOS DE ENSEÑANZA DEL SIGLO XX

Antes de introducirnos en el modelo constructivista en base al cual desarrollamos la propuesta didáctica, haremos una breve revisión de los principales métodos didácticos que se han empleado en la enseñanza de la historia durante el siglo XX.

Para comenzar queremos desarrollar una breve reflexión sobre: ¿Qué es la historia? Pues el cómo ha sido concebida ha determinado la metodología que se ha empleado para su estudio y enseñanza.

El estatuto de la historia como ciencia social fue objeto de agudas polémicas durante el siglo XIX, momento en el cual se desgaja de las ciencias naturales (nomotéticas deductivas) y de la literatura, polémicas que sin embargo retornaron a la arena en el siglo XX, con autores de diversas corrientes historiográficas entre los cuales destacan Febvre, Bloch, Braudel, Hobsbawm, Thompsom, Ginzburg, White. Por lo que se comprende que en la actualidad no todos los historiadores estén de acuerdo en una misma definición y caracterización de la historia como ciencia social, hay quien la juzga como un instrumento de control ideológico, o quien la aprecia como un arte, sea cual sea su naturaleza, la historia como ciencia social se caracteriza por un conocimiento complejo, dialéctico, cuya verificación no puede hacerse experimentalmente sino por medio de la investigación de fuentes (Prats y Santacana,1998), lo que conlleva la producción de diversas interpretaciones en las cuales subyace cierta subjetividad, por lo que el conocimiento histórico es relativo, está en construcción.

La diferente metodología y el objeto de estudio que cada corriente historiográfica propone repercute en el ámbito de la enseñanza, se permea en el diseño de los planes y programas de estudio. En el caso que nos ocupa el objetivo principal del área-histórico social en CCH, es dotar al alumno de un método de análisis histórico-social que le permita comprender y transformar su realidad social

(programa de estudio, 1996). En este caso observamos como ya se ha comentado la influencia de la corriente historiográfica del materialismo histórico.

En opinión de Domínguez (1997), el papel educativo que la historia debe jugar, parte de lo que considera son los criterios generales para definir objetivos, contenidos, estrategias, métodos didácticos y de evaluación. Dichos criterios se expresan en torno a: cómo enseñar, qué enseñar, y para qué enseñar.

A continuación se abordarán los principales métodos de enseñanza de la historia que predominaron en el siglo XX, así como los conceptos históricos y las habilidades de dominio de la historia.

## **2.1 Métodos de enseñanza aplicados en la enseñanza-aprendizaje de la historia**

Existe una extensa gama de modelos didácticos que se han desarrollado en el siglo XX desde diversos enfoques didácticos y psicopedagógicos, su análisis por demás polémico no es el propósito del presente trabajo, remitimos al lector a la obra de consulta Joyce, B (2002), nos referiremos sólo a los métodos de enseñanza aplicados en la enseñanza-aprendizaje de la historia durante el siglo XX.

Estos métodos didácticos se corresponden con determinadas metodologías de enseñanza, las cuales a su vez se definen en función de las distintas orientaciones historiográficas, didácticas y pedagógicas.

Dichos métodos guardan una relación muy estrecha con los modelos historiográficos (Calaf, 1994), esta influencia se justifica porque con las innovaciones teóricas y metodológicas que han propuesto las corrientes historiográficas durante el último siglo, se han requerido habilidades más

complejas para lograr la comprensión y ya no sólo la descripción del conocimiento histórico.

La situación anterior repercute en el ámbito educativo al permearse la influencia de estas corrientes historiográficas en la didáctica de la historia, es decir, en la enseñanza-aprendizaje de la historia en el aula.

El modelo didáctico supone la organización o estructura lógica y coherente de cuerpos contruidos de conocimientos que incluye métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Estos métodos se refieren a la organización de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje.

El método es posible considerarlo en sus aspectos generales como los principios organizadores del trabajo o procedimientos para lograr unos resultados, o en sus aspectos historiográficos (métodos propios de la historia) y por ende muy relacionado con sus diversas tendencias y corrientes, o también en sus aspectos didácticos (la didáctica para trabajar en el aula). Los dos aspectos anteriores se relacionan con un tercer aspecto, el psicopedagógico que implica los procesos de aprendizaje de los alumnos, y la aplicación de los métodos de enseñanza y las estrategias pertinentes (M. C. González, 2002).

La conjugación de los tres aspectos (historiográfico, psicopedagógico y didáctico) permitiría abarcar los diversos componentes de la enseñanza y aprendizaje de la historia en una perspectiva integral, que conjugue la historiografía, la psicopedagogía y la didáctica (M. C. González, 2002).

Estos métodos de enseñanza han oscilado entre la ponderación de uno de los dos aspectos esenciales que constituyen el pensamiento histórico. Esquemáticamente se puede decir que dicho pensamiento se constituye de dos partes fundamentales (Pozo, Asensio y Carretero, 1997):



- Una metodología de investigación (conjunto de habilidades metódicas, capacidades).
- Un andamiaje teórico-conceptual (redes o sistemas jerarquizados de conceptos).

La enseñanza de la historia debe abordar ambos componentes con el mismo énfasis (Pozo, Asensio y Carretero, 1997).

Limón y Carretero (2002) señalan que algunas Investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento formal (Carretero, 1985<sup>a</sup>; Neimark, 1982, basadas en las indicaciones de Piaget e Inhelder, 1955), han revelado que éste puede comenzar a desarrollarse entre los jóvenes de 13 a 14 años, sin embargo de la disponibilidad de estas habilidades del pensamiento formal no se deduce su uso apropiado, éste depende también de factores adicionales como por ejemplo las ideas previas o los conocimientos previos que posea el sujeto cognoscente y del contenido de la tarea.

Lo que significa que para ejercer el pensamiento formal en un área del conocimiento, no es suficiente contar con estas habilidades del pensamiento, también se requiere un conocimiento específico sobre la disciplina, es decir que es necesario poseer un cuerpo teórico disciplinar (Pozo, Asensio y Carretero, 1997).

Calaf (1994); Pozo, Asensio, Carretero (1997); M. C. González (2002), han comparado los modelos didácticos para la enseñanza de la historia (tradicional, por descubrimiento y expositiva basado en el aprendizaje significativo), considerando sus supuestos básicos, los objetivos y la metodología propuesta por cada modelo con el propósito de analizar los logros y deficiencias de cada uno de ellos.

El modelo de la enseñanza tradicional ha privilegiado la transmisión del corpus de conocimientos, sin reflexionar cómo lo aprendía el alumno, por el contrario, el

modelo de la enseñanza por descubrimiento ha constreñido la enseñanza a un problema psicológico, sometiendo por lo tanto las estrategias didácticas a los aprendizajes espontáneos que pudieran desarrollar los alumnos (Pozo, Asencio y Carretero, 1997).

Las transformaciones que durante los últimos años se han escenificado en el panorama educativo en general, y en particular en la enseñanza de la historia, están íntimamente relacionadas con las posturas extremas de estos dos modelos didácticos.

Desde la perspectiva de la psicopedagogía se han elaborado diferentes propuestas con el propósito de superar las carencias del modelo de la enseñanza tradicional, entre éstas el método basado en la enseñanza por descubrimiento y el método de la enseñanza expositiva basado en el aprendizaje significativo. De acuerdo con el examen que proponen Carretero, Pozo, Asencio (1997), del modelo tradicionalista, los dos métodos de enseñanza para el aprendizaje de la historia señalados líneas arriba, han representado una alternativa frente al modelo tradicionalista.

Sin embargo el método basado en la enseñanza por descubrimiento ha suscitado las críticas y una creencia errónea por parte de los especialistas en didáctica de la historia acerca de que en todas las tendencias de la psicopedagogía se descuida el estudio de la disciplina para hacer hincapié en los complejos procesos internos que realiza el alumno (Carretero, Pozo, Asencio, 1997), esto se debe a que el método en cuestión enfatizó el aprendizaje sobre los procesos cognitivos realizados por el alumno, diluyendo el estudio del aspecto teórico conceptual de la propia disciplina (Calaf, 1994).

El modelo integrador constructivista con el que se pretende recuperar los aportes del modelo de la enseñanza tradicional y de los métodos fundamentados en la enseñanza por descubrimiento y expositiva basado en el aprendizaje significativo,

tiende a realizar un equilibrio entre estos procesos internos del alumno y la enseñanza de la teoría y metodología de la disciplina, en nuestro caso de la historia (Pozo, Asensio y Carretero, 1997).

Se trata de apreciar que la construcción de un modelo didáctico o del conocimiento no parte de cero sino de las debilidades y aportaciones de los que le preceden, en este sentido, no se trata de estigmatizar o anatemizar los modelos didácticos que han precedido a la propuesta constructivista. El modelo integrador del constructivismo pretende superar las debilidades de los modelos didácticos de la enseñanza tradicional y de la enseñanza por descubrimiento, y recuperar sus aportaciones.

En función de las limitaciones de ambos se propuso un tercer método, el de la enseñanza por exposición basado en el aprendizaje significativo, relacionado con la psicología cognitiva y el procesamiento humano de la información (Pozo, Asensio, Carretero, 1997).

Recapitulando: tanto los especialistas en didáctica de la historia como los psicopedagogos especializados en teorías cognitivas, han conjuntado sus esfuerzos para integrar un modelo que recuperando los aportes de tres modelos: el de la enseñanza tradicional, el de la enseñanza por descubrimiento y el de la enseñanza expositiva basado en el aprendizaje significativo, supere sus debilidades y erija una propuesta que aborde la enseñanza de la historia concediendo la misma importancia tanto a los procesos de enseñanza como a los de aprendizaje, y tanto a la teoría de la historia, las herramientas teórico-conceptuales, como a la metodología y a las habilidades del pensamiento.

A continuación se describen los modelos didácticos de enseñanza: tradicional, y por descubrimiento. Señalaremos sus características y sus deficiencias, sobre todo las relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la historia, así mismo se mencionarán sus aportaciones y cómo las relaciona el constructivismo.

## El modelo de la enseñanza tradicional

La concepción historiográfica que subyace en este modelo es positivista, la historia es apreciada como un saber fáctico, objetivo, que en el terreno de la enseñanza se expresa en una singular comprensión del qué enseñar y del cómo hacerlo. El proceso didáctico está centrado en el docente, y no en el alumno, confundándose la enseñanza con el aprendizaje y asignándose al docente el papel de transmisor (emisor) del conocimiento, y al alumno el de receptor (M. C. González, 2002).

Consecuentemente la enseñanza se fundamentaba en una idea superficial sobre el aprendizaje, la de la memorización por la repetición. Como se ha comentado también, en esta concepción subyacía un asociacionismo (causa-efecto, o sea, emisión-recepción) que relacionaba el aprendizaje con la cantidad de conocimientos memorizada (Pozo, Asensio, Carretero, 1997). El aprendizaje se entendía como una acumulación enciclopédica de nombres, fechas, lugares, y acontecimientos. (Cuadro 2.1)

**Cuadro 2.1: Modelo de la enseñanza tradicional**

MODELO	TRANSMISIÓN/RECEPCIÓN
Fundamentos	Epistemológicos: la lógica de la disciplina /resumen del conocimiento histórico académico. Psicopedagógicos: alumno, "página en blanco".
¿Qué se enseña?	Historia factual narrativa
¿Cómo se enseña?	Lección magistral Lección magistral y diálogo Exposición y "prácticas"
¿Con qué recursos didácticos?	Exposición del profesor Libro de texto, apuntes Posibles textos, material audiovisual...
¿Cómo se aprende y cómo se evalúa?	Aprendizaje memorístico por repetición. Exámenes (escritos, orales).

Fuente: M. C. González. *La enseñanza de la historia en el nivel medio*, 2002, p.308.

Para dicho modelo la función del aprendizaje consistía en reproducir los conocimientos (recitar la lección), el alumno asumía una actitud pasiva, no elaboraba el conocimiento, la estrategia se basaba en la repetición para lograr la memorización. La cultura y el saber se evaluaban con criterios cuantitativos. Debido a que la lógica de la disciplina partía de criterios factuales o narrativos, los materiales condensaban una serie de datos ordenados cronológicamente y se organizaban para su lectura verbal, hasta su reproducción literal (Pozo, Asensio, Carretero, 1997).

Los cambios políticos que se escenificaron en los convulsos años sesenta, aunados con los magros resultados educativos, con la deserción escolar y la reprobación masiva (muestra palpable de la crisis de este modelo didáctico), provocaron el abandono de la historia narrativa (aunque hoy la narrativa ha resurgido bajo otras premisas), cediendo el protagonismo a una historia conceptual. La historia ya no se basa en la narración de los hechos, sino de su comprensión; antes se consideraba a los grandes personajes como los protagonistas de la historia, ahora es producto de complejas estructuras y relaciones de poder.

Pozo, Asensio, Carretero (1997), señalan que este cambio epistémico de la historia no se correspondió con un cambio profundo en la concepción de las relaciones entre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los cambios que se introdujeron fueron sólo placebos, tales como la formulación de cuestionarios con preguntas de tipo declarativo (recurso que en la actualidad sigue empleándose como criterio de evaluación predominante) y la adaptación conductista de la taxonomía de Bloom (1956), efectuada por Coltham y Fines (1971), con la definición de los objetivos, si bien es cierto que a estos autores (según Pozo, Asensio, Carretero, 1997) se debe la aplicación más detallada de la “pedagogía por objetivos” a la enseñanza de la historia.

La adaptación de estas taxonomías ha conllevado una dura crítica por parte de quienes consideran que la formulación de objetivos observables en la enseñanza de la historia implica minimizar su importancia (Jones, 1978; Pereira, 1982; Pozo, Carretero y Asensio, 1983, citados en Pozo, Asensio, Carretero, 1997). El problema central radica en que se sigue considerando que el aspecto principal es la organización de los materiales para la actividad memorística, y que el alumno es su receptáculo pasivo.

Los clichés impuestos por este modelo tradicional, tales como la organización cronológico-temática de los contenidos es muy difícil de romper, presumiblemente este diseño ofrece una visión panorámica y de continuidad sin embargo es una visión superficial de la historia. No obstante lo más grave es que este modelo si bien respeta la lógica de la disciplina, ignora la realidad de los procesos psicológicos del alumno y sus dificultades para comprender una abstracción como la del tiempo histórico (esto implica la habilidad del manejo de las sucesiones cronológicas, es una condición necesaria pero no suficiente), de ahí que se propusiera otro modelo didáctico que concibe el aprendizaje de una forma más dinámica (Pozo, Asensio y Carretero, 1997).

### **El modelo de la enseñanza por descubrimiento**

Este modelo es resultado tanto de las innovaciones psicopedagógicas y didácticas como de los cambios sociopolíticos ya mencionados, que cuestionan la concepción de la enseñanza de la historia, como una acumulación de conocimientos históricos y proponen en cambio la aplicación de esos saberes para interpretar la realidad en que se vive, en una sociedad que se debate por la democracia. El estudio del pasado auxilia al alumno para comprender y analizar críticamente su presente. Se concibe por lo tanto la función de la enseñanza de la historia con un rol trascendente en la formación democrática de los futuros ciudadanos. Este modelo se difunde extensamente, principalmente a partir de la obra de Bruner, J. (1960) y Hendrix, G. (1961), citados en M. C. González (2002).

Este modelo pone el énfasis en los procesos de aprendizaje del alumno, sin embargo se somete la estructura disciplinar a la psicología del alumno y no al revés, es decir, la secuencia lógica de la disciplina se somete a la secuencia psicológica del alumno.

Los cambios se hacen patentes en la metodología de enseñanza y en las estrategias didácticas, las exposiciones magistrales, y los libros de texto se sustituyen por actividades que los alumnos deben investigar. El docente pasa de expositor a dinamizador de la clase, en donde el espacio del aula se adecua para las nuevas actividades, sustituyendo el estrado y la organización unidireccional de la clase magistral por un mobiliario para facilitar el trabajo en grupos reducidos, la consulta de fuentes, etcétera (Maestro, 1993, citado en M. C. González, 2002).

El modelo de la enseñanza por descubrimiento retoma de la corriente del cognitivismo de la psicología educativa el principio según el cual el aprendizaje es un proceso de construcción interna de modelos o reglas de representación (Pozo, Asensio y Carretero, 1997).

Este principio es compartido por diversas teorías, entre éstas la Psicología genética de Piaget, el Enfoque Histórico-cultural de Vigotsky, y el Procesamiento Humano de la Información (PHI), por ello es el principio que aglutina a las principales teorías del desarrollo y el aprendizaje en la postura constructivista.

La construcción del conocimiento nos remite a un término con el cual se identificó este modelo: la enseñanza activa. Este concepto se ha utilizado confusamente, amalgamando los procesos de aprendizaje con las estrategias de enseñanza, es decir que se han confundido las actividades de aprendizaje (activismo) con los procesos internos de aprendizaje que desarrolla el alumno y que deben ser agilizados partiendo de los esquemas cognitivos de los alumnos y de sus motivaciones, sin embargo es importante porque resume una serie de

preocupaciones que destacan el papel de la práctica, de la actividad del alumno y de las capacidades cuyo desarrollo se pretende promover (M. C. González, 2002).

El modelo se distingue por el acento en el carácter individual y psicológico en el proceso de aprendizaje, ya que considera que la única forma de aprender es descubriendo el conocimiento, el alumno halla mediante su actividad mental una organización del conocimiento que desconocía, y que tampoco se presenta explícitamente en el material de aprendizaje (Pozo, Asensio y Carretero, 1997). En este sentido la diferencia con el modelo tradicional consiste en que el alumno adopta un papel activo al indagar el conocimiento.

La reducción de la enseñanza a actividades de descubrimiento de los alumnos ha provocado un cambio radical de la metodología de la enseñanza, de la cual destacan dos características (Pozo, Asensio, Carretero ,1997):

- La implicación activa del alumno lo convierte de espectador de la historia a investigador o agente de la misma.
- Se recurre a tácticas afines a la realidad de los alumnos para exponer la información, aplicando estrategias superiores a la lectura de textos.

Para la enseñanza por descubrimiento es primordial canalizar los esfuerzos de los alumnos hacia el dominio de la metodología de la investigación histórica, en ese sentido se pretende facultar al alumno de una serie de actitudes y habilidades para la investigación.

No obstante, en este modelo con el énfasis puesto en los procesos internos que desarrolla el alumno, se privilegian las habilidades metodológicas en detrimento del conocimiento teórico conceptual (porque se descuida el aprendizaje de este tipo de conocimiento), la historia ya no tiene una finalidad en si misma sino que se asume como un medio para propiciar el aprendizaje del alumno (Pozo, Asensio,



Carretero, 1997). Se somete así la estructura lógica de la disciplina histórica a la estructura psicológica del alumno (M. C. González, 2002, Cuadro 2.2).

**Cuadro 2.2: Modelo de la enseñanza por descubrimiento**

MODELO DE DESCUBRIMIENTO AUTÓNOMO	
Fundamentos	Epistemológicos: el pasado como instrumento para la comprensión y análisis del presente. Psicopedagógicos: carácter individual y psicológico del aprendizaje. El alumno aprende lo que “descubre”.
¿Qué se enseña?	La metodología del historiador. Situaciones próximas en el tiempo y en el espacio. Lo contemporáneo. El entorno.
¿Cómo se enseña?	Actividades procedimentales. El profesor, de transmisor a organizador del trabajo del alumno.
¿Con qué recursos didácticos?	Dossiers, documentos con guiones de trabajo.
¿Cómo se aprende y cómo se evalúa?	Aprendizaje por descubrimiento. Observación/evaluación de las actividades y de los trabajos.

Fuente: M. C. González (2002), *La enseñanza de la historia en el nivel medio*, p.311.

Se han formulado duras críticas al modelo de la enseñanza por descubrimiento por considerarlo elitista ya que sólo algunos alumnos privilegiados podrán aprender nuevos conocimientos de carácter relevante en un contexto de descubrimiento (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, citados en Pozo, Asensio y Carretero, 1997). Esto a despecho de la intencionalidad del modelo que

argumentaba Bruner, con el cual se intentaba desarrollar una educación que promoviera una sociedad más equitativa.<sup>2</sup>

La mayoría de los proyectos inspirados en este modelo mantienen dos características comunes (Pozo, Asensio, Carretero, 1997):

- El empleo del entorno como un elemento esencial en la didáctica de la historia, dado que ya no se trata de proporcionarle información obsoleta al alumno y distante de su realidad histórico-social.
- Un enfoque interdisciplinar (globalizador), si se pretende que el alumno investigue su realidad no se le puede imponer la fragmentación del conocimiento.

Algunos proyectos no han asumido estos dos principios, tal es el caso de uno de los proyectos más exitosos, el Proyecto History 13-16 del Schools Council (1976) aplicado en Inglaterra (Pozo, Asensio, Carretero, 1997). Este proyecto sostuvo dos principios:

- Para que la historia adquiriera importancia en el aula debe satisfacer las necesidades individuales y sociales del alumno.

---

<sup>2</sup> Hernández, P. *Psicología de la educación: Corrientes actuales y teorías aplicadas*, México: Trillas, 1991, p. 172. De acuerdo con este autor, Jerome Bruner asumió una actitud muy comprometida con la educación, en este sentido consideraba que la escuela podría ser el instrumento para lograr una sociedad más equitativa en lugar de ir detrás de ella. En esa línea declara que “El sistema escolar es nuestra forma de mantener un sistema clasista (1971, p.11), y lo peor es que son las clases más marginadas las que quedan mutiladas y las que sufren las consecuencias de una enseñanza deficiente (Bruner, 1960)”. Consecuentemente sostiene que una teoría de la educación no puede ser neutra: “Los psicólogos o educadores que formulen teorías pedagógicas que no tengan en consideración las bases políticas, económicas y sociales de la educación caen en la trivialidad y merecen ser ignorados en las calles y en las aulas (Bruner, 1971, p.100)”.

- Confiere especial importancia a la lógica y metodología de la disciplina histórica a fin de hacerla asequible al alumno.

El proyecto se inicia a los 13 años y concluye a los 16, se compone de cinco etapas:

La primera etapa, se trata de una introducción al estudio de la historia, cuyo objetivo es inducir al alumno en el método y la naturaleza de la historia. El estudiante ejercita sucesivamente las diversas fases del proceso de investigación principiando por la más sencilla como formular una conclusión a partir de las pruebas seleccionadas con anticipación, posteriormente seleccionará las pruebas en otra investigación, enfrentándose a diferentes tipos de fuentes históricas, para finalizar con el proceso completo de una investigación (buscará las pruebas, valorará las fuentes, se planteará las principales preguntas). Las otras etapas se abocan a la consolidación de las habilidades adquiridas.

El proyecto realiza cuatro tipos de estudio:

- Estudios de Historia Universal Contemporánea, para posibilitar el acercamiento en la perspectiva histórica de alguna problemática contemporánea.
- Un estudio en profundidad de algún periodo histórico, para comparar la vida cotidiana de la humanidad de esa época con la de la sociedad actual.
- Un estudio diacrónico sobre algún tema, que le permita al alumno adquirir una visión de la continuidad histórica.
- La historia que nos rodea, se aborda en entorno del alumno, procurando integrar los conocimientos diacrónicos.

Este proyecto pretendió lograr en los alumnos la comprensión de la empatía histórica, de la multicausalidad, de la selección de las fuentes, y la particularidad de las características de la enseñanza de los fenómenos históricos. El proyecto supuso que el dominio de la metodología de la historia permitiría el aprendizaje de concepciones más complejas.

Sin embargo aunque en términos generales los resultados de la evaluación de este proyecto son positivos, también ilustran sus limitaciones en el sentido de que la mayoría de los alumnos fueron incapaces de proporcionar explicaciones más elaboradas de los fenómenos históricos, y la causa de esta limitación es como se señaló al principio, la carencia de un marco teórico conceptual que proporcione el andamiaje requerido por los alumnos para la explicación de estos fenómenos (Pozo, Asensio y Carretero, 1997).

Otra limitante de este modelo es relegar el papel desempeñado por el docente, aunque paradójicamente éste es el factor que posibilita el alcance de estos aprendizajes (Pozo, Asensio y Carretero, 1997), ya que propicia la actividad constructiva de los alumnos, sin embargo para ellos no es posible reconstruir solos todo el conocimiento de la humanidad, es necesaria la presencia del docente con su planeación, orientación y mediación.

Lo anterior nos lleva a la necesidad de formular un modelo didáctico que combine el carácter constructivo del aprendizaje cognitivo con la transmisión de un corpus organizado de conocimiento, es decir que conjugue el aspecto de la metodología histórica con el teórico-conceptual (Pozo, Asensio, Carretero, 1997).

### **El modelo de la enseñanza expositiva basado en el aprendizaje significativo**

Una enseñanza de la historia eficaz debe superar los reduccionismos en los que incurren los dos modelos precedentes, el de la enseñanza tradicional y el de la enseñanza por descubrimiento. Significa que el aprendizaje debe superar la simple reproducción del conocimiento que planteaba el modelo tradicional, pero también debe superar la espontaneidad del modelo de la enseñanza por descubrimiento.

Una estrategia efectiva para la enseñanza de la historia debe sostener:

- El carácter constructivo y la naturaleza individual de los procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje.
- La naturaleza tanto metodológica como teórica de la disciplina histórica.

No obstante para que se desarrolle un cambio substancial es imperioso que se produzca una reformulación radical de la historia enseñada y de la organización del estudio de la historia.

Se trata de elaborar un modelo recuperando el aporte de la enseñanza por descubrimiento de que el alumno construye su conocimiento y de que éste no se reproduce mecánicamente, pero planeando la enseñanza para no hacer depender el aprendizaje de la espontaneidad del “descubrimiento” de los alumnos.

En esa perspectiva ha habido esfuerzos para desarrollar un currículum con esas características que se sustentan en algunas teorías del aprendizaje, entre ellas la del aprendizaje significativo de Ausubel.

La obra de David Ausubel ha sido una de las más influyentes en la definición de un modelo integrador, que a la par que incorpore ese cuerpo organizado de conocimientos, teoría y metodología, (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, citados en Pozo, Asensio y Carretero, 1997), también considere la comprensión del alumno de ese cuerpo teórico de conocimientos, a partir de la asimilación de la estructura lógica de la disciplina en su propia estructura psicológica, de “transformar el significado lógico en el significado psicológico”. (Cuadro 2.3)

**Cuadro 2.3: El modelo de la enseñanza expositiva basado en el aprendizaje significativo**

MODELO	CONSTRUCTIVISMO: APRENDIZAJE COMO CAMBIO CONCEPTUAL
Fundamentos	Epistemológicos: importancia de la red conceptual de la historia. La historia como conjunto de conocimientos en permanente revisión. Psicopedagógicos: aprendizaje como reelaboración cognitiva. Asimilación de la estructura lógica en la estructura psicológica.
¿Qué se enseña?	Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Red jerarquizada de conceptos cuya determinación corresponde a la historia.
¿Cómo se enseña?	Actividades que promueven el cambio conceptual, partiendo de los conocimientos previos del alumno. Estrategias de exposición/recepción combinadas con descubrimientos. Variedad de estrategias metodológicas.
¿Con qué recursos didácticos?	Variedad de recursos didácticos. Mapas conceptuales. Organizadores previos.
¿Cómo se aprende y cómo se evalúa?	Aprendizaje significativo y cambio conceptual. Relación no arbitraria y si sustancial con los conocimientos previos del alumno. Actividades de evaluación variadas y similares a las actividades de aprendizaje (contexto de adquisición y de recuperación).

Fuente: M. C. González (2002). La enseñanza de la historia en el nivel medio, p.315.

Al respecto, Pozo, Asensio y Carretero (1997), discurren una diferenciación elaborada por Ausubel en su teoría de los tipos de aprendizaje, en base a la cual plantean la confusión muy común entre enseñanza y aprendizaje, dicha confusión ha propiciado la creencia de que la enseñanza por descubrimiento es la única alternativa a la enseñanza tradicional, Ausubel plantea que también es posible aprender por recepción.

Ausubel y colaboradores plantearon una clasificación de los tipos de aprendizaje en la que existen dos dimensiones que corresponden al eje vertical con los procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje, que en un continuum pueden ir de la sencilla repetición mecánica de datos hasta el aprendizaje comprensivo de los contenidos; en el eje horizontal se ubican las estrategias de enseñanza con los procesos lógicos, empleadas para promover tal aprendizaje, que van en un continuum desde estrategias como la clase magistral o la exposición de un tema apoyándose en un libro de texto a la elaboración por parte del alumno de un dossier de artículos periodísticos.

La confusión proviene de considerar el aprendizaje por descubrimiento como una alternativa ante el aprendizaje memorístico, cuando ambos tipos de aprendizaje se ubican en diferentes ejes, es decir que el aprendizaje por descubrimiento se ubica en las estrategias de enseñanza (proceso de enseñanza) en tanto que el aprendizaje por repetición se ubica en los procesos psicológicos de aprendizaje, de lo que se infiere que la alternativa al aprendizaje por repetición es el aprendizaje significativo y que éste puede obtenerse tanto por recepción (exposición) como por descubrimiento.

Un aprendizaje significativo se produce cuando el sujeto cognoscente puede relacionar el nuevo conocimiento de una manera substancial y no arbitraria (caso de la enseñanza memorística) con sus conocimientos previos.

Para que el aprendizaje significativo se facilite es necesario que:

- El material de aprendizaje sea potencialmente significativo, para ello debe estar organizado internamente de acuerdo con la secuencia lógica de la disciplina.
- El alumno debe poseer en su estructura cognitiva interna, conocimientos previos que le sirvan de inclusores para integrar el nuevo material de

aprendizaje, es decir el alumno debe contar con esa estructura psicológica con respecto al área de estudio.

La mayor parte de los aprendizajes significativos son subordinados, de manera que los nuevos conocimientos se organizan jerárquicamente en una relación de subordinación a los conocimientos que integran la estructura previa de conocimientos del alumno. Existen tres tipos de inclusores o puentes cognitivos: de supraordenación, de coordinación y de subordinación (Ausubel, 1973; Ausubel, Novak, Hanesian, 1978; García Madruga, 1986; Novak, 1977; Novak y Gowin, 1984; Pozo, 1987, citados en Pozo, Asensio, Carretero, 1997).

Estos inclusores permiten al alumno engarzar los conocimientos objeto del aprendizaje con sus conocimientos previos, para ello se propone promover estos procesos mentales de aprendizaje con los organizadores previos, que consisten en las ideas generales que se presentan para inducir el tema y activar los esquemas de conocimientos previos del alumno. Recordemos así mismo que el aprendizaje significativo no es algo que se adquiera en bloque o en una sesión, sino que es un proceso en el cual parafraseando a Ausubel, se produce una diferenciación conceptual o una adquisición progresiva de nuevos significados que transforman las representaciones del conocimiento que día tras día va forjando el estudiante, refinando cada vez más esos esquemas cognitivos, que van modificando su estructura psicológica o *mapa conceptual* de la disciplina.

En opinión de Ausubel, Novak y Hanesian (1978, citados en Pozo, Asensio, Carretero, 1997), el conocimiento de una disciplina científica está organizado en esquemas a los que identifica como redes conceptuales organizados jerárquicamente, que corresponden a la estructura o secuencia lógica de una disciplina. Existe además como ya se señaló la secuencia o estructura psicológica de los conocimientos previos y su interrelación, que posee el alumno, los conocimientos previos también están organizados en esquemas.



Dado que esta adquisición progresiva de nuevos significados sería muy difícil desarrollarla con el modelo del aprendizaje por descubrimiento, el modelo de la enseñanza expositiva basado en el aprendizaje significativo propone la enseñanza receptiva con unos materiales que cumplan con la secuencia lógica de la disciplina y la secuencia psicológica del alumno (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; Pozo, 1987; citados en Pozo, Asensio, Carretero, 1997).

El modelo de la enseñanza expositiva basado en el aprendizaje significativo permite conciliar ambas condicionantes que otrora fueron utilizadas de manera reduccionista por el modelo de la enseñanza tradicional que se concentraba en la enseñanza factual de la disciplina, e ignoraba los procesos de aprendizaje del alumno, y del modelo de la enseñanza por descubrimiento que en el otro extremo, destacaba los procesos de aprendizaje con la metodología de la disciplina, pero ignoraba su aspecto teórico-conceptual.

De acuerdo con Pozo, Asensio y Carretero (1997), este modelo puede emplearse en la enseñanza de la historia porque brinda al docente una orientación pormenorizada para la adecuada organización expositiva sobre un tema, por ejemplo ejercicios de comparación, aplicación y diferenciación conceptual para el alumno. Igualmente se considera que pueden facilitar las exposiciones escritas que son un sello característico de la enseñanza de la historia.

Así mismo, los planteamientos del aprendizaje significativo pueden aportar un prontuario para la integración de un currículum genuinamente innovador para la disciplina de la historia que incluya los aspectos teórico-conceptuales básicos, organizados en una jerarquía conceptual.

Las objeciones que podrían criticarse al modelo de la enseñanza expositiva basado en el aprendizaje significativo al aplicarse en la enseñanza de la historia, consistirían en:

- Dada la existencia de diferentes paradigmas historiográficos no sería posible que todos los historiadores reconocieran la misma jerarquización del conocimiento histórico en estas redes conceptuales, se plantea por lo tanto el problema del relativismo histórico, que radica en las diferentes interpretaciones de un mismo acontecimiento (Asensio, Carretero y Pozo, 1986, citados en Pozo, Asensio y Carretero, 1997), a pesar de lo cual, este constructo debe trabajarse con el alumnado a fin de desmitificar la idea de que el conocimiento histórico es algo acabado, aunque debemos partir de un modelo historiográfico e introducir posteriormente las demás explicaciones posibles.
- Otra limitación que el mismo Ausubel señala sobre la enseñanza expositiva se refiere al desarrollo del pensamiento formal y un mínimo de vocabulario especializado con el que deben contar los alumnos, de lo cual se deduce que el modelo sólo se puede emplear con alumnos que presenten esas características, dejando de lado a los alumnos adolescentes que inicien el desarrollo de su pensamiento formal, lo que plantea la necesidad de integrar otro modelo con las aportaciones de los modelos precedentes, que allane sus limitaciones (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, citados en Pozo, Asensio y Carretero, 1997).

Conservando la distancia entre los diferentes niveles de construcción que suponen ambos modelos, el de la enseñanza por descubrimiento y el de la enseñanza expositiva basado en el aprendizaje significativo, de manera general puede considerarse una evolución en la enseñanza de la historia en la que el alumno pasa de recibir a descubrir y de ahí a reelaborar; en tanto que el docente funge de trasmisor a planificador de actividades que facilitan la construcción de significados, En este sentido la función del docente en lugar de devaluarse adquiere una relevancia trascendental que se extiende a las fases iniciales del trabajo en el aula: la planificación, el seguimiento y el ajuste de las estrategias. La planificación entraña el análisis reflexivo y la selección de los contenidos, definición de los

objetivos, de la metodología, estrategias y actividades más adecuadas y su evaluación.

Pozo, Asensio y Carretero (1997), sugieren retomar en un modelo integrador, el aprendizaje de los métodos del historiador basado en una estrategia por descubrimiento, y perfeccionarlo con la enseñanza expositiva de los núcleos conceptuales de la historia, apoyar esta enseñanza con ejercicios de descubrimiento que posibiliten la evaluación de sus resultados para afinar sus esquemas conceptuales.

Sin embargo se considera que probablemente el mayor alcance que a través del descubrimiento pueda lograr el alumno, es el desequilibrio cognitivo (Pozo, Asensio, Carretero, 1997), los autores plantean que el alumno reconocerá su insuficiencia para resolver el problema o para proponer otro esquema de conocimiento, es en este punto en donde se hace necesaria la mediación del docente. En esta situación es imperiosa la integración de la enseñanza por descubrimiento con la enseñanza receptiva (Pozo, 1987, citado en Pozo, Asensio, Carretero, 1997). Se manifiesta también esa necesidad de incorporar los dos aspectos ya mencionados sobre el pensamiento histórico: las habilidades metodológicas relacionadas con el pensamiento formal y el andamiaje teórico-conceptual de la historia, por supuesto adecuándolos al nivel educativo de que se trate. Por ello se sugiere complementar con una metodología basada en la investigación, que aplique estrategias y técnicas como: debates, dramatizaciones, simulaciones, estudio de casos, visitas y pequeñas investigaciones.

Para ello (Carretero, Pozo y Asensio, 1997), proponen la integración de un diseño curricular vertical en la enseñanza básica y la educación media en tres etapas:

Primera etapa, dedicada a la enseñanza del conjunto de habilidades metódicas e instrumentos de análisis e inferencias propias de la historia (entre los instrumentos

de análisis se considerarían los sistemas cronológicos). En esta etapa se recomendarían los proyectos basados en el descubrimiento.

Segunda etapa, abordaría el estudio de los núcleos conceptuales de la historia, en torno a los cuales se organizaría temáticamente el currículum, proporcionándole al alumno conceptos básicos integrados en un modelo que le permitiría comprender la dinámica social, sirviéndole de inclusores para la siguiente etapa. La estrategia didáctica que se recomienda es la enseñanza receptiva significativa, acompañada de ejercicios de descubrimiento.

Tercera etapa, se sugiere una organización de tipo cronológica-temática para el currículum con intenciones específicas, se pretendería realizar un análisis diacrónico de las formas de organización social a través del tiempo, enfatizando en las culturas más significativas. Para estos autores el objetivo fundamental se centraría en el estudio del cambio social, la evolución social en el transcurso del tiempo.

En términos generales se puede afirmar que a pesar de la complejidad que para un docente puede representar el carácter teórico de un modelo didáctico, su importancia consiste en la explicitación lógica de la relación entre los elementos que convergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para contrastarla con su propia práctica docente y ubicarla en el marco de las intensas transformaciones que se han producido durante las últimas décadas, respecto a la forma de comprender la historia y la enseñanza.

En el cuadro 2.4 se concentran las características de los tres modelos orientados desde la psicopedagogía, con los modelos estructurados desde la concepción epistemológica de la historia. En el cuadro se identifican los indicadores teóricos del aprendizaje: procesos de aprendizaje y capacidades involucradas; relación de la disciplina maestro-alumno; modelo historiográfico, la descripción de cada modelo, y las críticas que se les han formulado (Calaf, 1994).

**Cuadro 2.4: MODELOS DE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA**

	Modelo tradicional	Modelo por descubrimiento	El modelo de la enseñanza expositiva
Teóricos del aprendizaje	SKINNER	PIAGET VIGOTSKY BRUNNER	AUSUBEL
Proceso de aprendizaje y capacidades	MEMORIZAR Recibir Memorizar Repetir	CONSTRUIR Descubrir Razonar Construir	RECONSTRUIR Recibir, descubrir. Memorizar, razonar. Construir, reconstruir.
Estrategia de enseñanza	POR EXPOSICIÓN	POR DESCUBRIMIENTO	EXPOSICIÓN INDAGACIÓN
Relación disciplina-alumno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lógica de la disciplina define el modelo de actividades.</li> <li>• Alumno espectador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lógica del alumno se impone frente a la de la disciplina.</li> <li>• Alumno investigador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno debe asimilar en su estructura psicológica la estructura lógica de la disciplina.</li> <li>• Alumno espectador, reconstructor.</li> </ul>
Modelo historiográfico	<p>POSITIVISMO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objeto de estudio: el hecho histórico (la historia "événementielle").</li> <li>• Importancia de la narración.</li> <li>• Factualidad</li> </ul>	<p>MATERIALISMO HISTÓRICO * NEW HISTORY* ANNALES MICROHISTORIA (Nuevas corrientes historiográficas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El hecho histórico pasa a segundo plano.</li> <li>• La interpretación y la explicación cobran importancia.</li> </ul>	<p>MODELOS HISTORIOGRÁFICOS HETEROGÉNEOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación a diferentes paradigmas historiográficos.</li> <li>• Nueva concepción del hecho histórico. La explicación y la interpretación en el mismo nivel de importancia.</li> </ul>
Críticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Naturaleza sólo factual de la disciplina histórica.</li> <li>• La simple repetición no garantiza el aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La naturaleza no sólo metodológica sino también conceptual de la disciplina histórica.</li> <li>• Es imposible descubrir todas las claves de la cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sólo se ha probado en conocimientos declarativos, escasamente en los procedimentales.**</li> <li>• Sólo se puede implementar con alumnos que ya posean un pensamiento formal desarrollado y con conocimiento de un mínimo de terminología.</li> </ul>
El docente	El profesor protagonista.	El profesor de protagonista a dinamizador.	El profesor como facilitador del aprendizaje.

Modificado de Calaf, 1994, p. 134.

\*Se consideró pertinente incluir estas corrientes historiográficas.

\*\* De acuerdo con García Madruga.

Los modelos de enseñanza de la historia también permiten advertir que la práctica en el aula no se improvisa, que requiere de una coherencia entre un método (orientado desde la teoría), las estrategias, las técnicas, las actividades, los materiales y los recursos didácticos. Por lo tanto su selección conlleva consciente o inconscientemente tomar una posición respecto de alguna concepción de la enseñanza y desarrollar una relación entre teoría y práctica educativa (M. C., 2002).

Aunque el método se fundamente en principios teóricos no es una receta, su aplicación debe referenciarse al marco teórico, pero sin desligarse del contexto real en el cual se aplica.

Los modelos didácticos que hemos revisado se han inspirado en algunas teorías del desarrollo y el aprendizaje que en la actualidad convergen en la postura constructivista, veremos en el siguiente capítulo los principales principios de la postura constructivista; así mismo presentaremos el modelo constructivista en el cual se han integrado los aportes de los métodos de enseñanza que sugieren los didactas y los psicopedagogos especializados en historia.

Nos centraremos en el modelo del constructivismo porque contempla el razonamiento que efectúan los alumnos (desde la perspectiva psicopedagógica), de los procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje de la historia y de las estrategias más apropiadas para apoyar este aprendizaje (en las cuales se integra la lógica de la disciplina), así como de las técnicas y recursos pertinentes, ya que esta metodología contempla también el aprendizaje de conceptos, habilidades y valores, así como se fundamenta tanto en el plano teórico con el manejo de teorías, fuentes historiográficas y la metodología de la investigación histórica, como en la práctica con las estrategias de enseñanza-aprendizaje que propone. Estos elementos son incorporados en una visión holística bajo la postura constructivista.

A continuación abordaremos los conceptos históricos, el aprendizaje de los contenidos conceptuales forma parte de los objetivos generales del programa de historia.

## **2.2 Conceptos históricos**

De las diversas investigaciones que al respecto se han desarrollado a lo largo del siglo XX, los investigadores participantes han concluido que existen dificultades considerables en el aprendizaje de la historia entre los adolescentes, se reconoce que aun se sabe poco sobre las habilidades y conocimientos que los alumnos necesitan desarrollar para construir un conocimiento histórico (Peel, 1971; Hallam, 1979; Stokes, 1970; Lodwick, 1972; en Hispanoamérica a Aisenberg y Alderoqui, 1994; Castorina y Aisenberg, 1989; Delval, 1989 y 1994, citados en Carretero y Limón, 2002).<sup>3</sup>

De esos estudios se desprende el hecho de que la adquisición de estos conceptos y habilidades se realiza paulatinamente, guardando una relación muy estrecha con el desarrollo del sujeto cognoscente y la metodología de aprendizaje adscrita a un modelo de enseñanza.

La mayoría de estos estudios están centrados en las habilidades cognitivas más que en las cuestiones didácticas o de enseñanza-aprendizaje. No obstante, se han hecho importantes planteamientos al respecto. Uno de éstos señala que durante la adolescencia la comprensión de estos conceptos y habilidades se manifiesta en dos etapas principalmente (Delval, 1981, citado en M. C. González, 2002; Marchesi, 1984, citado en Carretero, Pozo y Asensio, 1997):

- 1) Se pasa de entender los conceptos a partir de sus rasgos más concretos a definirlos por sus cualidades más abstractas.

---

<sup>3</sup> Carretero, M. y Limón, M. *Cuadernos de pedagogía*, No. 221, Editorial, 1994, p.24. En este estudio los autores citan las siguientes investigaciones: Oakden y Stuart, 1932; Jurd, 1973, 1978b; Rogers, 1967; Keasey, 1977, Dickinson y Lee, 1978; Luc, 1979, Friedman, 1944.

2) Se evoluciona de entender de un modo estático y aislado a entenderlos de manera integrada, tanto sincrónica como diacrónicamente en la evolución del tiempo.

Lo anterior se expresa en una visión estática y fragmentada de la realidad histórico-social en los adolescentes, hasta el primer año de preparatoria con jóvenes de 15 a 16 años e inclusive en adultos (M. C. González, 2002).

Respecto a este tipo de contenidos, varios autores (Shemilt, 1980 y Rogers, 1980, citados en Domínguez, 1997), han subrayado que es necesaria tanto la enseñanza de un cuerpo de conocimientos como también relacionarse con un método de investigación histórica, en síntesis se propone la enseñanza de:

- Conceptos y contenidos que son los instrumentos básicos organizativos y referenciales integrados, la enseñanza de estos conceptos entre factuales y teóricos, debe estar vinculada a su confrontación con los datos concretos que arroje la investigación. Es importante facilitar al alumno la comprensión del carácter relativo de los conceptos, es decir de las diferentes interpretaciones que pueden tener no sólo respecto de una corriente historiográfica sino de una época a otra, se reconocen dos tipos de conceptos, si bien es cierto que la historia no dispone de una estructura conceptual jerarquizada, nos referimos a:
  - Hipótesis o conceptos explicativos (dentro de los cuales podrían clasificarse los empleados por el materialismo histórico.
  - Generalizaciones, son conceptos nominales y carecen de carácter explicativo, por ejemplo: civilización, antigüedad, absolutismo, Ilustración.



Al respecto sería importante a juicio de Domínguez (1997) que hubiese un acuerdo de un número mínimo de conceptos y libertad de cátedra para adaptar conceptos a los programas a criterio de los docentes.

Los conceptos históricos que se manejaron como objetivo de aprendizaje para los alumnos de Historia Universal Moderna y Contemporánea II fueron los siguientes: mundo bipolar, globalización, Perestroika, Guerra Fría, neoliberalismo, Cuenca del Pacífico, hegemonía de EUA, Tratado de Libre Comercio, Unión Europea, socialismo, militarismo, multilateralidad. Algunos de estos conceptos fueron retomados del listado sugerido por Gallo (2004) en *Historia Universal Moderna y Contemporánea II. Del Imperialismo al Neoliberalismo*, y otros se han propuesto a partir del análisis de los contenidos de la IV Unidad del Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea II que se ha desarrollado previamente al diseño de los planes de clase propuestos como parte de esta propuesta didáctica.

A continuación abordaremos los contenidos procedimentales, es decir, las habilidades de dominio de la historia.

### **2.3 Habilidades de dominio para el aprendizaje de la historia**

La importancia de conocer las características de estas habilidades se explica porque en las ciencias sociales y en particular en la historia no se aplica una experimentación (el método experimental), ésta se suple con el utilización de las nociones de tiempo histórico, nociones de permanencia, continuidad y cambio que se emplean en la reconstrucción empática de los hechos, de la valoración de la intencionalidad y de la multicausalidad, para cuyo manejo se requieren determinadas habilidades y técnicas (M. C. González, 2002).

En relación a estas habilidades se ha identificado un cuerpo fundamental que incluye: noción de tiempo histórico, razonamiento relativista, explicación histórica y explicación causal, empatía histórica (Díaz Barriga, 1998; M. C. González, 2002) y

procedimientos de investigación-verificación de las fuentes históricas (Domínguez, 1997).

Expondremos a continuación las principales características de estas habilidades, antes es menester aclarar que su complejo manejo es también consecuencia de ser contenidos tanto conceptuales como procedimentales (Díaz Barriga, 1998).

### **Tiempo histórico**

Es una noción muy compleja que involucra no sólo el manejo de sistemas cronológicos con secuencias cronológicas espacio-temporales, sino también la manipulación de nociones como cambio, continuidad y duración de los eventos estudiados y el manejo de un vocabulario especializado.

Nos parece pertinente la definición sobre el tiempo histórico que proporciona M. C. González (2002, p. 102):

El tiempo histórico, entendido como el cambio de los modos de vida y de las instituciones a través de los tiempos, de todo lo que supone el devenir humano, de sus ritmos diversos, de sus procesos cambiantes..., constituye, en efecto, la columna vertebral de la historia. La comprensión de la dimensión histórica de la realidad implica establecer una adecuada relación dialéctica entre pasado, presente y futuro, lo que sin duda debe ser una de las finalidades de la enseñanza de la historia.

Pensamos que no sólo se trata de los ritmos del cambio sino de esas transformaciones sociales que permiten identificar diferentes sociedades y épocas.

El tiempo histórico es un metaconcepto que abarca una diversidad de nociones temporales que se entran con el conjunto de nociones teóricas, que integran el corpus teórico de la disciplina y por lo tanto tienen un carácter formal y abstracto.

Este núcleo conceptual es el que debe enseñarse a los alumnos (Asensio, Carretero y Pozo, 1997).

La complejidad del aprendizaje de estas nociones temporales también sucede por su doble carácter cognitivo, por una parte son de tipo declarativo, pero por la otra también son procedimentales, es decir, son habilidades cuyo manejo es indispensable para acceder a otros contenidos (Winograd, 1976, citado en Asensio, Carretero y Pozo, 1997).

Existen diferentes concepciones sobre el concepto de tiempo histórico, cada una de las cuales requiere el desempeño de procesos intelectuales diferentes. De acuerdo con Jurd (1987a, citado en Asensio, Carretero y Pozo, 1997) se han identificado tres concepciones diferentes de tiempo histórico:

- 1) El orden de los acontecimientos ubicados en una secuencia, similar a la operación de seriación de Piaget.
- 2) El agrupamiento de acontecimientos concurrentes en el tiempo, que se correspondería con la operación de clasificación de Piaget.
- 3) El establecimiento de un sentido de continuidad entre el pasado y el presente, que implica la aplicación de relaciones causales a plazo largo y la comprensión de un proceso dinámico de la sociedad, dicha comprensión no se desarrolla antes de la adolescencia.

El docente que maneja las dos primeras concepciones ha considerado que la noción de tiempo histórico se reduce a la memorización de ciertos eventos o hitos históricos, es decir, a considerar la concepción del tiempo histórico como una sucesión cronológica lineal de estos acontecimientos, la cual (según esta concepción) sería suficiente para que el alumno los ubique en el espacio-tiempo histórico (Díaz Barriga, 1998).

La tercera concepción del tiempo histórico, incluye a las dos primeras (Jurd, 1987a, citado en Díaz Barriga, 1998), en esta concepción el dominio de la noción de tiempo histórico requiere de:

- La construcción de categorías y nociones temporales (sucesión, simultaneidad, continuidad), para que el alumno pueda emprender un estudio sincrónico y diacrónico.
- La adquisición de instrumentos y códigos que le permitan estimar el tiempo histórico, tales como un sistema cronológico con sus divisiones en grandes periodos y subperiodos históricos o la datación de algunas características correspondientes a algún periodo, de una o varias culturas, es decir, sobreponer eventos paralelos en diferentes culturas sobre una línea del tiempo.
- La comprensión y la utilización del sistema de representación icónica del tiempo histórico, lo que implica una lectura acertada de planos, mapas, atlas históricos y monográficos, y el manejo de una simbología en común con la lectura de cartografía.
- La utilización apropiada de unidades cronológicas elementales de tiempo, aplicadas a periodos o épocas históricas.

Para otros autores ya paradigmáticos en este tema como Pozo (1985, citado en Asensio, Carretero y Pozo, 1997), la construcción de esta noción de tiempo histórico requiere la combinación de varias habilidades subordinadas en torno a tres aspectos trascendentales: el manejo de la cronología, la sucesión causal y el orden temporal. Lo cual implica el requerimiento de una enseñanza progresiva, explícita, y sistematizada de esta categoría histórica durante la educación básica y media (Cuadro 2.5).

**Cuadro 2.5: Nociones que componen el tiempo histórico**

<p><b>Cronología</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duración</li> <li>• Orden</li> <li>• Eras cronológicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Horizonte temporal</li> <li>• Periodos</li> <li>• Fechas anteriores y posteriores</li> <li>• Fechas y periodos anteriores y posteriores</li> <li>• Antes y después de Cristo</li> <li>• Eras musulmanas, etc.</li> <li>• Convencionalidad del sistema</li> </ul>
<p><b>Sucesión causal</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempo y causalidad</li> <li>• Tipos de relación</li> <li>• Teorías causales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consecuencias a corto y a largo plazo</li> <li>• Causalidad lineal y simple</li> <li>• Causalidad múltiple y compleja</li> <li>• Conceptos, modelos y teorías</li> </ul>
<p><b>Continuidad temporal</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración sincrónica y diacrónica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritmos de cambio social</li> <li>• “Tiempos” distintos simultáneos</li> <li>• Cambio y progreso</li> </ul>

Fuente: Asensio, Carretero y Pozo, 1997, p.134.

Como un elemento de apoyo respecto a las dificultades que implica el aprendizaje del tiempo histórico se citan las aportaciones provenientes de las investigaciones de Piaget (1948, citado en Asensio, Carretero y Pozo, 1997), en las que concluyó que la noción del tiempo histórico se desarrolla tardíamente en el ser humano, por ejemplo, los niños tienen una apreciación discontinua y local del tiempo. La continuidad del tiempo que inicia en la etapa de las operaciones concretas, sólo termina su desarrollo hasta la adolescencia con la aparición de las operaciones formales. El horizonte temporal del niño se refiere a su sentido del pasado y del futuro.

Se ha constatado que el manejo de un sistema cronológico no es suficiente, ya que se requiere la construcción de la noción de estructuras temporales, entre ellas

la temporalidad de corta, media y larga duración (Braudel, 1968, citado en Díaz Barriga, 1998). En este sentido se ha demostrado que un empleo deficiente de estas habilidades influye sobremanera en el rendimiento escolar (Díaz Barriga, 1999).

Las nociones de cambio y continuidad están relacionadas con el manejo del tiempo histórico, por lo que al alumno le resulta especialmente problemático comprender los diferentes ritmos y facetas que adquiere un proceso histórico; así como analizar (desentrañar) las complejas interrelaciones que participan en los procesos de cambio. Estos conceptos regularmente son complejos para el alumno, si embargo pocos docentes se preocupan por enseñarlos (Domínguez, 1997).

Adelson (1971, citado en Asensio, Carretero y Pozo, 1997) deduce que el establecimiento de una continuidad pasado-presente-futuro en la cual se aplican consecuencias remotas, es una muestra del uso del pensamiento hipotético deductivo en la historia.

Piaget realizó otra aportación que señala la construcción anticipada de la noción de espacio antes que la de tiempo, a partir de la cual algunos autores han sugerido como estrategia didáctica el empleo del espacio para representar el tiempo por medio del diseño de líneas del tiempo. Estas son escalas espacio-temporales sobre las cuales se ubican fechas, acontecimientos, personajes, etc. Las líneas pueden ser de diversa naturaleza y con diseños de mayor complejidad. Este recurso facilita al alumno la estimación de la corta y larga duración de los acontecimientos históricos y a relativizar el tiempo real, dándole esa dimensión del tiempo histórico con ese lento o vertiginoso fluir de los acontecimientos (Pluckrose, 2000).

No obstante, Carretero (1987, citado en Asensio, Carretero y Pozo, 1997), observa que por si solas las líneas del tiempo no aseguran la adquisición del constructo

tiempo histórico, y concluye recomendando que el problema o material de estudio propuesto al alumno, debe tener un grado de complejidad ideal.

Asensio, Carretero y Pozo (1997), acotan tres características sobre las investigaciones del tiempo histórico:

- Las nociones temporales de tiempo histórico se construyen en una adquisición sucesiva diferente del resto de las nociones temporales. Al parecer el tiempo histórico es el punto culminante de un desarrollo que principia con las nociones de tiempo personal, continúa con el tiempo físico y través del tiempo social llega al tiempo histórico. La comprensión de las nociones temporales de cada etapa supone un requisito para alcanzar la comprensión de las nociones de la siguiente etapa.
- El tiempo histórico es un concepto muy complejo que aglutina numerosos conceptos de diversa naturaleza, éstos a su vez agrupados en redes conceptuales. Las relaciones globales de estos subsistemas producen una concepción integral del tiempo histórico. Sin embargo el aprendizaje de todas estas nociones conlleva diversas dificultades para los alumnos, lo que implica su abordaje con estrategias de enseñanza y de aprendizaje diferentes cualitativamente.
- El tiempo histórico es un ejemplo de la compleja relación establecida entre desarrollo y aprendizaje, ya que, como se ha señalado por una parte los aprendizajes están en función de los desarrollos cognitivos de los alumnos, pero por otra parte también dependen de los aprendizajes que logren los alumnos durante ese desarrollo, de lo que se concluye la importancia y necesidad de diseñar estrategias de instrucción apropiadas para facilitar el acceso de nuestros alumnos a la comprensión de las nociones que integran el tiempo histórico.

Otra estrategia que de hecho es un requisito para ubicar a nuestros alumnos, es utilizar un pasado próximo (relacionado con el presente del alumno) como punto de partida y punto referente en la construcción de esta noción, retomando acontecimientos significativos en la historia personal del alumno (línea del tiempo personal), que se puedan insertar en niveles paralelos con acontecimientos de índole local, nacional e internacional (Hernández, 1981; Cardoso, 1981; Trepal I Carbonell, 1991, citados en Díaz Barriga, 1998). Trepal I Carbonell (1991) abarca una amplia gama de habilidades de dominio en historia desde educación básica hasta media superior.

Otros autores han propuesto adicionar a los recursos ya comentados, el diseño de mapas conceptuales para el aprendizaje de contenidos históricos que permitirían incluir tanto categorías temporales como la explicación de conceptos y hechos. Por supuesto que esto requiere el modelado explícito del docente amén de un adiestramiento previo sobre la interpretación y características de los mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1988; Notoria, 1993, citados en Díaz Barriga, 1998).

Para Asensio, Carretero, Pozo (1997), cualquier diseño didáctico que aborde la enseñanza-aprendizaje de este conjunto de nociones debe cubrir dos condiciones:

- Partir de los conocimientos temporales que poseen los alumnos.
- Aplicar un grado de complejidad “ideal” entre el nuevo contenido de enseñanza y los conocimientos previos de nuestros alumnos.

Es imprescindible considerar en la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico las aportaciones de Braudel, con su concepción sobre las principales estructuras temporales: los tres tipos que corresponden al tiempo de corta duración o de los acontecimientos, al tiempo de mediana duración o de las coyunturas, y al tiempo de la larga duración o de las estructuras (Braudel, 1968, citado en M. C. González, 2002). González se refiere a la obra de Braudel *El Mediterráneo y el mundo*



*mediterráneo en la época de Felipe II* (1968), en la cual el genial historiador annalista expone su concepción sobre el tiempo histórico.

Resumiendo: el desarrollo cognitivo es una condición necesaria pero no suficiente para el aprendizaje de este cuerpo de nociones complejas, para ello se requiere del concurso de técnicas didácticas que partiendo de los niveles cognitivos y conocimientos previos de los alumnos, aborden la enseñanza con el nivel de complejidad requerido para cada nivel educativo.

### **Explicación causal**

La comprensión de este constructo implica el establecimiento de relaciones causa-efecto, la posibilidad de reconstruir y explicar fenómenos históricos y prever situaciones a futuro. El alumno necesita comprender el carácter interpretativo y multicausal del conocimiento histórico, y que no es analógico al razonamiento y método hipotético-deductivo que emplean las ciencias experimentales.

Esta habilidad representa para la enseñanza todo un reto, ya que es necesario buscar un modelo explicativo más integral, que contemple la serie de variables implicadas en un fenómeno histórico, es importante aclarar al alumno que no se buscan leyes causales generales sino modelos explicativos del quehacer humano (Díaz Barriga, 1998).

Los procedimientos explicativos fungen un papel trascendente en el aprendizaje de la historia que ya no se limita al aprendizaje de conceptos sino a la trascendencia de un análisis, reflexión, comprensión e interpretación de una realidad histórico-social. Esto implica imprescindiblemente para el alumno el aprendizaje de la lógica explicativa de la disciplina, la cual de acuerdo a algunos autores (Prats y Santacana, 1998; Cardoso, 2000) no puede igualarse al razonamiento y método hipotético deductivo.

Estos procedimientos se realizan con auxilio de las siguientes nociones como parte de esos procesos explicativos en la historia, son: el principio globalizador, la explicación causal, y la explicación teleológica o intencional.

- Principio globalizador

Este principio se opone a la concepción lineal de los procesos históricos, y considera la totalidad histórica (la realidad histórica) de una manera holística y compleja (Stone, 1979, citado en Domínguez, 1997). En toda explicación histórica aparece este principio con el cual se confirma la interrelación que existe entre los diferentes ámbitos de la realidad social (político, social, económica, ideológica, cultural, etcétera). Los docentes debemos promover su utilización entre los alumnos ya que también se relaciona estrechamente con otros principios por demás importantes en la explicación histórica, como son las nociones de causalidad, intencionalidad, cambio y continuidad relacionadas con el tiempo histórico. Este principio es uno de los paradigmas propuestos por la Corriente de los Annales. La siguiente cita es muy ilustrativa al respecto: “La enseñanza de la historia debe procurar habituar al alumno a buscar la explicación de los hechos del pasado integrados en su amplio contexto temporal en el marco general de su época” (Domínguez, 1997, p. 47).

En base a los estudios de Topolski (1982, 1991, citado en M. C. González, 2002); Borger y Cioffi, 1970; Manninen y Tuomela, 1976; Von Wright, 1971 (citados en Pozo y Carretero, 1997), se distinguen varios tipos de causalidad histórica, entre las que sobresalen dos: las explicaciones causales y las explicaciones intencionales o teleológicas.

- Explicación causal

Respecto al principio de causalidad histórica se acepta generalmente, que sólo posee la condición necesaria, para la aparición del efecto. A diferencia

de las ciencias experimentales, que poseen un carácter de necesidad y suficiencia.

Es indispensable que el alumno aprenda que la aparición de todo fenómeno tiene una explicación multicausal en la que influyen una serie de factores cuyos efectos pueden ser de corto plazo (tiempo de los acontecimientos), mediano (tiempo de las coyunturas) o largo plazo (tiempo de la larga duración o de los cambios estructurales). Esta concepción del tiempo histórico, el estudio de los procesos histórico-sociales de larga duración es otra de las aportaciones de la Escuela de los Annales.

Las intencionales se basan en los personajes interventores, pretenden explicar los hechos históricos por los motivos, intenciones, inquietudes respecto al futuro de quienes los efectuaron, poseen una naturaleza psicológica y por lo tanto no analizan las causas que propiciaron los eventos históricos (Carretero y Limón, 2002).

- Explicación teleológica o intencional

Este tipo de explicación ha sido analizado tanto por la historiografía idealista (Collingwood, 1946, citado en Domínguez, 1997), como por la historiografía marxista (Shaf, 1971, citado en Domínguez, 1997). Consiste en un tipo de explicación basado en las motivaciones de los actores históricos, ya sea que se trate de un individuo o de colectividades. En este principio es importante que el alumno comprenda la compleja interrelación que se entrama entre las motivaciones, las acciones y los efectos, así como la necesidad de aplicar la habilidad de la empatía histórica para comprender la mentalidad de un horizonte histórico-cultural diferente del nuestro.

A diferencia de las explicaciones intencionales, las explicaciones causales indagan en el pasado las circunstancias que hicieron posible un acontecimiento. Tales circunstancias generalmente se relacionan con una combinación de variables y

factores económicos, políticos, sociales y culturales que intervienen, su naturaleza es más abstracta.

De las investigaciones realizadas al respecto se ha concluido, que los adolescentes tienden a ofrecer explicaciones del segundo tipo, concediendo mayor importancia a los personajes históricos (Shemilt, 1980, citado en M. C. González, 2002). En la misma línea Voss, Wiley, y Kennet (2004), comentan los resultados de la investigación: *The collapse of the Soviet Union: A case study in causal reasoning*. Los resultados se inclinan a ser anecdóticos y personalistas, manifiestan dificultades para comprender factores estructurales que requieren mayor capacidad de abstracción como es el caso de los aspectos económicos, políticos y sociales.

Rigo Lemini (1998, citado en Díaz Barriga 1998), señala las implicaciones didácticas que se derivan de las investigaciones sobre causalidad histórica:

- a) El docente debe clarificar a los alumnos la naturaleza y el sentido de las explicaciones históricas, y su diferencia con otras disciplinas.
- b) El análisis del contexto histórico particular en el cual se desenvuelven los acontecimientos.
- c) Acentuar los elementos estructurales (factores económicos, políticos, sociales y culturales).
- d) Equilibrar en las explicaciones el elemento teleológico, es decir, el papel de los agentes históricos.
- e) Explicitar el enfoque historiográfico con el cual se acomete la elucidación de las intervenciones de los seres humanos y de sus grupos sociales.
- f) Con estos elementos se debe guiar la discusión crítica y la construcción de posibles hipótesis explicativas de la relación entre las variables socio históricas y los personajes implicados en los acontecimientos analizados.

De la misma forma se afirma que los dos tipos de explicaciones, intencionales y causales no tienen porque ser excluyentes entre si, ya que se puede utilizar en la educación media superior un modelo integrado de explicación histórica en el cual convergen la explicación intencional o psicológica (subjetiva) y la causal (objetiva), estas habilidades requieren de una planeación estratégica del docente (Topolsky, 1991, citado en M. C. González, 2002).

Para facilitar la comprensión de la causalidad histórica, recientemente ha resurgido el recurso de la narrativa, desarrollada no como una relación de acontecimientos anecdóticos, sino como un relato con unos agentes y una secuencia de tiempo ubicada en unas estructuras económicas, políticas, sociales, y culturales (características desarrolladas por la corriente historiográfica de la microhistoria), que auspicia el razonamiento del alumno, posibilita el reencuentro de la perspectiva epistemológica y psicológica (M. C. González, 2002).

Al respecto se investigan modelos narrativos que integren: estructuras y acontecimientos, personajes y protagonistas individuales y la sociedad. Desde la investigación psicopedagógica, se identifican en esta línea los trabajos de Jacob Bruner, y desde la óptica disciplinar de proyectos de filósofos de la historia como Ricoer y White, lo que permitiría conjuntar la interacción entre los agentes históricos, las intenciones que los motivan en el plano personal y social (Bruner, 1990; Ricoer, 1984, White, 1987, citados en Jacott y Carretero, 2002 y en M. C. González, 2002).

El relato sería favorable porque sería inteligible en muchos contextos, los contenidos se apreciarían como significativos y accesibles. Esto indica que la narrativa sería un excelente recurso (superando las limitaciones de una narrativa tradicional positivista) permitiría una mayor conjugación de los contenidos históricos sobre todo en los primeros niveles de estudio, claro que esto no implica que no se empleen otros tipos de explicaciones causales y estructurales.

## **Empatía histórica**

Domínguez (1986, citado en Díaz Barriga, 1998), considera que este constructo es una habilidad cognitiva y afectiva relacionada con la posibilidad de comprender las acciones de los agentes históricos desde su mismo horizonte cultural. Esto sólo es posible si se dispone de un aparato conceptual construido en el presente que permita al investigador construir un modelo teórico que contemple el horizonte cultural con la cosmovisión, sistemas de creencias y escalas de valores en el cual se ubica el fenómeno a investigar. Se producirá necesariamente una comparación con el presente (diacronía), pero debe ser equilibrada, asumir una visión comprensiva.

En un estudio sobre esta habilidad, el de Ashby y Lee (1987, citados en Pluckrose, 2000; Carretero y Limón, 2002) aplicado a estudiantes ingleses (11-18 años), se identificaron cinco etapas en la construcción de la empatía histórica, en las que no se estableció una jerarquía evolutiva del tipo de Piaget, la variabilidad respondía más bien al grado de familiaridad que tuviera el alumno con el tema de las preguntas a que fueron sometidos (Cuadro 2.6).

Estos cinco niveles de comprensión de la empatía histórica establecidos por Ashby y Lee (1987, citados en Pluckrose, 2000; Carretero y Limón, 2002) son los siguientes:

- 1) Pasado fragmentado, incapacidad del alumno para “concebir la complejidad de las instituciones e interacciones humanas”.
- 2) Estereotipos generalizados, incapacidad del alumno para “diferenciar lo que las personas saben y piensan ahora acerca de lo que sabían y pensaban las de otro tiempo”.
- 3) Identificación cotidiana.

- 4) Identificación histórica limitada, acción entendida por los alumnos “con referencia a situaciones específicas en que se encuentran las personas: una apreciación de diferentes valores del pasado”.
- 5) Identificación histórica contextual, los alumnos tratan de incluir en una imagen más amplia lo que ha de ser comprendido o explicado “la capacidad de hacer especulaciones... una conciencia de que sus propias normas no son iguales a las del pasado”.

**Cuadro 2.6: Clasificación de la empatía histórica (Ashby y Lee, 1987), en base a un estudio aplicado a estudiantes ingleses de 11 a 18 años.**

Estadio	Características
I. Ausencia total de empatía. Se juzga el pasado con criterios del presente.	<p>Consideran que cuanto más lejano sea el pasado, más primitivos eran los seres humanos.</p> <p>Los hombres de hoy son mucho más inteligentes que los del pasado.</p> <p>Los del pasado no tenían televisión, microondas, video, etc.</p> <p>El pasado se convierte en un catálogo de comportamientos absurdos.</p>
II. Estereotipos generalizados.	<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.</p> <p>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>
III. Empatía basada en su experiencia cotidiana.	<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.</p> <p>A menudo se preguntan por lo que ellos hubieran hecho en tal situación.</p>
IV. Empatía histórica restringida.	<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, en parte porque sus creencias, metas y valores son diferentes a los actuales.</p> <p>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.</p>

	En definitiva, dificultad para contextualizar las diferencias.
V. Empatía histórica contextual.	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 uno y otros, y entre las creencias, metas, valores y hábitos de cada uno de ellos.

Fuente: Carretero, M. y Limón, M., *op. cit.* 2002, p. 54-55.

Una de las investigaciones más importantes relacionada con esta habilidad, es el trabajo de Shemilt (1987, citado en Pozo, Asensio y Carretero, 1997; Carretero y Limón, 2002; Díaz Barriga, 1998), que formó parte del Proyecto History 13-16.

En dicho estudio se analizó la comprensión que los alumnos obtenían sobre ciertos acontecimientos del pasado, distinguiéndose cuatro niveles:

Estadio I: Se cree que los hombres de otra época son moral e intelectualmente inferiores a las generaciones actuales. Las motivaciones que explican las acciones de los agentes históricos no se consideran.

Estadio II: Se identifican cualidades humanas comunes entre los individuos del pasado y del presente, no obstante se representan como estereotipados y ahistóricos.

Estadio III: El alumno se coloca desde la perspectiva personalista del agente histórico, aunque se aborda el problema desde el enfoque personal del alumno situado en el presente. Se considera que esta forma de empatía es característica de los alumnos de 16 años en promedio en la EMS (sería el caso de los alumnos del 1° y 2° semestre del CCH).

Estadio IV: Se evidencia una empatía histórica efectiva, se considera tanto las circunstancias como el punto de vista de los agentes históricos, los alumnos tienen la capacidad de imaginar un mundo diferente.



Los resultados coinciden con los de Shemilt, aunque Ashby y Lee establecen dos subniveles en el del logro de la empatía histórica: restringida y contextual. La importancia de estos hallazgos estriba en la posibilidad de progresar en los niveles formulados con la condición de que se aplique un diseño de experiencias didácticas apropiadas y se dé oportunidad a los alumnos de reflexionar en grupo.

Otro aspecto que revelan estas investigaciones señala que aun los alumnos más avanzados no están exentos de prejuicios y suposiciones apócrifas, se deriva de ello la necesidad de efectuar una revisión crítica de los valores y creencias de los alumnos (Domínguez, 1986, citado en Díaz Barriga, 1998).

Los autores citados líneas arriba, sugieren la realización de actividades intelectuales basadas en las analogías a fin de propiciar el desarrollo de la empatía histórica, por ejemplo el uso de paralelismos, y el empleo de la imaginación a condición de que no se descuiden los contenidos conceptuales, es decir que el docente instruya al alumno sobre el bagaje teórico conceptual que se va a manejar y el contexto histórico de referencia.

Se argumenta que la imaginación juega un papel importante en el despliegue de la empatía histórica, por lo que se juzga como un recurso didáctico valioso (Egan, 1994, citado en M. C. González, 2002); el historiador annalista Marc Bloch (1941, citado en M. C. González, 2002) también proponía en el análisis histórico el uso de la imaginación junto con la abstracción.

Las actividades didácticas propicias para apoyar la construcción de esta habilidad pueden consistir en dramatizaciones, simulaciones, con la representación de personajes históricos, la lectura de textos literarios, biográficos o el análisis crítico de documentos y películas históricas. Estas actividades serán lúdicas para los alumnos, no obstante se advierte que dichas actividades deben estar fundamentadas en una intervención pedagógica intencional del docente, diseñada

con el propósito de apoyar la superación de la visión egocéntrica y presentista de los alumnos (Carretero, 1994, citado en Díaz Barriga, 1998) y tratando de desarrollar el análisis más profundo posible sobre las visiones alternativas en juego.

Díaz Barriga (1998), señala que no se ha investigado la eventual empatía entre historiadores como factor de generación del relativismo histórico, habilidad que explicaremos a continuación.

### **Relativismo Histórico**

Se trata de otra habilidad que se relaciona con el carácter interpretativo y reconstructor del pasado característicos del conocimiento histórico, significa que el alumno debe adquirir la capacidad de analizar diferentes interpretaciones históricas sobre un mismo fenómeno; debe concebirla como un campo de conocimiento en construcción, del cual surgen informaciones contradictorias, que el deberá confrontar en algún momento (M. C. González, 2002).

Esta habilidad se ha destacado en el currículum de CCH, en el cual se ha planteado que los alumnos analicen diferentes posturas teóricas para lo cual se requiere un trabajo de riguroso análisis de las fuentes a fin de evitar una posible confusión de los alumnos (Díaz Barriga, 1998).

En base a los estudios de Leadbeater y Kuhn, 1989; Kuhn, Pennington y Leadbeater, 1984 (citados en Díaz Barriga, 1998); Kuhn (1991); Weinstock y Flaton, 1994; Carretero y Limón, 1994 (citados en M. C. González, 2002), señalan que existen tres niveles de complejidad progresiva en el desarrollo de esta habilidad:

- En el primer nivel, la posición de los sujetos cognoscentes es absolutista, sólo existe una verdad única histórica. En este nivel se ubicarían los alumnos entre 12-13 años.
- En el segundo nivel, existe un relativismo radical, el sujeto cognoscente considera que toda persona tiene derecho a tener su propia versión de los hechos y piensa que todas las versiones son aceptables. En conclusión considera que la verdad no existe o es inescrutable. Se sitúan aquí los alumnos entre 17 y 18 años.
- En el tercer nivel, conocido también como el de la epistemología evaluadora, se relaciona con la construcción de una interpretación sobre un acontecimiento histórico que comporta la emisión de juicios, la evaluación de evidencias a favor y en contra, y su sustentación con argumentos. Lamentablemente sólo un bajo porcentaje se ubica en este nivel.

Como se puede apreciar esta habilidad también requiere una intervención pedagógica intencional del docente.

Según estas investigaciones se requiere profundizar aún más estos estudios ya que en el último nivel se encontraron dos tendencias: una centrada en la objetividad de los datos y otra en la subjetividad de la interpretación, ambas convergen en la necesidad de efectuar un análisis crítico (Díaz Barriga, 1998).

Otro trabajo relevante sobre la investigación del relativismo histórico en jóvenes universitarios (18-25 años) pertenece a Perfetti (1998, y colaboradores, citado en Díaz Barriga, 1998). Los resultados que arrojaron estos estudios enfatizan sobre todo el logro del aprendizaje de los contenidos conceptuales, sin embargo en relación con los contenidos procedimentales y actitudinales, es decir, de las habilidades y de la valoración de un conflicto se manifestaron dificultades. En

función de esta situación, estos autores consideran necesario propiciar el desarrollo de las siguientes habilidades interpretativas:

- La localización de sesgos cometidos por el autor del texto.
- El manejo de inconsistencias entre los textos.
- La detección de omisiones en el texto.
- La resolución de puntos de vista conflictivos.

Los mismos autores consideran que la comprensión de la historia, requiere de la elaboración de un modelo teórico causal-temporal que explique los acontecimientos históricos.

El estudiante experto toma en cuenta la fuente o el origen del documento, evalúa la fiabilidad para valorar su explicación, contrasta la información en varios documentos o fuentes, y sitúa los acontecimientos en un contexto más amplio. Se deducen de esto algunos lineamientos didácticos, para promover el desarrollo de esta habilidad, se puede proponer la lectura de textos basados en diferentes fuentes, que examinen un mismo acontecimiento histórico desde diferentes perspectivas o corrientes historiográficas (comparación de fuentes), seguida de un debate sobre las diferentes explicaciones, redacciones de ensayos, relatos y dramatizaciones o role playing (Díaz Barriga, 1998).

No obstante, no hay que olvidar que deben trabajarse previamente las habilidades interpretativas mencionadas líneas arriba. Carretero y Limón (2002), sugieren en este aspecto la instrucción del alumno en otras habilidades concretas como la valoración de las fuentes empleadas en la selección de evidencias y en la elaboración de argumentos y contra argumentos, los cuales son indispensables para el desarrollo del pensamiento crítico.

Resumiendo: la enseñanza-aprendizaje de los conceptos históricos es importante por que les permite a los alumnos comprender los acontecimientos y procesos

históricos, por ejemplo en este caso con la globalización ¿Cómo se originó? ¿En qué consiste el proceso? ¿Cuáles son sus características? Y ¿Cuáles han sido sus efectos a corto y largo plazo? Es decir, relacionarlos con sus causas y consecuencias. El aprendizaje de los conceptos históricos les facilita a los alumnos evocar las características del fenómeno ya que como lo demostró Piaget (1933, citado en Carretero, 2002), los seres humanos almacenamos los conocimientos en estructuras cognoscitivas, si estos conceptos se aprenden de manera significativa, al evocarlos se recuerda con sus características (se producen las sinapsis), fluyendo la información. Aprender un concepto es como tener una llave del conocimiento.

Pozo y Carretero (1997), señalan en las conclusiones de su investigación que para que un sujeto pueda explicar las causas de un fenómeno es necesaria tanto la metodología de investigación como un marco conceptual, es decir, que a nuestros alumnos debemos proporcionarles tanto las habilidades para que puedan desarrollar este pensamiento causal, como las teorías y los conceptos históricos adecuados al fenómeno estudiado, nos referimos al andamiaje teórico-conceptual.

Coincidimos con estos autores, en que ambos tanto los conceptos históricos y teorías, como las habilidades de dominio de la historia son necesarios para la enseñanza- aprendizaje de esta ciencia, pues los primeros representan el conocimiento conceptual y los segundos el procedimental. Si sólo aprendiéramos los primeros, los conceptos, no podríamos comprenderlos sin las habilidades, tendríamos que memorizarlos como en la enseñanza tradicional. Por el contrario si sólo practicásemos las habilidades podríamos investigar la información como en la enseñanza por descubrimiento, pero sin los conceptos sería muy difícil explicar los procesos y acontecimientos históricos, nos faltarían estas referencias.

## Procedimientos de investigación-verificación

La historia basa sus investigaciones sobre la verificación empírica de la información contenida en las fuentes, por ello es que el manejo adecuado de las fuentes es un aspecto indispensable del conocimiento histórico que requiere ser abordado en la enseñanza de la historia.

Es importante que los alumnos aprendan el manejo elemental de fuentes para que conozcan como se elabora el conocimiento científico sobre la base de una metodología de investigación histórica. Es necesario en primer término por una razón pedagógica que el alumno conozca cuál es la *base de autoridad* (argumentos o pruebas), sobre la que se fundamenta el conocimiento histórico, así mismo que comprenda que el conocimiento histórico se debe trabajar con una metodología rigurosa, pero que no obstante esto, no está acabado, está en construcción. En segundo lugar por la formación que se le debe proporcionar al alumno para realizar un tratamiento crítico de las fuentes de información (Domínguez, 1997).

Por tanto se debe enseñar al alumno los diferentes tipos de fuentes: materiales, escritas, iconográficas, orales, gráficas, tablas de datos estadísticos, etc.; desarrollar la habilidad de razonamiento inferencial aplicable a la interpretación de las diversas fuentes y detección de fuentes apócrifas (Prats y Santacana, 1998); desarrollar la capacidad de análisis y evaluación crítica de las fuentes para que distinga críticamente la información sobre datos objetivos, opiniones, juicios de valor, prejuicios, etcetera (Domínguez, 1997).

Los procedimientos de explicación-verificación de una investigación, deben estar diseñados como una investigación simulada, por descubrimiento, en la cual se le proporcionará al alumno un contexto histórico y unas pautas interpretativas.

Así mismo debe aprender lo esencial del análisis estadístico, así como desarrollar su habilidad de síntesis interpretativas. Por lo tanto la enseñanza del manejo de fuentes históricas primarias y secundarias debe ser uno de los criterios preponderantes para la elaboración de los programas de enseñanza de la disciplina.

### **Actitudes, valores y normas**

Las actitudes, valores y normas representan el tercer componente de los contenidos de enseñanza, es conocido también como el ético valoral o actitudinal, expresa la importancia de la enseñanza y aprendizaje de la historia porque nos remite a las metas educativas de la enseñanza de la historia, para ello se argumentan cuatro aspectos:

- La enseñanza de la historia debe proveer al alumno de un conocimiento más acabado de la realidad en la que vive, que por una parte incluiría las características y problemáticas principales del mundo contemporáneo y por otra los rasgos principales del devenir histórico de su propia nación, lo que permitiría al alumno su ubicación consciente en la sociedad y la comprensión crítica de su legado personal y colectivo, que incluiría valores y creencias culturales.
- Su estudio propicia la profundización sobre el conocimiento y comprensión de la naturaleza social e individual del ser humano para inducirlo en la comprensión de procesos complejos de cambio social; así mismo también favorece el estudio de casos particulares que enriquezcan su experiencia personal, sin embargo una situación de esta naturaleza es contraria a una enseñanza enciclopédica, extensa y superficial.
- El papel educativo de la historia que propicia tanto la adquisición de determinadas habilidades cognitivas (análisis, inferencia, interpretación

crítica, síntesis, juicio evaluativo), como desarrollar actitudes de tolerancia en el sentido intelectual y social para lo cual es importante desarrollar en el alumno la capacidad para tratar las fuentes, que está relacionada con la enseñanza de los métodos de investigación histórica. Tanto el tratamiento de fuentes como la metodología de investigación son aspectos que han ido adquiriendo una importancia relevante en los diseños curriculares modernos.

- El último argumento que se arguye se refiere a la enseñanza de la historia para enseñar a las nuevas generaciones a valorar, para conservar, apreciar y disfrutar el patrimonio histórico-cultural. En este sentido nuestro país posee un rico legado considerado como patrimonio cultural de la humanidad, por ejemplo, las múltiples zonas arqueológicas prehispánicas en todo el territorio nacional y las ciudades coloniales, así como las visitas a los maravillosos museos de que disponemos y fomentar su gusto estético.

Recapitulando, se justifica el estudio de la historia para los adolescentes por el papel educador que puede asumir, primero como medio para adquirir determinadas habilidades cognitivas como análisis, inferencia, interpretación crítica, síntesis y juicio evaluativo para el manejo de las fuentes informativas; segundo como medio para desarrollar actitudes intelectual, cultural y socialmente tolerantes (Domínguez, 1997), lo cual nos permitiría enlazar el tercer tipo de conocimiento, el ético-valoral, actitudinal o axiológico, se considera que éste debe ser la columna vertebral de todo conocimiento, aspecto cognitivo de gran importancia en una sociedad que se pretenda democrática.

Esta tolerancia también está asociada con la práctica de la habilidad cognitiva de la empatía histórica ya que al tratar de comprender las formas de vida, creencias, hábitos, actitudes colectivas (Domínguez, 1997), etc., de una sociedad en el tiempo, se estará aplicando dicha habilidad y dicho valor. Estas metas nos brindan



las pautas de los aspectos de la enseñanza que deben integrarse al programa de estudio de la historia.

Díaz Barriga (1998), sugiere el desarrollo de proyectos educativos más amplios. A su juicio, la formación de una personalidad autónoma, la comprensión crítica del contexto histórico social, la toma de conciencia y una postura sobre una problemática, sólo puede lograrse con la integración de una educación en valores en el currículum de ciencias sociales e historia. Pensamos por nuestra parte que esta educación en valores debe hacerse extensiva a todo el currículum, independientemente de la asignatura de que se trate.

En síntesis de acuerdo con Domínguez (1997), un programa de enseñanza de la historia debe contemplar los tres rasgos característicos de la disciplina: conceptos, las habilidades de dominio, procedimientos explicativos y procedimientos de investigación-verificación, y debemos agregar valores, actitudes y normas.

Nos sumamos a la opinión de Díaz Barriga (1998), de que la construcción de una metodología de enseñanza con la aplicación de las habilidades de dominio de la historia está en proceso, las líneas de trabajo que se desprenden de esta labor son:

1. El aprendizaje significativo de un andamiaje teórico conceptual perteneciente al área de ciencias histórico-sociales, correlacionado con las diferentes corrientes historiográficas y del pensamiento social. Para ello se requiere profundizar los estudios sobre los preconceptos, conocimientos previos, los procesos de cambio, la comprensión de textos históricos y estructuras textuales (narrativas o expositivas) y proponer tipos de diseño textuales y materiales curriculares.
2. Se requiere profundizar el conocimiento sobre las concepciones epistemológicas y metodológicas que adquieren los alumnos sobre las

disciplinas histórico sociales. Así mismo se precisa de un trabajo explícito sobre las fuentes históricas, la metodología del historiador, los procesos de razonamiento y de juicio histórico.

3. La integración de los valores sociales en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia: ciudadanía, democracia, tolerancia, justicia social y derechos humanos.

#### **2.4. La perspectiva constructivista del aprendizaje de la historia**

Esta perspectiva que emergió con fuerza en Occidente hace ya dos décadas, no ha contado en México con la misma pujanza, su aplicación pionera se remota a los años noventa en algunas instituciones como Colegio de Bachilleres.

En el lapso de las dos últimas décadas del siglo XX, el modelo constructivista ha logrado persuadir a amplios sectores educativos en el mundo occidental, con su concepción constructivista sobre el aprendizaje, la cual se percibe como una sólida alternativa para desarrollar la enseñanza. Sin embargo sería un error considerarla como algo acabado, precisamente porque su principal principio radica en la naturaleza de la construcción del conocimiento es que no puede considerarse consumada, por ello la postura constructivista está sometida a una revisión permanente. Así mismo sus principios convergen en tres enfoques: filosófico, psicológico y educativo (Coll, 1997; M. C. González, 2002).

El modelo plantea como objetivo básico de la educación el cambio conceptual y la modificación de los esquemas cognitivos del alumno. Para lo cual se plantea como condición necesaria la ruptura del equilibrio inicial del alumno con respecto al nuevo contenido de aprendizaje, para construir nuevos esquemas o significados del conocimiento. La secuencia comienza con la explicitación de las ideas previas del alumno y busca perfeccionar su reorganización por medio del planteamiento del conflicto cognitivo.

La repercusión de las teorías de la postura constructivista que convergen en la enseñanza de la historia es notable, se han recuperado las concepciones de que el aprendizaje está vinculado a aprendizajes específicos, de que el conocimiento se adquiere de manera específica en las diferentes áreas del saber, y de la importancia que tiene el contexto de aprendizaje. Esto ha llevado a conciliar los aspectos cognitivos, emocionales y sociales (M. C. González, 2002).

Pero, ¿Cómo se producen estos procesos de aprendizaje en el campo de la enseñanza de la historia?, en este campo la investigación ha sido más bien escasa, ésta no tuvo necesidad de desarrollarse mientras no fue cuestionada la forma transmisiva de enseñar la disciplina, la polémica en torno a la metodología de enseñanza de la historia ha acicateado su investigación.

No obstante, son los trabajos de Piaget basados en la teoría de los estadios cognitivos, y aplicados a la naturaleza psicológica del pensamiento histórico desarrollado en los años ochenta los que han encontrado mayor eco, por ejemplo el proyecto History 13-16 tenía una orientación piagetiana (Carretero y Limón, 1993, citados en M.C. González, 2002).

Desde la perspectiva del desarrollo de los niveles cognitivos, Hallam (1967, citado en M. C. González, 2002), desarrolló los primeros trabajos sobre el pensamiento histórico, llegando a la conclusión de que los infantes aprenden a pensar sobre el contenido histórico en el estadio operacional formal, a partir de los 12 años, tiempo después de hacerlo sobre los contenidos científicos o matemáticos (Saccaría, 1982, citado en M.C. González, 2002).

Lo anterior implicaría que aun en el bachillerato, e inclusive en la universidad, la mayoría de los alumnos tienen problemas para operar un pensamiento histórico a nivel formal, lo cual explicaría las dificultades en el aprendizaje de los alumnos de

bachillerato, sin embargo pueden empezar a construir su conocimiento a través de la elaboración de esquemas de hechos reales y concretos.

Estos autores consideran que el acontecer histórico es percibido como algo muy lejano, tanto desde el tiempo como de su experiencia vivencial. Uno de los eventos que son materia de la historia se refiere a las acciones y motivaciones complejas de adultos que habitaron en otra época, con otro contexto diferente al actual, la historia formula sobre esos eventos, hipótesis, intencionalidades, causalidades, problemas morales de extrema complejidad, incluso para los adultos.

A pesar de ello, la mayoría de los investigadores consideran que se debe enseñar conceptos significativos en todos los niveles educativos, considerando la etapa del desarrollo cognitivo en la que se encuentren los alumnos (Hallam, 1967, citado en M. C. González, 2002), abordando los contenidos de enseñanza con cuestiones muy concretas. Existen conceptos teóricos cuya complejidad requiere el desarrollo de las operaciones formales pero existen muchos otros que pueden trabajarse con los alumnos de los niveles elementales, básicos y de media superior.

Un aspecto que está en duda es si el razonamiento hipotético deductivo se corresponde siempre con el razonamiento histórico (Dickinson, 1978, citado en M. C. González, 2002). Empero, en los años ochenta, algunas investigaciones entre las cuales se cita el proyecto History 13-16, revelaron que la enseñanza de la historia dependía más del material de estudio y de la intervención didáctica que de la edad (Shemilt, 1980, citado en M. C. González, 2002). Por lo tanto los nuevos planteamientos teóricos y experimentales están situados más en la vía de aclarar si su dificultad para comprender el conocimiento histórico se genera más por la carencia de una metodología adecuada que por las limitaciones de sus niveles cognitivos.

En la evolución de estas investigaciones ejercen una gran influencia los cambios epistemológicos de las últimas décadas, influyendo en la selección de los contenidos, los objetivos y el enfoque metodológico historiográfico con el cual se va a abordar el estudio de la historia, en ese sentido algunas de estas investigaciones han incorporado las aportaciones de la filosofía de la historia. Lamentablemente se carece de la certeza en relación a la forma como el alumno accede al conocimiento histórico, sobre las capacidades y habilidades que debe desarrollar para construir este tipo de pensamiento.

Otras investigaciones se han centrado sobre los preconceptos y conocimientos previos de los alumnos, de las cuales se ha señalado la falta de congruencia con el cuerpo teórico-conceptual que se debe aprender, ideas resistentes al cambio y que presentan semejanza con antiguas concepciones forjadas a lo largo de la historia del pensamiento.

Otro ejemplo es el del Grupo Valladolid (1994), que detectó el marcado condicionamiento ideológico en las ideas previas, produciéndose una aplicación mecánica al pasado histórico de valores sociales actuales en el presente, Carretero (2002) se refiere a esta circunstancia con el término de *presentismo*, la modificación de estas ideas previas resulta más difícil por la influencia de los valores y las creencias culturales, que están estrechamente vinculadas a la identidad nacional (M. C. González, 2002).

A partir de los años setenta la orientación de las investigaciones se encausa hacia la indagación de los conceptos como: empatía, evidencia, narración, explicación, causalidad, hechos, y conceptos específicos sobre determinadas épocas históricas (M. C. González, 2002).

Según Maestro, 1991 (citado en M. C. González, 2002) las siguientes serían las hipótesis de trabajo para futuras investigaciones:

- Los alumnos adquieren sus ideas sobre la historia en el medio sociocultural, estas ideas pueden corresponder a versiones de determinados acontecimientos ya obsoletos para la comunidad científica, que pueden consistir en situaciones nacionalistas, religiosas, políticas o sociales.
- Son ideas tenaces, difíciles de cambiar.
- Si la metodología ignora estas ideas no podrá modificarlas.
- Otra línea de investigación aborda los niveles iniciales y finales de los alumnos.

En España se han aplicado algunas evaluaciones para conocer el desempeño escolar en la educación media, entre éstas se reseñan: las operaciones cognitivas más accesibles para los alumnos, éstas han sido las relacionadas a las destrezas, procedimientos y conocimiento factual, y las más difíciles, las de comprensión, explicación e interpretación de la información y análisis; separar, diferenciar, discriminar, ordenar, reorganizar, y expresar la información.

Se ha observado una coincidencia alta en los fracasos de historia y en español, lo que supone que el alumno que tiene dificultades para expresarse verbalmente y por escrito tiene dificultades en el aprendizaje de la historia (M. C. González, 2002).

Se apunta también otra conclusión: las dificultades en el acceso al conocimiento histórico están influidas por los problemas generales en el dominio de técnicas de trabajo intelectual, tan elementales como capacidades de atención y observación, de lectoescritura, de síntesis y esquematización, de comprensión de textos, etc. (Bajos niveles de velocidad lectora, tal es el caso del grupo con el que se trabajó la práctica docente).

En los últimos niveles escolares mejora la comprensión causal. En todos los niveles se observó la ausencia de un marco cronológico siquiera aproximado, no obstante el alumno si puede ubicar algunos acontecimientos dentro de sus contextos.

Pero no todo es nebuloso, entre los aspectos sobre los cuales se ha avanzado están: la relación entre los contenidos teórico-conceptuales de una disciplina y los procesos de aprendizaje de ésta, la existencia de los esquemas cognitivos previos de los alumnos sobre la disciplina, los procesos de razonamiento y explicación en historia y el problema de la comprensión del tiempo histórico (Driver, 1986, citado en M. C. González, 2002).

### **3. LA POSTURA CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE**

Durante los últimos años se han desarrollado principalmente en Occidente una serie de debates tanto sobre la postura constructivista en la educación, como sobre la metodología de la enseñanza de la historia, situados en la construcción del conocimiento por parte del alumno con el apoyo de la acción guiadora y mediadora del docente, ambos implicados estrechamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar.

Ambas polémicas se suscitaron a raíz de los cambios sociales de los años sesenta, que propusieron una nueva forma de conocer, de comprender, en suma de aprender, en la cual ya no bastaba el viejo método conductista en el campo educativo, así como, el método positivista en la enseñanza de la historia, ambos coincidentes en una metodología que requería una actitud pasiva y una memorización repetitiva (uso de técnicas mnemónicas) para obtener un aprendizaje de tipo enciclopédico en el cual lo importante era poder recitar nombres, fechas, lugares, hechos, en el entendido -para los alumnos- de que éste era el conocimiento que sería evaluado por el maestro.

La circunstancia en el ámbito educativo occidental de la reprobación masiva, y situaciones de fracaso escolar, que se presentaban en forma cada vez más alarmante, motivaron las diferentes investigaciones en el joven campo de conocimiento de la pedagogía, de estas diferentes corrientes psicopedagógicas se ha nutrido la postura constructivista.

#### **3.1 Marco teórico metodológico de la concepción constructivista**

El término “constructivismo” ha tenido diversas aplicaciones, de hecho se reconoce su polisemia en el ámbito educativo con una serie de teorías psicológicas del desarrollo y el aprendizaje.



Para Solé y Coll (1993), quienes utilizan el término de *concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*, no representa en sentido estricto una teoría, sino un marco explicativo que partiendo de la condición social y socializadora de la educación escolar, recupera diversas aportaciones que comparten una serie de principios constructivistas, con los cuales es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones concernientes a la planeación e implementación de la enseñanza, por ejemplo: para diseñar una planeación didáctica, dentro del aula para saber cuando detener una secuencia didáctica, para comprender porque un alumno no aprende, para la elaboración de instrumentos de evaluación adecuados a los aprendizajes, etc.

Para Carretero (1997) es la explicación sobre la construcción del ser humano como resultado de la interacción entre los aspectos cognitivos (factor endógeno) y los aspectos socioafectivos (factor exógeno).

En esta concepción del aprendizaje y enseñanza se concibe al estudiante como el constructor de su propio conocimiento, al docente como facilitador de dicha construcción, y a la práctica educativa como un contexto en el cual el alumno tiene la posibilidad de obtener el aprendizaje (Coll, Palacios y Marchesi, 1990).

Resumiendo, la postura constructivista es un conjunto de postulados de teorías que tienen un punto de vista en común sobre la forma en que se genera y obtiene el conocimiento. La idea principal de centra en la construcción interna del conocimiento de ser humano, mediada por un proceso social. Por consiguiente la construcción del conocimiento del alumno se produce en la interacción social de los alumnos con su maestro y con sus compañeros de clase, este proceso interpersonal, va a favorecer un proceso intrapersonal en el cual el alumno relaciona el nuevo conocimiento con su bagaje cultural y cognitivo.

La postura constructivista se nutre con las aportaciones de la Teoría de la Psicogenética (Piaget y colaboradores), la Teoría de la Asimilación y el

Aprendizaje Significativo (Ausubel y colaboradores), el Enfoque Histórico Cultural (Vigotsky y discípulos), Teoría del Procesamiento Humano de la Información (Gagné, Carretero), algunas teorías instruccionales (Díaz Barriga, 1993).

Estas teorías proveen de instrumentos de análisis y de reflexión sobre la práctica, sobre cómo se enseña y cómo se aprende (Solé y Coll, 1993). En este sentido los marcos explicativos del constructivismo cohesionan los diferentes principios en torno a lo que se considera es su eje vertebrador, alrededor del cual coinciden las diferentes teorías del desarrollo y el aprendizaje, es decir al carácter social de la enseñanza y su función en el desarrollo individual con el objeto de indicar referentes que permitan a los docentes tomar decisiones que repercutan en el mejoramiento de la calidad educativa, “Por calidad educativa se entiende, planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden”. (Wilson, 1993, citado en Solé y Coll, 1993, p. 12).

El docente encuentra en la concepción constructivista este marco para analizar y sustentar las decisiones que tome con respecto a la enseñanza; para comprender la dinámica que se desarrolla en el aula; para elaborar instrumentos de evaluación acordes con los contenidos; sin embargo debe dimensionarse como un trabajo de equipo en una institución educativa.

Es importante hacer la aclaración de que esta postura educativa no es una receta mágica que se pueda aplicar como un molde, dado que su aplicación requiere el estudio concienzudo de cada situación escolar, ya que todos los grupos académicos son heterogéneos y cada alumno tiene su propia identidad.

Existen otros factores ajenos al docente que inciden en la calidad educativa, por ejemplo, el tipo de currículum, el apoyo de las autoridades educativas, la formación del personal docente o la organización de las escuelas.

Hacia finales de los años cincuenta las teorías cognitivas que imperaban por aquella época convergieron en varios principios sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo del ser humano. El principio más ampliamente aceptado es el que considera que el conocimiento se adquiere con la mediación de un proceso mental constructivo del ser humano. De este hecho se derivó el término constructivismo. Esta idea contextualizada en el ámbito educativo implica enfatizar la actividad constructiva que desarrolla el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Coll, 1997).

Consideradas de manera individual ninguna de estas teorías nos podrían aportar una concepción global del proceso educativo en las escuelas, por esta circunstancia con el paso del tiempo se ha ido conformando una *postura conciliadora* (Coll, 1997) en función de las limitaciones que se han derivado de la adopción de una sola teoría en la práctica educativa. La postura constructivista ha seleccionado aquellos aspectos que tienen una mayor utilidad para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje con los cuales se integran los principios básicos de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje (Coll, 1997).

El constructivismo considera que la educación permite a los alumnos acceder a aspectos de la cultura que son indispensables para su formación, tanto en el aspecto cognitivo, como de habilidades físicas y sociales; que el aprendizaje tiene un carácter activo, es producto de una construcción personal en la que intervienen además del alumno, otros agentes culturales (padres, amigos, medios informativos, etc.) que influyen en esa construcción del conocimiento del alumno.

La postura constructivista considera que el aprendizaje se produce en la medida en que podemos formarnos una representación personal sobre el objeto de conocimiento, modificamos y enriquecemos nuestro conocimiento, al interpretarlo bajo nuestra perspectiva lo resignificamos apropiándonoslo, es decir, lo integramos a nuestra estructura cognitiva. Esta integración no tiene el carácter de

una suma aditiva, o sea un cambio cuantitativo sino cualitativo que nos permite establecer relaciones más amplias y complejas con conocimientos anteriormente integrados a nuestros esquemas cognitivos. Se considera entonces que estamos realizando un aprendizaje significativo (Solé y Coll, 1993).

Otro aspecto que juega un importante papel se refiere a los contenidos, los clasifica como: conceptual (declarativos) consistentes en la información (conceptos, nombres, fechas, etc.); procedimental (procedimientos, habilidades, destrezas); y actitudinal (valores, actitudes, normas). Estos contenidos permiten mediar la práctica educativa entre la actividad que desarrolla el alumno y la guía del maestro (Solé y Coll, 1993).

El proceso de enseñanza-aprendizaje orientado desde el paradigma educativo constructivista rompe con la concepción del maestro-emisor, el *magíster dixit*, para plantear la comunicabilidad educativa docente-alumno, alumno-docente, en la que ambos son sujetos de aprendizaje, entre ambos se construye el aprendizaje. Edwards y Mercer (1988, citados en Coll y Solé, 1989), visualizan un proceso de construcción conjunta del conocimiento, en el que el docente apoya al alumno para que sus esquemas cognitivos se vayan aproximando sucesivamente a las construcciones que se consideran válidas para la comprensión de la realidad. Esta ayuda del docente se ubica en la Zona de Desarrollo Próximo del alumno, es decir entre el nivel de desarrollo (Zona Real) que tiene el alumno y el nivel de desarrollo potencial, que es el aprendizaje que puede lograr el alumno con el apoyo del docente (Solé y Coll, 1993).

El alumno realiza esta construcción con la guía y orientación del docente, el cual le proporciona los recursos y el andamiaje requeridos para que la construcción de estos significados atribuidos por el alumno a los nuevos contenidos de enseñanza, sean lo más acordes posibles con los que formula el currículum escolar. La implementación del andamiaje implica que el docente gradúa su intervención en relación inversa al nivel de competencia con que el alumno se desempeña en la

tarea de aprendizaje. Esto es que mientras más efectividad demuestra un alumno, requiere menor ayuda y a la inversa, si el alumno manifiesta menos efectividad, necesita mayor apoyo. Debe entenderse que este apoyo es tanto en el aspecto cuantitativo como en el cualitativo. Es en este sentido que se emplea el término de *andamiaje* en referencia a las labores tutoriales que ejerce el docente con sus alumnos (Diaz Barriga, 1993).

El eje en torno al cual se debe organizar esta ayuda, es decir, sus estrategias de intervención, debe ser el bagaje de los conocimientos previos de los educandos, con el propósito de apoyar la construcción de aprendizajes significativos sobre los contenidos que marca el currículum, para ello es necesario que el docente conozca estos contenidos y sus intenciones educativas u objetivos de aprendizaje; el docente debe explorar cuales son las competencias -capacidades- de los alumnos respecto de estos aprendizajes ; y conocer lo más fidedignamente posible la interpretación que los alumnos conciben sobre estos contenidos con el propósito de guiarlos hacia estos aprendizajes (Coll y Solé, 1989).

### **3.1.1. Sus principios pedagógicos**

Coll (1997), propone seleccionar estos principios desde una perspectiva epistemológica que parta de la naturaleza y funciones de la actividad escolar y de las características específicas de las actividades de enseñanza-aprendizaje, es decir de la práctica educativa, como método para superar las dificultades que se derivan de la adopción de este aparente eclecticismo. Estos principios constituidos por las aportaciones de las teorías del desarrollo y el aprendizaje se han organizado en un esquema jerarquizado que permite la superación tanto del eclecticismo, como del reduccionismo de los preceptos de estas teorías.

Estos principios expresan las ideas básicas de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje sobre los procesos psicológicos involucrados en el

aprendizaje escolar y constituyen el aparato conceptual de la postura constructivista en la educación escolar, se integran en un esquema global que posee una estructura jerárquica, lo cual permite a la concepción constructivista subsanar el problema del eclecticismo, dotándola de una sólida coherencia interna que permite operar el modelo tanto en el aspecto teórico como práctico (Cuadro 3.1).

La finalidad de la concepción constructivista, “es configurar un esquema de conjunto orientado a analizar, explicar y comprender la educación escolar” (Coll, 1997, pp. 47-48). Es precisamente esta intencionalidad lo que permite identificar estas teorías del constructivismo.

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje parte de la noción de que la educación es principalmente una *práctica social compleja que cumple una función esencialmente socializadora*. En base a esta noción define los lineamientos que caracterizan el aprendizaje escolar y los procesos de construcción del conocimiento, ubica los criterios que retoma de las teorías del desarrollo y el aprendizaje, y que son:

El primer nivel jerárquico concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso socializador y socializante. Sobre la base de esta primera noción se plantea que el proceso mediante el cual integramos y consolidamos una identidad se realiza en la interacción social, merced a la comunicación de saberes y formas culturales de la cultura de la cual formamos parte. Es en este proceso socializador que nos constituimos como personas semejantes, pero al mismo tiempo con nuestra personalidad (individuación).

Coll (1997) define cinco principios en este primer nivel que resumimos a continuación:

1. La educación es una práctica social que se distingue de otras prácticas educativas por su sistematización, planificación y prolongación aplicadas al desarrollo de niños y jóvenes.
2. Su institucionalización, generalización y obligatoriedad obedecen principalmente al objetivo de contribuir al desarrollo y socialización de los niños y adolescentes. Ello pese a reconocer el papel que puede jugar en un momento dado la educación escolarizada como instrumento de control ideológico para la conservación del orden existente en una sociedad.
3. La educación escolar asume la función de facilitar el acceso a los conocimientos y pautas culturales esenciales para que los miembros más jóvenes puedan integrarse como adultos a la sociedad.
4. Estos saberes y formas culturales contribuyen al desarrollo personal en la medida en que promuevan el proceso de construcción de una identidad personal y su socialización, para que el individuo se ubique de una manera creativa, constructiva y crítica en su contexto social y cultural.
5. En la vía del apoyo al desarrollo y socialización, la educación debe apoyarse en la naturaleza constructiva inherente al psiquismo humano.

El segundo nivel aborda la característica del proceso de construcción del conocimiento enfatizando que éste tiene lugar en instituciones específicamente creadas para ello (escuelas) y con agentes mediadores (los docentes), los cuales tienen la misión y función de diseñar situaciones y actividades específicas para proporcionar el aprendizaje de saberes y pautas culturales para los alumnos. En este segundo nivel Coll ubica el triángulo interactivo (alumno, contenido, maestro), y los principios que de él se derivan integran el principal núcleo de los procesos educativos en la escuela.

En este segundo nivel se señalan tres principios:

1. En primer lugar, se plantea la actividad mental de los alumnos que media entre la enseñanza del maestro y el aprendizaje que ellos realizan. Este principio implica la aceptación del papel protagónico del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es él, el responsable de la construcción de su propio conocimiento (es decir nadie puede sustituirlo en el proceso constructivo de su propio saber).
2. En segundo lugar, en la medida en que estos saberes ya poseen un grado de elaboración, la enseñanza no persigue sólo la potencialidad de la actividad mental constructiva sino también orientarla y guiarla con el propósito de que los significados que construyan los alumnos se aproximen a los significados relacionados con los contenidos escolares.
3. En tercer lugar, el rol que desempeña el docente como promotor del proceso de construcción de los significados y sentidos que elabora el alumno. El docente tienen la misión de orientar, de guiar, las actividades de aprendizaje hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum.

En resumen estos principios nos permiten concatenar un complejo proceso interactivo en que se lleva a cabo la educación escolar, en el cual participan tres elementos: el alumno que aprende, el contenido sobre el que trata el aprendizaje, y el docente que apoya al alumno con la construcción de significados y atribución de sentido a su aprendizaje. Cada uno de estos elementos funge como un elemento mediador entre los otros dos. Esto es a lo que Coll (1997), denomina el triángulo interactivo, y constituye el núcleo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.



En el tercer nivel jerárquico, se localizan aquellos principios que explican los procesos de construcción del conocimiento y los mecanismos de influencia educativa, y son los siguientes (Coll, 1997):

1. La cantidad y calidad del aprendizaje significativo está condicionado en alto grado por el nivel del desarrollo cognitivo y la competencia operativa del alumno.
2. Este aprendizaje significativo también está condicionado por los conocimientos previos, así como por sus intereses, motivaciones, actitudes y expectativas del alumno al iniciar el curso.
3. Los dos aspectos señalados antes deben considerarse a la hora de planear y ejecutar las actividades de enseñanza-aprendizaje.
4. Distinguir entre lo que el alumno puede aprender y hacer autónomamente y aquello que puede aprender y hacer con ayuda del docente o de sus iguales.
5. El problema no radica en privilegiar los contenidos o los procesos, sino en lograr la mayor significatividad posible, que los alumnos establezcan relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo conocimiento y la estructura cognoscitiva previa del alumno.
6. Para que el aprendizaje sea significativo deben cumplirse las condiciones ya comentadas en el tema anterior: el contenido del aprendizaje debe ser potencialmente significativo y esto implica su secuencia lógica de acuerdo con la estructura de la disciplina y psicológica en relación a los conocimientos previos de la estructura cognitiva del alumno, así como tener una actitud favorable al aprendizaje.
7. Esta disposición para el aprendizaje significativo está muy ligada con el sentido que el alumno atribuye al contenido.
8. El significado que se aplique al contenido de aprendizaje está relacionado estrechamente con su funcionalidad. Ésta será mayor en la medida en que el alumno pueda establecer más y perfeccionadas relaciones de los nuevos

contenidos de aprendizaje con el acervo de su estructura cognitiva que podrá aplicar a nuevos contenidos y situaciones.

9. El proceso a través del cual se produce el aprendizaje significativo exige una intensa actividad mental que como ya se ha planteado determine relaciones sustantivas entre los nuevos contenidos de aprendizaje y la estructura previa de conocimientos del alumno. Esta actividad mental constructiva del alumno involucra tanto procesos cognoscitivos, como afectivos y emocionales.
10. Paralelamente a la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos curriculares, el alumno va construyendo una imagen de sí mismo, de su capacidad de aprendizaje, de sus fortalezas y sus debilidades; el autoconcepto y la autoestima representan tanto un requisito, como una consecuencia del currículum escolar del alumno.
11. Diferenciar la memoria mecánica y repetitiva de la memoria comprensiva, siendo ésta última un elemento esencial del aprendizaje significativo.
12. La metacognición, aprender a aprender, es el objetivo más ambicioso e imprescindible de la educación.
13. La estructura cognoscitiva del alumno se integra por un grupo de esquemas de conocimiento interconectados que están sujetos a modificaciones y son perfectibles.
14. Para identificar el proceso de revisión, modificación y construcción de esquemas cognitivos en el aprendizaje se toma como modelo de estructura cognitiva, el propuesto por Piaget, que consiste en un proceso de equilibrio original, posterior pérdida de equilibrio y restablecimiento del equilibrio,
15. Las fases de desequilibrio y búsqueda de la equilibración provocan en el alumno una temporal confusión, que deben ser interpretadas como situaciones importantes y a veces necesarias en el proceso de aprendizaje.
16. El producto de las interrelaciones que se establecen entre lo que aporta el alumno, lo que aporta el maestro y las características del contenido, consiste en el proceso de construcción de significados y atribución de sentido a los contenidos de aprendizaje.

Sobre los mecanismos de influencia educativa, Coll (1997) identifica tres fuentes principales:

1. La que tiene su inicio en el docente y se realiza a través de las interacciones que sostiene con sus estudiantes.
2. La que tiene su origen en los condiscípulos de escuela y se practica través de las interacciones que mantienen los alumnos entre ellos mismos.
3. La que tiene su nacimiento en la organización y funcionamiento de la misma institución escolar.

Sobre la primera fuente la ayuda pedagógica se ajusta al proceso constructivo del conocimiento por medio de dos procedimientos:

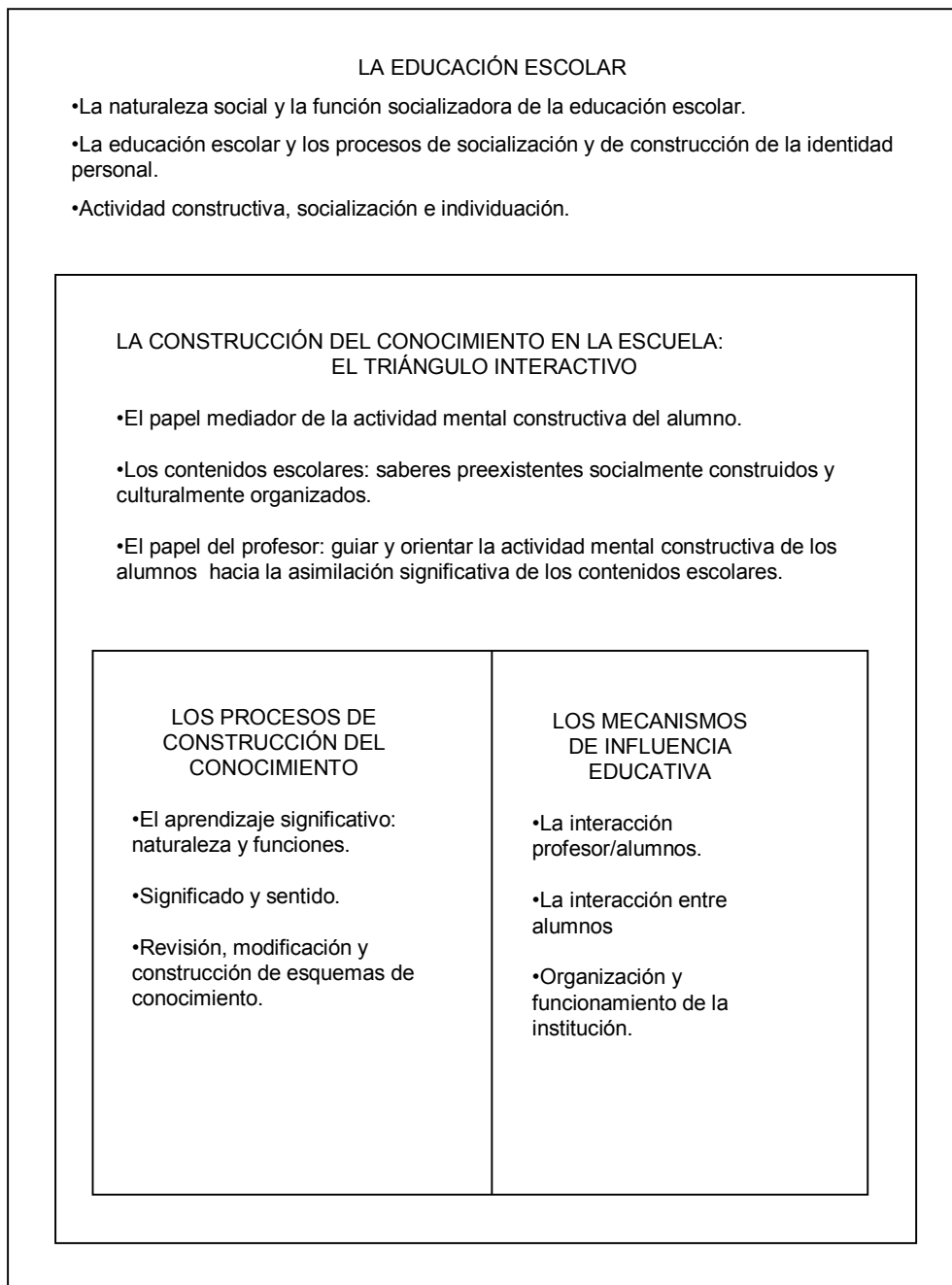
El primero por la transferencia progresiva del control y de la responsabilidad de la tarea. El segundo por la construcción gradual de sistemas de significados, en el que se efectúa una suerte de proceso negociador del significado que atañe concretamente a los mecanismos semióticos mediante el cual maestro y alumnos confrontan los significados en construcción. Coll (1997) considera que este es uno de los mecanismos más eficaces para influir en la construcción del conocimiento de los alumnos.

Respecto a la segunda fuente se han identificado algunos mecanismos entre los que destacan: la formulación verbal y explícita del punto de vista sobre la tarea que se está desarrollando, el contraste de puntos de vista moderadamente divergentes, la necesidad de asignar y asumir roles para coordinar, instruir, explicar o apoyar a sus compañeros o recibir esa ayuda.

En lo que concierne a la tercera fuente, su influencia sobre el conocimiento se palpa en los valores explícitos e implícitos, actitudes y normas que imprimen su sello tanto en el estudiantado y sus padres, como en el profesorado y funcionarios de la institución. Es lo que comúnmente conocemos como currículum abierto y

currículo cerrado. Fue a partir de la aplicación de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica docente que formulamos una propuesta de intervención pedagógica en el aula.

**Cuadro 3.1 : La Integración Jerárquica de los Principios.**



Tomado de: Coll (1997), p.20.

## **3.2 Fundamentación teórico-metodológica de la propuesta de enseñanza**

Los sustentos teóricos de la Enseñanza Estratégica son principalmente: el constructivismo, el aprendizaje significativo, las estrategias de aprendizaje (Quesada, 2005). El primero se desarrolló al inicio del capítulo 3, los otros dos fundamentos los expondremos a continuación. Posteriormente presentaremos el modelo de Aprendizaje en Grupo Cooperativo que incorporamos a la propuesta didáctica. Para finalizar continuaremos con las etapas de la planeación de la Enseñanza Estratégica y las fases de la ejecución de la Enseñanza Estratégica.

De manera específica en la presente propuesta se consideran los siguientes principios de la postura constructivista.

### **3.2.1 El Aprendizaje significativo**

A este aprendizaje se le conoce como aprendizaje significativo y se produce cuando el sujeto cognoscente le atribuye un significado personal al nuevo conocimiento, para lo cual es necesario que disponga de una base de conocimientos que propicien su comprensión y la *construcción de significados* (Quesada, 2005).

El primer requisito es el de la atribución potencialmente significativa por parte del estudiante a un contenido de aprendizaje. Esta atribución significativa es la significatividad psicológica atribuida por el alumno al contenido de aprendizaje al relacionarlo con sus conocimientos previos (el alumno debe disponer de esta base de conocimientos previos), el segundo requisito es la significatividad lógica de la disciplina que expone el docente, ambos requisitos deben caracterizar los contenidos para que éstos sean potencialmente significativos. Ausubel (1963, 1968, citado en Coll y Solé, 1989) señala aun otro requisito, el de la motivación (un estudiante suficientemente motivado para utilizar este conocimiento). Quesada (2005) subraya que el aprendizaje significativo se facilita al estudiante con la aplicación de procedimientos -estrategias de aprendizaje- y se requiere el concurso de las tres condiciones citadas líneas arriba.

Por ahora nos ocuparemos del primer punto ya que nos interesa comprender cómo se traduce (se acopla) la secuencia lógica de la disciplina en la secuencia psicológica del aprendizaje del alumno.

El aprendizaje significativo se obtiene si el contenido es potencialmente significativo, tanto en su estructura interna –significatividad lógica- como en la posibilidad que tienen el alumno de asimilarlo –significatividad psicológica-. Implica que debe presentarse al alumno siguiendo un orden, ir de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, en tanto que la significatividad psicológica se produce si el alumno dispone de conocimientos susceptibles de relacionarse con el nuevo aprendizaje (Coll y Solé, 1989; Quesada, 2005).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje concurren tres elementos que están estrechamente relacionados: el docente, el alumno y el contenido de aprendizaje. Cuando estos tres factores se relacionan interactivamente se produce un aprendizaje eficaz. Si el aprendizaje adquirido se mantiene en la memoria de largo plazo del alumno, se considera que es significativo (Coll, 1997; Solé y Coll, 1998).

Tenemos también otro tipo de aprendizaje que es superficial e inconexo, este tipo de aprendizaje no consigue ser retenido por los alumnos más que por poco tiempo. Por consiguiente cuando requiere establecer el nexo entre sus conocimientos previos y los nuevos conocimientos, el alumno recuerda muy poco de ese conocimiento, por lo que el docente debe retomar la enseñanza de una parte del conocimiento que presumiblemente ya debería dominar el alumno, y realizar el ajuste respectivo en su enseñanza.

Resumiendo: el conocimiento es asimilado cuando el alumno le atribuye un sentido y una interpretación que vincula a sus conocimientos aprendidos con anticipación, una de las formas de lograr esto ocurre cuando el aprendizaje significativo se plantea intencionalmente, es decir propiciar que el alumno

relacione los nuevos contenidos de aprendizaje con sus conocimientos previos, sin embargo no se trata de la adición mecánica de los nuevos conocimientos, sino de reelaborar de manera activa esa información, integrando el nuevo conocimiento en una nueva estructura de conocimiento.

1) Recordemos que el alumno realiza una representación de la información visual o auditiva en representaciones mentales icónica y ecoica de acuerdo con Gagné (1991). El aprendizaje significativo se favorece si esas imágenes son relevantes para el sujeto cognoscente, si las puede relacionar con su bagaje de conocimientos.

2) Este aprendizaje significativo se favorece con la organización lógica de los contenidos de aprendizaje (Quesada, 2005). Plantear el conocimiento de lo que ya saben los alumnos y relacionarlo con lo que van a aprender.

### **3.2.2 Las estrategias de aprendizaje**

Varios autores (Nisbet y Shucksmith, 1987, citadas en Gargallo, 2000), han desarrollado diversas investigaciones en las cuales han identificado como una de las causales del fracaso escolar la carencia de estrategias de aprendizaje “les ha faltado la inteligencia de aprender a aprender de manera eficaz” ya que no poseen suficientes “habilidades cognitivas ni metacognitivas”

Continua el citado autor “los profesores no nos han enseñando estrategias de aprendizaje de modo explícito... (y concluye) ya que para conseguir alumnos estratégicos se necesitan profesores estratégicos” (Monereo, 1993; Castello, 1997, citados en Gargallo, 2000).

Para Gargallo, (2000) hablar de estrategias de aprendizaje implica hablar de habilidades metacognitivas, nos refiere que aprender estrategias de aprendizaje

es “aprender a aprender”, esto nos impone aprender de una manera estratégica. “Aprender a aprender es uno de los principios clave de la educación actual”. Agrega que las estrategias de aprendizaje son contenidos procedimentales que pertenecen al ámbito del “saber hacer” con las metahabilidades o habilidades de habilidades que utilizamos para aprender.

Se ha comentado ya la necesidad de que la actividad que se desarrolla en el aula esté centrada en torno a la actividad del alumno, dado que es el sujeto cognoscente, el sujeto objeto de la enseñanza y del aprendizaje. Por lo tanto, las estrategias de aprendizaje nos permiten centrarnos en la actividad del alumno, el cual requiere de estos procedimientos para estimular el desarrollo de habilidades de pensamiento más complejas (Quesada, 2005).

Las estrategias cognitivas de aprendizaje son las destrezas de manejo de sí mismo que el aprendiz adquiere, presumiblemente durante un periodo de varios años, para gobernar su propio proceso de atender, aprender y pensar. A través de la adquisición y refinamiento de tales estrategias el alumno llega a ser aprendiz y pensador independiente (E. Gagné, 1991, citada en Quesada, 2005).

Para Monereo (1997, citado en Quesada, 2005) son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

De acuerdo con Quesada (2005), los procedimientos de aprendizaje corresponden a lo que confusamente se llamó en el pasado “estrategias”, por ejemplo el mapa conceptual, resumen, guía de estudio, constituyen procedimientos que actúan al servicio de una estrategia caracterizada por la toma de decisiones y la autorregulación.



Apreciamos las estrategias de aprendizaje como procedimientos de enseñanza cuando los modela y aplica el docente, y de aprendizaje cuando los aplica y practica el alumno, estos procedimientos facilitan el aprendizaje y permiten mediar, orientar la acción del docente y propiciar el desarrollo de las habilidades cognitivas del alumno. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje favorecen la asimilación de los tres tipos de contenido, si se enfocan hacia el conceptual favorecen el cambio conceptual (por ejemplo con un mapa conceptual o un cuadro de causa-efecto); si se orientan hacia el procedimental promueven habilidades cognitivas interdisciplinarias y disciplinares (diseño de líneas de tiempo, diseño y contrastación de mapas geohistóricos); y aplicadas al contenido actitudinal (simulaciones, sociodrama, solución de problemas) favorecen el desarrollo de la empatía y la crítica histórica, así como la formación de valores, hábitos y actitudes.

En el caso que nos ocupa las estrategias serán de organización y procesamiento de la información de acuerdo a la clasificación de Weinstein y Mayer (1985, citados en Gargallo, 2000), para vincularlas con la realización de tareas cognitivas, es decir, para que el alumno pueda relacionar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo al utilizar estas estrategias. Con esta propuesta las estrategias se ordenan desde un nivel de procesamiento más superficial a un nivel más complejo. Algunos ejemplos de tareas cognitivas son: la comprensión de un texto, la composición, la toma de decisiones o la resolución de un problema.

Existen antecedentes de investigaciones y programas de formación de estudiantes expertos que han sometido a prueba estos procedimientos y estrategias (Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1990).

Los programas de aprendices expertos se han clasificado en dos enfoques:

- Enfoque directo (Gallegos, J, 1997, citado en Quesada, 2005) o instrucción adjunta (Weinstein, 1998, citado en Quesada, 2005) se trabajan o se enseñan estrategias y habilidades en sí mismos, sin el referente de un

contenido curricular, su clara desventaja consiste en que las estrategias no se aplican al aprendizaje diario.

- Enfoque de infusión (Gallegos, J. 1997, citado en Quesada, 2005) o metacurrículo (Weinstein, 1998, citado en Quesada, 2005). El docente emplea las estrategias de acuerdo al desarrollo de su trabajo y los aplica en un contenido definido del currículum. Un inconveniente podría considerarse el cambio de actitud que tienen que realizar para adaptar el contenido curricular al aprendizaje. Es decir que desarrolla paralelamente los procedimientos de aprendizaje con el conocimiento del contenido (esto fue lo que se implementó en la práctica docente

### **3.2.3 La Enseñanza Estratégica**

Este método de enseñanza propone impartir la docencia de manera que los alumnos asimilen los contenidos (considerando los tres tipos de contenidos: conceptual, procedimental y actitudinal) de las asignaturas, y las habilidades necesarias para aprender a aprender al mismo tiempo (Quesada, 2005). Presentaremos primero las características generales de la Enseñanza Estratégica.

De acuerdo con Jones, Palincsar, Ogle, Carr (1990), el docente en la Enseñanza Estratégica funge fundamentalmente como modelo y como mediador. Como modelo el docente demuestra explícitamente el procedimiento para ejecutar una tarea y cómo hacerla con el apoyo de las estrategias. Como mediador, el docente interactúa entre los estudiantes y el ámbito educativo, ayudando a los alumnos a alcanzar la ZDP, anticipando los problemas de aprendizaje, planificando soluciones para resolverlos y por último guía a los alumnos en las fases iniciales de la metacognición, “del aprender a aprender de manera independiente”.

Mateos (2001) propone estrategias como la instrucción explícita con la explicación directa o modelado cognitivo. Burón (1996) afirma que hablar de estrategias de

aprendizaje implica hablar de metacognición, así, sean cuales sean las estrategias de aprendizaje que se retomen llevarán implícita esta preocupación de hacer conciencia en el alumno de su autoaprendizaje.

¿Por qué se requiere el aprendizaje estratégico?:

- 1) Por las necesidades de manejo organizado de información de esta sociedad industrializada.
- 2) Las condiciones en las cuales se trabaja en EMS, con grupos grandes, con un promedio de cincuenta alumnos, nos impone la necesidad de formar a nuestros alumnos como estudiantes estratégicos, sería imposible la revisión de cientos de tareas a la semana de los diferentes grupos en condiciones de trabajo cotidiano.

Porque un estudiante estratégico controla y regula esos procesos de aprendizaje para adaptarlos a los objetivos de la tarea y al contexto con menor esfuerzo; puede así mismo indagar y seleccionar la información que requiere, tiene una alta autoestima y autoconcepto de sí mismo con lo que se motiva y valora su desempeño y logra consolidar sus conocimientos integrándolos a su información de tal forma que le permitan resolver problemas de su entorno cotidiano de manera satisfactoria (Gargallo, 2000). Es lo que en la psicología cognitiva se conoce como autorregulación. En esta propuesta didáctica queremos trazar y poner a prueba un diseño de planes de clase basados en el método propuesto por la Enseñanza Estratégica que permita inducir al alumno en el campo de la metacognición y la autorregulación.

### **3.2.4 El modelo de Aprendizaje en Grupo Cooperativo**

De acuerdo con Eggen y Kauchak (2005, p. 373), “Aprendizaje cooperativo es un grupo de estrategias de enseñanza que compromete a los alumnos a trabajar en colaboración para alcanzar metas comunes”.

La propuesta de Aprendizaje en Grupo Cooperativo, así como la de Comunidades de Práctica, el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Grupal son modelos de enseñanza muy dinámicos, y por lo mismo propician una intensa interacción entre el docente y el grupo académico, así como entre los mismos alumnos.

El aprendizaje cooperativo permite consolidar uno de los principios constructivistas: el del aprendizaje a través de la socialización del conocimiento obtenido mediante la interacción social, el cual está relacionado con las aportaciones de Vigotsky (1988), nos referimos a los conceptos de ayuda entre iguales y la ZDP. En base a los cuales la aplicación de esta estrategia permite potenciar el aprendizaje y propiciar un clima armonioso dentro del grupo académico en el cual las tensiones se aminoran al compartir la responsabilidad de elaborar un producto (Eggen y Kauchak, 2005).

A la par del aprendizaje de tipo conceptual, este modelo propicia también el desarrollo de habilidades sociales y valores como la comunicabilidad, la solidaridad, la responsabilidad, el respeto y la tolerancia, los cuales se han establecido entre los contenidos actitudinales que deben aprender los alumnos, de hecho la propuesta de Grupo Cooperativo privilegia estos aspectos por encima de los aspectos estrictamente cognitivos. En consonancia con lo anterior recordemos que para Vigotsky (1988) no se concebía el aprendizaje sin el desarrollo, aunque éste último vaya a remolque del primero).

Respecto del aprendizaje consideramos que debe haber un equilibrio entre los tres tipos de conocimiento, pues entre éstos existe una estrecha relación interdependiente, ninguno puede enseñarse o aprenderse por separado.

Existen tres modalidades de Grupo Cooperativo (Eggen y Kauchak, 2005):

- División de la clase en grupos de aprendizaje
- Rompecabezas II
- Investigación grupal

En la práctica docente aplicamos la estrategia de Grupo Cooperativo en su modalidad de Rompecabezas II, ésta funciona de la siguiente manera:

### **Método**

Es una forma de aprendizaje en la cual los estudiantes de manera individual se vuelven expertos en secciones de un tema y emplean su experiencia para enseñar a otros, cada alumno asume un rol específico (Slavin, 1986; Aronson et al. 1978, citados en Eggen y Kauchak, 2005).

### **Meta**

Ayudar a los alumnos con el aprendizaje efectivo de cuerpos organizados de conocimientos como biografías, temas históricos específicos, se utilizan fuentes disponibles como libros, enciclopedias, revistas, diarios, videocasetes, DVD, etc.

### **Planificación de la enseñanza en Grupo Cooperativo**

- Especificación de las metas.
- Diseño de materiales de aprendizaje (recolección de materiales, construcción de esquemas, diagramas, rotafolio con el orden de la exposición, etc. que guíen el trabajo de los alumnos.
- Formación de grupos de estudiantes (designación de expertos, equilibrio en los grupos en cuanto al desempeño, género y conocimientos previos, estrategia para lograr la identidad y cohesión del grupo.
- Diseño de instrumento de evaluación, exposición de los grupos cooperativos con el empleo de algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje para el grupo.

## **Implementación de la enseñanza**

- Recolección de información (se organizan los equipos, se asigna un tema a cada estudiante, los expertos ubican la información y la estudian).
- Resúmenes de expertos para compartir la información (los expertos se reúnen por tema para comparar notas y preparar las presentaciones. Se designa un líder).
- Presentaciones ante el equipo (los expertos enseñan el tema a los demás elementos del equipo, es conveniente alentar a los expertos para hacer la presentación).
- Prueba o examen, aplicación de la evaluación (los estudiantes responden un cuestionario individual sobre el conjunto del tema).
- Reconocimiento de logros (se reconocen públicamente la laboriosidad individual y grupal).

## **Evaluación diagnóstica**

Se analizan tres niveles de logro:

- El funcionamiento fluido de los equipos y el incremento de su habilidad de trabajo en equipo.
- La capacidad de los alumnos para investigar, organizar temas y compartirlos con los demás.
- La comprensión que cada alumno logre de los contenidos de aprendizaje.

En síntesis las ventajas del trabajo en grupo operativo son (Pichón Riviere, 1985, citado en Terán, 2003):

- Beneficios cognitivos
- Vinculación emocional
- Aprender a trabajar en grupo eficazmente
- Incremento de la calidad del aprendizaje
- Asimilación del conocimiento a través de la interacción social
- Aprendizaje de habilidades sociales
- Propicia un clima agradable en el aula, receptivo al aprendizaje
- Favorece la cooperación

Se menciona el término de *grupo operativo* por ser el concepto acuñado por Enrique Pichón Riviere, precursor en las investigaciones sobre el Aprendizaje Grupal, aplicado en el aprendizaje cooperativo.

Consideramos que otra de las virtudes de este modelo es la posibilidad de poder trabajar con grupos grandes como los que caracterizan al CCH, desde luego estableciendo un control de evaluación como el sugerido con las listas de verificación (anexo 7).

Para implementar el modelo de Grupo Cooperativo:

Primero, especificar las metas.

- Explicar con un vocabulario pertinente el tema (el proceso de globalización).
- Argumentar la posición que cada quien asuma en la discusión.

Segundo, recolección de materiales.

- El docente seleccionará varios textos y artículos de revistas relacionadas con el tema para este fin.

Formación de grupos, el docente integra los grupos considerando estos aspectos:

- ❖ Designa expertos
- ❖ Equilibra los grupos considerando
  - Desempeño académico
  - Género
  - Conocimientos previos
- ❖ Define una estrategia para lograr la identidad y cohesión del grupo.

### **Modelo de aprendizaje en Grupo Cooperativo en la modalidad de Rompecabezas II**

Para desarrollar esta parte de la planeación de la enseñanza con este modelo es necesario partir de los resultados de la evaluación diagnóstica para organizar los grupos, en función de esto:

- 1) Debe integrar estos promedios en la lista, una vez hecho esto se podrá hacer la propuesta de quienes serán los expertos. Es importante establecer un equilibrio en los equipos por género y por las características personales de los alumnos (por ejemplo si son retraídos o son muy sociables).
- 2) A continuación se diseña el instrumento de evaluación del ejercicio que será similar al aplicado al iniciar el curso (evaluación diagnóstica), aunque los reactivos sean similares, los ejercicios serán formulados de otra manera.
- 3) Reconocimiento de los logros, en el plan de clase correspondiente (sexto plan de clase, anexo 26).

La evaluación de la estrategia se hará con una lista de verificación (Díaz Barriga y Hernández, 1998) que contemple (anexo 7):

- El funcionamiento fluido de los grupos y el incremento de su habilidad para trabajar en equipo.



- La capacidad de los alumnos para investigar, organizar temas y compartirlos con los demás.
- La comprensión que cada alumno logre de los contenidos de aprendizaje.

Adicionalmente se puede aplicar un instrumento de evaluación para realizar una evaluación formativa.

### **Observaciones**

Se puede usar para discutir temas controvertidos en ciencias sociales. La mezcla de las habilidades heterogéneas de los alumnos les posibilita aprender de aquellos que saben más o que son más hábiles.

### **3.3 Planeación de la Enseñanza Estratégica**

La planeación de la enseñanza contempla dos importantes situaciones del trabajo docente: la planeación de la enseñanza y su puesta en práctica en el aula. La planeación incluye aspectos que no se ejecutan en clase y el orden en el que se aplican es diferente del orden de su planeación (Quesada, 2005).

La planificación es un proceso, pero no es lineal y no puede concebirse como un procedimiento dividido en pasos, debe ser concebido como un todo (Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1990), que parte del análisis de un contenido temático y de sus objetivos de aprendizaje o tareas criterio.

Los modelos de enseñanza enfatizan dentro de la planeación y ejecución docente la definición de los objetivos o tareas criterio (Quesada, 2005). Su análisis y la forma de determinar éstos se presentarán a continuación con los elementos que integran una planeación, así como las etapas o fases didácticas que se identifican en la ejecución de la enseñanza en el aula.

### **3.3.1 Etapas de la planeación de la enseñanza**

Se trabajó el modelo de Enseñanza Estratégica integrando las propuestas de Quesada (2005) y la propuesta de Jones, Palincsar, Ogle, Carr (1990). Así mismo hemos considerado pertinente introducir algunos elementos en el desarrollo de la planeación, sugeridos por Zarzar (2005), mismos que en su momento se señalarán. En función de lo anterior consideramos las siguientes etapas para la planeación estratégica:

1. Definición de los objetivos de aprendizaje o tareas criterio
2. Selección y secuenciación de contenidos
3. Programa de estudio del docente
4. Mapa cognitivo de la asignatura
5. Programa del alumno
6. Evaluación diagnóstica
7. Definición de estrategias
8. Planes de clase, técnicas , actividades y materiales didácticos

De acuerdo con Quesada (2005), la planeación de la enseñanza comienza con el análisis de los objetivos de aprendizaje o tareas criterio. Este análisis cognoscitivo se realiza considerando tres aspectos: el contexto de la tarea, el contenido de la tarea y el tipo de aprendizaje.

#### **Contexto de la tarea**

Se refiere a la situación en la cual se realiza la tarea criterio e implica determinar el contexto de recuperación (Quesada, 2005), es decir, en dónde va a aplicar el alumno el conocimiento adquirido, después se determina el contexto de adquisición (contexto en que se desarrolla la tarea durante el proceso de aprendizaje), para que ambos sean congruentes, o sea, dónde y cómo se aprende.

La recuperación del conocimiento se puede hacer (Quesada, 2005): por reconocimiento (se efectúa por asociación entre estímulos) o por evocación (se produce por recuerdo). Se recupera la información de la memoria de largo plazo, lo que es fácilmente recuperable si entre ambos contextos el de adquisición y de recuperación existe una situación de características similares, pues la recuperación por reconocimiento es más accesible que la de la evocación.

Para ello resulta de suma importancia que el contexto de recuperación sea similar al de adquisición para que el alumno aplique los procesos cognitivos que puso en juego durante el aprendizaje. Lamentablemente en la práctica el contexto de recuperación es ignorado por el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, presentándose los contenidos de enseñanza fuera de contexto lo cual obstaculiza la transferencia del aprendizaje. Es el caso de exámenes en los cuales se solicita a los alumnos realizar actividades que nunca se modelaron o resolvieron en clase.

Al analizar los objetivos de aprendizaje se debe verificar que ambos contextos coincidan, el de recuperación (conocimiento aplicado dentro y fuera de la escuela) con el de adquisición, de lo contrario, es necesario adecuarlos.

La tarea auténtica o tarea criterio, es la actividad que se lleva a cabo para aplicar el conocimiento en situación o condiciones similares a las del contexto de adquisición (Quesada, 2005), por ejemplo el mapa conceptual que los alumnos elaboraron durante la práctica docente en el examen diagnóstico y el examen formativo.

### **Contenido de la tarea**

El análisis del objetivo de la tarea criterio (Quesada, 2005) se realiza con el propósito de conocer el tipo de contenido (conceptual, procedimental o actitudinal) que predomina en la tarea ya que cada uno de ellos tiene características particulares que requieren una determinada forma para su enseñanza. Una vez

definido esto se examinan los conceptos o ideas principales del contenido para decidir la secuencia más apropiada (secuencia lógica) que nos permita obtener el aprendizaje significativo.

Un aspecto muy importante es la distinción que debe hacer el docente sobre los contenidos conceptuales y procedimentales ya que tendemos a confundirlos (Quesada, 2005), por ejemplo consideramos el análisis de las causas y consecuencias sobre un tema como un contenido procedimental, pero se trata de un contenido conceptual, para que se considere procedimental los alumnos deben trabajar un procedimiento (una habilidad o destreza) como la elaboración de una línea del tiempo, la elaboración de un mapa geohistórico. Existen dos tipos de procedimientos: los disciplinares, particulares de cada disciplina, y los interdisciplinares que se aplican en diferentes disciplinas.

### **Tipos de aprendizaje**

El docente necesita analizar también el objetivo o tarea criterio para establecer el tipo de aprendizaje que considera más apropiado y de esta manera precise la planeación de la enseñanza. Basándose en dos clasificaciones, la primera (Marton y Saljö, 1984; Stevenson y Palmer, 1994, tomado de Pozo, 1996, citados en Quesada, 2005) establece cinco categorías; la segunda (Weinstein y Mayer, 1986, en Pérez, 1997, citados en Quesada, 2005) plantea cuatro categorías. Quesada propone la siguiente clasificación de los tipos de aprendizaje en seis categorías:

1. Aprendizaje por repetición. No existe comprensión. El alumno repite textualmente el conocimiento aportado por el docente.
2. Aprendizaje por reproducción. Se aprende por asociación del conocimiento, pero puede no haber comprensión. Se responde a los estímulos que se presentan, sin embargo ya no es una mera repetición.
3. Aprendizaje por elaboración y aplicación. El alumno aplica los conocimientos adquiridos en situaciones nuevas con mayor o menor

comprensión. El profesor debe proporcionarle la oportunidad de practicar este nuevo conocimiento supervisando su ejecución.

4. Aprendizaje por construcción y organización. El alumno intenta asignarle un significado a los nuevos conocimientos, trata de interpretarlos. Elabora nuevos esquemas cognitivos integrando la nueva información, el profesor debe apoyar este esfuerzo.
5. Aprendizaje por reestructuración cognitiva. El alumno construye con mayor autonomía sus significados y mapas de la realidad.
6. Aprendizaje estratégico. El alumno utiliza alternativamente los tipos de aprendizaje en función de los objetivos y de los contextos.

### **1) Definición de los objetivos de aprendizaje o tareas criterio**

Es importante señalar que previamente al diseño de la planeación es necesario analizar los objetivos de aprendizaje. Por ello comenzaremos con la definición de los objetivos de conocimiento partiendo de los contenidos y del nivel de aprendizaje de los alumnos determinado por el docente en base a la taxonomía de verbos de acción (Bloom, Engelhart, Furst, Hill y Krathwohl, 1956, citados en Mayer, 1987).

Los objetivos describen el aprendizaje que se pretende obtener con los alumnos. El procedimiento para revisar los objetivos de aprendizaje o tareas criterio, consiste en verificar si éstos se refieren al alumno, si son claros, si describen el resultado del aprendizaje, si son realistas en tiempo, si son congruentes (orden en los objetivos de generales a más concretos) y pertinentes (Quesada, 2005).

Con respecto a los docentes:

- Facilitan la programación de las actividades didácticas.
- Organizan la práctica docente.
- Guían la enseñanza hacia el aprendizaje.

- Definen el aprendizaje que se pretende lograr con los alumnos, son el resultado explícito que se pretende obtener con la enseñanza.
- Facilitan la elección de los métodos más acordes al tipo de aprendizaje.
- Centran la evaluación en los aspectos trascendentes del aprendizaje.

En relación a los alumnos:

- Hacen accesible la selección de procedimientos de aprendizaje apropiados.
- Organizan el aprendizaje.
- Facilitan la programación de las actividades de estudio.
- Guían las actividades de estudio hacia la obtención del aprendizaje.
- Centran el estudio sobre los aspectos relevantes del conocimiento que serán evaluados.

Los objetivos generales (conceptuales, procedimentales, actitudinales), regularmente están establecidos en el programa de estudio de la asignatura, en nuestro caso es el programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea II, con base en estos objetivos generales el docente puede delinear su propio plan de trabajo personal.

El docente debe conocer el perfil del egresado para que esté consciente del tipo de alumnos que pretende formar la institución y defina en consonancia sus objetivos de aprendizaje.

Así mismo debe familiarizarse con los criterios metodológicos que se emplean en todas las materias del plan de estudios, esto permitirá tener una congruencia metodológica en todas las materias y facilitará el trabajo interdisciplinario.

## **2) Selección y secuenciación de los contenidos escolares**

Se refieren al qué de la enseñanza (Quesada, 2005), y se definen como el conjunto o bagaje cultural de la humanidad, plasmados en un currículum o plan de

estudios. Estos contenidos de un programa de estudio se organizan y estructuran (jerarquizan) en la planeación de la enseñanza, este último concepto se refiere a las actividades programadas por el docente antes de realizar su práctica educativa o aplicación pedagógica.

La organización de los contenidos facilita al alumno la interpretación del conocimiento a través de la explicitación de sus nexos, se simplifica su comprensión lógica, es decir, significativa y la rememoración de la información.

La propuesta de Enseñanza Estratégica se ubica en el justo medio de la polémica que enfrentan dos posturas sobre la importancia del manejo de los contenidos de aprendizaje, por un lado de los que consideran que los contenidos es el factor más importante del proceso, por encima de los alumnos y del maestro, en el otro extremo se ubica la concepción que considera que los contenidos son sólo los medios para trascender el proceso de enseñanza-aprendizaje a etapas mas complejas de pensamiento, es decir, que se centran en los procesos de pensamiento. Esta polémica ya ha sido analizada por Pozo, Asensio, Carretero (1997). La Enseñanza Estratégica sostiene una postura equilibrada entre ambos puntos de vista (Quesada, 2005).

Los objetivos generales de aprendizaje se clasifican en declarativos o conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos actitudinales han estado ausentes del currículum o no se explicitan suficientemente en los programas de estudio, y por lo tanto no se evalúa el conocimiento actitudinal (Quesada, 2005). En el caso del currículum de CCH, los contenidos actitudinales están presentes pero los procedimientos para su enseñanza no están suficientemente explicitados.

### **Análisis de contenido**

Para organizar y estructurar los contenidos educativos en una secuencia instruccional se deben considerar los siguientes aspectos:

- Las características del tema o de la disciplina.
- La estructura mental del alumno.
- Los criterios pedagógicos o didácticos para una enseñanza eficaz.

Los principios generales para secuenciar los contenidos son: la organización jerárquica, vertical u horizontal. Con la jerarquización se identifica el grado de importancia de los contenidos y la subordinación de otros. Otra forma de reconocer los contenidos de mayor inclusividad es por la cantidad de temas que se derivan a partir de la jerarquización o por el grado de generalidad atribuido, o por la importancia dentro del tema.

La organización vertical consiste en la organización secuencial de dichos contenidos en un orden cronológico. La organización horizontal selecciona los temas con las materias que se imparten simultáneamente, es importante explicitarla al alumno para facilitarle la interrelación del conocimiento entre los temas, materias y grados (es lo que se conoce como ubicación de la materia).

Cada profesor debe conocer el mapa curricular dentro de la carrera (Zarzar, 1993), en nuestro caso del bachillerato, dentro del cual se ubica la materia que impartimos, para que el docente ubique teóricamente su enseñanza y al visualizar la relación de los contenidos con otras materias antecedentes, en paralelo o subsecuentes pueda apoyar a los alumnos.

Coll y Rochera (1990, citados en Quesada, 2005), proponen adaptar la teoría de la elaboración para diseñar la secuencia de la enseñanza, la cual consiste en abordar primero los elementos más simples y generales para abordar progresivamente los más complejos y detallados, esto es, que primero se introduzca en el conocimiento al alumno con una visión panorámica del tema para después particularizar la enseñanza en cada subtema, para ejemplificarlo plantean una analogía con una cámara para filmar con *zoom*.



Se recomienda entonces comenzar por los conceptos, principios, hechos más generales y fundamentales del contenido; detallando posteriormente cada uno de ellos por medio de una introducción general (y nivel de profundidad pertinente). Terminada la revisión del primer punto se vuelve a retomar el tema general para ir agregando lo ya visto y así sucesivamente. En cada nivel de elaboración se introduce un resumen y una síntesis. Con el auxilio de esta técnica se puede revisar sucesivamente tanto lo general como lo particular (Quesada, 2005).

### **La selección de los contenidos**

Esta selección refleja la influencia de una situación sociopolítica, por ejemplo, incluyendo unos contenidos y desechando otros se aprecia la influencia de alguna corriente historiográfica en particular (por ejemplo del Positivismo o del Materialismo Histórico).

Para determinar estos contenidos es fundamental realizar una reflexión desde el punto de vista epistemológico, historiográfico y psicopedagógico (M. C. González, 2002).

Esto significa que la sociedad define en función de su proyecto social los contenidos de enseñanza para sus escolares, en estos contenidos están lo que se supone son los saberes más importantes para la vida de sus estudiantes y son por lo tanto los que deben aprender.

La tradición académica impuesta por el Positivismo durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX, asignó a la historia una misión de tipo propedéutico, sobre todo para atender a ciertas élites sociales y de género masculino, esta tradición enfatizaba el conocimiento sobre el qué, es decir sobre los contenidos de tipo declarativo, la enseñanza retomaba poco el por qué y el para qué de los conocimientos. A esta situación se agrega el peso excesivo que se ha concedido a los referentes psicopedagógicos en la *currícula*, minándose con ello los contenidos de los temas históricos que se abordan Muñoz, 2002).

Al plantear el por qué y para qué de los contenidos de enseñanza, pareciera ser que esto nos conduciría a la idea de centrarnos en los métodos de enseñanza sin considerar que los contenidos conceptuales también se han renovado. De lo que ha resultado una polémica ya superada en parte sobre privilegiar el qué o el cómo, haciendo referencia a la experiencia española e inglesa. En otra parte hablamos ya sobre esta falsa disyuntiva entre contenidos y métodos de enseñanza, nos manifestamos de acuerdo con la propuesta de Quesada (2005) de la Enseñanza Estratégica en la cual se plantea un equilibrio entre contenidos y métodos, pues los métodos no tendrían razón de ser sin los contenidos (Pozo, Asensio, Carretero, 1997).

En la planeación se propone considerar:

### **3) El programa de estudios del docente**

Este programa debe ser exhaustivo, pormenorizado (Zarzar, 1993):

Debe contener los datos generales del curso, el nombre de la materia, si es académica o paraescolar, los créditos asignados, las horas clase por semana, nivel de estudios y el periodo académico (anexo 8).

La ubicación de la asignatura en el currículum o plan de estudios, área de estudio, grado y horario en el que se imparte.

Las características del grupo académico: edad promedio, tamaño del grupo, género, ubicación del aula, tipo de mobiliario, equipo y materiales didácticos con los que cuenta.

Los contenidos temáticos deben estar agrupados en unidades temáticas para facilitar a los alumnos la ubicación del contenido y para programar las evaluaciones que aplica el docente.

La metodología de trabajo debe especificar la manera como se trabajará a lo largo del semestre, el tipo de participación de los alumnos, la definición de responsabilidades, etc.

La definición de los criterios y mecanismos para la calificación, así mismo se requiere definir el encuadre y el diseño e instrumentación de actividades de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes.

Finalmente la presentación de la bibliografía, ésta puede ser básica y complementaria o de apoyo.

Posteriormente se organizan, programan y preparan las sesiones con sus recursos y materiales didácticos, este aspecto se tratará en el punto sobre los planes de clase.

#### **4) Mapa cognitivo de la asignatura**

Con el objeto de que los alumnos puedan formarse una expectativa de los conocimientos que aprenderán durante el curso escolar es conveniente que el docente diseñe un esquema en el cual señale el objeto de estudio de la asignatura, los principales conceptos históricos y habilidades relacionadas con el aprendizaje de la historia, los temas de estudio, así como los valores, hábitos y actitudes relativos al aprendizaje de la historia y a la educación de nuestros estudiantes (anexo 9).

#### **5) Programa del alumno**

En el programa del alumno se especifican los objetivos de aprendizaje, los contenidos, tareas, metodología de trabajo, la bibliografía, forma de calificar, evaluar y acreditar la asignatura (Zarzar, 1993). También se propone un plenario de acuerdos con los alumnos para acordar (a partir del programa) los términos de las actividades que se trabajarán en el aula (anexo 10).

En un anterior momento se ha comentado este principio como parte de la postura constructivista, si el alumno es el centro del proceso educativo entonces en la práctica esto debe expresarse en nuestro programa de estudios personal (a nivel del maestro), además Zarzar (1993) recomienda elaborar el programa de los alumnos, adaptándolo del programa del profesor, y dárselos a conocer.

El programa de los alumnos debe incluir los siguientes objetivos:

- Servir como introducción general a la materia y ayudarles a ubicar la materia en el contexto del plan de estudios.
- Disminuir la angustia del inicio de curso, al darles a conocer el programa.
- Mostrar a los alumnos la importancia (como personas y como alumnos) que tienen para el maestro, motivándoles a establecer un compromiso con la metodología de trabajo.

Si no es posible obtener una copia para cada alumno se recomienda presentarlo en hojas de rotafolio, la presentación del programa del alumno es un requisito indispensable pues de no hacerlo el alumno se confundirá y no podrá ubicar mentalmente lo que expone el profesor.

## **6) Evaluación diagnóstica**

Para la elaboración de la evaluación diagnóstica (anexo 11) se debe proceder a la exploración de las ideas intuitivas y de las ideas previas o conocimientos previos.

Quesada (2005) realiza una distinción entre ideas intuitivas o preconceptos y las ideas previas o conocimientos previos sobre un determinado tema. Las primeras se corresponden con los prejuicios que tengan los alumnos sobre dicho tema, en tanto que las segundas se refieren al bagaje de conocimientos con el que ya cuentan los alumnos respecto de tal tema. Es importante hacer en este punto la

aclaración ya que se ha mencionado en varios lugares el concepto de prejuicio, que desde el enfoque de la hermenéutica es “un juicio pronunciado antes de un examen completo y definitivo de todos los elementos objetivamente relevantes” (Gadamer, 1960, citado en Abbagnano, 2004, p. 847).

Para detectar las ideas previas o preconceptos, se propone indagar tres aspectos (García, 1998, citado en Quesada, 2005), que pueden incluirse en el instrumento de evaluación diagnóstica:

- 1) Problemas (éticos, ambientales, sociales) importantes para los alumnos o en su comunidad, relacionados con el tema por aprender.
- 2) Conceptos científicos adecuados para organizar los conocimientos escolares relativos al tópico; las concepciones cotidianas que se ponen en juego y las ideas intuitivas que tienen los alumnos al respecto.
- 3) El conocimiento escolar que se quiere lograr con los alumnos en términos de cambio de cosmovisión, actitudes o crítica de lo existente, construcción de alternativas, etc.

Otra alternativa para evaluar los conocimientos previos, es el procedimiento empleado por Langer (1984, citado en Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1990; Quesada, 2005), el autor sugiere considerar la evaluación cognitiva, si el alumno proporciona:

- Definiciones o analogías para los conceptos proporcionados; si tienen la capacidad para relacionar varios conceptos se puede considerar que su conocimiento está bien organizado y por lo tanto se requerirá menor apoyo del docente.

- Ejemplos, describen o definen algunas características de los conceptos es posible considerar su conocimiento algo organizado y se sugiere ayuda suplementaria del docente.
- Comentarios tangenciales o superficiales; recuerda experiencias escasamente relacionadas con el conocimiento, en este caso se considera que posee un conocimiento difusamente organizado y se juzga que requerirá un notable apoyo del docente.

## 7) Definición de estrategias

Se requiere analizar cuáles son los procedimientos idóneos para el aprendizaje del tema en función de los objetivos de aprendizaje. La modalidad de la enseñanza más idónea a emplear se determina en función del análisis cognitivo de la tarea criterio, o sea del objetivo de aprendizaje, del tipo de contenido, tipo de aprendizaje, del contexto de recuperación, así como del procedimiento de aprendizaje elegido. Con todos estos elementos se puede definir el contexto de adquisición y con ello se puede proceder a elegir el procedimiento de enseñanza (Quesada, 2005), o actividad para llevar a cabo el aprendizaje del tema.

Procedimientos de aprendizaje más comunes:

Resumen	Analogías	Diagramas
Ilustraciones	Ideas tópico	Cuadro comparativo
Esquemas	Guías de estudio	Cartografía
Líneas del tiempo	Mapas conceptuales	Fuentes históricas
Preguntas intercaladas	Cuadros sinópticos	Gráficas

A continuación vamos a explicar el procedimiento de aprendizaje del mapa conceptual porque fue el que empleamos con más frecuencia y en el cual nos basamos para aplicar la Enseñanza Estratégica con el modelado, la práctica

guiada y la práctica independiente, así como de los mapas conceptuales que se elaboraron en grupo cooperativo.

El marco teórico de este procedimiento proviene de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Un mapa conceptual es una estructura jerarquizada por diferentes niveles de generalidad o inclusividad conceptual (Novak y Gowin, 1988, citados en Díaz Barriga y Hernández, 1998), los mapas conceptuales incluyen conceptos entendidos como una regularidad de los acontecimientos (Novak, 1988, citado en S. González, 2000) o de objetos designados mediante una palabra colocada dentro de una figura geométrica. Se incluyen también los enlaces que corresponden a los términos que relacionan los conceptos y explicitan las relaciones entre ellos, se colocan sobre la línea que une dos o más conceptos. Los conceptos unidos por las palabras-enlace forman proposiciones (S. González, 2000).

La aplicación de los mapas conceptuales en el aula permite la exploración de los conocimientos previos de los alumnos, la evaluación progresiva del aprendizaje y de la jerarquía conceptual integrada, también es un instrumento adecuado para estimular la participación y la negociación de significados, la metacognición y la autoevaluación (S. González, 2000).

Instrucciones para el diseño y empleo de mapas conceptuales:

1. Identificar en la lectura el concepto general a aprender. Si es de mayor abstracción (generalización) ubicarlo en la parte superior y destacarlo con color, mayúsculas o negritas.
2. Enlistar los conceptos, hechos históricos, procesos, causas-efectos, personajes, ejemplos, del texto o situación que se va a esquematizar.

3. Organizar jerárquicamente estos contenidos comenzando por los más generales o importantes y terminando con los más concretos y menos relevantes. Establecer relaciones de supraordinación, coordinación y subordinación. Tomar en cuenta que en el caso de la historia los niveles jerárquicos del mapa conceptual regularmente representan una secuencia temporal o un ordenamiento de hechos, procesos o incluso una relación de causas y consecuencias.
4. Encerrar los contenidos principales (sustantivos, adjetivos) en óvalos o rectángulos y relacionarlos entre sí con los conectores que son palabras de enlace (preposiciones, conjunciones, verbos). Un mapa se interpreta de arriba hacia abajo, formando frases, ideas o enunciados.

Explicaremos ahora el procedimiento de las preguntas intercaladas, éste consiste en la formulación de preguntas insertadas al final de los párrafos relevantes de un resumen o situación de enseñanza, se plantean para que el alumno lea el texto y responda en seguida (Balluerka, 1995; Hernández y García, 1991; Rickards y Denner, 1978; Rickards, 1980, citados en Díaz Barriga y Hernández, 1998). Tienen como propósito facilitar el aprendizaje de los contenidos ya que permiten repasar, integrar y construir el conocimiento. Así mismo se favorece la *retroalimentación correctiva* porque al alumno se le comunica si su respuesta fue correcta o no y por qué.

En cuanto al procedimiento de los mapas geohistóricos, son imprescindibles para la enseñanza-aprendizaje de ciertos temas ya que facilitan la relación entre tiempo y espacio. La elaboración, interpretación, comparación y contraste de mapas geohistóricos propicia la construcción de la noción de tiempo histórico y de las nociones de tiempo y continuidad (Díaz Barriga y Muriá Vila, 1999), necesarias para desarrollar el análisis diacrónico y sincrónico de las sociedades pasadas y presentes.



Es importante que el profesor propicie el análisis de los fenómenos históricos mediante el contraste de los mapas geohistóricos, de la relación entre sus causas y sus consecuencias expresadas en los cambios políticos y territoriales. Igualmente es importante relacionar la información de los mapas con los conceptos históricos básicos del tema, de esta forma se preparará la conexión de estos conocimientos con el nuevo bagaje de los siguientes temas (Díaz Barriga y Muriá Vila, 1999).

La enseñanza de estos procedimientos requiere del modelado del docente (descrito más adelante en las fases de la ejecución de la enseñanza), pero esto no es suficiente, para que los procedimientos sean internalizados también es necesario motivar a los alumnos a emplearlos al explicarles las ventajas, insistir en su aplicación con tareas y trabajos, así mismo emplearlos para evaluar el aprendizaje.

Lo anterior es esencial ya que el docente ejerce sobre el alumno una influencia consciente o inconscientemente de cómo aprender, dicha influencia se ejerce principalmente a través de la metodología didáctica y de las modalidades de evaluación que se practican (Monereo, 1999, citado en Quesada, 2005).

Es importante recuperar la idea de facilitar la construcción de una autoimagen de los alumnos como aprendices eficaces, para estimular o motivar el aprendizaje. Finalmente se recomienda enseñar sólo los procedimientos que realmente son útiles para un mejor aprendizaje del tema (Quesada, 2005).

### **8) Planes de clase, actividades y materiales didácticos**

El último paso consiste en la organización, la programación y la preparación de las sesiones y sus requerimientos. Los planes de clase deben contemplar los siguientes aspectos: el número de sesión o clase, la fecha de aplicación, el título del tema a tratar, los objetivos de aprendizaje, las estrategias a emplear, el tipo de

aprendizaje que se pretende lograr (conceptual, procedimental, actitudinal), los conocimientos previos requeridos, las actividades que se desarrollarán, las técnicas, los materiales y recursos didácticos, y la forma de evaluar el conocimiento.

Este último aspecto de la planeación didáctica radica en la definición de los criterios de evaluación y de los mecanismos por medio de los cuales se evaluará el aprendizaje obtenido por los alumnos.

Las opciones de las que dispone pueden ser:

- En la discusión grupal y el debate puede medir el logro de los objetivos.
- En el reporte de lectura y en el ensayo escrito también puede observarlo.
- En las participaciones es posible apreciar este logro.
- Puede en base a estos resultados decidir si aplica o no un examen final.

Para la elaboración de los planes de clase, unidad por unidad y tema por tema se parte del programa operativo del docente (anexo 8). Lo primero que necesitamos hacer es la distribución tentativa de las sesiones de que disponemos para cada unidad temática y temas a desarrollar, se parte de contabilizar las clases asignadas a la materia por semana, después se suman definiendo la asignación de horas en función de los objetivos que se pretendan y la extensión de los contenidos de enseñanza (Zarzar, 1993).

Se sugiere incluir en el plan de clase de la primera sesión la aplicación de un examen diagnóstico y su correspondiente evaluación diagnóstica, incluir también la presentación del curso con las características que ya se han señalado en el programa del alumno (anexo 10). En la última (o en la penúltima sesión) programar la aplicación de una evaluación final (formativa), previamente diseñada.

Para hacer la planeación de cada unidad o bloque, el docente se preguntará, cuál es la mejor forma de trabajar para conseguir los objetivos de aprendizaje

(conceptuales, procedimentales, actitudinales), que se planteó. Las actividades que el profesor diseñe estarán en consonancia con los niveles de análisis que haya definido en sus objetivos de aprendizaje.

Ahora bien en el caso de los objetivos actitudinales, por ejemplo: que los alumnos desarrollen una actitud crítica, que aprendan a formular sus propios criterios sobre los acontecimientos; que fundamenten sus juicios y opiniones, y que no se dejen influenciar por opiniones sin antes investigar. Este aspecto es clave para la formación de nuestros alumnos pues como se ha comentado en otro momento, están en una etapa de su vida en que al buscar su identidad son fácil presa de influencias si las opiniones que se vierten en ellos tienen suficiente publicidad, además el formarse su propio juicio sobre algo contribuye a la madurez de su pensamiento y a formar un ser humano reflexivo, tolerante pero crítico.

Con esta planeación didáctica el docente logrará también otros objetivos actitudinales de aspecto socioafectivo aunque no se hayan planteado explícitamente, por ejemplo: aprender a trabajar en equipo (grupo cooperativo), expresar sus ideas, redactar eficientemente, ser tolerantes con otras maneras de pensar, debatir sin enfrentarse, etc. En caso contrario, si el docente se limitase a exponer el tema sólo con la técnica expositiva no promovería el aprendizaje de estos objetivos de aprendizaje actitudinales.

De acuerdo con los criterios de evaluación que el docente defina en su programa establecerá también en los planes de clase como evaluará y con que actividad el aprendizaje de cada tema.

Respecto a la infraestructura requerida es básico considerar una sala de proyecciones o por lo menos contar con enchufes en el aula para conectar un retroproyector o una computadora portátil o grabadora, mesas de trabajo y bancos móviles, una iluminación apropiada del aula y un pizarrón extra para colocar cartografía, ilustraciones o esquemas alusivos al tema que se está revisando (Ossanna, Bargellini y Laurino, 1994).

De manera general el docente debe considerar las siguientes situaciones en el uso del material didáctico (Ossanna, Bargellini y Laurino, 1994):

- La calidad y cantidad del material que se va a emplear, podemos ahorrar recursos si las gráficas, ilustraciones o mapas geo-históricos los presentamos en diapositiva en una presentación de power point. En otras ocasiones debemos fotocopiar el material didáctico para los alumnos en función de la actividad a desarrollar por ejemplo una comparación de fuentes históricas o de cartografía.
- El tamaño de su grupo para utilizar ciertos materiales didácticos, especialmente si se trata de grupos grandes como es el caso del CCH.
- El material didáctico debe observarse con claridad, debe ser adecuado al tema y las actividades que vamos a desarrollar, y tener una secuencia con una gama de materiales que nos permita mantener un ritmo de trabajo realmente productivo (Ossanna, Bargellini y Laurino, 1994).
- Debe contener ciertas características que faciliten la comprensión lectora, por ejemplo: la simplificación de la sintaxis y del vocabulario, el uso de conectores, la organización de los contenidos y las señalizaciones con números ordinales, cardinales, etc. También debemos considerar el uso de títulos adecuados (S. González, 2000). Uso de pistas tipográficas con subtítulos, conceptos resaltados con mayúsculas, negritas y cursivas.
- Debe generar trabajo en los alumnos (que la actividad de aprendizaje no se quede sólo en el juego). Se debe utilizar en el momento de la clase o del tema en que realmente se necesita (no presentar el material fuera de su momento óptimo de aprovechamiento). Mostrarlo sólo si se va a emplear (para no distraer la atención del alumno).

- En la misma clase se pueden utilizar diferentes tipos de materiales didácticos siempre que se complementen y que sean relevantes para el trabajo (para no propiciar la dispersión).

En resumen las principales cualidades que deben tener son: accesible, claro, adecuado, variado y económico.

Podemos colocar estos materiales didácticos al alcance de nuestros alumnos en las paredes del aula, por ejemplo, cartografía elaborada por ellos mismos, ilustraciones, fotografías, duplicados de documentos históricos o historietas en cartulinas que expresan su apropiación del conocimiento, podría hacerse una sesión de retroalimentación en la cual se compartiera la lectura de estas historietas y su experiencia de aprendizaje. Esta será una forma de reconocimiento explícito a su trabajo, fomentando su laboriosidad y estimulando la imaginación y grado de desempeño de otros alumnos.

Una excelente idea es la colocación de una pequeña biblioteca pero posiblemente esto requiera que la estantería en dónde se coloquen los libros o revistas deba tener llave y el maestro podría ser el depositario, así podría llevarse a la práctica la idea de que los alumnos revisaran una bibliografía en común, se adoptaría para trabajar en estrategia de grupo cooperativo.

### **3.3.2 Fases de la ejecución de la Enseñanza Estratégica**

Consideramos las siguientes fases de la ejecución para la enseñanza integrando las propuestas de Jones, Palincsar, Ogle, Carr (1990) y de Quesada (2005):

- I. Presentación de los objetivos de aprendizaje o tareas criterio
- II. Detección de las ideas y conocimientos previos
- III. Activación de conocimientos previos

- IV. Presentación de los nuevos contenidos
- V. Aplicación e integración de la nueva información
- VI. Evaluación del aprendizaje

### **I) Presentación de los objetivos de aprendizaje o tareas criterio**

En la primera sesión se realiza la presentación del profesor y de los alumnos, se aplica la evaluación diagnóstica, se presentan los objetivos de aprendizaje, el plan de trabajo (programa del docente y programa del alumno), los criterios de evaluación, y se establece el plenario de acuerdos con el grupo.

### **II) Detección de las ideas y conocimientos previos**

En el presente punto señalaremos de qué manera se pueden detectar estas ideas y conocimientos previos que poseen los alumnos. Así mismo comentaremos de qué forma puede el docente -una vez hecha la evaluación diagnóstica- recuperar estos conocimientos con la finalidad de predisponer a los alumnos para el nuevo aprendizaje.

La preparación para el aprendizaje se organiza con la detección de los conocimientos previos, éstos se pueden descubrir con la aplicación de la evaluación diagnóstica y el ajuste de estrategias. Posteriormente el docente desarrolla la activación de conocimientos previos con ésta se genera una expectativa de aprendizaje Jones, Palincsar, Ogle, Carr (1990).

Instrumento de evaluación diagnóstica:

- Se aplica con el propósito de evaluar los niveles de aprendizaje (conocimientos e ideas previas) y realizar el ajuste de las estrategias para adecuarlas a las necesidades cognitivas de los alumnos, en función de los siguientes niveles de aprendizaje:
  - Identificación

- Comprensión
- Análisis
- Reflexión
- Crítica

#### Lluvia de ideas

- La técnica de la lluvia de ideas (torbellino de ideas o brainstorm) es otra estrategia para recuperar o reactivar los conocimientos previos de los alumnos, su tiempo de aplicación es de 5 a 10 minutos (Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1990).

Para evaluar la efectividad del aprendizaje y la enseñanza, adicionalmente se pueden aplicar los siguientes procedimientos: redes semánticas, mapas conceptuales, cuestionarios de afirmaciones falsas y verdaderas con respuestas argumentadas (Quesada, 2005). Se pueden incluir varios de estos procedimientos en el instrumento de evaluación diagnóstica.

### **III) Activación de conocimientos previos**

Se puede realizar con la Técnica PREP (Plan de prelectura o Pre Reading Plan), se aplica en las tres actividades que propone Langer (1984, citado en Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1990), el docente selecciona conceptos o frases centrales y promueve las siguientes acciones:

1. Los alumnos asocian los conceptos en una lluvia de ideas.
2. Propicia una reflexión en los alumnos sobre las asociaciones que hicieron entre estos conceptos.
3. Orienta el ajuste y reformulación del conocimiento de los alumnos.

Por medio de la técnica PREP, se dan a conocer a los alumnos los objetivos de aprendizaje o tareas criterio y los contenidos del curso en el programa del alumno, se registran en el pizarrón o en un rotafolio de preferencia con papel de color.

La información obtenida permitirá al profesor conocer cuánto saben sus alumnos y cuanto apoyo requerirán para aprender el nuevo conocimiento en función del nivel de conocimientos previos que posean de los temas.

Otros procedimientos para activar los conocimientos previos son: objetivos de aprendizaje, cuestionarios, diagramas, esquemas gráficos, conflicto cognoscitivo, organizador previo, analogías, mapa conceptual (Quesada, 2005)

#### **IV) Presentación de los nuevos contenidos**

La presentación de los nuevos contenidos se realiza con el modelado explícito del docente de los procedimientos de aprendizaje.

En este punto, una vez acordado lo que significan las tareas criterio como objetivos de aprendizaje y las características que deben tener los contenidos para definir a partir de ellos estas tareas criterio (Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1990), se organiza la enseñanza para esta etapa. Se sugiere que el docente identifique las exigencias cognitivas de la tarea (el profesor debe conjeturar los conocimientos que requiere el alumno para poder cumplimentar la tarea), que considere los procesos cognitivos efectivos para asumir esa tarea (procesos cognitivos requeridos para su consecución) y que modele con los alumnos la aplicación de estos procesos cognitivos (Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1990).

Para la enseñanza de los procedimientos de aprendizaje, se recomienda seguir la secuencia propuesta por Jones, Palincsar, Ogle, Carr (1990), expuesta en el modelado de la estrategia. Por su parte Pérez (1997, citado en Quesada, 2005),



propone una propuesta muy similar a la de estos autores para cualquier tipo de procedimiento.

Una vez definidos los procedimientos de aprendizaje (previa selección en base a los objetivos de aprendizaje), que se van a emplear en la enseñanza de los contenidos temáticos de la asignatura la presentación de los temas debe realizarse con los mismos procedimientos de aprendizaje que se pretende enseñar a los alumnos, de esta manera se presenta en forma simultánea el tema y la estrategia de aprendizaje que se considera pertinente para aprenderlo. Es decir que el mismo procedimiento que se utiliza para enseñar, se emplea para el aprendizaje y para evaluar. Esto nos permite por una parte relacionar los procedimientos de aprendizaje con los conocimientos. Las habilidades que el alumno desarrolle como consecuencia del aprendizaje son aplicadas a conocimientos específicos, lo que permite también que el alumno vincule sus nuevos aprendizajes a sus conocimientos previos. Por otra parte la aplicación del mismo procedimiento permite respetar el contexto de adquisición y el de recuperación.

Es importante aclarar que el docente debe realizar el modelado explícito de la estrategia o procedimiento de enseñanza-aprendizaje, exponiendo sus ideas y la secuencia del procedimiento en voz alta.

### **Modelado de la estrategia**

El docente puede hacer este modelado en voz alta en el pizarrón. Este apoyo lo brinda el docente durante la enseñanza de la estrategia actuando como modelo o como mediador durante los intentos de los alumnos por aplicarla, la ayuda es de carácter temporal hasta que el alumno aprenda la habilidad.

Nuestros alumnos las podrán aplicar en la medida en que les ofrezcamos la oportunidad de practicarlas (Jones, Palincsar, Ogle, Carr ,1990). Las estrategias son parte de ese andamiaje que sostiene el trabajo del alumno. El andamiaje se

ha descrito como un proceso que permite a un principiante resolver un problema, cumplir una tarea o lograr un objetivo para cuya resolución requiere de apoyo (Wood, Bruner y Ross, 1976, citados en Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1990).

Los apoyos pueden ser:

- Aumentar gradualmente el grado de complejidad del tema.
- Mantener constante el grado de dificultad e ir disminuyendo progresivamente el apoyo (Collins, Brown, Newman, en prensa, citados en Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1990).
- Ayudar a los alumnos a organizar las condiciones en la que la estrategia sería más provechosa (Bransford, Sherwood, Vye, Rieser, 1986; Shoenfeld, 1985, citados en Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1990).
- Emplear apoyos visuales con instrucciones de la aplicación de la estrategia (Bereiter y Scardamalia, citados en Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1990).

Estos apoyos visuales podrán retirarse paulatinamente con el propósito de preparar a los alumnos para el momento del examen con una práctica independiente. Disminuir gradualmente el apoyo, para ceder la responsabilidad al alumno, aumentará la posibilidad de que la internalice, es decir se apropie de la estrategia y la aplique de manera independiente. Sin embargo para que esto se logre es importante contemplar el aspecto de la motivación.

Quesada (2005), sugiere los siguientes procedimientos para hacer la presentación de los contenidos simultáneamente al modelado del procedimiento de aprendizaje: resumen, ilustraciones, esquemas, preguntas intercaladas, analogías, ideas tópico, mapas conceptuales.

## **V) Aplicación e integración de la nueva información**

La aplicación e integración de la nueva información se realiza con la práctica guiada y la práctica independiente de los procedimientos de aprendizaje.

Durante esta etapa las actividades que se desarrollan en el aula evalúan si se logró o no el objetivo de aprendizaje. Si se considera que no, qué otra actividad sería necesaria para lograrlo. En esta etapa se somete al alumno a un ejercicio o actividad similar con la finalidad de que el alumno integre el nuevo conocimiento<sup>4</sup>. De esta manera se induce a los alumnos a comparar y contrastar el nuevo conocimiento o habilidad recientemente adquirida, con sus conocimientos previos.

Este proceso de comparación que se presenta entre los nuevos conocimientos o habilidades y los conocimientos previos responde a las características que Jones, Palincsar, Ogle, Carr (1990), identifican en la Enseñanza Estratégica como no lineal, es decir que permite volver a examinar las ideas previas y que el alumno las compare con el nuevo conocimiento adquirido.

Dicho proceso se puede observar en la técnica de enseñanza SQA (Know, want, learn, anexo 6), propuesta por Ogle (1986, citada en Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1990), que consiste en preguntar a los alumnos:

1. Qué saben los alumnos sobre el concepto.
2. Qué quieren aprender sobre el concepto.
3. Qué han aprendido ya sobre el concepto.

De lo cual se sigue que las dos primeras preguntas se plantean y responden en la etapa de preparación del aprendizaje, en la siguiente etapa se presenta el contenido, y en la etapa de aplicación e integración del conocimiento, el alumno responde argumentativamente a varias de las preguntas formuladas sobre qué aprendió.

---

<sup>4</sup> En la propuesta de Quesada (2005), se identifica como contexto de adquisición (cuando se modela el procedimiento) y contexto de recuperación (cuando se aplica un ejercicio similar para evaluar el aprendizaje).

La evaluación de lo que ha aprendido puede propiciar el cambio conceptual al comparar los alumnos sus nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Con la misma técnica modernizada las respuestas de los alumnos se pueden presentar en forma gráfica.

Jones (1986, citada en Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1990), propone para esta etapa del aprendizaje y enseñanza, la elaboración de una guía en la cual se identifique la relación de causa y efecto, problema y solución, comparación contraste o secuencia temporal, desde luego, en consonancia con la tarea criterio u objetivo de aprendizaje.

Otras técnicas para representar gráficamente la información son por ejemplo: en una matriz (cuadro sinóptico o cuadro comparativo) en la cual los encabezados pueden utilizarse para escribir el párrafo introductorio a un resumen, las generalizaciones de las filas se pueden emplear como oraciones tópicas y las generalizaciones de las columnas se emplean para inducir las conclusiones (Jones, Amirán y Katims, 1985, citados por Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1990). Para consolidar el aprendizaje podrían plantearse nuevos problemas o establecer comparaciones, por ejemplo en ciencias sociales o historia se podrían contrastar las características económicas, políticas, sociales, culturales, tecnológicas, etc., de una época con otra, y esto permitiría al alumno comprender y aplicar la empatía histórica y la diacronía por ejemplo.

Respecto a los principios o normas generales para evaluar la aplicación de las estrategias que utiliza el alumno seguimos la sugerencia de Jones, Palincsar, Ogle, Carr (1990):

- Determinar si los alumnos están usando una estrategia en situación de aprendizaje y qué estrategia aplican.
- Pensar en voz alta cómo aplican la estrategia.

Cuando al alumno se le explica que estrategia se va a utilizar, cómo se aplica, y cuándo y para qué se utiliza, se ha observado un mayor desempeño que en los casos de los alumnos a los cuales no se les explicitaba esta información (Duffy y Roehler, 1986, citados en Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1990).

Después que el docente proporciona al alumno la información sobre el procedimiento, enseña su uso, es decir, enseña cómo se aplica el procedimiento, se recomienda al docente reflexionar sobre los procedimientos y habilidades necesarios para aplicar la estrategia con eficacia.

## **VI) Evaluación del aprendizaje**

Esta evaluación se puede realizar a partir de los resultados de la práctica independiente en la cual el estudiante demuestra su capacidad para integrar la nueva información y sus nuevas habilidades cognitivas y metacognitivas (con el manejo de procedimientos) a sus saberes previos. En la práctica independiente el alumno trabaja de manera autónoma, puede ser en una tarea escolar en casa o en el examen de conocimientos para la evaluación formativa.

Características de la evaluación en la Enseñanza Estratégica:

- La evaluación del aprendizaje en la Enseñanza Estratégica incluye tanto el nivel de dominio del conocimiento declarativo y procedimental, como el nivel de dominio logrado en la aplicación de los procedimientos de aprendizaje y en las estrategias metacognitivas.
- Se promueve la autoevaluación en los alumnos, para que autorregulen su aprendizaje y tomen conciencia de sus dificultades y errores, de esa manera podrán mejorar su desempeño y convertirse en un aprendiz independiente.

- La evaluación diagnóstica tanto los conocimientos e ideas previas, como el nivel de dominio de las estrategias de aprendizaje.
- Se individualiza la evaluación para comparar el nivel de dominio que logra cada estudiante con aquel que tenía al inicio del curso, para conocer su progreso. Se evalúa el producto y el procedimiento.
- Se practica una evaluación auténtica, es decir, la evaluación se aplica con un contexto de recuperación similar a aquel en el cual se modeló el procedimiento y se aplicó el conocimiento, o sea al contexto de adquisición.
- Se emplean criterios generales que se adaptan a las distintas formas que un estudiante discurre para resolver una tarea.
- La evaluación debe ser continua con el propósito de apreciar la adquisición gradual de los procesos cognoscitivos del alumnado.

Para evaluar el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, se sugiere hacerlo con los mismos procedimientos de aprendizaje de esta forma podemos valorar el grado de aprendizaje sobre el tema y al mismo tiempo evaluamos el grado de dominio alcanzado por los alumnos sobre los procedimientos de aprendizaje.

Si se desea evaluar aparte los procedimientos de aprendizaje se pueden emplear las escalas de calificación o rúbricas; listas de cotejo o de comprobación que consiste en una serie de atributos o secuencia de pasos de un producto o de un procedimiento; el portafolio es un expediente que incluye los trabajos elaborados a lo largo del curso, a partir de los cuales se puede estimar el avance del aprendizaje y los procesos del mismo. Este portafolio de evidencias puede contener diversos procedimientos de aprendizaje, desde esquemas como los

mapas conceptuales o mentales, resúmenes, algoritmos, resolución de problemas, ensayos, presentaciones en power point hasta videos de exposiciones.

Es conveniente revisar periódicamente el portafolio con el propósito de conocer el grado de aprendizaje que el alumno va alcanzando. El cuaderno de apuntes de la asignatura puede utilizarse como un portafolio de evidencias.

## **4.- PROPUESTA DIDÀCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA CON LA POSTURA CONSTRUCTIVISTA**

Sobre los propósitos de la propuesta de enseñanza:

Nos interesa la aplicación en la práctica educativa del modelo de Enseñanza Estratégica en combinación con el de Grupo Cooperativo para facilitar la enseñanza-aprendizaje de los conceptos históricos relativos a la IV Unidad: Extinción del mundo bipolar, neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (de 1979 a nuestros días), perteneciente a la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea II.

### **4.1 Propuesta didáctica**

Planteamiento del Problema:

¿Se favorece el aprendizaje de los conceptos históricos cuando se trabajan estrategias de aprendizaje con el modelo de Grupo Cooperativo y de la Enseñanza Estratégica?

La propuesta didáctica se fundamenta en la postura constructivista, con la aplicación de los modelos de Enseñanza Estratégica y de Grupo Cooperativo a partir de los cuales se diseñaron y aplicaron estrategias cognitivas de organización y procesamiento de la información con la finalidad de que nuestros alumnos puedan realizar un aprendizaje significativo sobre el proceso de globalización, y de los conceptos históricos más importantes sobre la IV Unidad: Extinción del mundo bipolar. Neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (de 1979 a nuestros días) del programa de estudios de Historia Universal Moderna y Contemporánea II.



Supuestos de la propuesta de enseñanza:

- Los docentes debemos adquirir las competencias para entender cómo comprenden, cómo aprenden nuestros alumnos para potenciar sus posibilidades (Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1987).
- El contexto de la práctica educativa influye en el aprendizaje. (Coll, 1997).
- El uso de estrategias de aprendizaje permite incrementar las posibilidades educativas de todos los alumnos (Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1987).
- El centro cognitivo debe estar en el alumno (Coll, 1997).

Decidimos diseñar la propuesta didáctica aplicando el modelo de la Enseñanza Estratégica porque es un método que concilia tanto la enseñanza de los contenidos como los procedimientos metacognitivos. Así mismo hemos conjugado el modelo de la Enseñanza Estratégica con el modelo de Aprendizaje en Grupo Cooperativo por considerar que éste nos permite realizar un acompañamiento más efectivo con aquellos alumnos con mayores debilidades académicas.

A continuación exponemos los elementos que consideramos en la planeación de enseñanza:

### **Revisión de contenidos**

Los contenidos se seleccionaron considerando la importancia de que el alumno analice y comprenda su presente, por ello decidimos abordar la IV Unidad: Extinción del mundo bipolar. Neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (de 1979 a nuestros días).

### **Propósitos**

Con respecto a la práctica:

- Aplicar estrategias y procedimientos propuestos por los modelos de Enseñanza Estratégica y de Grupo Cooperativo para la enseñanza de los contenidos de la asignatura: Historia Universal Moderna y Contemporánea

II, la IV unidad Extinción del mundo bipolar. Neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (de 1979 a nuestros días), y el aprendizaje de procedimientos para propiciar un aprendizaje significativo relativo a los temas de la unidad temática mencionada.

### **Objetivos de aprendizaje para la propuesta didáctica**

- Identificar y distinguir causas y consecuencias -causa y efecto- de un fenómeno histórico (conceptual).
- Utilizar conceptos de: globalización, neoliberalismo, multilateralidad, mundo bipolar, mundo unipolar (conceptual).
- Explicar con un lenguaje pertinente (el proceso de globalización y la política del neoliberalismo), fenómenos históricos y contemporáneos (procedimental).
- Seleccionar información sobre los temas de estudio (globalización y neoliberalismo), (procedimental).
- Realizar la indagación de la información en los textos seleccionados (procedimental).
- Tomar una postura y argumentarla con una opinión (procedimental).

#### **4.1.1. La instrumentación de la planeación estratégica**

El área de estudio en la cual se aplicó la práctica docente se ubica, en historia, con el programa de estudio de la asignatura Historia Universal Moderna y Contemporánea II.

#### **Datos de identificación de la asignatura**

ASIGNATURA: HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA II

Tipo: teórico-práctica

Créditos: 8

Horas clase por semana: 4

Educación Media Superior: Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur

Semestre: 2/2006

IV Unidad: Extinción del mundo bipolar. Neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (de 1979 a nuestros días).

Participantes: 51 alumnos

En base a las observaciones realizadas a la clase del profesor titular del grupo, de la implementación de la propuesta de enseñanza para la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I, y los resultados analizados sobre la evaluación de esa primera práctica docente, así como de la investigación previa sobre los procedimientos de enseñanza aprendizaje, se definió la siguiente propuesta didáctica:

### **Etapas**

Los procedimientos que proponemos conjugan la estrategia general de enseñanza propuesta por (Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1990) y la propuesta de Rocío Quesada (2005), ambas ubicadas en el modelo de Enseñanza Estratégica. Para ello consideramos los elementos generales que debe contener una planeación didáctica y retomamos las tres etapas que se identifican en la enseñanza:

- La preparación para el aprendizaje con la detección de los conocimientos previos (aplicación de evaluación diagnóstica) y ajuste de estrategias. Con la activación de conocimientos previos, para generar una expectativa de aprendizaje. Para cubrir este punto se aplicó un examen diagnóstico que permitió detectar las ideas intuitivas o preconceptos y los conocimientos previos de los alumnos, con esta información se realizó el ajuste de estrategias en el plan de clases. La reactivación de los conocimientos previos se propició con lluvia de ideas, lectura introductoria al tema, mapa semántico, el SQA y PREP.

- La presentación de los nuevos contenidos se desarrolló con el modelado explícito de los procedimientos de aprendizaje, conjugado con el modelo de aprendizaje SOI propuesto por Mayer (1996). El modelado explícito de los procedimientos sobre: mapa conceptual, preguntas intercaladas, cuestionario reflexivo, cuadro comparativo de causa efecto y comparación-contraste de mapas geohistóricos se realizó en voz alta en el pizarrón con la participación de los alumnos para seleccionar los conceptos y la información relevante.
- La aplicación e integración del nuevo conocimiento se realizó con la práctica guiada y práctica independiente de los procedimientos de aprendizaje situada en el modelo de Aprendizaje de Grupo Cooperativo de Rompecabezas II.

De acuerdo con uno de los principios constructivistas, el rol del docente fue de mediador, facilitador de la enseñanza, además de ser el organizador del grupo en equipos cooperativos.

Primero se trabajó en una práctica guiada en la cual la docente guió a los alumnos en la adquisición del nuevo conocimiento, posteriormente en la práctica independiente actuó como mediadora y facilitadora, sugirió los procedimientos más idóneos en la selección, organización e integración del nuevo aprendizaje; la evaluación de los grupos cooperativos se estimó con listas de verificación.

Al finalizar se realizó una retroalimentación del grupo en la cual cada grupo cooperativo presentó sus productos de trabajo y expresó sus opiniones, así mismo la docente reconoció sus logros. Para concluir se aplicó la evaluación formativa, la evaluación del trabajo del docente y una autoevaluación a los alumnos.

Se modelaron los siguientes procedimientos de aprendizaje:

- Mapa conceptual
- Preguntas intercaladas
- Comparación-contraste de mapa geohistórico
- Cuestionario reflexivo
- Cuadro de doble entrada (causa-efecto).

### **Mapa cognitivo de la asignatura**

Se elaboró un mapa conceptual (anexo 9) con los objetivos y contenidos de la asignatura. En éste se define el objeto de estudio de la asignatura, los conceptos históricos que se estudiarán, las habilidades de dominio de la historia que se practicarán, así como los procedimientos de aprendizaje y valores que se trabajaran durante el curso.

### **Programa del alumno**

En esta parte se señalaron los tópicos de cada aspecto aclarando que dicho programa debe ser breve y sintético. El programa detallado, que se aplicó en la Práctica Docente se puede consultar en el anexo 10.

Este programa se elaboró considerando los siguientes aspectos:

1. Presentación del curso, se planteó la importancia de la materia, de qué trata en términos generales, su ubicación en el plan de estudios, su relación con otras materias y una dinámica grupal para romper el hielo al inicio del curso y propiciar un clima armonioso en el aula.
2. Objetivos de aprendizaje, se plantean los objetivos conceptuales, los objetivos procedimentales y los actitudinales.
3. Contenidos temáticos agrupados en unidades temáticas.

4. Metodología de trabajo, se planteó la forma de trabajo, las responsabilidades asignadas a los alumnos y qué es lo que se esperaba de ellos.
5. Bibliografía básica (obligatoria) y bibliografía complementaria.
6. Criterios y mecanismos para la calificación, la evaluación y la acreditación.

### **Evaluación diagnóstica**

Se diseñó el instrumento de evaluación diagnóstica (anexo 11) para la detección de preconcepciones o ideas previas y los conocimientos previos sobre globalización y neoliberalismo.

- Cuestionario Falso o Verdadero con preguntas sobre sus preconcepciones o ideas intuitivas sobre la asignatura. (10 reactivos).
- Pretest (reactivos de correspondencia) con preguntas sobre todo el tema (10 reactivos).
- Mapa conceptual con los conceptos más importantes jerarquizados y relacionados (10 reactivos).
- Preguntas abiertas sobre las definiciones de los conceptos más importantes (5 reactivos).
- Preguntas de comprensión lectora sobre el tema de Globalización y Neoliberalismo (5 reactivos).

El análisis de las ideas previas del alumno se trabajó en una tabla de F y V, se consideraron 10 proposiciones en el examen diagnóstico para detectar estas ideas (anexo 11). Los resultados se exponen en el análisis de la práctica docente en este capítulo.

Respecto a los conocimientos previos que requieren los alumnos éstos fueron seleccionados del libro de Gallo (2004) *Historia Universal Moderna y Contemporánea II. Del Imperialismo al Neoliberalismo* y del programa de estudios de la asignatura, se diseñó un pretest con 10 preguntas y un cuestionario de 5 preguntas abiertas con estos conceptos (anexo No. 10). Los resultados del análisis de la evaluación diagnóstica se exponen en el punto 4.3 Análisis de los resultados de la práctica docente

El procedimiento de aprendizaje aplicado en la evaluación diagnóstica fue el mapa conceptual, sus resultados se evaluaron con una tabla de tabulaciones en la cual se valoraron los siguientes aspectos de acuerdo a la propuesta de Novak y Gowin (1999) explicada más adelante.

### **Definición de estrategias**

En relación a la secuencia temática se consideró pertinente introducir el curso con una visión general de la globalización , siguiendo la recomendación de Coll (1990) de hacer un zoom cada que se inicia otro tema con el propósito de ofrecer al alumno esa mirada aproximativa desde otro ángulo, es decir, como expresan los estudiosos del aprendizaje significativo, para permitir que el alumno hiciera esa adquisición progresiva de nuevos significados que le permitieran perfeccionar sus esquemas de conocimiento sobre los procesos de la globalización y los principales conceptos teóricos implicados en su comprensión.

De manera general las técnicas y procedimientos aplicados son<sup>5</sup>:

- Modelo de Enseñanza Estratégica
- Modelo de Grupo Cooperativo: Rompecabezas II
- Técnicas de integración grupal
- SQA (Qué se, qué quiero saber, qué aprendí)

---

<sup>5</sup> En la primera práctica docente se aplicaron también los procedimientos de línea del tiempo personal e historieta.

- Red semántica
- PREP (Preparación para el aprendizaje)
- SOI (Selección, organización e integración de la información)
- Línea del tiempo
- Mapa cognitivo de nubes
- Mapa conceptual
- Preguntas intercaladas
- Cuadro comparativo
- Cuestionario reflexivo
- Mapa geohistórico

La evaluación de los grupos cooperativos se realizó con una lista de verificación (anexo 7) que incluyó: el funcionamiento fluido de los grupos y el incremento de su habilidad para trabajar en equipo; la capacidad de los alumnos para investigar, organizar temas y compartirlos con los demás; la comprensión que cada alumno lograra de los contenidos de aprendizaje. Adicionalmente se aplicó un instrumento de evaluación.

### **Planes de clase, actividades y materiales didácticos**

Diseñamos los planes de clase considerando los siguientes aspectos: el número de sesión o clase, la fecha de aplicación, el título del tema a tratar, los objetivos de aprendizaje, las estrategias a emplear, el tipo de aprendizaje que se pretende lograr, los conocimientos previos requeridos, las actividades que se desarrollarán, las técnicas, los materiales y recursos didácticos, y por último la forma de evaluar el conocimiento. Los planes de clase detallados se pueden consultar en la sección de anexos con sus respectivos materiales didácticos.

Las actividades se diseñaron en confluencia con los objetivos generales y particulares de cada clase, tomando en cuenta también la extensión de los



contenidos. Así mismo las características del grupo y alumnos, y el clima socio afectivo del grupo.

En cuanto a los materiales didácticos se procuró que éstos fueran atractivos utilizando materiales como foami, papel rotafolio de color para los trabajos de los alumnos, línea del tiempo en color, mapas, cartografía mural, ejercicios individuales y en equipo para los alumnos.

## **4.2 DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

### **Secuencia didáctica de los Planes de clase:**

#### **Primera clase**

#### **Preparación para el aprendizaje (PREP)**

- Presentación del curso y del docente.
- Aplicación de Técnica de integración grupal “Su mejor cualidad”.
- Detección de conocimientos previos con la aplicación del instrumento de evaluación diagnóstica.
- Presentación del mapa cognitivo y programa de la Unidad IV: Extinción del mundo bipolar. Neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (de 1979 a nuestros días).

Esquema del examen diagnóstico para la detección de los conocimientos previos sobre globalización y neoliberalismo. Los reactivos se centran de acuerdo a la propuesta de Quesada (2005) en:

- Concepciones cotidianas sobre el tema
- Ideas intuitivas de los alumnos sobre el tema
- Conceptos científicos sobre el tema

## **Primera clase**

### **Descripción de las actividades realizadas**

Conforme a la propuesta de la planeación contenida en el programa operativo de clases (anexo 8), la docente se presentó con el grupo académico y expuso los objetivos generales de la práctica.

A continuación y de acuerdo con lo dispuesto en el primer plan de clases (anexo 12), se aplicó la dinámica “Su mejor cualidad” para propiciar un clima receptivo al conocimiento y ponderar las cualidades del grupo a fin de estimular el trabajo grupal.

Se aplicó el instrumento de evaluación diagnóstica para detectar los preconceptos de los alumnos y sus conocimientos previos.

Posteriormente se presentó el programa del alumno (anexo 10), definiéndose los acuerdos en torno a la puesta en práctica del programa. Entre éstos que los alumnos debían tomar apuntes en sus cuadernos. Otro de los acuerdos fue sobre la puntualidad, ya que el grupo se dividía en dos partes en la clase precedente (matemáticas), la mitad del grupo llegaba 15 o 20 minutos tarde por esta causa, otro aspecto que debió considerarse es que informalmente era la hora del almuerzo, y salida a los baños, de hecho la mayoría de los alumnos consumían dulces durante la clase, al principio esto me desconcertó porque estoy acostumbrada a trabajar sin alimentos o golosinas, pero el maestro supervisor me aclaró que él lo permitía para que los alumnos recargaran su energía con el azúcar.

## **Segunda clase**

### **Presentación de los nuevos contenidos**

Tema: El final de la Guerra Fría y los conflictos político-militares en la década de los ochenta: revolución, guerra de baja intensidad en Centroamérica y el Caribe, Medio Oriente y África.

Aplicación de técnica SQA ((Know, want, learn) propuesta por Ogle (1986, citada en Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1990), (anexo 6).

- ¿Qué sé?
- ¿Qué quiero saber?
- ¿Qué aprendí?

Modelado explícito de mapa conceptual.

- Lectura con preguntas intercaladas sobre el tema de globalización.
- Selección de los conceptos más importantes de la lectura.
- Diseño en voz alta del mapa conceptual.

Práctica guiada de los alumnos.

- Lectura con preguntas intercaladas sobre el tema de: El fin de la Guerra Fría y los conflictos militares de los ochenta.
- Selección de conceptos clave, ideas tópicos de la lectura (por equipo).
- Diseño del mapa conceptual en grupo cooperativo.

Evaluación

- Del SQA
- Del mapa conceptual

## **Segunda clase**

### **Actividades realizadas**

De acuerdo al diseño del segundo plan de clase (anexo 13), se pasó asistencia al grupo, en esta ocasión los alumnos llegaron puntuales. Se anotaron en el pizarrón los objetivos y habilidades.

Se aplicó la técnica SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí), se solicitó a los alumnos que respondieran individualmente las dos primeras preguntas; a

continuación la docente expuso el tema sobre el período de la guerra fría y la formación del mundo bipolar para reactivar o crear los conocimientos previos de los alumnos, ya que el grupo no había llegado todavía a la III unidad. La formación del Mundo bipolar y el Tercer mundo (1945-1979) del programa de la asignatura.

Posteriormente se aplicó la técnica de preguntas intercaladas (anexo 14), y mapa conceptual que se triangularon con otro modelo de aprendizaje llamado SOI (selección, organización e integración de la información), se realizó la lectura grupal con las preguntas intercaladas, añadiendo preguntas verbalmente para suscitar la reflexión en el alumno. A continuación la docente modeló el diseño de un mapa conceptual solicitando a los alumnos seleccionar las cinco preguntas más importantes y de éstas, seleccionar los 10 conceptos más relevantes, anotándose en el pizarrón). Acto seguido les solicitó ordenar jerárquicamente los conceptos, para establecer las relaciones por orden de inclusividad.

Se aplicó una segunda lectura sobre el tema de la guerra de baja intensidad también con preguntas intercaladas para que elaboraran un mapa conceptual en equipo. Los alumnos elaboraron sus mapas conceptuales en un rotafolio.

Finalmente se les solicitó responder a la tercera pregunta del SQA, (Qué aprendí). La reflexión sobre valores se tuvo que hacer verbalmente por el tiempo. Se les solicitó cómo actividad extraclase indagar qué fue la Perestroika.

### **Tercera clase**

- Activación de conocimientos previos con el procedimiento PREP.
- Retroalimentación (retomar respuestas de SQA).

## Presentación de los nuevos contenidos

Tema: Descomposición del “socialismo real”. Perestroika y Glasnost. Revoluciones en Europa del Este y desintegración de la URSS.

- Seleccionar conceptos (docente)
- Procedimiento PREP propuesto por Langer (1984, citado en Quesada, 2005), basado en el siguiente cuestionamiento dirigido a los alumnos:
  - ¿Qué se les ocurre cuando piensan en socialismo? (concepto)
  - ¿Qué te hizo pensar en (retomar respuestas de los alumnos)?
  - ¿Se les ocurre alguna otra cosa sobre (el concepto seleccionado)?
- Procedimiento de Contrastación y comparación de Mapa geohistórico (anexos 19, 20-A, 20-B, 20-C). La docente proporcionó un juego de mapas geohistóricos a cada alumno.
- Cuestionamiento (interrogatorio) guiado sobre los mapas. Se aplicó verbalmente el siguiente cuestionamiento a los alumnos.

Instrucciones: se solicitó al alumno observar con atención ambos mapas (1914 y 1955), comparar, contrastar y responder.

1. ¿A qué época corresponde el primer mapa y a cuál el segundo mapa?
2. ¿Qué cambios se observan con respecto a la división política de Europa?
3. ¿Qué cambios se observan en relación a la extensión geográfica de Rusia?
4. ¿Qué podemos inferir de estos cambios en la división política?
5. ¿Cuáles son las causas más importantes de esta modificación en el mapa político de Europa?
6. ¿Cuáles son las consecuencias más importantes del acontecimiento histórico de la Primera Guerra Mundial?

7. ¿Cuáles son las consecuencias más importantes del acontecimiento histórico de la Segunda Guerra Mundial?
- Lectura sobre la revolución rusa como introducción al tema de la desintegración del bloque socialista. Cuestionario reflexivo del docente aplicado a los alumnos sobre los antecedentes de la caída del “socialismo real”.

### **Aplicación e integración**

Práctica guiada:

- Procedimiento de Comparación –contrastación de mapas (1955 y 1989).
- Interrogatorio sobre los mapas.
  1. ¿A qué época corresponde el segundo mapa y a cuál el tercer mapa?
  2. ¿Qué cambios se observan con respecto al llamado Bloque Socialista?
  3. ¿Qué cambios se observan en relación a la extensión geográfica de la Ex Unión Soviética?
  4. ¿Qué podemos inferir de estos cambios en la división política?
  5. ¿Cuáles son las causas más importantes de la Caída del Bloque Socialista?
  6. ¿Cuáles son las consecuencias más importantes de este acontecimiento histórico?
- Lectura sobre La descomposición del “socialismo real”.
- Elaboración en equipo de Cuestionario reflexivo sobre la desintegración del bloque socialista.

### **Evaluación**

- Cuestionario reflexivo

- Actividad extraclase: indagar en una fuente hemerográfica (periódico o revista) un artículo relacionado con estos acontecimientos, anotar las ideas principales y su propia opinión al respecto.

### **Tercera clase**

#### **Actividades realizadas**

De acuerdo a lo planeado en el tercer plan de clase se socializaron los objetivos y las actividades; la activación de los conocimientos previos se realizó con la técnica PREP (preparación para el aprendizaje, presentación de los contenidos). Haciendo una lluvia de ideas con las respuestas que dieron los alumnos al cuestionamiento que se les dirigió (cuestionamiento en el plan de clase correspondiente, anexo 16).

La docente indujo el tema con un esquema comparativo de las características de los organismos controlados por los bloques capitalista y socialista (anexo 17). Para esto también se recurrió a una analogía de la Guerra Fría, comparando el juego del ajedrez con la carrera armamentista entre EUA y la URSS.

Dado que en esta clase los alumnos debían comprender el proceso de desintegración del bloque socialista, y analizar sus causas y consecuencias, la docente empleó como material didáctico una línea del tiempo (anexo 18) con tres bandas de color en el eje vertical (coordenada del espacio), para ubicar: el bloque de países atrasados económicamente, el bloque de países socialistas y el bloque de países capitalistas, sobre el eje horizontal (coordenada del tiempo) se ubicó el periodo del fin de la Guerra Fría (1989 al año 2005), en el intervalo se señalaron los acontecimientos que protagonizaron el fin del mundo bipolar y los que se han escenificado en el mundo con la tendencia hegemónica de EUA, y la formación de los tres grandes bloques económicos: el TLC, la UE, la APEC.

La línea se adhirió a la pared y se preguntó a los alumnos en dónde se concentraban los acontecimientos respondiendo ellos que era en el punto del fin de la Guerra Fría, en el año 1989, punto que marca la intensificación del proceso de globalización mundial.

A continuación se aplicó la técnica de comparación –contrastación de dos mapas geohistóricos 1914 y 1955 (anexos 20-A y 20-B) con el procedimiento señalado en el plan de clase correspondiente.

Se leyó la primera lectura grupal y se aplicó el cuestionario sobre el tema a los alumnos. Los alumnos pasaron al pizarrón a resolverlo.

En la primera lectura se había activado el conocimiento sobre el surgimiento de la URSS, en la segunda lectura se abordó la desintegración del bloque socialista.

Posteriormente los alumnos contrastaron los mapas de 1955 y 1989 (anexos 20-B y 20-C), respondiendo el cuestionamiento formulado para este propósito. Esto les permitió constatar este proceso de desintegración del bloque socialista.

Finalmente diseñaron en equipo su propio cuestionario o postest sobre la segunda lectura con la recomendación de formular las preguntas que indagaran sobre las causas y consecuencias del proceso de desintegración del bloque socialista.

Se felicitó a los alumnos por haber elaborado cuestionarios con preguntas reflexivas en las que aplicaron un razonamiento más abstracto (cuestionario reflexivo de los alumnos, anexo 21).

#### **Cuarta clase**

- Activación de conocimientos previos sobre el Neoliberalismo.
  - Mapa cognitivo sobre el liberalismo (presenta el docente).



La activación de los conocimientos previos sobre el liberalismo, se realizó con un mapa cognitivo de nubes (anexo 23), elaborado previamente por la docente. Se explicó este mapa cognitivo y los alumnos copiaron el esquema.

### **Presentación de los nuevos contenidos**

Tema: Surgimiento y características del neoliberalismo: Inglaterra, EUA, América Latina. La crisis de la deuda: costos sociales y políticos.

### **Modelado:**

- Explicitación del procedimiento de Cuadro de doble entrada (causa-efecto), “La crisis de la deuda en América Latina, los costos sociales y políticos”.
  - Lectura introductoria sobre el tema, identificación de causas y consecuencias.

### **Aplicación e integración**

- Práctica guiada, Cuadro de doble entrada (causa-efecto), “La crisis de la deuda costos sociales y políticos”.
  - Lectura sobre el tema, identificación de causas y consecuencias.

### **Presentación del modelo de Aprendizaje de Grupo Cooperativo**

- Docente explica a los alumnos la secuencia de trabajo del grupo cooperativo.
- Organiza los grupos en función de las características de los alumnos.
  - Su desempeño académico
  - Su género
  - Sus conocimientos previos

Asignación de los temas de los cuales se indagará información en libros, revistas, diarios, red informática, etc. para trabajarse en el grupo cooperativo.

#### **Cuarta clase**

##### **Actividades realizadas**

De acuerdo con lo dispuesto en el cuarto plan de clases (anexo 22) y luego de recuperar los conocimientos previos con el esquema de mapa cognitivo de nubes sobre el liberalismo (anexo 23), se trabajó con el cuadro de doble entrada (causa-efecto) de las causas y consecuencias de la crisis de la deuda, relacionando la información sobre esta crisis en América Latina con los conocimientos previos del alumno (anexo 24), aprovechando los aspectos económicos, políticos y sociales que ilustraba el fragmento de película Voces inocentes (2004) de Luís Mandoki , sobre la guerra civil en El Salvador en 1980, que se acababa de proyectar. El cuadro se anotó en el pizarrón con las respuestas que iban dando los alumnos, a los que se les hacía dudar preguntándoles: por qué dices que es una causa, para que razonaran su respuesta.

Posteriormente se les explicó la dinámica de trabajo del grupo cooperativo conforme al procedimiento del plan de clase. Esta técnica se trabajó con ellos el semestre pasado y en aquella ocasión los alumnos concluyeron que aprendían más compartiendo su información y sus puntos de vista entre sus iguales.

Se establecieron los equipos de acuerdo a los criterios citados en el plan de clase, asignándole un tema a cada equipo con el compromiso de recabar información al respecto para la siguiente clase.

#### **Quinta clase:**

Tema: Surgimiento y características del neoliberalismo: Inglaterra, EUA, América Latina. La crisis de la deuda: costos sociales y políticos.

La globalización capitalista y la formación de los nuevos bloques comerciales: La Unión Europea, la Integración Asiática (APEC) y el TLC. Los desafíos de China y Rusia frente a la globalización.

Los Estados Unidos de América: su pretensión de hegemonía global versus multilateralismo. El militarismo como instrumento principal de expansión y dominio: Golfo Pérsico, Afganistán e Irak. Deterioro de la política estadounidense.

La sociedad actual: los movimientos y luchas de los pueblos contra el neoliberalismo, la globalización capitalista y la guerra. Hacia un nuevo orden mundial: defensa de la multilateralidad y búsqueda de una sociedad de nuevo tipo.

### **Grupo cooperativo**

Aplicación de Técnica grupal: Rompecabezas (Tangram), para la integración de los nuevos grupos cooperativos.

- Presentación de las listas de los grupos cooperativos y organización de los equipos.
- Nombramiento de los coordinadores de cada equipo.
- Aplicación de Técnica grupal: Rompecabezas (Tangram), para la integración de los nuevos grupos cooperativos.
- El docente proporciona un juego de lecturas sobre el tema.
- Los alumnos discuten el tema asignado para que cada uno se convierta en un experto sobre el tema.
- Los alumnos organizan la información en un mapa conceptual.

### **Quinta clase**

#### **Actividades realizadas**

Por causas ajenas a nuestra voluntad la clase anterior no se pudo concluir, por lo tanto fue necesario integrar los temas en las dos restantes clases, los temas se asignaron a los ocho equipos que se conformaron en dicha clase.

De acuerdo con el quinto plan de clase (anexo 25), la docente activó los conocimientos previos del alumno con un mapa cognitivo, sobre la doctrina del liberalismo, los alumnos tomaron nota del esquema.

Se organizaron las mesas de trabajo en base a las listas de los grupos cooperativos preparadas con anticipación por la docente practicante. Las listas se pegaron en las mesas.

Se nombró a un coordinador “experto” en cada equipo procurando que fuera un alumno con un buen aprovechamiento académico pero al mismo tiempo accesible con sus compañeros.

Se les repartió el material de lecturas a cada equipo, con la instrucción de que al finalizar su discusión diseñaran el esquema para presentarlo como expertos a sus nuevos equipos.

Se evaluó la actividad con las listas de verificación que especifican los parámetros a evaluar en el desempeño de los grupos cooperativos.

La docente asignó la tarea (actividad extractase): reunirse con su equipo para preparar un esquema (utilizando alguna de las técnicas modeladas) con la presentación de sus conclusiones.

### **Sexta clase:**

Tema: Surgimiento y características del neoliberalismo: Inglaterra, EUA, América Latina. La crisis de la deuda: costos sociales y políticos.

La globalización capitalista y la formación de los nuevos bloques comerciales: La Unión Europea, la Integración Asiática (APEC) y el TLC. Los desafíos de China y Rusia frente a la globalización.

Los Estados Unidos de América: su pretensión de hegemonía global versus multilateralismo. El militarismo como instrumento principal de expansión y dominio: Golfo Pérsico, Afganistán e Irak. Deterioro de la política estadounidense.

La sociedad actual: los movimientos y luchas de los pueblos contra el neoliberalismo, la globalización capitalista y la guerra. Hacia un nuevo orden mundial: defensa de la multilateralidad y búsqueda de una sociedad de nuevo tipo.

### **Grupo cooperativo** Segunda parte (se cierra la rejilla)

Aplicación de Técnica grupal: Rompecabezas (Tangram), para la integración de los nuevos grupos cooperativos.

- Se reorganizan los grupos cooperativos para integrar el rompecabezas de conocimiento, distribuyendo a los alumnos expertos en diferentes equipos.
- Los alumnos expertos en cada tema exponen para su nuevo equipo con los esquemas que diseñaron para tal propósito.
- Se integra la información siguiendo el orden de los temas establecido en el programa del alumno y elabora un nuevo mapa conceptual con la información integrada.
- Finalmente se realiza una retroalimentación maestro –alumnos, en la cual cada grupo cooperativo expone sus conclusiones ante el grupo con su esquema y expresa sus opiniones sobre el trabajo y sobre el contenido del conocimiento trabajado.

### **Recomendaciones:**

Enfatizar la observación para detectar alguna posible situación de disonancia o de falta de integración o de conocimiento de algún alumno para reforzar en la ZDP.

### **Evaluación:**

- El docente evaluó con las listas de verificación la participación de los alumnos, su colaboración, organización del trabajo, respeto y tolerancia hacia sus compañeros.
- El docente evaluó el diseño en equipo del esquema con el que se representan los aspectos relevantes del tema asignado a cada grupo cooperativo.

### **Sexta clase**

#### **Actividades realizadas**

Conforme al sexto plan de clase (anexo 26), se organizaron los nuevos equipos de acuerdo a las características ya contempladas con las listas previas de la docente.

En esta clase se integró el rompecabezas de conocimiento, los alumnos elaboraron un nuevo esquema, incluyendo los aspectos relevantes del conjunto de temas discutidos en los equipos cooperativos, representando la información de los conceptos clave en un diseño de su elección sobre alguna de las estrategias de aprendizaje vistas en el curso. La mayoría de los alumnos escogieron el mapa conceptual (anexo 27), otros hicieron una red semántica. Los esquemas de cada grupo cooperativo se presentaron en plenario, los alumnos explicaron los esquemas, retroalimentando al grupo académico.

Después de esta retroalimentación se aplicó la autoevaluación para el alumno con un formato que los inquiría no sólo en el aspecto conceptual sino también en el procedimental y actitudinal (anexo 28). El promedio de la autoevaluación del grupo fue de 8.74 contra el promedio grupal de la evaluación sumativa de 7.84.

## **Séptima clase**

- Agradecimientos al maestro supervisor y al grupo académico.
- Aplicación de la auto evaluación.
  - Instrumento de autoevaluación para los alumnos.
- Aplicación de la encuesta de evaluación del docente practicante y de su práctica docente.
  - Encuesta de evaluación del docente.
- Aplicación de la evaluación formativa.
  - Instrumento de evaluación formativa

## **Séptima clase**

### **Actividades realizadas**

Se aplicó el instrumento de evaluación formativa (anexo 29) y la encuesta de opinión sobre el desempeño de la docente practicante (anexo 30). Posteriormente se le expresó mi agradecimiento al grupo y al docente supervisor, felicitando a los alumnos por sus logros en conocimientos, habilidades y actitudes, y al profesor por haber cedido a la docente practicante su espacio y tiempo con el grupo académico. Finalmente se les hizo entrega de un dulce y al profesor de una caja de galletas.

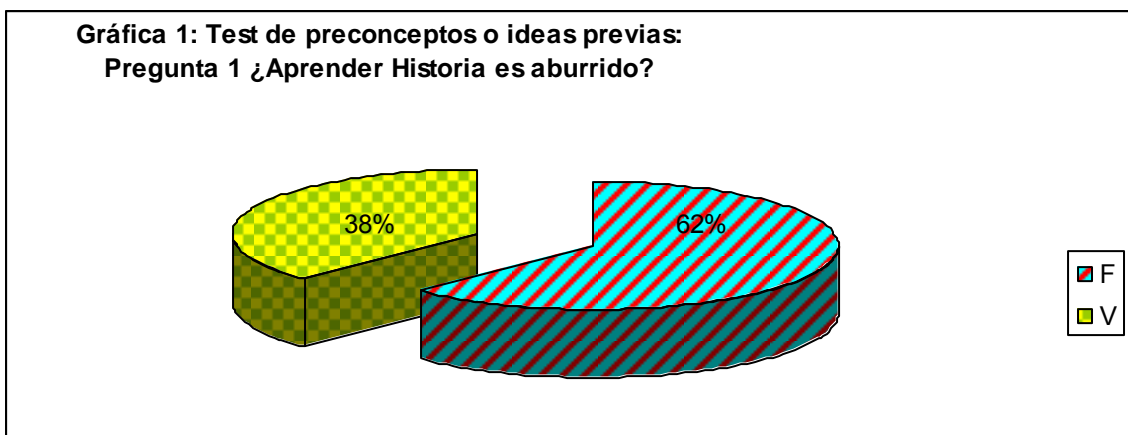
### 4.3 RESULTADOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En términos generales una tercera parte del grupo respondió en el diagnóstico que no le agrada la historia, no emplea estrategias para aprender, no aprecia su utilidad práctica, y considera que el aprendizaje de la historia debe ser memorizado (anexo 11, preguntas 1, 2, 8, 9, y 10 respectivamente).

A continuación describiremos los resultados del examen diagnóstico en relación a los preconceptos o ideas previas de los alumnos:

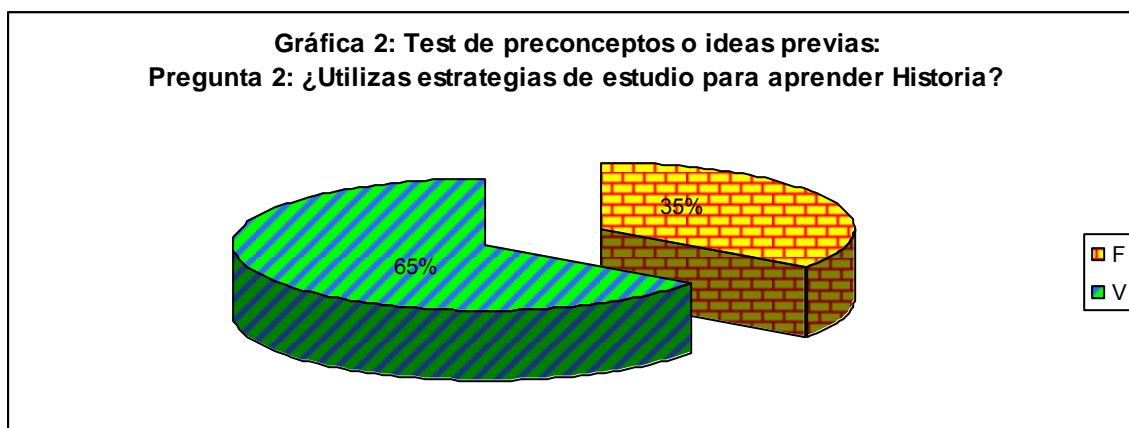
Este aspecto se evaluó con un test de Falso (F) y Verdadero (V), con 10 proposiciones, adicionalmente se le solicitó al alumno argumentar sus respuestas por escrito (anexo 11).

La primera afirmación de este ejercicio fue “*Aprender historia es aburrido*”, el 62% del grupo (25 alumnos de un total de 40 que presentaron el examen), respondieron Falso, alrededor del 38% (15 alumnos) respondieron Verdadero, sus argumentos fueron que encontraban la historia aburrida, poco interesante porque “es necesario memorizar los acontecimientos” o porque no les gustaba el método de enseñanza del maestro, es monótono, se duermen, etc. (gráfica 1)





Respecto a la segunda afirmación “*Utilizas estrategias de estudio para aprender historia*”, se formuló para detectar a los alumnos que contaban con hábitos de estudio. El 65% (26 alumnos) respondieron Verdadero, en tanto que el 35% (14 alumnos) respondió Falso, señalando que se atenían a lo que aprendieran en clase. (gráfica 2)



En el tercer enunciado “La historia sólo estudia acontecimientos del pasado”, el 75% (30 alumnos) respondió Falso comentando que el estudio de la historia también se relaciona con el presente y el futuro, el 25% respondió Verdadero (10 alumnos), expresando que la historia trata de hechos terminados. Esta pregunta se planteó porque existe una idea extendida entre los alumnos de que la historia sólo estudia los acontecimientos del pasado y en tanto sucede esto, no les interesa su estudio, pues el pasado no les afecta porque no es parte de su presente.

La cuarta afirmación fue “*los acontecimientos históricos son determinados por múltiples causas*”, se planteó para conocer si los alumnos concebían la multicausalidad de los fenómenos histórico- sociales, el 5% (2 alumnos) respondió Falso, el 95% (38 alumnos) respondió Verdadero.

El quinto enunciado “*Los grandes personajes: reyes, héroes, militares, son los artífices de la historia*”, se formuló para detectar si los alumnos consideraban

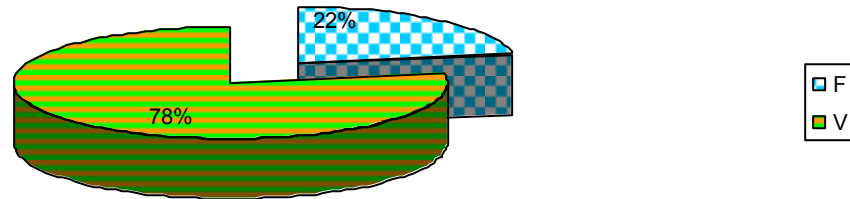
solamente la causalidad teleológica o si también contemplaban la causalidad de tipo estructural, así mismo para ubicar a los alumnos con una concepción positivista de la historia. El 48% (19 alumnos) se ubicaron dentro de esta concepción al responder Verdadero, el 52% (21 alumnos) respondió Falso argumentando que también el pueblo participa.

El sexto enunciado *“Un fenómeno se puede interpretar de diferentes maneras”*, se formuló para observar si los alumnos eran receptivos a diferentes interpretaciones historiográficas. La gran mayoría, el 97% (39 alumnos) respondió Verdadero, argumentando que existen diferentes ideas e ideologías, hipótesis, puntos de vista, opiniones o criterios, en tanto que sólo el 3% (1 alumno) respondió Falso.

El séptimo enunciado *“La historia sirve para comprender el presente a través de la interpretación del pasado”* está relacionado con la tercera afirmación, se formuló para observar si los alumnos reconocían la importancia del estudio de los fenómenos históricos y si los relacionaban con el presente, curiosamente la gran mayoría el 97%, reconoció la relación al responder Verdadero, en tanto que sólo el 3% (1 alumno) negó esta relación pasado-presente. Los primeros respondieron que de otra forma no se explica el presente, en tanto que el alumno que respondió Falso argumentó que el pasado no le ayudaba a entender el presente.

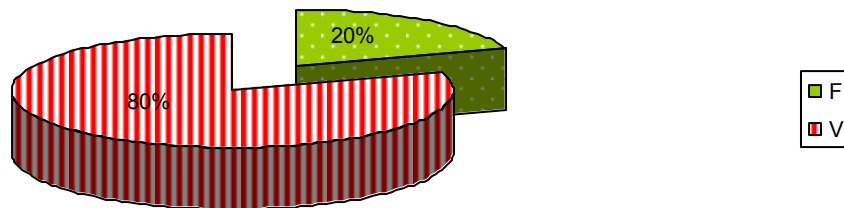
El octavo enunciado *“La historia sirve para formarte como un ser reflexivo, tolerante, crítico”*, se formuló para observar si los alumnos vinculaban el conocimiento histórico con una formación en valores. El 78% (31 alumnos) respondió Verdadero argumentando que les ayudaba a comprender, reflexionar errores, a formar una opinión, pero el 22% (9 alumnos) opinaron que era Falso porque la formación en valores es competencia de Formación Cívica y ética, o que la historia no puede cambiar la manera de pensar de las personas (gráfica 3).

**Gráfica 3: Test de preconceptos o ideas previas:  
Pregunta 8 ¿La Historia te sirve para formamarte como un ser reflexivo, tolerante, crítico?**

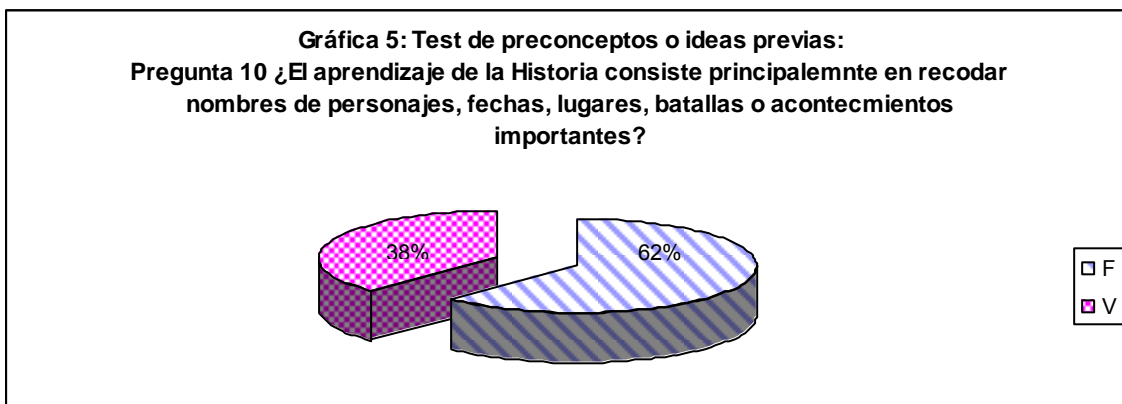


Los enunciados noveno y décimo se relacionan con el quinto, y fueron formulados para confirmar si los estudiantes mantenían una concepción positivista de la historia, encontramos que la novena afirmación *“El aprendizaje de la historia debe centrarse en la cronología de los acontecimientos”*, el 80% consideró Verdadero el enunciado argumentando que todos los acontecimientos llevan un orden, en tanto que el 20% (8 alumnos) respondieron Falso, señalando que existen otros aspectos importantes. (gráfica 4)

**Gráfica 4: Test de preconceptos o ideas previas:  
Pregunta 9 ¿El aprendizaje de la Historia debe centrarse en la cronología de los acontecimientos?**



El décimo enunciado *“El aprendizaje de la historia consiste principalmente en recordar nombres de personajes, fechas, lugares, batallas o acontecimientos importantes”*, fue considerado Falso por el 62% (25 alumnos) argumentando que también se analizan y reflexionan los hechos históricos, se analiza el por qué, en tanto que el 38% (15 alumnos) respondió Verdadero arguyendo que eso es lo que se les enseña (gráfica 5).



### Descripción de los resultados de la aplicación de los procedimientos

En la evaluación diagnóstica se observó que:

Las puntuaciones van desde 8.0 hasta 2.0, las calificaciones más bajas correspondieron las tres alumnas que no acreditaron la evaluación de esta asignatura en el primer semestre.

Respecto a los conocimientos previos se detectaron con un pretest de 10 preguntas y un ejercicio de 5 preguntas abiertas, para el pretest se seleccionaron 8 conceptos básicos de los conceptos enlistados a continuación y se agregaron 4 más. Los conceptos que se consideran como conocimientos previos necesarios (Gallo, 2004) son los siguientes:

Unidad 1: imperialismo, capital financiero, colonialismo, neocolonialismo, nacionalismo, proteccionismo, segunda revolución industrial, exportación de capitales, alianzas imperialistas, progreso, sociedad de masas.

Unidad 2: bolchevismo, fascismo, corporativismo, New Deal, estado oligárquico, populismo, consumismo, vanguardias artísticas.

Unidad 3: Guerra fría, Estado benefactor, bloques de poder Mundo bipolar, democracias populares, coexistencia pacífica, descolonización, Tercer mundo, contracultura.

Unidad 4: Estado benefactor, neoliberalismo, globalización, Perestroika, guerra de baja intensidad, tecnología de punta.

De este conjunto de conceptos se seleccionaron los siguientes:

Mundo bipolar

Globalización

Perestroika

Guerra fría

Neoliberalismo

Se consideró pertinente agregar los siguientes conceptos:

Cuenca del Pacífico

Papel hegemónico de EUA

Tratado de Libre Comercio

Unión Europea

Socialismo

Militarismo

Multilateralidad

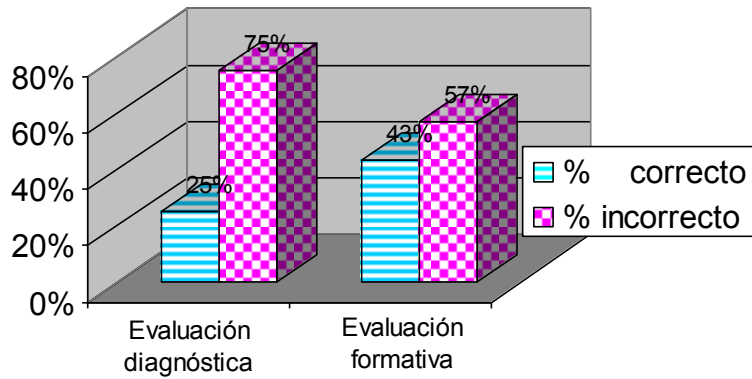
Los rasgos más destacados de los conocimientos previos de los alumnos, se concentraron en los reactivos sobre la situación de la guerra fría y el mundo bipolar ya que la gran mayoría de los alumnos lograron identificar ambos conceptos, a continuación proporcionamos los porcentajes de acierto del examen diagnóstico y el examen formativo de los conceptos relevantes identificados.

En el examen diagnóstico identificaron:

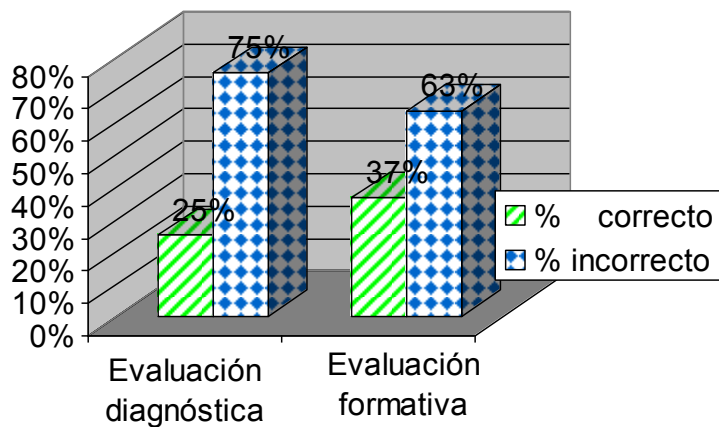
Conceptos	Pretest %	Postest %
Guerra fría	90%	
Mundo bipolar	87%	
Bloque Unión Europea	82%	
Globalización	80%	
EUA como potencia hegemónica	70%	
Balkanización de Yugoslavia	48%	
Cuenca del Pacífico	30%	
Perestroika	25%	37%
Neoliberalismo	25%	47%
Bloque comercial TLC	25%	
Consecuencias de la globalización en los países tercermundistas		87%
Influencia de las transnacionales		53%
Consecuencias de la globalización en los países desarrollados		70%
Consecuencias de la deuda externa en América Latina		67%
Migración		53%
Mundo unipolar		43%
Desintegración del bloque socialista		57%
Multilateralidad		47%

Un examen más cuidadoso, comparando las dos preguntas idénticas de los test de ambos exámenes nos reveló en relación a la primera pregunta relativa al concepto *Neoliberalismo*, preguntas 7 y 1 de ambos exámenes respectivamente que el 25% de los alumnos acertó en el pretest y un 42% en el postest; en la segunda pregunta relativa al concepto *Perestroika*; pregunta 3 en el examen diagnóstico y 6 en el examen formativo, ambos promedios fueron de 25% y de 37% respectivamente.

**Gráfica 6: Comparación de pretest y postest**  
**Pregunta 7 (pretest) y pregunta 1 (postest):**  
**Política económica que rechaza el intervencionismo estatal y**  
**propugna por la apertura de fronteras comerciales.**



**Gráfica 7: Comparación de pretest y postest:**  
**Pregunta 3 (pretest) y pregunta 6 (postest): Política que influyó**  
**decisivamente en la caída del bloque socialista**



A pesar de que la gran mayoría de los alumnos logró identificar en el examen diagnóstico el concepto de Guerra Fría la mayoría de ellos carencia de conocimientos previos sobre la III unidad La formación del Mundo bipolar y el Tercer mundo (1945-1979), porque ésta aun no se había impartido en clase, consecuentemente les fue más difícil comprender los temas de la IV Unidad, dificultándose incluso el aprendizaje de los conceptos teóricos con mayor grado de abstracción como globalización, Perestroika, multilateralidad, mundo unipolar, esto podemos apreciarlo en los porcentajes de respuestas correctas en el examen formativo ya que más de la mitad del grupo no consiguió identificar dichos conceptos.

Por el contrario los alumnos que demostraron poseer conocimientos previos en el procedimiento de SQA aplicado al tema *La Guerra Fría y los conflictos político-militares en la década de los ochenta: revolución, guerra de baja intensidad en Centroamérica y el Caribe, Medio Oriente y África*, lograron identificar la mayoría de conceptos en el examen formativo, así como relacionarlos congruentemente en el mapa conceptual.

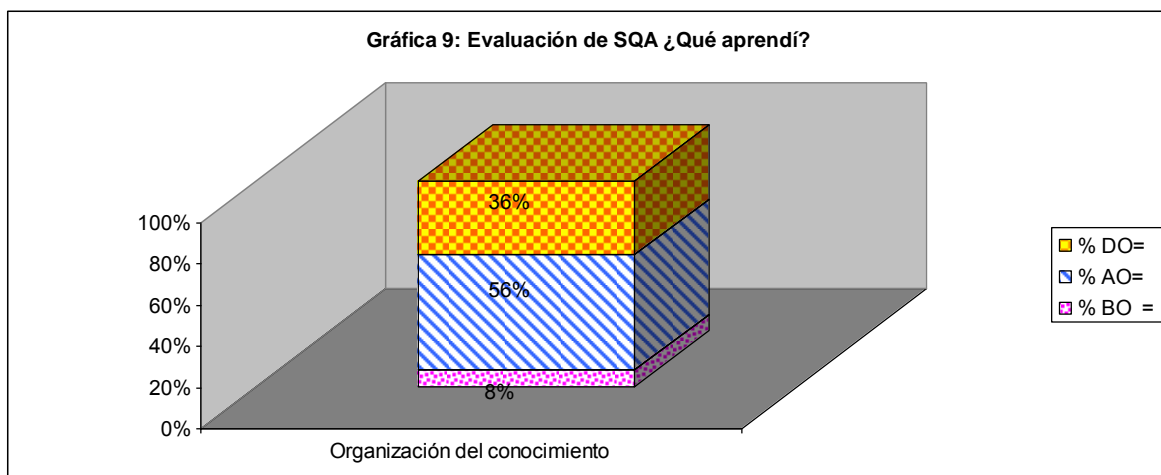
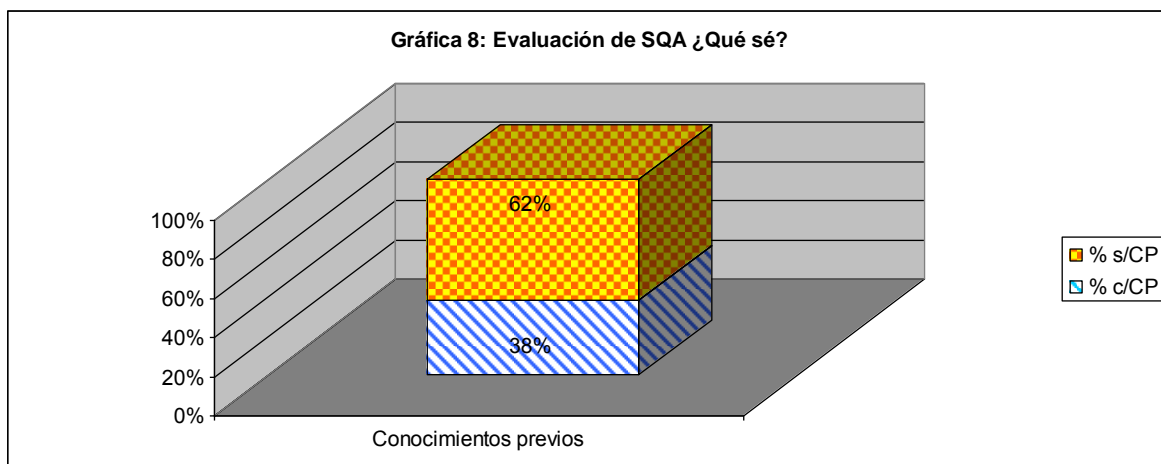
En el caso del cuestionario de preguntas abiertas en el examen formativo, la evaluación reveló que el 100% de los alumnos logró explicar las problemáticas más graves de la población mundial como la pobreza, la contaminación mundial y el armamentismo; el 60% logró explicar que es la globalización; el 83% explicó las consecuencias de la globalización; el 77% criticó acertadamente el discurso neoliberal de democracia y libertad de EUA, finalmente el 87% reflexionó sobre la política intervencionista de los países desarrollados en regiones subdesarrolladas.

Con la técnica SQA los alumnos expresaron sus dudas e inquietudes lo que nos permitió acotar en la siguiente clase aspectos sobre la globalización, por ejemplo los alumnos tenían la idea de que el estudio sobre este fenómeno ya estaba consumado, se les respondió que su investigación está en proceso.



En la respuesta de la tercera pregunta ¿Qué aprendí? del SQA (anexo 6), la mayoría de los alumnos anotaron que aprendieron a hacer un mapa conceptual, otros pocos su propio concepto sobre la globalización.

## Gráficas de SQA



En la gráfica 8 del SQA, la pregunta ¿Qué sé? sobre el tema: El final de la Guerra Fría, podemos observar que el 38% del grupo tenía conocimientos previos (c/CP), en tanto que el 62% carecía de ellos (s/CP). Contrastamos estos resultados con los obtenidos por los alumnos al responder la pregunta del SQA ¿Qué aprendí?, mismos que se representan en la gráfica 9, en ésta observamos en base a la

propuesta de evaluación del conocimiento de Langer (1984, citado en Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1990), que el 36% de los alumnos tenían un conocimiento difusamente organizado (DO), el 56% algo organizado (AO) y el 8% bien organizado (BO). Podemos considerar por lo tanto la obtención de conocimientos previos del 36% contra el 62% que al inicio carecía de ellos, así mismo el 38% que originalmente poseía conocimientos previos se incrementó a 56% y un 8% logró el mejor nivel de conocimiento.

Respecto al texto de las preguntas intercaladas sobre el tema “El final de la Guerra Fría y los conflictos político-militares en la década de los ochenta: revolución, guerra de baja intensidad en Centroamérica y el Caribe, Medio Oriente y África”, a pesar de su grado de dificultad los alumnos pudieron dar las respuestas, y visualizar sin demasiada dificultad los conceptos claves de la lectura, y el orden jerárquico de estos conceptos.

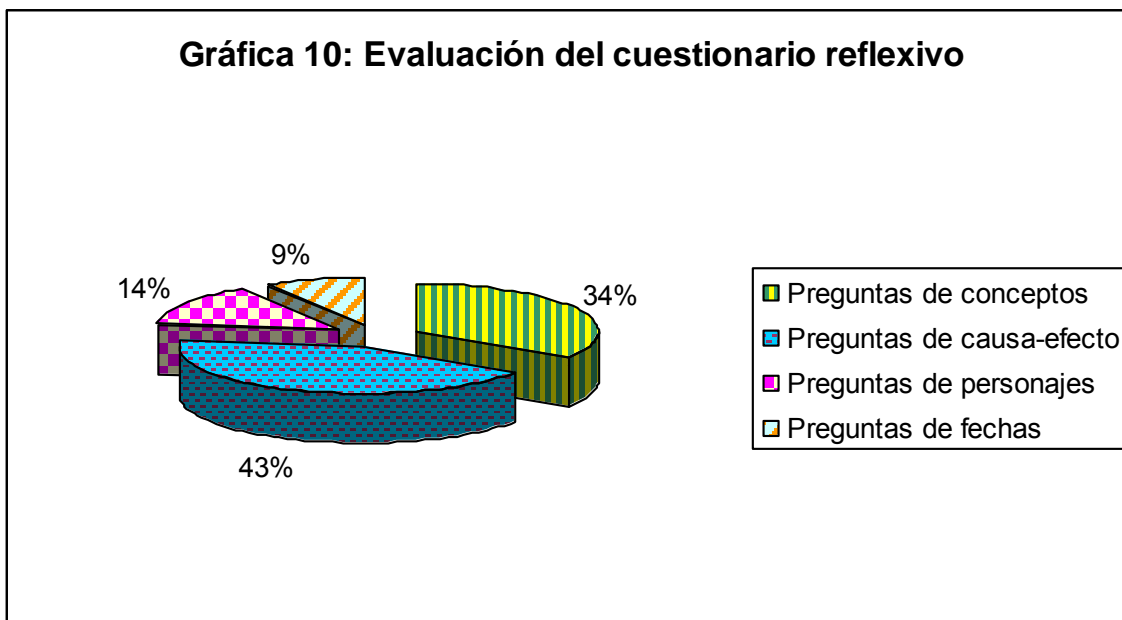
En la práctica guiada el mapa conceptual que los alumnos elaboraron en equipo sobre la segunda lectura con preguntas intercaladas del tema de la guerra de baja intensidad fue muy apropiado en la mayoría de los casos. La docente evaluó fuera del aula el ejercicio de SQA, los resultados se detallaron en las gráficas 8 y 9 y el mapa conceptual en equipo, y se les devolvió comentándoles las observaciones.

### **Tercera clase**

Los alumnos observaron los mapas y respondieron el cuestionamiento sobre la comparación-contraste, observando los cambios de la división política y relacionando tales cambios con los acontecimientos de ambas guerras mundiales y la crisis del bloque socialista.

Respecto al cuestionario reflexivo que los alumnos elaboraron en equipo, la mitad de los equipos formularon preguntas con un contenido de tipo conceptual, la otra mitad diseñaron sus cuestionarios reflexivos de una forma que a mi misma me sorprendió el provecho que le sacaron a la lectura con preguntas de razonamiento

de un pensamiento abstracto más elaborado, su evaluación se expone en la gráfica 10.



Las claves s/p (sin pregunta, no se elaboró la pregunta), C (pregunta sobre conceptos), C-E (pregunta de causa-efecto), P (pregunta sobre un personaje), F (pregunta sobre una fecha), representan el tipo de pregunta formulada por los alumnos en el cuestionario reflexivo, en los cuales ellos inquirieron sobre un concepto, una pregunta de causa-efecto, de un personaje o de una fecha.

En la gráfica 10 podemos observar la frecuencia de los tipos de preguntas, esta indica que en primer lugar se plantearon más preguntas de causa-efecto (39 en total), en segundo lugar de conceptos (31), en tercer instancia de personajes importantes o partícipes de estos procesos (13) y en último término preguntaron una fecha (8). Lo cual denota que los alumnos si lograron reflexionar sobre el tema: Descomposición del “socialismo real”. Perestroika y Glasnost. Revoluciones en Europa del Este y desintegración de la URSS, es decir sobre la causalidad de la caída del “socialismo real”.

### **Cuarta clase**

Por motivos ajenos a nuestra voluntad la docente no pudo concluir la práctica guiada del cuadro de doble entrada (anexo 24) sobre el tema: “Surgimiento y características del neoliberalismo: Inglaterra, EUA, América Latina. La crisis de la deuda: costos sociales y políticos”, aunque como ya se comentó en el análisis sobre el modelado de este procedimiento los alumnos expresaron sus dudas, y se observó una confusión entre las causas con las consecuencias.

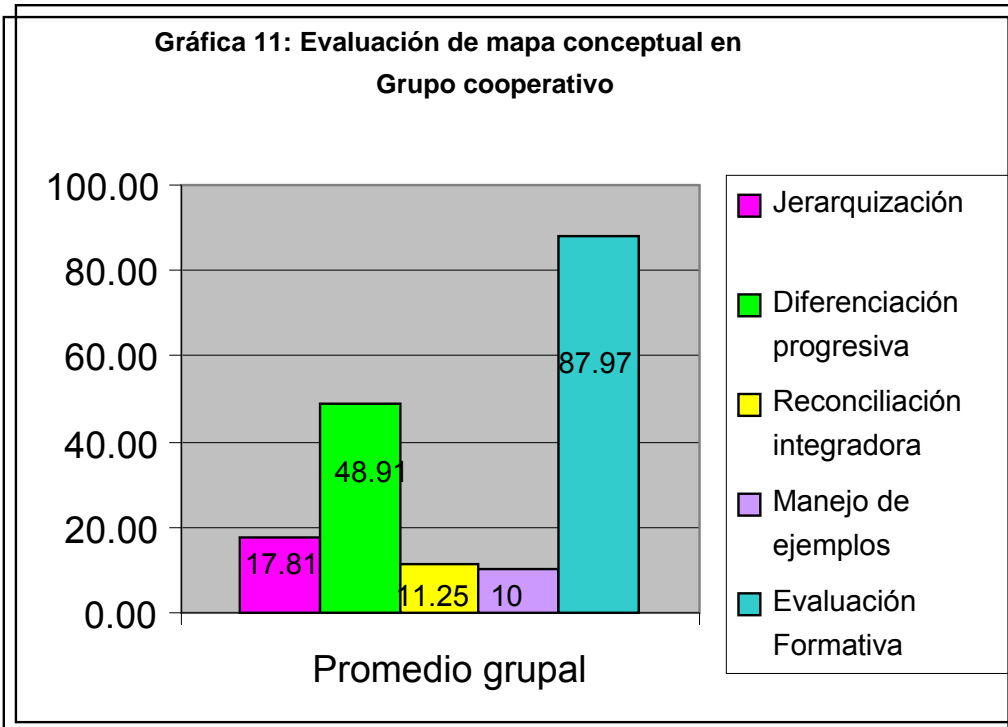
No todos los alumnos recabaron la información para trabajar los temas asignados a cada grupo cooperativo, de hecho pensé que por esta situación algunos alumnos estuvieron ausentes en la siguiente clase aunque argumentaron que fue por un examen de matemáticas.

### **Quinta clase**

La mayoría de los grupos cooperativos se integró (incluso querían seguir trabajando con el Tangram) y aunque no todos concluyeron su mapa conceptual sobre su tema, para la siguiente clase la mayoría se presentó con su esquema.

### **Sexta clase**

Los grupos cooperativos concluyeron el segundo mapa conceptual en el cual se integró el conjunto de los temas asignados, por cuestiones de tiempo la retroalimentación se realizó en la siguiente sesión, en la que cada grupo cooperativo expuso sus conclusiones algunos de manera más acertada que otros, unos enfatizando el aspecto económico, otros el ecologista, y unos más, el filosófico. La mayoría de los esquemas fueron diseñados con muy buena calidad (ver anexo 27 con uno de los mejores mapas conceptuales que lograron los alumnos), la evaluación de los mapas conceptuales se puede observar en la gráfica 11.



La evaluación del mapa conceptual se realizó siguiendo la propuesta de Novak y Gowin (1999), en la gráfica 11 podemos apreciar los resultados: el promedio de la evaluación de los mapas conceptuales fue de 87.97. Se asignó el 20% de la calificación al aspecto de la jerarquización de conceptos del cual los grupos cooperativos obtuvieron el 17%; a la diferenciación progresiva (identificación y manejo de los conceptos se le asignó un porcentaje de 50% de la calificación obteniendo los grupos cooperativos el 48.91, en el parámetro de la reconciliación integradora (reflexiones, conclusiones o síntesis) se consideró un porcentaje del 20% de la calificación del cual los grupos cooperativos lograron el 11.25% ; al

último aspecto, el manejo de ejemplos se le asignó un 10% de la calificación proporcionando todos los grupos cooperativos un ejemplo.

La aplicación de la autoevaluación (anexo 28), nos reveló que alumnos tenían un elevado concepto de sí mismos y también de aquellos que tenían una baja autoestima, formulamos este juicio por las respuestas que los alumnos proporcionaron en la autoevaluación de su desempeño. Algunas de las preguntas formuladas fueron ¿En qué % cumplieron su meta para esta unidad en esta asignatura? ¿Cuál fue la calidad de sus trabajos? ¿Cuál fue la relación de trabajo con sus compañeros de grupo? ¿Cuál fue la relación de trabajo con el profesor? ¿En qué consideraban que debían mejorar? ¿Cuál era su opinión sobre su desempeño académico? ¿Cuál era la deficiencia académica más grave que tenían? ¿Cuál era la expectativa de sus padres sobre su desempeño académico? A final de la encuesta se les solicitó anotar la calificación que consideraban merecer, el promedio grupal de las calificaciones que proporcionaron fue de 8.74.

Continuaremos comentando cómo evaluamos el principal procedimiento de aprendizaje que aplicamos: el mapa conceptual, al inicio en la evaluación diagnóstica, la práctica en el aula en equipo y en grupo cooperativo, y al finalizar el curso en la evaluación formativa.

### **Comparación de los mapas conceptuales (evaluación diagnóstica y evaluación formativa)**

Se emplearon cinco mapas conceptuales, el primer mapa conceptual se aplicó en la evaluación diagnóstica, se trabajaron otros tres mapas conceptuales en equipo y en grupo cooperativo (práctica guiada), el último mapa conceptual se aplicó en la evaluación formativa (práctica independiente) al finalizar el curso, los resultados de los mapas conceptuales elaborados en la evaluación diagnóstica y en la formativa se ilustran en la gráfica 12.

La evaluación de los mapas conceptuales elaborados por los alumnos en la evaluación diagnóstica y en la formativa sobre el tema de Globalización y Neoliberalismo, se realizó siguiendo la propuesta de evaluación que sugieren Novak y Gowin (1999), en la cual se consideran cuatro aspectos (anexo 15):

- La jerarquización
- La diferenciación progresiva
- La reconciliación integradora
- El manejo de ejemplos

Dentro de la jerarquización se consideró el manejo pertinente de los niveles jerárquicos y el manejo de las proposiciones apropiadas, a cada uno se le asignó un puntaje de 15 puntos, ambos aspectos suman un total de 30 puntos.

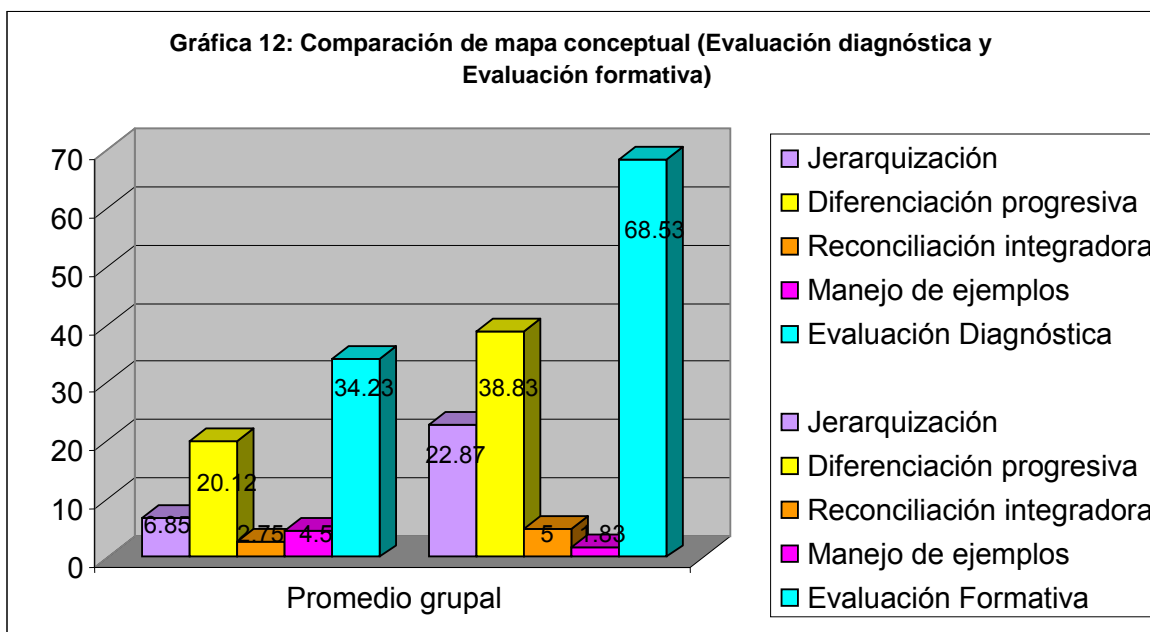
En la diferenciación progresiva se contemplaron tres aspectos, la identificación de conceptos con 10 puntos, la inclusividad de los conceptos con 20 puntos, y el establecimiento de relaciones pertinentes entre los conceptos (vínculos e inclusividad) con 10 puntos, los tres aspectos valen un total de 40 puntos.

La reconciliación integradora considera las conexiones cruzadas (elaboración de conocimiento, conclusiones, síntesis, que realiza el alumno) con 20 puntos.

Se asignaron 10 puntos por el manejo de ejemplos, según la sugerencia de los autores consultados para esta parte. En total los cuatro aspectos suman un total de 100 puntos.

Los resultados obtenidos fueron:

Cuarenta alumnos presentaron el examen diagnóstico, estando ausentes 11 alumnos. El promedio general que obtuvieron en el mapa conceptual en el examen diagnóstico fue de 3.18 (en escala de 1 al 10), comparado con el promedio obtenido de 6.85 en el mismo procedimiento en el examen formativo.



Catorce alumnos no resolvieron este ejercicio en el examen diagnóstico, es decir es el 25% de los 51 alumnos del grupo, contrastando con el 100% de resolución de los 30 alumnos que presentaron el examen formativo.

El aspecto más exitoso en el procedimiento fue la jerarquización con 77% de los 50 puntos asignados a este aspecto. La diferenciación progresiva de los mapas conceptuales del examen diagnóstico y del formativo, demuestran las relaciones que lograron establecer los alumnos entre los conceptos relevantes del tema. El promedio en el primero fue de 3.99 y en el último fue de 7.76

Por otra parte, el aspecto en el cual se revelan mayores dificultades, es en la reconciliación integradora, esto se manifiesta en ambos exámenes, el diagnóstico



y el formativo, si bien es cierto que la evaluación de este aspecto mejoró en un 100% en el segundo examen, de un promedio grupal de 2.75 en el diagnóstico a uno de 5.0 en el examen formativo. La reconciliación integradora fue más difícil ya que es el aspecto en el cual se manifiestan las inferencias de los alumnos, y esta habilidad de pensamiento es más compleja.

Después de la aplicación del diagnóstico se elaboraron otros tres mapas conceptuales, el primero al iniciar la práctica con el tema de Globalización que realizaron los alumnos en equipo (integrándose a su gusto), se obtuvo un promedio de 8.79; posteriormente cuando se integraron los grupos cooperativos se trabajó un segundo mapa conceptual en la práctica guiada, éste se avocó al tema de estudio asignado a cada grupo cooperativo, y se obtuvo un promedio grupal de 8.59; en el tercer mapa conceptual diseñado en la práctica guiada, se integraron todos los temas asignados, los alumnos obtuvieron 9.25 en promedio.

Contrasta el promedio obtenido en los mapas conceptuales de su aplicación en un grupo aleatorio, en grupo cooperativo y en los exámenes diagnóstico y formativo. Estos resultados nos indican que si hubo aprendizaje de esta estrategia, sin embargo los mapas conceptuales realizados por los alumnos en grupo cooperativo fueron superiores a los que diseñaron individualmente en el examen diagnóstico y en el formativo.

Por estos resultados concluimos que si se produjo un aprendizaje significativo, pero no lineal, es decir, aprendieron más y mejor aquellos alumnos que ya poseían un bagaje de conocimiento mayor que otros alumnos, y aquellos que mostraron un mayor compromiso con las actividades.

Se aplicaron otros procedimientos como preguntas intercaladas, comparación-contraste de mapas geohistóricos, cuadro comparativo de doble entrada, en los tres se trabajó también el modelado, en el primero el promedio obtenido fue de 8.59, en el segundo fue de 8.69, en el tercero aunque se cubrió el modelado no se pudo concluir el procedimiento

Otro procedimiento aplicado fue un cuestionario desarrollado por los alumnos como postest o cuestionario reflexivo, sobre el tema “Caída del socialismo real”, con previo modelado de la docente. Este cuestionario se elaboró en equipo aleatorio y se obtuvo un promedio de 9.0 (tabla 4.1, anexo 31 y gráfica 10). El procedimiento de postest también estaría revelando el aprendizaje significativo de los alumnos de estos contenidos históricos.

En los mapas conceptuales y en el conjunto de procedimientos aplicados se manejaron conceptos relativos a este bloque temático, la identificación de conceptos muestra que hubo un aprendizaje de contenidos conceptuales.

Considerando la reconciliación integradora de los mapas conceptuales, el cuestionario reflexivo (postest en clase), el contraste de los mapas geohistóricos, el cuadro de doble entrada con el tema de la Guerra de baja intensidad, existen interesantes observaciones por ejemplo, nos pudimos percatar que los alumnos al razonar sobre las causas y consecuencias confundían unas con otras y contestaban mecánicamente.

En la práctica nos concentramos en la enseñanza-aprendizaje del contenido teórico conceptual y procedimientos de aprendizaje generales afines a la historia. Para trabajar con el modelo de Grupo Cooperativo los alumnos emplearon la consulta de fuentes terciarias (libros de texto y artículos periodísticos y hemerográficos) con el propósito de organizar su exposición en grupo cooperativo.

#### **4.4 Análisis**

El grupo no tenía un buen ambiente por una situación que ocurrió durante el semestre y que fracturó un grupo de amigos en tres partes repercutiendo en el clima socioafectivo del grupo, y en el rendimiento y actitudes de algunos de ellos.

A sabiendas de que la tercera parte del grupo tenía esa reticencia para trabajar en esta asignatura, se reestructuraron los demás planes de clase procurando armar las estrategias para asegurar tanto el aspecto pedagógico como el disciplinar, el aspecto ético-filosófico no nos preocupaba tanto ya que éste siempre ha constituido el eje cardinal de nuestra actividad docente.

Al aplicar la dinámica de integración grupal “Su mejor cualidad” debí haber solicitado desde el principio que un par de alumnos recogieran las tarjetas para evitar que el resto de los alumnos se levantaran de sus asientos y así poder economizar tiempo.

De las respuestas del examen se percibió que se debían recuperar o crear los conocimientos previos del periodo de la Guerra Fría, conocimientos de los que carecían los alumnos.

La técnica de SQA resultó sumamente provechosa, y aunque nos permitió conocer las dudas e inquietudes de los alumnos lamentablemente no se le pudo sacar más provecho porque el manejo que por entonces conocíamos de este procedimiento todavía era limitado ya que la técnica se puede trabajar abordando toda la unidad temática y por lo tanto se puede trabajar abarcando varias clases (anexo 6).

El modelado explícito del mapa conceptual se apoyó en la técnica SOI de Mayer (1996), en dónde los alumnos seleccionaron la información que consideraron más importante de las preguntas intercaladas y la organizaron en un mapa conceptual, luego integramos la información con esos conocimientos del mapa conceptual y respondieron la tercera pregunta del SQA: qué aprendí.

Al hacer la lectura de las preguntas intercaladas una de las cosas que más me sorprendió fue que la mayoría de los alumnos leyeran con cierta torpeza, con equivocaciones y sin pausas. Es importante que los docentes de cualquier disciplina, dediquen un tiempo a la lectura con sus alumnos para que puedan

apoyar a aquellos que visiblemente no comprenden los aspectos teórico conceptuales no por falta de conocimientos sino porque su habilidad para leer es deficiente y no están entendiendo lo que leen. Para remediar el problema de la comprensión lectora debemos trabajar con los alumnos ejercicios de este tipo sobre temas históricos, esto facilitará la comprensión de los conocimientos históricos.

La técnica PREP también nos pareció muy pertinente, los alumnos respondieron cosas acertadas y algunas muy subjetivas, pero que igual sirvieron para constatar que algunos alumnos no poseían un aprendizaje significativo del concepto *socialismo*, lo habían olvidado.

Considero que es importante que los alumnos aprendan a preguntar, este es un aspecto importante para determinar el problema de una investigación y nosotros mismos como maestros (aun en la maestría) tuvimos dificultades para poder concretar el problema de investigación porque no sabíamos formular ese cuestionamiento.

Este ejercicio (técnica PREP) también pone en manifiesto lo que ya habían mostrado los diagnósticos, o sea que una parte de los alumnos apreciaba el aprendizaje de la historia bajo la óptica del conocimiento conceptual (declarativo y factual), es decir enciclopédico. Dentro de este cuestionamiento que deben ejercitar los alumnos, se inscribe el análisis de las causas y consecuencias de un fenómeno, en el caso de esta disciplina son fenómenos sociales, el alumno adolescente tiende a confundir causa con consecuencia, contesta mecánicamente una respuesta aprendida de la misma manera, por lo que es importante fomentar el desarrollo del pensamiento abstracto, con reflexiones, críticas, etc.

Este es precisamente uno de los aspectos centrales para el logro del aprendizaje significativo en esta disciplina, que el alumno aprenda a analizar las causas y

consecuencias de un fenómeno histórico, que ejercite el pensamiento causal, tanto de la causalidad teleológica como de la causalidad estructural.

La exhibición de la película Voces inocentes de Luis Mandoki (2004), les permitió a los alumnos apreciar con más detalle lo descarnado de esta cruel guerra en El Salvador reflexionar en el modelado del cuadro de doble entrada sobre sus causas y consecuencias, relacionando la situación de pobreza extrema, costos sociales de la deuda, carencia de libertades democráticas con su expresión en las guerras y guerrillas, así como la intervención militar y política estadounidense. En el modelado de este procedimiento de aprendizaje también se apreció la dificultad de los alumnos para analizar la causalidad.

La mayoría de los grupos cooperativos se logró integrar a partir de la actividad del Tangram, los alumnos se integraron con las alumnas, los reservados con los más sociables, los de mayores debilidades académicas con los “matados”, y aunque se observaron algunas disputas por el liderazgo en torno a criterios de conocimiento sobre el tema y de procedimiento del mapa conceptual, al consultarme concilié las diferencias tomando de cada quien las contribuciones para su trabajo, por ejemplo en uno de los grupos cooperativos se discutió cuál era la información más relevante, tenían dos propuestas y en torno a éstas discutían sus integrantes, se orientó a los alumnos aclarándoles que ambas propuestas eran pertinentes ya que una contemplaba los antecedentes y la otra las consecuencias del tema que analizaban.

Los diseños de los esquemas que elaboraron los alumnos para explicar el tema, fueron de mapa conceptual, red semántica, cuadro de causa -efecto, varios estaban excelentemente elaborados.

En la retroalimentación los alumnos explicaron los problemas que habían enfrentado para organizar la información, desde conseguir sus fuentes de información hasta el acuerdo para representar sus conclusiones en un esquema, y

aunque no todos elaboraron mapa conceptual, se observó que la mayoría logró el análisis y síntesis de la información. Sin embargo también se observó que al interior de los grupos cooperativos había diferentes niveles de comprensión. Esto es lógico considerando que cada alumno posee su propio bagaje de conocimientos previos.

La autoevaluación (anexo 28) arrojó información interesante sobre la autoestima y el autoconcepto de los alumnos, nos referimos al autoconcepto como la opinión sobre sí mismo forjada con la opinión de otras personas sobre nosotros mismos y nuestra propia opinión; en tanto que la autoestima es la valoración que hacemos sobre nosotros mismos. Entre las preguntas que destacan de la autoevaluación practicada a los alumnos destacan: la participación que tuvieron dentro de los equipos de trabajo, los problemas a los que se enfrentaron, en qué medida cumplieron sus metas en esta asignatura, cómo fue su relación con compañeros y profesora, cómo consideraban la calidad de sus trabajos, su opinión sobre su desempeño académico, etc. Algunos alumnos respondieron reflexivamente y con una alta autoestima pero otros aunque fueron los menos mostraron por el contrario una baja autoestima entre ellos un alumno que se sentía rechazado por el grupo y que comentaba que él estaba negado para el estudio a pesar de que este alumno era muy constante, incluso presentó una conclusión muy filosófica sobre la disyuntiva ante la globalización: el camino de la paz o el de la guerra. Lo que me llevó a reflexionar que esta autoevaluación también se debe aplicar al inicio del curso pues aunque traté de diagnosticarla con el instrumento respectivo (el examen diagnóstico, la sección de preconceptos), la parte de la autoestima no se incluyó porque en ese momento sólo se consideró la autoestima del grupo en general.



## **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Algunos problemas relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el presente trabajo son los siguientes: el primero se refiere al programa operativo del CCH de la materia de Historia en el cual los propósitos y objetivos de aprendizaje están redactados de forma incompleta, se especifica el qué (conceptual), poco el cómo (procedimientos y habilidades) y casi nada el para qué (actitudinal).

El segundo problema sugiere la carencia de un espacio de reflexión sobre la interpretación histórica, en el cual se practique esa actitud reflexiva y crítica estipulada en el programa operativo, sin embargo ello requiere que el alumno disponga de un andamiaje teórico para que aprenda estas habilidades y lo esencial de una metodología de investigación, nos referimos a los tres tipos de conocimiento que debe aprender el alumno. Por ello el desafío que se propone entonces es lograr la actualización de los docentes en la teoría de la historia y en psicopedagogía.

En el análisis que en su momento se realizó sobre el programa de estudios de las asignaturas en cuestión, se identificó una insuficiente atención a los contenidos procedimentales y actitudinales (no obstante se plantea en los objetivos hacer del estudiante un ser crítico y reflexivo).

La propuesta de práctica docente planteó la necesidad de integrar los tres tipos de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal), se formularon de manera explícita estos valores, hábitos y actitudes siguiendo la postura constructivista que considera que estos contenidos están involucrados en toda práctica educativa.

Tanto el aprendizaje de habilidades como el de valores (contenidos procedimentales y actitudinales) son procesos largos en los que participamos los docentes desde la educación elemental hasta la educación profesional, e involucran también a las autoridades educativas, padres de familia y la comunidad en que se desenvuelve el alumno.



Se concluye que es necesario reflexionar sobre los objetivos de aprendizaje una vez que se haya diagnosticado la situación del grupo académico, de forma tal, que todas las actividades que se diseñen para la práctica docente, estén orientadas hacia la consecución de los mismos. La regla a seguir sería a partir del contenido, preguntarse ¿Qué va a aprender el alumno? ¿Cómo lo aprendería mejor? y ¿Cuál sería la utilidad del conocimiento?, es decir, ¿Para qué le va a servir al alumno?

Hemos corroborado que una de las mayores dificultades para que el alumno pueda construir su conocimiento en esta disciplina radica en la visión presentista con que suele apreciar los acontecimientos históricos. En este sentido para favorecer una visión diacrónica sería pertinente una reestructuración del plan de estudios a modo de que algunas asignaturas optativas que se imparten en 5° y 6° semestre (Ciencias Políticas, Derecho, Economía, o Geografía) se impartieran paralelamente con las asignaturas de Historia, sirviendo como enlace para las asignaturas de Historia de México y Teoría de la Historia, manejando conceptos y valores desde el presente.

La propuesta didáctica sugiere los requerimientos básicos que debe incluir un plan de clase, se incluyeron una serie de estrategias didácticas o procedimientos de aprendizaje, tales como líneas del tiempo, preguntas intercaladas, analogías, cuadro de causa-efecto o de doble entrada, cuadro comparativo, cartografía, de entre las cuales decidimos destacar el procedimiento de mapa conceptual por las ventajas que ofrece, ya que permite explorar de manera general los conocimientos previos y la estructura de conocimiento que asimila el alumno.

Procedimos primero con la detección y evaluación diagnóstica de los conocimientos previos de los alumnos. Posteriormente aplicamos las estrategias individualmente y en grupo cooperativo y al final de la práctica docente empleamos una evaluación formativa. Así mismo utilizamos una autoevaluación sobre el aprendizaje actitudinal de los alumnos (actitudes, hábitos y valores).

Una de las problemáticas más difíciles que enfrentamos fue la selección y organización de las estrategias, el problema a resolver fue proponer las estrategias más adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos. Ello fue a partir del desarrollo del marco teórico basado en la postura constructivista, investigando a continuación el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Lo cual nos permitió delinear de una manera integral los planes de clase con un conjunto de estrategias didácticas para abordar los objetivos y contenidos de aprendizaje seleccionados.

Para esto se analizaron varias clasificaciones de estrategias y logramos concretar que trabajaríamos estrategias de aprendizaje de selección y organización de la información, enfocadas al problema de la causalidad histórica.

Lo que investigamos sobre el aprendizaje de la causalidad, nos hizo reflexionar acerca de la importancia de retomar algunas de las estrategias en particular una tan elemental como la narrativa, empleada en la primera práctica docente. Con todo y el riesgo que existe de tener un sesgo y que la subjetividad del docente o del historiador leído en las fuentes históricas pueda expresar, es importante rescatar esta estrategia en función de los procesos cognitivos de los alumnos, la narratividad es la forma como los seres humanos nos representamos nuestras vidas, la información en general y el conocimiento histórico en particular.

La metodología de enseñanza-aprendizaje que decidimos aplicar es constructivista, ya hemos comentado que seleccionamos esta corriente educativa porque contempla el fenómeno educativo de una manera holística. Una de las alternativas dentro del constructivismo es el modelo de Enseñanza Estratégica que retoma el aprendizaje significativo, las estrategias de aprendizaje y la mediación con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), utilizamos éste para desarrollar la planeación de la enseñanza.

Así mismo empleamos el modelo de Aprendizaje en Grupo Cooperativo para trabajar la mediación y la ZDP con los estudiantes en el aula. De esta forma nos propusimos incidir no solamente en el aprovechamiento académico sino también en las habilidades sociales, es decir, en las actitudes, los hábitos y los valores de los alumnos.

Una vez analizados los contenidos de la asignatura y sus respectivos objetivos de aprendizaje procedimos al diseño del Examen de Diagnóstico para la detección de ideas previas o preconcepciones y de los conocimientos previos de los alumnos, en el que contemplamos la exploración de los tres tipos de conocimiento: el aspecto teórico-conceptual, las habilidades cognitivas en esta asignatura y el aspecto actitudinal.

A menudo los conocimientos previos son adquiridos en su entorno cotidiano, por ello es fundamental que la enseñanza parta de estos conocimientos. Estableciendo un nexo con una analogía entre sus conocimientos previos y los nuevos conocimientos les facilitamos el aprendizaje. Incluso podemos prever anticipadamente la predisposición o dificultades del alumno respecto a la asignatura.

El instrumento de evaluación diagnóstica nos permitió detectar las ideas intuitivas o preconcepciones y los conocimientos previos o ideas previas que expresan más comúnmente los alumnos, para profundizar más les solicitamos que argumentaran por escrito sus respuestas. La detección oportuna de los conocimientos previos y sus ideas previas o preconcepciones, es uno de los aspectos más relevantes que hemos corroborado al aplicar la enseñanza estratégica,

Una vez que evaluamos el Examen de Diagnóstico, ajustamos las estrategias de enseñanza-aprendizaje en los planes de clase para trabajar con el grupo académico. Al concluir la práctica docente, se aplicó un examen para evaluar el aprendizaje (evaluación formativa) y definir la evaluación sumativa.

Respecto a la aplicación de la práctica docente, dos aspectos son los que constituyeron nuestra mayor preocupación para su planeación e implementación:

El primero se refiere a lo extenso de los contenidos y el poco tiempo de carga horaria asignada pues en la Unidad IV: Extinción del mundo bipolar. Neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (de 1979 a nuestros días), que se desarrolló en la práctica docente, Esto impone la selección de los temas más importantes a efecto de poderlos tratar con mayor profundidad en lugar de abordar la totalidad de los temas superficialmente.

El segundo aspecto, de otra índole, es el más importante pues se refiere al desarrollo de habilidades de pensamiento del alumno con estrategias particulares de esta disciplina, que se involucren estrechamente con el contenido de enseñanza, con este propósito se aplicaron dichas estrategias para facilitar al alumno el análisis de las relaciones de causa-efecto de algunos fenómenos históricos.

Un problema que no contemplé en la planeación del docente, la acumulación de la basura, decimos esto por las condiciones en que a veces se encontró el aula. El asunto de estos perniciosos hábitos se debe atacar con los mismos alumnos, al iniciar y finalizar la clase solicitándoles que ordenen sus materiales de estudio y que depositen la basura en los cestos destinados para este propósito.

Este aspecto de los hábitos de orden y limpieza de los alumnos forma parte del conocimiento actitudinal e influye sobre las condiciones del ambiente de clase, y por ello una situación que es importante cuidar al impartir la enseñanza es la limpieza del aula, por una parte esto permite crear un ambiente agradable y dispuesto al trabajo, por otra parte solicitar a los alumnos que cuiden la limpieza de su lugar de trabajo y organicen sus materiales de estudio (mochila, libros,

cuadernos, etcétera), esto promueve en ellos hábitos y valores de orden, limpieza, responsabilidad.

Relacionado con lo anterior a pesar del acuerdo de puntualidad no siempre pudieron llegar los alumnos puntuales, esto provocaba que se tuvieran que repetir las instrucciones cuando ya estaba el grupo completo, y por consiguiente que regularmente faltara tiempo para concluir. Este es un problema para el que debe encontrarse una solución a efecto de que el tiempo cronometrado para las actividades coincida con el que realmente se dispone y las actividades puedan concluir con la revisión de los procedimientos de aprendizaje para que la retroalimentación sea eficaz.

Del análisis de las preconcepciones de los alumnos se encontró que el 38% de los alumnos expresaron su desinterés por la historia, conciben esta ciencia como aburrida e inútil, el 35% no aplican estrategias de estudio, carecen de hábitos de estudio, el 25% considera que sólo se circunscribe al pasado, y que como tal no le ayuda a comprender su presente, el 75% consideró que sí y que por lo tanto es importante conocer ese pasado a condición de que se cuide la metodología de enseñanza para no agobiarlos con la memorización o aburrirlos, el 38% respondió que el aprendizaje de esta ciencia consiste en memorizar nombres de personajes, fechas, lugares, batallas o acontecimientos importantes y así mismo en el 48% del grupo predominaba una visión tradicionalista porque consideró que la historia es forjada sólo por los grandes personajes.

Respecto al Examen Diagnóstico de preconceptos o ideas previas y de conocimientos previos propuesto en la presente tesis es importante aclarar que a pesar de que posea un porcentaje importante de certidumbre porque revela cuáles alumnos padecerán problemas con la asignatura, será necesario explorar con mayor profundidad los conocimientos previos en cada unidad temática que abordemos, esto con el propósito de realizar un ajuste de estrategias lo más adecuado posible.

La motivación es muy importante para que se produzca el aprendizaje significativo de los alumnos, sobre todo por aquellos alumnos que sienten esa resistencia al aprendizaje y enseñanza de la historia porque tienen el prejuicio de una metodología de enseñanza que imponía esa memorización como principal recurso, en ese sentido es importante que en la planeación se contemplen estrategias para trabajar de una forma más lúdica.

La animadversión, el hastío que algunos alumnos sienten por esta ciencia social tiene su razón de ser en ese prejuicio extendido entre ellos que considera que *la materia de Historia no necesita ser comprendida sino memorizada*. Es necesario tener en cuenta esta idea previa en nuestra práctica docente para hacerle comprender al alumno que su aprendizaje se facilitará en la medida en que aprenda a relacionar de manera significativa los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.

El reto para los docentes es romper, superar, modificar estos prejuicios en esos alumnos sin interés por la historia, carentes de hábitos de estudio eficientes y con una conciencia social frágil. No obstante abogamos por una proporcionalidad en la causalidad, retomar tanto las explicaciones teleológicas (la participación de los grandes personajes en el curso de la historia) como las causales estructurales (las tendencias de los cambios de larga duración), ya que al impugnarse el modelo historiográfico positivista se perjudicó el rol desempeñado por los grandes personajes, es decir se menospreció la causalidad teleológica.

Después de una segunda reflexión llegamos a la conclusión de que debimos haber profundizado más la indagatoria sobre los conocimientos previos de la Unidad II Guerras, revolución socialista y crisis (1914-1945) y la Unidad III La conformación del mundo bipolar y el Tercer mundo (1945-1979). La segunda unidad porque a pesar de que el grupo acababa de concluir el estudio de esa unidad, sus conocimientos previos resultaron débiles, apreciándose esto cuando

abordamos el tema: El final de la Guerra Fría y la desintegración del bloque socialista; la tercera unidad porque no tuvieron oportunidad de estudiarla dado lo escaso del tiempo para implementar la propuesta didáctica diseñada para la Unidad IV, es decir, del estudio de la segunda unidad tuvimos que pasar a la Unidad IV, razón por la cual los alumnos carecían también de los conocimientos previos sobre la Guerra Fría. Intentamos recuperar esos conocimientos previos con un cuadro comparativo capitalismo-socialismo y un cuestionario sobre este tema previamente al estudio de la desintegración del bloque socialista, sin embargo no fue suficiente, se necesitaba como comentamos líneas arriba mayor profundidad, y también más tiempo para que los alumnos procesaran estos conocimientos. Esta fue otra de las limitantes para que obtuviéramos mejores resultados.

En la implementación de la práctica docente se logró que la mayoría de los alumnos aprendieran los conceptos básicos para comprender el tema de Neoliberalismo y Globalización, lo cual se evidenció por la identificación que los alumnos realizaron en la evaluación formativa. Estos conceptos son: Guerra Fría, guerra de baja intensidad, desintegración del bloque socialista, pobreza extrema, multilateralidad, mundo bipolar, países tercermundistas, países desarrollados, bloque capitalista, compañías transnacionales, globalización, neoliberalismo y otros conceptos de menor inclusividad.

En la segunda práctica docente decidimos concentrarnos en el aprendizaje de conceptos histórico-sociales, a partir principalmente del procedimiento didáctico del mapa conceptual para promover el aprendizaje de habilidades como la causalidad histórica, porque permite la indagación de los conocimientos previos y el monitoreo de los avances del alumno, en el caso de la historia los niveles jerárquicos del mapa conceptual representan una secuencia temporal o un ordenamiento de hechos, de procesos o incluso una relación de causas y consecuencias (cadena causal), en el cual el pasado se maneja a la izquierda (causas) y el presente a la derecha (consecuencias), así mismo cuando el alumno

aprende esta estrategia didáctica, aprende también a estructurar su pensamiento y desarrolla habilidades metacognitivas. Consideramos que la utilización y la construcción de estos mapas conceptuales, diseñados por los alumnos para organizar, analizar y exponer los contenidos de la IV Unidad del Programa de Historia Universal II, es una de las aportaciones de la presente tesis.

Para la evaluación de estos mapas conceptuales se consideraron tres criterios: la identificación de conceptos nodales, la relación que se establece entre ellos y la jerarquización con la que los ordenaron.

Los resultados de la elaboración del mapa conceptual del mismo instrumento (evaluación formativa), no fueron homogéneos. Estos resultados revelan que el 80 % de los alumnos logró la jerarquización de los conceptos, y el 90 % realizó la diferenciación progresiva (relaciones de causa-efecto), estableciendo causas y consecuencias de la Globalización, lo cual fue uno de los objetivos de aprendizaje. Estos alumnos construyeron un mapa conceptual siguiendo las reglas para su elaboración.

Las causas pueden deberse a que no existía un conocimiento similar entre los alumnos, algunos poseían conocimientos previos sobre el tema y otros carecían de ellos; también influyeron los prejuicios o ideas previas sobre la historia, además los alumnos desconocían el procedimiento para elaborar un mapa conceptual.

Estos resultados también muestran un avance en el aprendizaje de esta estrategia didáctica, pero tampoco fue lineal pues se observó un mejor diseño de los mapas conceptuales elaborados en grupo cooperativo que el de los mapas conceptuales del examen diagnóstico y del examen formativo, lo cual demuestra que el aprendizaje se puede potenciar cuando se aprende en grupo cooperativo, también se confirmó el diferente grado de aprendizaje logrado por los alumnos en función de sus conocimientos previos y disposición al aprendizaje.



Respecto a la aplicación de los enfoques historiográficos, el docente debe dar oportunidad a los alumnos de conocer otras corrientes o interpretaciones sobre distintos fenómenos relacionados con la habilidad cognitiva del relativismo histórico. Al respecto debe aclarar su posición a los alumnos y darles la oportunidad de utilizar otras interpretaciones, pues como se ha planteado en el lugar correspondiente, el conocimiento histórico debe apreciarse como un proceso en construcción, Por lo cual el alumno debe apreciar la relatividad de este proceso, es decir, debe practicar sus conocimientos y habilidades cognitivas sin concebirlos como estáticos, como “objetivos” por encima del juicio subjetivo que se filtra en la interpretación del historiador.

A nivel de la teoría se analizaron las explicaciones causales en la historia, tanto las de origen teleológico como las de tipo estructural. Se sugiere trabajar ambos tipos de explicación causal, con el propósito de que el alumno las pueda diferenciar, además de practicar algunas habilidades cognitivas como el razonamiento (hipotético-deductivo) y habilidades específicas de este dominio disciplinar como la empatía histórica.

La comprensión del tiempo histórico fue una de las limitaciones que experimentamos en la primera práctica docente, esta habilidad la trabajamos a partir de la línea del tiempo personal, sin embargo aun no habíamos adquirido suficientes elementos teóricos y didácticos para sustentar su enseñanza en el aula, debido a que se hizo más énfasis en la cronología que en la reflexión del tiempo histórico con las nociones de permanencia, simultaneidad, continuidad y cambio.

En esa primera práctica docente también se entrenó la habilidad de la empatía histórica con las historietas elaboradas por los alumnos. La ejercitación de esta habilidad involucrada en la causalidad histórica facilitaría la superación de esa visión presentista que los alumnos tienen de la historia, y permitiría aplicar una mirada con nuestras herramientas teórico-conceptuales del presente, pero

valorando las características de las mentalidades colectivas, o sea, las costumbres, creencias, ideas de otro horizonte histórico-cultural, nos allanaría también la comprensión del tiempo histórico. Esta habilidad de empatía podría ejercitarse con la estrategia de análisis de fuentes históricas y sería un tema harto interesante para una futura tesis de los egresados de MADEMS.

En cuanto a los objetivos actitudinales, el aprendizaje de éstos lo podemos apreciar en el cumplimiento de trabajos, en el trato entre los alumnos y para con los docentes, etc. En un curso regular sería difícil evaluar estos aprendizajes, más arduo aun hacerlo con unas cuantas clases, por ello se aplicó una autoevaluación en la cual la gran mayoría de los alumnos fueron conscientes de sus debilidades en este aspecto.

Detectamos que los estudiantes del grupo académico con el cual se trabajó la propuesta didáctica son jóvenes nobles, respetuosos, disciplinados, colaborativos y honestos. Sin embargo también apreciamos algunas debilidades como la impuntualidad, la falta de limpieza del aula, y en ciertas ocasiones algunos alumnos utilizaban epítetos negativos hacia varios de sus compañeros.

Finalmente sobre este aspecto queremos subrayar que no se puede aprender los contenidos procedimentales y actitudinales (habilidades y actitudes) en unas cuantas clases, debe ser un proceso continuo y a lo largo de los cursos.

Confirmamos que las estrategias de aprendizaje lograron mayor impacto en los alumnos al introducir el método de Enseñanza de Grupo Cooperativo en la modalidad de Rompecabezas II. Esta metodología podría representar una solución aun parcial (porque existen muchos factores involucrados en el proceso educativo) para el problema de los grupos numerosos característicos de los CCH y Preparatorias de la UNAM. Pensamos que si, ya que ofrece ventajas como potenciar la comunicabilidad, la solidaridad, la responsabilidad, la armonía, el aprendizaje de los tres tipos de conocimiento, y los alumnos indagan sobre el

tema guiados por el docente. Los resultados de las calificaciones en ese sentido son alentadores.

Los resultados alcanzados nos revelan el logro de un aprendizaje significativo, sin embargo éste no fue lineal, porque profundizaron más el conocimiento aquellos alumnos con mayores conocimientos previos y con mayor empeño en las actividades de aprendizaje que otros alumnos.

También constatamos la eficacia del trabajo con el modelo de Grupo Cooperativo. La aplicación de este modelo de enseñanza nos permitió apreciar durante la práctica didáctica uno de los principios constructivistas, el que se refiere a la socialización del conocimiento mediante la interacción social, lo que permitió que alumnos menos hábiles o con menor grado de conocimientos previos, pudieran obtener pequeños logros en el conocimiento, apreciables en los esquemas que estructuraron, lo cual favoreció su autoestima, esto último se pudo apreciar tanto en la presentación de sus trabajos finales con el reconocimiento a sus logros obtenidos, como en la autoevaluación.

Es importante señalar que la interacción social propiciada por el trabajo en grupo cooperativo favoreció el desarrollo de habilidades sociales de los alumnos pues los grupos cooperativos se organizaron considerando las características de los alumnos, con lo que no solamente compartieron conocimientos sino que en este proceso de mediación del conocimiento también lograron en el aspecto socioafectivo una mejor comunicación y socializar emocionalmente entre ellos.

Otra de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que logramos observar fue la mediación entre la docente practicante y los alumnos, así como la mediación entre los propios alumnos dentro de los grupos cooperativos al negociar la aplicación de un concepto, de su significado, jerarquización y relación dentro del esquema que se estaba trabajando, lo cual permitió que una tercera parte del grupo trabajara su ZDP y alcanzara su Zona de Desarrollo Potencial.

Esta mediación es uno de los mecanismos de influencia educativa, la ayuda pedagógica que presta el docente al alumno es uno de los principios de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Éste se evidenció con el apoyo que los alumnos más hábiles prestaron a los alumnos con mayores dificultades, por ejemplo en la elaboración de los mapas conceptuales, y posteriormente en el examen formativo en el cual estos alumnos elaboraron de manera independiente sus mapas conceptuales. Nuestra recomendación es que esta ayuda debe graduarse, e irse retirando progresivamente de acuerdo a los logros de los alumnos.

### **Problemáticas sobre la práctica docente, el proyecto de tesis y la Madems**

Una dificultad que experimentamos durante el primer semestre de la maestría, la constituyó la carencia de los suficientes conocimientos en el campo disciplinar sobre teoría de la historia, es decir, la disponibilidad de fundamentos teóricos que nos permitiera una perspectiva interpretativa global contemplando las corrientes historiográficas más importantes del siglo XX (ya que algunos alumnos sólo conocíamos el positivismo y el materialismo histórico), a partir de la cual rompíamos la visión sobre el conocimiento histórico como un conocimiento acabado, totalmente objetivado, y como si la corriente historiográfica con la cual nos identificábamos en términos generales a nuestro ingreso a la maestría en docencia, fuese la corriente poseedora de la tan anhelada verdad “objetiva”. Esta situación se subsanó en los siguientes semestres con los estudios desarrollados en los seminarios de: Avances y desarrollos en la Historia de México, Didáctica I y II, Seminario Avances y Desarrollo en la Historiografía Universal.

También nuestros conocimientos en psicopedagogía, no obstante la habilidad de los docentes que nos apoyaron, eran insuficientes, considerando lo extenso del programa y dada la complejidad de los conocimientos el seminario respectivo debería de impartirse en dos semestres, pues había alumnos-docentes que además de no conocer prácticamente nada de psicopedagogía, estaban muy

prejuiciados hacia el constructivismo. Por ello nos propusimos solucionar este problema profundizando esta postura psicopedagógica.

En cuanto a las limitaciones del proyecto de tesis, el diseño de la propuesta de enseñanza se nos dificultó desde la forma de cómo proceder a desarrollarla, es decir, para delimitar el tema y precisar el planteamiento del problema.

Esta situación la resolvimos con el apoyo de las asesoras y la consulta de dos textos sobre metodología de la investigación educativa, dos situaciones se desprenden de la problemática. La primera en relación a la necesidad de practicar con nuestros alumnos una metodología de enseñanza-aprendizaje que aborde la investigación de estudios de caso, así mismo que les permita aprender a trabajar con diversas estrategias didácticas; la segunda en el sentido de apoyar al alumno-docente de Madems con un seminario o por lo menos un taller de elaboración de la tesis que incluya una metodología para la el diseño de propuestas y presentación del reporte de tesis desde el primer semestre, para precisar el proyecto de tesis antes que el diseño de la práctica docente.

Lo anterior nos permitiría afinar el objeto y el problema de investigación del proyecto, esto facilitaría la concreción del diseño de la investigación y de la práctica docente para desprender con mayor facilidad la propuesta didáctica de la teoría (marco teórico-metodológico), hacerlo *a priori* y no como lo hicimos *a posteriori*, en lugar de los recovecos por los que hemos pasado, andando y desandando caminos, por lo menos en nuestro caso.

Queda por explorar otras metodologías de enseñanza como las Comunidades de Práctica, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Grupal. Al respecto, es necesario tomar en cuenta la siguiente recomendación, el ABP y las Comunidades de Práctica requieren de mayor tiempo para implementarse, se precisaría prácticamente de todo un semestre, queda pues para los alumnos de la

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) explorar estas metodologías de enseñanza.

Entre el contenido y las estrategias de enseñanza-aprendizaje debe mediar un equilibrio en el sentido de que el docente debe dominar los contenidos para poder enseñar, pero debe manejar las estrategias de enseñanza-aprendizaje para propiciar el aprendizaje, y que el alumno se sienta motivado para aprenderlo porque lo aprecia como útil, aplicable, le asigna su propio significado, es decir, realiza el aprendizaje significativo, así mismo el alumno podrá desarrollar procesos metacognitivos.

Ambas son condiciones necesarias: el dominio disciplinar y las estrategias de enseñanza aprendizaje y ninguna de las dos por si sola es suficiente. Esto implica que para ejercer el razonamiento formal en un área del conocimiento, se requiere contar con estas habilidades del pensamiento, y un conocimiento específico sobre el área de conocimiento, es decir que es necesario poseer un cuerpo teórico disciplinar.

Incluso es vital integrar un tercer aspecto, el ético-filosófico que nos remite al tercer tipo de conocimiento, pues éste es el que nos permite trascender la concepción del aprendizaje como un cambio conceptual, para asumir la actual concepción del aprendizaje como un proceso paralelo al desarrollo de ese ser humano en etapa formativa, que implica nutrirnos con aquella antigua concepción de la civilización griega sobre la educación. Resumiendo, sin aprendizaje no se produce el desarrollo del ser humano éste involucra no sólo la formación disciplinar sino también la formación en valores, hábitos y actitudes.

### **Reflexión personal**

Por último quisiéramos exponer la transformación que en nuestra persona ha operado la realización de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, en todos sentidos ha implicado una reestructuración en nuestra faceta

emocional, social, ética y disciplinar. En el emocional, porque hemos comprendido lo importante que es la autoestima de nuestros alumnos para ello hemos trabajado nuestro manejo de emociones lo que se ha reflejado hasta en el plano personal; en el disciplinar ha influido en la forma de redactar ya que antes escribíamos empleando recursos retóricos principalmente, hoy cuidamos la forma de escribir, la coherencia, la pertinencia, la claridad, etc.

Existe también una actitud de respeto ante las opiniones de diversos autores tratándose de la corriente historiográfica de que se trate, consideramos el relativismo histórico como expresión de ese proceso de construcción al que está sujeto la ciencia histórica, por tanto juzgamos que todas las corrientes han aportado en la construcción del pensamiento histórico.

En el aspecto social desarrollamos habilidades para interactuar diplomáticamente entre mis colegas y con mis alumnos, lo cual nos ha facilitado la comunicación, la confianza, la disciplina y el liderazgo entre nuestros pupilos. En el aspecto ético se nos reconoce como una de nuestras fortalezas, aun así también aprendimos a ser más equitativos con las evaluaciones, aprendimos a evaluar al alumno por sus mismos avances y no los de otros alumnos, o los nuestros. En el aspecto disciplinar hemos desarrollado las habilidades de dominio de la ciencia histórica y una gran inquietud para continuar profundizando el estudio sobre estas habilidades.

Quedan aun situaciones que trabajar pero tenemos la conciencia de la existencia de tales problemáticas y ello es un buen comienzo en nuestro futuro como profesionales docentes.

Formulamos una propuesta de intervención pedagógica en el aula a partir de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, que nos brinda la posibilidad de contribuir a esta formación de nuestros alumnos tanto dentro del aula como fuera de ella. Ciertamente existen dificultades, trabas burocráticas en las

cuales poco puede hacer el docente, pero dentro del aula él tiene una gama de posibilidades de trabajo si se sienta a trabajar para planear este proceso de enseñanza-aprendizaje, venciendo su resistencia al cambio, y en algunos casos al trabajo.

La planeación docente es imprescindible si tenemos el propósito de cubrir el programa de estudios por lo menos con los conocimientos más importantes del curso ya que para muchos de nuestros alumnos, el bachillerato será la última ocasión que estudiarán los fenómenos históricos. Además la planeación es importante no sólo para definir los objetivos y estrategias que vamos a emplear para lograr la apropiación del conocimiento sino también para medir el tiempo disponible y realizar una apropiada dosificación del programa de estudios.

Una recomendación que extenderíamos sobre este aspecto es la responsabilidad que compete a los docentes que imparten el Seminario de la Práctica Docente en MADEMS de asesorar a los alumnos en el análisis de cómo evaluar sus resultados tanto en el aspecto cualitativo como cuantitativo, para poder mostrar de la manera más objetiva posible que los resultados obtenidos reflejan el cambio conceptual que nos propusimos lograr con los alumnos.

Una crítica que es menester hacer, es el haber enfatizado la propuesta en los procesos cognitivos que realiza el alumno adolescente, si hoy tuviésemos la oportunidad de realizar nuevamente el proyecto de tesis, haríamos también mayor hincapié en los procesos que se vivencian en el aula, en esa necesaria construcción de un grupo académico, con la interacción entre sus miembros para promover un clima armonioso y receptivo al aprendizaje, tal como lo propone el modelo de Aprendizaje Grupal.

Igualmente nos gustaría explorar con mayor profundidad las habilidades de dominio de la historia, tales como la empatía y la causalidad histórica a través de



estrategias más lúdicas como la elaboración de historietas o la redacción de cuentos y cartas.

Respecto a las limitaciones es importante fortalecer nuestro dominio sobre el conocimiento disciplinar y la didáctica de la historia a efecto de que se pueda despertar el interés en el alumno no solo por un eficaz manejo del aspecto didáctico sino también por el gusto que se puede despertar en la investigación del conocimiento histórico. También es importante establecer una comunicación asertiva, es decir respetuosa pero firme con él, conocerlo más, en ocasiones puede deberse a su necesidad inconsciente de querer llamar la atención, en este caso darle pequeñas comisiones (reparto de material por ejemplo), un pequeño elogio de su trabajo o de su aspecto (sincero) puede ser la llave que nos permita contar con su colaboración y esto será importante sobre todo si el alumno en cuestión es el líder o uno de los líderes del grupo.

Por último enlistaremos brevemente las recomendaciones y sugerencias señaladas líneas arriba:

1. La reestructuración del plan de estudios para impartir materias de ciencias sociales paralelamente con las materias de Historia facilitaría una visión diacrónica y la superación de la visión presentista que suelen practicar los alumnos.
2. La actualización continua de los docentes en psicopedagogía y el área de la disciplina permitirá comprender mejor los procesos de aprendizaje que desarrolla el alumno (secuencia psicológica) y los de enseñanza que aplica el docente (secuencia lógica). El docente debe observar al alumno para conocer sus aspiraciones e inquietudes y poder orientarlo mejor.
3. La aplicación del examen diagnóstico para explorar las ideas o preconceptos, y conocimientos previos de los alumnos con los tres tipos de conocimiento. Posteriormente se debe profundizar la indagación de los conocimientos previos al iniciar el estudio de cada unidad temática.

4. La elaboración del diagnóstico del grupo académico al inicio del curso escolar, para definir los objetivos de aprendizaje y precisar las estrategias didácticas.
5. La selección de los temas más importantes para profundizar su conocimiento.
6. La elaboración de los planes de clase o secuencias didácticas con los objetivos, contenidos y procedimientos de aprendizaje, cronometrando las actividades para poder revisar la tarea y realizar la retroalimentación.
7. La práctica de la autoevaluación de su desempeño académico y la coevaluación de sus trabajos y cuadernos.
8. La aplicación de estrategias propias de esta ciencia para desarrollar en el alumno las habilidades de dominio de la historia a efecto de propiciar su aprendizaje significativo. Así mismo Incluir estrategias lúdicas para predisponer la motivación de los pupilos.
9. El aprendizaje de habilidades como la causalidad histórica debe incluir las causas estructurales y las explicaciones teleológicas, se pueden emplear los mapas conceptuales, mapas mentales, mapas cognitivos, cuadros comparativos y estudios de caso.
10. Para el manejo del tiempo histórico emplear las líneas del tiempo, secuencias cronológicas y mapas geográficos. En el caso de la empatía histórica trabajar con redacción de cuentos, cartas y documentos; música, pinturas, caricaturas y videos; ilustraciones e historietas. Por último el relativismo histórico se puede practicar con diversas fuentes escritas por ejemplo documentos y novelas.
11. La enseñanza de hábitos de orden y limpieza en el aula para favorecer el aprendizaje de hábitos, normas y valores. Trabajar en un ambiente confortable beneficiará el proceso de enseñanza-aprendizaje.
12. La aplicación y organización del modelo de Grupo Cooperativo considerado las características particulares de cada alumno permitirá la interactividad con el objeto de estudio y la interacción entre los alumnos, alcanzando su Zona de Desarrollo Próximo y el desarrollo de habilidades

sociales. Graduar la ayuda que se les proporciona a los alumnos para alentar el desarrollo de su autonomía.

13. En relación a la MADEMS sería conveniente impartir el Seminario de Psicopedagogía de la enseñanza y el aprendizaje en dos semestres lo cual se justifica por el grado de dificultad de los conocimientos y lo extenso del programa.
14. El proyecto de tesis debería trabajarse en los dos primeros semestres dentro de un taller y con una metodología para concretar con mayor facilidad el objeto de estudio, antes de diseñar los planes de clase para la práctica docente.
15. El diseño de rúbricas en el Seminario de Práctica Docente para evaluar cuantitativa y cualitativamente, los resultados de los instrumentos de evaluación aplicados durante la práctica docente.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

- Abbagnano, N. *Diccionario de Filosofía*, FCE, 2004, p. 343-344, 847.
- Álvarez, A. y Del Río P. Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En Coll, Palacios y Marchesi., *Desarrollo y educación II. Psicología de la educación*. Madrid, Alianza Editorial, 1990, p. 93-119.
- Asensio, M. Carretero, M. y Pozo, J. *La comprensión del tiempo histórico, en: La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor, 1989, 2da.ed. 1997, p. 103-137.
- Basil C. y Coll, C. "La construcción de un modelo prescriptivo de la instrucción: la teoría del aprendizaje acumulativo", en Coll, Palacios, Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación II*, Madrid, Alianza Editorial, 1990, p. 55-67.
- Bazán Levi, Gaceta CCH año XXIX, Tercera época, No. 1025, del 1° de marzo de 2004, p. 2.
- Bloch, Marc, *Introducción a la Historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Braudel Fernand, *La Historia y las Ciencias Sociales*, Alianza Editorial, 2002.
- Brom, Juan, *Esbozo de Historia Universal*, México, Editorial Grijalva, 18° edición, 1996, p. 217-285.
- Burón, J. *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*, Bilbao, España, Ediciones Mensajero, 1996, p. 7-27, 127-144.
- Calaf, R. *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia*, Oikos-Tau, Barcelona, 1994, p.83-96, 129-141.
- Cardoso, C. *Introducción al Trabajo de la Investigación Histórica, conocimiento, método e historia*, Editorial Crítica, Barcelona, 2000.
- Carretero, M. *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Aique, 5° edición, 1993, p. 13-32.
- Carretero, M. Pozo, I. Asensio, M. *Problemas y perspectivas de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva en: La enseñanza de las Ciencias sociales*, Madrid, Visor, 2° ed. 1997, p.13-29.

- Carretero, M., León, J. A., *Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia* en Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y Educación*, Vol. I, Madrid: Alianza, 2000, p.453-460.
- Carretero, M., Limón, M., “Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia” en: *Construir y enseñar*, las Ciencias Sociales y la Historia, Buenos Aires, Aique, 4° ed., 2° reimp, 2002, p.33-62.
- Carretero, Mario. “Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia” en: *La enseñanza de las ciencias sociales y la Historia*, Buenos Aires, Aique, 4°ed., 2° reimp, 2002, p.15-32.
- Castrejón, J., *Estudiantes Bachillerato y Sociedad*, México, Colegio de Bachilleres, 1985, p. 175-193.
- Colegio de Bachilleres, *Técnicas, instrumentos y reactivos para la evaluación del aprendizaje*, 1994.
- Coll, C. ¿Qué es el constructivismo?, Argentina, Magisterio del Río de la Plata, 1997, 57p.
- Coll, C. “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza”, en Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y Educación II*, Madrid, 1990, 435-453.
- Coll, C. *Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación* en Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y Educación II*, Madrid, 1990, p. 15-30.
- Coll, C. Solé, I. Aprendizaje significativo y ayuda psicopedagógica, en *Cuadernos de Pedagogía*, No. 168, Barcelona, marzo de 1989, p. 16-20.
- Coll, C. *Un marco psicológico para el curriculum escolar*, en *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, España, Paidós, 1990, p. 153-175.
- Coll, C. y Martí, E. “Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje” en: *Desarrollo psicológico y educación II*, Psicología de la educación, Madrid, Alianza Editorial, 1990, p. 121-139.

- Coll, C. y Onrubia, J. "Inteligencia, aptitudes para el aprendizaje y rendimiento escolar" en: Coll, Palacios y Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación II*, Madrid, Alianza Editorial, 1990, p. 161-174.
- Delgado de Cantú, Gloria M. *De la era de las revoluciones al mundo globalizado*, México, Pearson Educación, 2000, 4° ed., pp. 830-933.
- Díaz Barriga, F. Diseño de estrategias de instrucción cognoscitivas, México: UNAM, Programa de publicaciones de material didáctico, 1993, 34 p.
- Díaz Barriga, F. "El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista", *Educación* (no. Octubre-noviembre-diciembre), 1993, p. 35.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Mc. Graw Hill, 1998, p. 1-347.
- Díaz Barriga, F. y Muriá, I. *Constructivismo y enseñanza de la Historia: Fundamentos y Recursos didácticos de apoyo a la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*. UNAM, CCH, Universidad de Aguascalientes, CONACYT, 1999, 68 p.
- 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 Doctorado, F F y L, Pedagogía, 1998, p. 6-52, 95-120.
- Dobb, Maurice, *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*, México, Siglo XXI Editores, 1977.
- Domínguez, Jesús, "El lugar de la Historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia" en Carretero, Pozo y Asensio *La enseñanza de las Ciencias sociales*, Visor, Madrid, 1997, p. 33-60.
- Eggen, P. y Kauchak, D. *Estrategias docentes, Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, México, FCE, 2° Reimp., 2005, 78-84, 373-424.
- Gagné, E. *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, Madrid, Visor, 2° ed. 1991, p. 27-210.

- Gallo, M. A. *Historia Universal Moderna y Contemporánea II. Del Imperialismo al Neoliberalismo*, México, Ediciones Quinto Sol, 3° ed., 2004, pp. 11, 81, 227, 315-422.
- García Madruga, A. “Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo” en: Coll, Palacios y Marchesi, *Desarrollo y educación II. Psicología de la educación*. Madrid, Alianza Editorial, 1990, p. 81-92.
- Gargallo, López B. *Procedimientos, estrategias de aprendizaje, su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia, Tirant lo Blanche, 2000, pp.135-171.
- Gómez Navarro, José L., et. al., “El mundo en los albores del siglo XXI”, en: *Historia Universal*, México, Pearson Educación, 2004.
- González, M. *La enseñanza de la historia en el nivel medio: situación, tendencias e innovaciones*, Anaya 21, Madrid, 2002, p. 19-351.
- González, S. *Andamiajes para la enseñanza de la historia*, Lugar Editorial, Buenos Aires, 2000, p. 53-78.
- Guzmán, J. C. “Determinación de ideas intuitivas”, en: Quesada, R. *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México, 2005, pp. 103-110.
- Hedegaard, M. “La zona de desarrollo próximo como base para la enseñanza”, en Moll, L. Comp, *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la pedagogía socio histórica en la educación*, Argentina, Aique, 1993, pp.403-426.
- Hernández, P. *Diseñar y enseñar*, México, Narcea, 1995, pp.5-22, 43-89.
- Hernández, P. *Psicología de la educación: Corrientes actuales y teorías aplicadas*, México, Trillas, 1991, p. 34-72, 153-158, 166-185.
- INEGI, *Estadística Histórica de México*, Tomo I, México, 1999, 4°ed., p. 33-34; p. 91-92.
- Jacott, L., Carretero, M. “Historia y relato” en: *Construir y enseñar*, Buenos Aires, Aique, 1° ed. 1994, 4° reimp. 2002, 97-115.
- Johnson, Harold, T. (1979) *Currículum y Educación*, Buenos Aires, Ed. Paidós, quinta edición, p. 9-35.
- Joyce, B. R. *Modelos de enseñanza*, 2002.

- Jones, F. B. Palincsar, A., Ogle, D., Carr, E. *Estrategias para enseñar a aprender. Un enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles*, Argentina, Aique, 2da. ed. 1990, p. 9-106.
- Limón, M., Carretero, M. “Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico” en: *Construir y enseñar*, Buenos Aires, Aique, 1° ed. 1994, 4° reimp. 2002, 117-140.
- López, R. *La enseñanza de la Historia en el CCH Vallejo*, Tesis UNAM, 2000.
- Luque, A., Palacios, J. “Inteligencia sensoriomotora” en Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A.: *Desarrollo psicológico y educación I*, Madrid, Alianza, 1990, pp. 69-84.
- Mateos, M. *Metacognición y educación*, Argentina, Aique, 2001, p. 107-109.
- Mayer, R. “Diseño educativo para un aprendizaje constructivista” en Reigeluth, Ch. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, España, Aula XXI, 1999, p. 153-171.
- Moll, L.C., *Vigotsky y la educación*, Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación, Argentina, Aique,
- Morán, O. Porfirio “Hacia una evaluación cualitativa en el espacio del aula: reto para comprender y transformar la docencia” en *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*, IISUE, UNAM, México, 2012, p. 113-130.
- Moreno, B. *Introducción a la Metodología de la Investigación Educativa*, México, Progreso, 6° reimpresión, 2003, Tomo 1, 128 p. y Tomo 2, p. 197-237.
- Muñoz, L., Román, L., Ávila, R., Chalini, A., López, V. *Ingreso Estudiantil al CCH*, México, UNAM, 1°ed. 2003.
- Novak, J y Gowin, B. “Nuevas estrategias de evaluación: Los mapas conceptuales” en: *Aprendiendo a aprender*, España, Martínez Roca, 1999, pp. 33-75, 117-134.
- Ossanna, E., Bargellini, E., Laurino, E. *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*, Buenos Aires, El Ateneo, 1994, p. 44-56.



- Palacios, J. "Introducción a la Psicología Evolutiva: historia, conceptos básicos y metodología" en Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C.: *Desarrollo y Educación I*, Madrid, Alianza, 1990-1994, pp. 16-18
- Pastor, Marialba, *Historia Universal*, México, Editorial Santillana, 2003, ed. pp. 340-383.
- Pluckrose, H. La enseñanza y el aprendizaje de la historia, Madrid, Morata, 3ªed., 2000, 15-68.
- Pozo I., Carretero, M. *Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia*, en Carretero M. *Las Ciencias Sociales y la Historia*, Madrid, Visor, 2ªed., 1997, p. 139-163.
- Pozo, I., Asensio, M., Carretero, M. "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia" *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor, 2ªed., 1997, p. 211-239.
- Prats, J., Santacana, J. Enseñar Historia y Geografía. Principios básicos en: *Enciclopedia General de la Educación*, Barcelona, Océano Grupo Editorial, 1998, Vol.3, p. 1-20.
- Quesada, R. *Como planear la enseñanza estratégica*, México, Limusa, 2ªed. 2005, 231 p.
- Reigeluth, Ch. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelo*, España, Aula XXI, Santillana. 1999, p. 11-40.
- Sánchez, H. Parceró, R., Romo, L., Becerra, E., Goytia, K., *Historia Universal*, México, Pearson Educación, 2001, 188 p.
- Sierra, B. y Carretero, M. *Aprendizaje, memoria y procesamiento de la información: La psicología cognitiva de la instrucción*, en Coll, Palacios y Marchesi, *Desarrollo y educación II. Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza Editorial, 1990, 141-158.
- Solé, I. y Coll, C., "Los profesores y la construcción constructivista" en *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 8ª edición, 1998, p. 7-23.
- Terán, M. *El maestro efectivo: estrategias y habilidades para el trabajo en el aula*, Curso, manuscrito, 2003, 1985, 15 p.

- Vigotsky L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica-Grijalvo, 1988, p. 130-140.
- Voss, F. Wiley, J. y Kennet, J. “Las percepciones de los estudiantes acerca de la historia y los conceptos históricos” en: Carretero, M. y Voss, J. *Aprender y pensar la Historia*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004, p. 295-308.
- Zarzar, Ch. *Habilidades básicas para la docencia*, México, Patria, 1° ed. 1993, 15° reimpresión, 2005, p. 25-53.
- Zoraida, J. *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 2° reimp. 2000, 331 p.
- Zorrilla, J. F. “La enseñanza de la Historia en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades” en: Lerner, V. *La enseñanza de Clío: prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, Instituto Mora, México, UNAM-CISE, 1990, p. 71-91.

# **ANEXOS**

## BACHILLERATO

Nivel Académico: Bachillerato

Número de Créditos: Total 216

Requisitos Académicos	{ Para ingresar  Para obtener diploma	Secundaria
		{ a) Haber aprobado las asignaturas del plan de estudio b) Aprobar el examen de un idioma extranjero (inglés o francés)

## ASIGNATURAS OBLIGATORIAS

<i>Primer Semestre</i>		<i>Segundo Semestre</i>	
3001H08	Matemáticas I	3008H08	Matemáticas II
3002H10	Física I	3009H10	Química I
3003H06	Historia Universal, Moderna y Contemporánea	3010H06	Historia de México I
3004H06	Taller de Redacción I	3011H06	Taller de Redacción II
3005H04	Taller de Lectura de Clásicos Universales Idioma Extranjero*	3012H04	Taller de Lectura de Clásicos Españoles e Hispanoamericanos Idioma Extranjero*
<i>Tercer Semestre</i>		<i>Cuarto Semestre</i>	
3015H08	Matemáticas III	3022H08	Matemáticas IV
3016H10	Biología I	3023H10	Método Experimental: Física, Química y Biología
3017H06	Historia de México II	3024H06	Teoría de la Historia
3018H06	Taller de Redacción e Investigación Documental I	3025H06	Taller de Redacción e Investigación Documental II
3019H04	Taller de Lectura de Autores Modernos Universales Idioma Extranjero*	3026H04	Taller de Lectura de Autores Modernos Españoles e Hispanoamericanos Idioma Extranjero*
<i>Quinto Semestre</i>			
1ª Opción (A escoger una serie en forma obligatoria)			
3029H08	Matemáticas V	3030H08	Lógica I
3031H08	Estadística I		
2ª Opción (A escoger una serie en forma obligatoria)			
3032H10	Física II	3033H10	Química II
3034H10	Biología II		
3ª Opción (A escoger una serie en forma obligatoria)			
3035H06	Estética I	3030H06	Ética y Conocimiento del Hombre I
3037H06	Filosofía I		

## 4\* Opción (A escoger dos series en forma obligatoria)

3032H06	Economía I	3042H06	Administración I
3039H06	Ciencias Políticas y Sociales I	3043H06	Geografía I
3040H06	Psicología I	3044H06	Griego I
3041H06	Derecho I	3045H06	Latín I

## 5\* Opción (A escoger una serie en forma obligatoria)

3046H04	Ciencias de la Salud I	3049H04	Diseño Ambiental I
3047H04	Cibernética y Computación I	3050H04	Taller de Expresión Gráfica I
3048H04	Ciencia de la Comunicación I		

*Sexto Semestre*

## 1\* Opción (A escoger una serie en forma obligatoria)

3051H08	Matemáticas VI	3052H08	Lógica II
3053H08	Estadística II		

## 2\* Opción (A escoger una serie en forma obligatoria)

3054H10	Física III	3055H10	Química III
3056H10	Biología III		

## 3\* Opción (A escoger una serie en forma obligatoria)

3057H06	Estética II	3058H06	Ética y Conocimiento del Hombre II
3059H06	Filosofía II		

## 4\* Opción (A escoger dos series en forma obligatoria)

3060H06	Economía II	3063H06	Derecho II
3061H06	Ciencias Políticas y Sociales II	3064H06	Administración II
3062H06	Psicología II	3065H06	Geografía II
		3066H06	Griego II
		3067H06	Latín II

## 5\* Opción (A escoger una serie en forma obligatoria)

3068H04	Ciencias de la Salud II	3071H04	Diseño Ambiental II
3069H04	Cibernética y Computación II	3072H04	Taller de Expresión Gráfica II
3070H04	Ciencia de la Comunicación II		

\* Los alumnos podrán, sin asistir a clases, acreditar los cursos de lenguas extranjeras mediante un examen en que demuestren su capacidad de traducción y comprensión del inglés o francés.

## Anexo 1-B

Universidad Nacional Autónoma de México Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades

### Plan de Estudios Vigente

A continuación, se presenta el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades.

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL CCH							Horas/ Créditos
<b>PRIMER SEMESTRE</b>							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS I (ÁLGEBRA Y GEOMETRÍA)	TALLER DE CÓMPUTO	QUÍMICA I	HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I	INGLES I / FRANCES I	
HORAS	5	4	5	4	6	4	28/24
CRÉDITOS	10	8	10	8	12	8	56/48
<b>SEGUNDO SEMESTRE</b>							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS II (ÁLGEBRA Y GEOMETRÍA)	TALLER DE CÓMPUTO	QUÍMICA II	HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA II	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II	INGLES II / FRANCES II	
HORAS	5	4	5	4	6	4	28/24
CRÉDITOS	10	8	10	8	12	8	56/48
<b>TERCER SEMESTRE</b>							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS III (ÁLGEBRA Y GEOMETRÍA ANALÍTICA)	FÍSICA I	BIOLOGÍA I	HISTORIA DE MÉXICO I	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL III	INGLES III / FRANCES III	
HORAS	5	5	5	4	6	4	29
CRÉDITOS	10	10	10	8	12	8	58
<b>CUARTO SEMESTRE</b>							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS IV (ÁLGEBRA Y GEOMETRÍA ANALÍTICA)	FÍSICA II	BIOLOGÍA II	HISTORIA DE MÉXICO II	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV	INGLES IV / FRANCES IV	
HORAS	5	5	5	4	6	4	29
CRÉDITOS	10	10	10	8	12	8	58

**QUINTO SEMESTRE**

ASIGNATURA	1a. OPCIÓN (OPTATIVA)	2a. OPCIÓN (OPTATIVA)	3a. OPCIÓN		4a. OPCIÓN (OPTATIVA)	5a. OPCIÓN (OPTATIVA)	
			OBLIGATORIA	OPTATIVA			
	CÁLCULO I ESTADÍSTICA I CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN I	BIOLOGÍA III FÍSICA III QUÍMICA III	FILOSOFÍA I	TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA I	ADMINISTRACIÓN I ANTROPOLOGÍA I CIENCIAS DE LA SALUD I CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I DERECHO I ECONOMÍA I GEOGRAFÍA I PSICOLOGÍA I TEORÍA DE LA HISTORIA I	GRIEGO I LATÍN I LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS I TALLER DE COMUNICACIÓN I TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA I	
HORAS	4	4	4	4	4	4	28
CRÉDITOS	8	8	8	8	8	8	56
SEXTO SEMESTRE							
ASIGNATURA	1a. OPCIÓN (OPTATIVA)	2a. OPCIÓN (OPTATIVA)	3a. OPCIÓN		4a. OPCIÓN (OPTATIVA)	5a. OPCIÓN (OPTATIVA)	
			OBLIGATORIA	OPTATIVA			
	CÁLCULO II ESTADÍSTICA II CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN II	BIOLOGÍA IV FÍSICA IV QUÍMICA IV	FILOSOFÍA II	TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA II	ADMINISTRACIÓN II ANTROPOLOGÍA II CIENCIAS DE LA SALUD II CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II DERECHO II ECONOMÍA II GEOGRAFÍA II PSICOLOGÍA II TEORÍA DE LA HISTORIA II	GRIEGO II LATÍN II LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS II TALLER DE COMUNICACIÓN II TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA II	
HORAS	4	4	4	4	4	4	28
CRÉDITOS	8	8	8	8	8	8	56
TOTAL							166

\*La mitad de los alumnos cursan la asignatura en el primer semestre; la otra en el segundo.

El quinto y sexto semestre los alumnos cursarán siete materias: Filosofía: una materia de las opciones primera, segunda, cuarta y quinta; una de las opciones primera o segunda y más de las opciones cuarta o quinta o bien Temas selectos de Filosofía.

Total de horas 166.

Total de Créditos 332.

UNAM	Dirección General de Colegio de Ciencias y Humanidades
Secretaría General	Secretaría Académica
Secretaría Administrativa	Secretaría de Servicios de Apoyo al Aprendizaje
Secretaría de Planeación	Secretaría Estudiantil
Secretaría de Programas Institucionales	Secretaría de Comunicación Institucional
Secretaría de Informática	

**DIRECCIÓN GENERAL DE CCH  
SECRETARÍA DE PLANEACIÓN**

**ESTADÍSTICA DE ALUMNOS APROBADOS Y REPROBADOS EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA.  
2000-2006**

<b>AÑO ESCOLAR</b>	<b>Aprobados</b>	<b>Reprobados</b>	<b>Total</b>	<b>Aprobados</b>	<b>Reprobados</b>	<b>Total</b>
2000	✓ 45,565	25,581	<b>71,146</b>	64.0%	36.0%	100.0%
2001	45,892	19,931	<b>65,823</b>	69.7%	30.3%	100.0%
2002	45,561	22,314	<b>67,875</b>	67.1%	32.9%	100.0%
2003	49,558	22,399	<b>71,957</b>	68.9%	31.1%	100.0%
2004	52,245	20,907	<b>73,152</b>	71.4%	28.6%	100.0%
2005	53,804	19,487	<b>73,291</b>	73.4%	26.6%	100.0%
2006	55,096	17,765	<b>72,861</b>	75.6%	24.4%	100.0%

FUENTE: Dirección General de CCH, Secretaría de Planeación, Base de datos, diferentes años.



**DIRECCIÓN GENERAL DE CCH  
SECRETARÍA DE PLANEACIÓN**

**ESTADÍSTICA DE ALUMNOS APROBADOS Y REPROBADOS EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA. 2000-2006**

AÑO ESCOLAR	HISTORIA UNIVERSAL I			HISTORIA UNIVERSAL II		
	Aprobados	Reprobados	Total	Aprobados	Reprobados	Total
2000	12,506	6,555	<b>19,061</b>	11,459	6,084	<b>17,543</b>
2001	12,535	6,235	<b>18,770</b>	11,301	5,380	<b>16,681</b>
2002	13,460	5,485	<b>18,945</b>	12,377	4,917	<b>17,294</b>
2003	14,370	5,613	<b>19,983</b>	13,161	4,811	<b>17,972</b>
2004	14,450	5,250	<b>19,700</b>	13,398	4,232	<b>17,630</b>
2005	15,016	4,612	<b>19,628</b>	13,927	4,127	<b>18,054</b>
2006	15,056	3,694	<b>18,750</b>	13,832	4,113	<b>17,945</b>

HISTORIA UNIVERSAL I			HISTORIA UNIVERSAL II		
Aprobados	Reprobados	Total	Aprobados	Reprobados	Total
65.6%	34.4%	100.0%	65.3%	34.7%	100.0%
66.8%	33.2%	100.0%	67.7%	32.3%	100.0%
71.0%	29.0%	100.0%	71.6%	28.4%	100.0%
71.9%	28.1%	100.0%	73.2%	26.8%	100.0%
73.4%	26.6%	100.0%	76.0%	24.0%	100.0%
76.5%	23.5%	100.0%	77.1%	22.9%	100.0%
80.3%	19.7%	100.0%	77.1%	22.9%	100.0%

#¡DIV/0!

AÑO ESCOLAR	HISTORIA DE MÉXICO I			HISTORIA DE MÉXICO II		
	Aprobados	Reprobados	Total	Aprobados	Reprobados	Total
2000	11,026	6,395	<b>17,421</b>	9,971	6,203	<b>16,174</b>
2001	11,021	4,282	<b>15,303</b>	10,419	3,759	<b>14,178</b>
2002	10,133	6,293	<b>16,426</b>	8,975	5,402	<b>14,377</b>
2003	11,296	6,074	<b>17,370</b>	10,195	5,609	<b>15,804</b>
2004	12,192	5,861	<b>18,053</b>	11,447	5,099	<b>16,546</b>
2005	12,569	5,414	<b>17,983</b>	11,498	4,948	<b>16,446</b>
2006	13,206	4,623	<b>17,829</b>	12,096	4,962	<b>17,058</b>

HISTORIA DE MÉXICO I			HISTORIA DE MÉXICO II		
Aprobados	Reprobados	Total	Aprobados	Reprobados	Total
63.3%	36.7%	100.0%	61.6%	38.4%	100.0%
72.0%	28.0%	100.0%	73.5%	26.5%	100.0%
61.7%	38.3%	100.0%	62.4%	37.6%	100.0%
65.0%	35.0%	100.0%	64.5%	35.5%	100.0%
67.5%	32.5%	100.0%	69.2%	30.8%	100.0%
69.9%	30.1%	100.0%	69.9%	30.1%	100.0%
74.1%	25.9%	100.0%	70.9%	29.1%	100.0%

AÑO ESCOLAR	TEORÍA DE LA HISTORIA I			TEORÍA DE LA HISTORIA II		
	Aprobados	Reprobados	Total	Aprobados	Reprobados	Total
2000	317	168	<b>485</b>	286	176	<b>462</b>
2001	325	127	<b>452</b>	291	148	<b>439</b>
2002	323	103	<b>426</b>	293	114	<b>407</b>
2003	282	146	<b>428</b>	254	146	<b>400</b>
2004	397	237	<b>634</b>	361	228	<b>589</b>
2005	427	178	<b>605</b>	367	208	<b>575</b>
2006	474	187	<b>661</b>	432	186	<b>618</b>

TEORÍA DE LA HISTORIA I			TEORÍA DE LA HISTORIA II		
Aprobados	Reprobados	Total	Aprobados	Reprobados	Total
65.4%	34.6%	100.0%	61.9%	38.1%	100.0%
71.9%	28.1%	100.0%	66.3%	33.7%	100.0%
75.8%	24.2%	100.0%	72.0%	28.0%	100.0%
65.9%	34.1%	100.0%	63.5%	36.5%	100.0%
62.6%	37.4%	100.0%	61.3%	38.7%	100.0%
70.6%	29.4%	100.0%	63.8%	36.2%	100.0%
71.7%	28.3%	100.0%	69.9%	30.1%	100.0%

Apexo 3

**DIRECCIÓN GENERAL DE CCH  
SECRETARÍA DE PLANEACIÓN**

**ESTADÍSTICA DE ALUMNOS APROBADOS Y REPROBADOS EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA, 2000-2006**

GENERACIÓN	HISTORIA UNIVERSAL I			
	REPROBADOS	6 A 8	9 Y 10	Total
2000	34.4%	43.9%	21.7%	<b>100.0%</b>
2001	33.2%	46.6%	20.2%	<b>100.0%</b>
2002	29.0%	48.0%	23.1%	<b>100.0%</b>
2003	28.1%	48.7%	23.3%	<b>100.0%</b>
2004	26.6%	49.2%	24.2%	<b>100.0%</b>
2005	23.5%	48.9%	27.6%	<b>100.0%</b>
2006	19.7%	47.0%	33.3%	<b>100.0%</b>

GENERACIÓN	HISTORIA UNIVERSAL II			
	REPROBADOS	6 A 8	9 Y 10	Total
2000	34.7%	40.1%	25.2%	<b>100.0%</b>
2001	32.3%	42.1%	25.7%	<b>100.0%</b>
2002	28.4%	41.9%	29.6%	<b>100.0%</b>
2003	26.8%	42.6%	30.6%	<b>100.0%</b>
2004	24.0%	44.3%	31.7%	<b>100.0%</b>
2005	22.9%	44.0%	33.2%	<b>100.0%</b>
2006	22.9%	41.6%	35.5%	<b>100.0%</b>

GENERACIÓN	HISTORIA DE MÉXICO I			
	REPROBADOS	6 A 8	9 Y 10	Total
1999	36.7%	35.5%	27.8%	<b>100.0%</b>
2000	28.0%	43.4%	28.7%	<b>100.0%</b>
2001	38.3%	40.2%	21.5%	<b>100.0%</b>
2002	35.0%	40.7%	24.4%	<b>100.0%</b>
2003	32.5%	41.5%	26.1%	<b>100.0%</b>
2004	30.1%	41.3%	28.6%	<b>100.0%</b>
2005	25.9%	41.3%	32.8%	<b>100.0%</b>

GENERACIÓN	HISTORIA DE MÉXICO II			
	REPROBADOS	6 A 8	9 Y 10	Total
1999	38.4%	31.3%	30.3%	<b>100.0%</b>
2000	26.5%	40.1%	33.4%	<b>100.0%</b>
2001	37.6%	37.2%	25.2%	<b>100.0%</b>
2002	35.5%	35.6%	28.9%	<b>100.0%</b>
2003	30.8%	36.9%	32.3%	<b>100.0%</b>
2004	30.1%	38.1%	31.8%	<b>100.0%</b>
2005	29.1%	37.3%	33.6%	<b>100.0%</b>

GENERACIÓN	TEORÍA DE LA HISTORIA I			
	REPROBADOS	6 A 8	9 Y 10	Total
1998	34.6%	30.9%	34.4%	<b>100.0%</b>
1999	28.1%	32.7%	39.2%	<b>100.0%</b>
2000	24.2%	32.6%	43.2%	<b>100.0%</b>
2001	34.1%	43.5%	22.4%	<b>100.0%</b>
2002	37.4%	35.0%	27.6%	<b>100.0%</b>
2003	29.4%	39.8%	30.7%	<b>100.0%</b>
2004	28.3%	34.9%	36.8%	<b>100.0%</b>

GENERACIÓN	TEORÍA DE LA HISTORIA II			
	REPROBADOS	6 A 8	9 Y 10	Total
1998	38.1%	23.6%	38.3%	<b>100.0%</b>
1999	33.7%	22.3%	44.0%	<b>100.0%</b>
2000	28.0%	31.9%	40.0%	<b>100.0%</b>
2001	36.5%	36.8%	26.8%	<b>100.0%</b>
2002	38.7%	27.5%	33.8%	<b>100.0%</b>
2003	36.2%	35.1%	28.7%	<b>100.0%</b>
2004	30.1%	32.8%	37.1%	<b>100.0%</b>

FUENTE: Dirección General de CCH, Secretaría de Planeación, Base de datos, diferentes años.

**DIRECCIÓN GENERAL DE CCH  
SECRETARÍA DE PLANEACIÓN**

Porcientos

**ESTADÍSTICA DE ALUMNOS APROBADOS Y REPROBADOS EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA. 2000-2006**

GENERACIÓN	HISTORIA UNIVERSAL I							
	5	6	7	8	9	10	NP	Total
2000	13.1%	11.3%	15.2%	17.4%	12.7%	9.0%	21.3%	100.0%
2001	18.6%	14.7%	14.5%	17.4%	11.5%	8.7%	14.7%	100.0%
2002	15.1%	13.2%	16.4%	18.4%	12.8%	10.3%	13.9%	100.0%
2003	16.4%	15.2%	15.9%	17.6%	12.6%	10.7%	11.7%	100.0%
2004	17.0%	14.0%	16.7%	18.5%	13.1%	11.1%	9.7%	100.0%
2005	14.4%	12.5%	16.3%	20.1%	15.4%	12.3%	9.1%	100.0%
2006	11.0%	11.8%	15.2%	20.0%	17.8%	15.5%	8.7%	100.0%

GENERACIÓN	HISTORIA UNIVERSAL II							
	5	6	7	8	9	10	NP	Total
2000	9.8%	8.9%	13.8%	17.4%	13.3%	11.9%	24.9%	100.0%
2001	12.6%	11.0%	13.7%	17.3%	13.3%	12.4%	19.6%	100.0%
2002	10.9%	10.8%	13.7%	17.4%	14.8%	14.8%	17.5%	100.0%
2003	12.4%	10.4%	14.1%	18.1%	14.8%	15.8%	14.4%	100.0%
2004	11.5%	11.4%	14.7%	18.2%	14.7%	17.0%	12.5%	100.0%
2005	10.3%	10.5%	14.5%	19.0%	16.5%	16.7%	12.6%	100.0%
2006	10.0%	10.7%	13.2%	17.7%	16.7%	18.8%	12.9%	100.0%

GENERACIÓN	HISTORIA DE MÉXICO I							
	5	6	7	8	9	10	NP	Total
1999	12%	9%	12%	15%	13%	15%	25%	100%
2000	14%	10%	15%	18%	14%	14%	14%	100%
2001	16%	11%	13%	16%	11%	11%	22%	100%
2002	14%	11%	13%	16%	13%	12%	21%	100%
2003	16%	11%	14%	17%	13%	13%	16%	100%
2004	14%	11%	14%	17%	13%	16%	16%	100%
2005	10%	9%	13%	19%	16%	17%	16%	100%

GENERACIÓN	HISTORIA DE MÉXICO II							
	5	6	7	8	9	10	NP	Total
1999	8%	7%	10%	15%	13%	18%	30%	100%
2000	9%	8%	13%	19%	17%	17%	17%	100%
2001	11%	9%	12%	16%	12%	13%	26%	100%
2002	11%	8%	12%	15%	13%	16%	24%	100%
2003	11%	9%	12%	16%	14%	18%	20%	100%
2004	10%	9%	13%	17%	14%	18%	20%	100%
2005	10%	8%	12%	17%	15%	19%	19%	100%

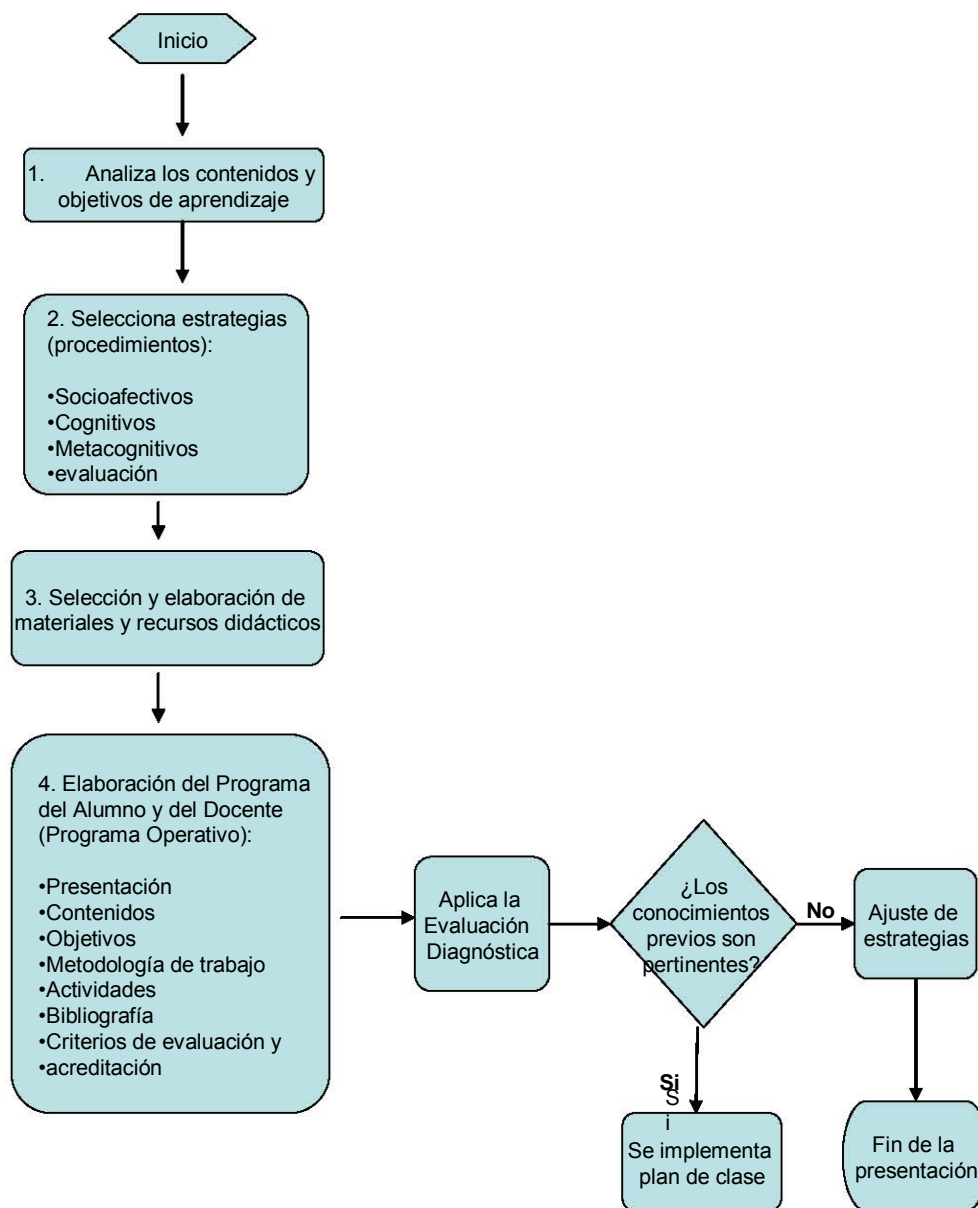
GENERACIÓN	TEORÍA DE LA HISTORIA I							
	5	6	7	8	9	10	NP	Total
1998	7%	8%	8%	15%	12%	22%	27%	100%
1999	4%	5%	9%	19%	17%	22%	24%	100%
2000	2%	8%	11%	14%	18%	25%	22%	100%
2001	8%	10%	14%	19%	9%	13%	26%	100%
2002	15%	10%	10%	15%	12%	16%	23%	100%
2003	8%	9%	14%	17%	17%	14%	21%	100%
2004	11%	8%	12%	15%	16%	20%	17%	100%

GENERACIÓN	TEORÍA DE LA HISTORIA II							
	5	6	7	8	9	10	NP	Total
1998	2%	4%	7%	12%	15%	24%	36%	100%
1999	4%	3%	7%	13%	15%	28%	30%	100%
2000	2%	4%	11%	17%	19%	21%	26%	100%
2001	6%	6%	11%	20%	10%	17%	31%	100%
2002	8%	9%	8%	11%	14%	20%	31%	100%
2003	7%	6%	12%	17%	10%	19%	29%	100%
2004	7%	5%	13%	15%	15%	22%	23%	100%

FUENTE: Dirección General de CCH, Secretaría de Planeación, Base de datos, diferentes años.

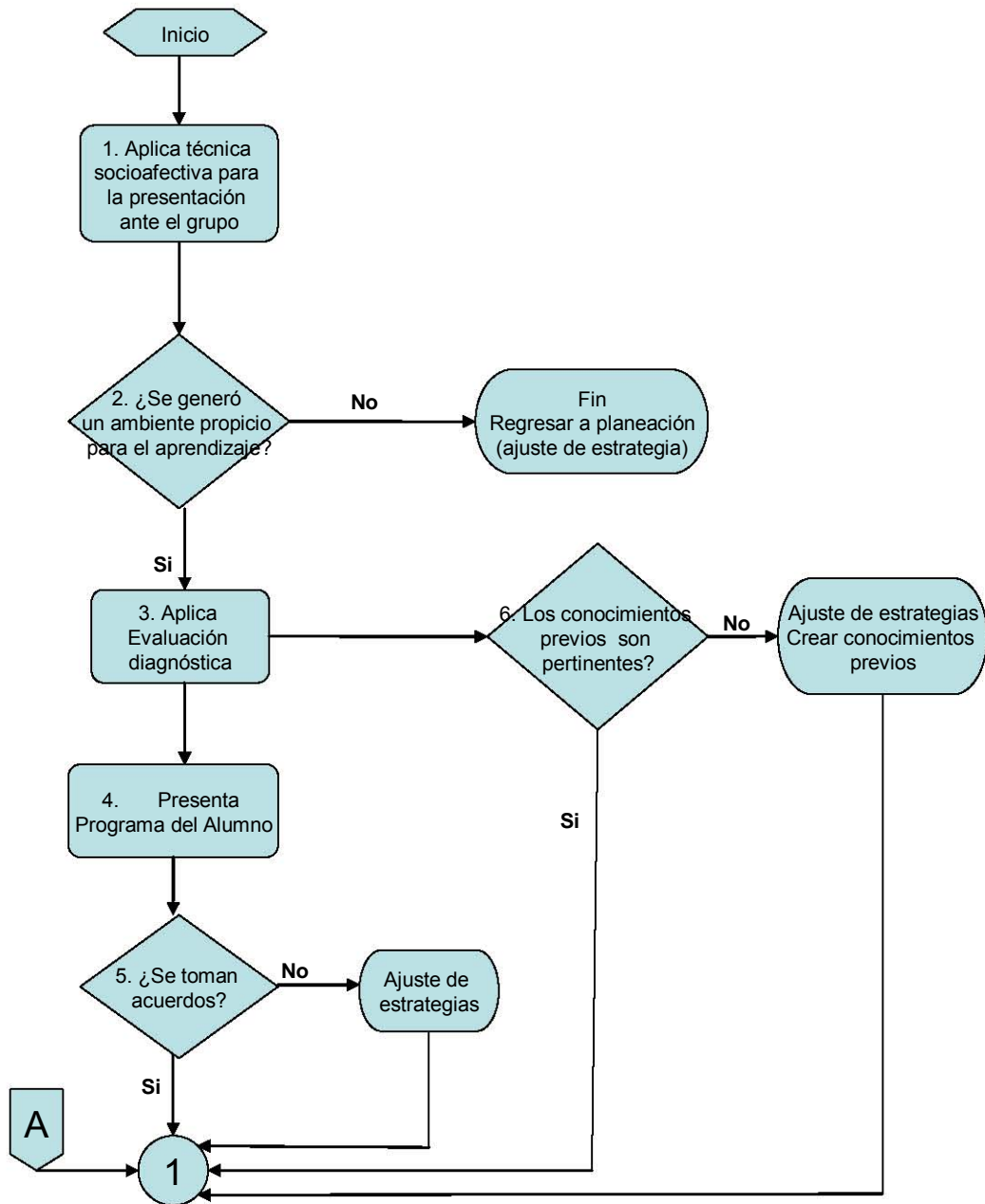
Anexo 4-B

**Diagrama de flujo para el diseño de planeación docente**

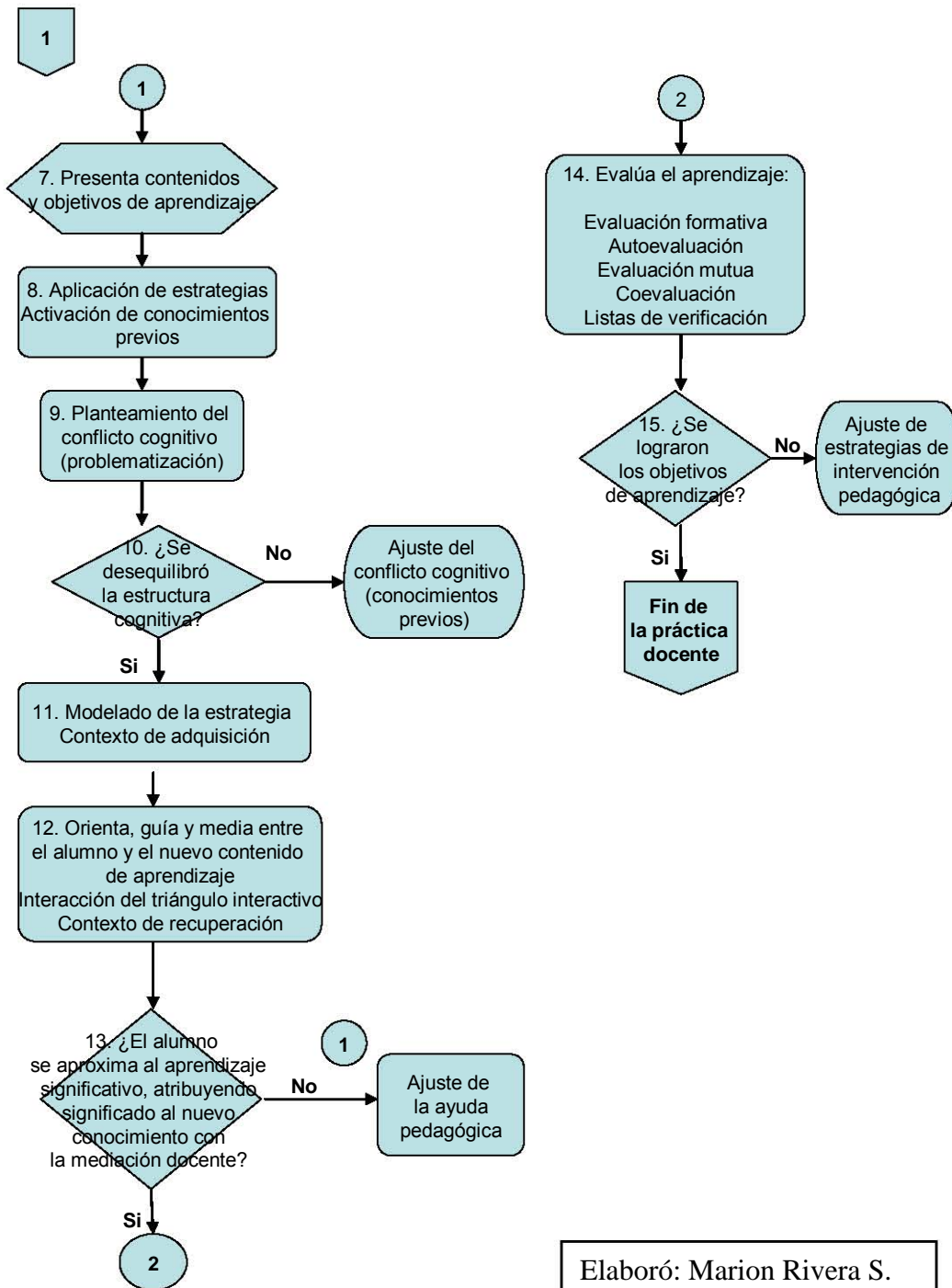


Elaboró: Marion Rivera S.

Diagrama de Flujo para la implementación de la Secuencia Didáctica



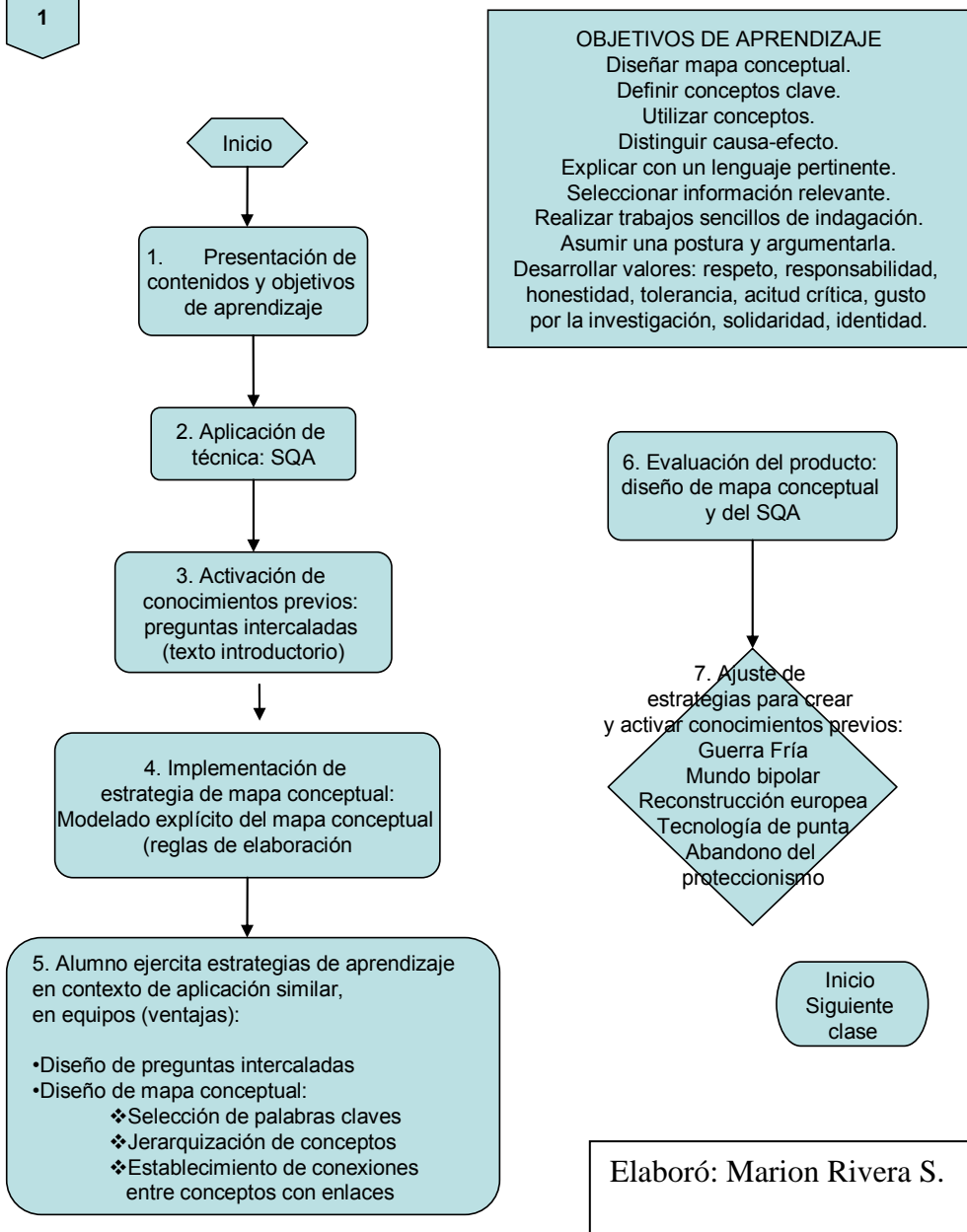
Elaboró: Marion Rivera S.



Elaboró: Marion Rivera S.

**Secuencia didáctica: Historia Universal II**  
**CCH Sur UNAM**  
**Grupo: 0220**  
**Segunda clase**

1



Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Gpo. \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
No. Lista: \_\_\_\_\_

Tema: El final de la Guerra Fría y los conflictos político-militares en la década de los ochenta: revolución, guerra de baja intensidad en Centroamérica y el Caribe, Medio Oriente y África.

TÉCNICA S. Q. A.

¿LO QUE SÉ?	¿LO QUE QUIERO SABER?	¿QUÉ APRENDÍ?



Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel sur  
 Asignatura: Historia Universal Moderna y Contemporánea II  
 Docente practicante: Marion Rivera Sánchez

Grupo:  
 Fecha:

## LISTA DE VERIFICACIÓN

### EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

<b>Evaluación de los procesos grupales</b>	<b>Eq. 1</b>	<b>Eq 2.</b>	<b>Eq. 3</b>	<b>Eq. 4</b>	<b>Eq. 5</b>	<b>Eq. 6</b>	<b>Eq. 7</b>	<b>Eq. 8</b>
¿Los expertos explican claramente los contenidos?								
¿Todos los miembros contribuyen?								
¿Algunos miembros dominan?								
¿Varones y mujeres contribuyen por igual?								
Se incluyen miembros de diferentes grupos culturales y étnicos?								
¿La interacción grupal es positiva y de apoyo?								
¿Se logró la integración del equipo?								

### EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

<b>Evaluación del crecimiento de los alumnos</b>	<b>Eq. 1</b>	<b>Eq 2.</b>	<b>Eq. 3</b>	<b>Eq. 4</b>	<b>Eq. 5</b>	<b>Eq. 6</b>	<b>Eq. 7</b>	<b>Eq. 8</b>
¿Alumno como presentadores y expertos?								
¿Cómo miembros de cada equipo?								
¿Los alumnos han desarrollado habilidades como tomar notas u otras?								

### EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DEL CONTENIDO

<b>Evaluación de los procesos grupales</b>	<b>Eq. 1</b>	<b>Eq 2.</b>	<b>Eq. 3</b>	<b>Eq. 4</b>	<b>Eq. 5</b>	<b>Eq. 6</b>	<b>Eq. 7</b>	<b>Eq. 8</b>
Los instrumentos desafían a los expertos, pero no sobrepasan a los inexpertos.								
Se pueden combinar preguntas escritas con una muestra del trabajo real.								

Elaborado con base en Díaz Barriga y Hernández, 1998, p. 130-133.

## Propuesta de Programa Operativo del Docente

**ASIGNATURA: HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA II**

**Tipo: teórico-práctica**

**Créditos: 8                    Horas de clase por semana: 4**

**Educación Media Superior: Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur**

**Semestre: 2/2006**

**Unidad IV: Extinción del mundo bipolar. Neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (de 1979 a nuestros días).**

### **Propósitos:**

Utilizará estrategias de aprendizaje mediante su internalización (obtenida a través de su comprensión y práctica), para que pueda emplearlas dentro y fuera del aula, aplicando procesos de pensamiento cada vez más complejos.

Desarrollará su potencial de aprendizaje a través del reconocimiento de sus logros para elevar su autoestima y autoconfianza.

Mejorará la capacidad de analizar las causas y consecuencias de un fenómeno histórico a través de la aplicación de estrategias constructivista aplicadas a la historia para internalizar valores y actitudes de actitudes: respeto, responsabilidad, tolerancia, capacidad de diálogo, solidaridad, gusto por la investigación.

### **Objetivos generales:**

- Identificará las características de la situación mundial en el contexto de la globalización.
- Describirá el término del mundo bipolar.
- Entenderá las características del nuevo orden mundial.
- Comprenderá las reacciones opuestas a la globalización de la comunidad mundial.
- Analizará los desafíos de la globalización y formulará posibles soluciones.
- Utilizará estrategias de aprendizaje constructivistas aplicadas a la metodología histórica.
- Analizará las relaciones de causa efecto de un fenómeno histórico.
- Fundamentará sus juicios, proporcionando argumentos obtenidos en base a su reflexión sobre las problemáticas, asumiendo una actitud crítica pero a la vez tolerante ante sus compañeros.

### **Estrategias:**

Evaluación diagnóstica para la detección de conocimientos previos y preconceptos. Esta estrategia se emplea para conocer a que conocimientos (de los que posee el alumno) se puede recurrir para anclar los nuevos conocimientos en esa estructura cognitiva previa del alumno y de esta manera realizar el ajuste de la planeación docente.

Técnicas socioafectivas, *Su mejor cualidad* se propone para la presentación con el grupo académico, conocer las características de los alumnos con las cuales el docente pueda realizar una evaluación socioafectiva del

grupo que le permita elevar su autoestima para propiciar un ambiente cordial para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. La técnica de rompecabezas se utiliza para cohesionar un equipo en el que los integrantes no son amigos, sino compañeros de estudio, se propone para un grupo cooperativo que es multifacético porque de acuerdo a la propuesta de Eggen el docente debe compensar las diferencias de aprovechamiento académico, participación, género, etc. La técnica se utiliza con un rompecabezas de foami con figuras geométricas que requieren concentración y acuerdo entre los integrantes para poder resolverlo.

PREP, Preparación para el aprendizaje, se utiliza para la activación de conocimientos previos, en combinación con la técnica de lluvia de ideas o Brain storm.

La técnica SQA de Ogle es una propuesta integral que permite activar los conocimientos previos con la pregunta Qué sé, después de abordar los contenidos de enseñanza el alumno responde la segunda pregunta qué quiero saber, y la tercera pregunta se aplica al finalizar a manera de que el alumno exprese: lo que aprendió. Esta técnica se combinó con la estrategia SOI que integró a su vez preguntas intercaladas y mapa conceptual.

Preguntas intercaladas se propone con la combinación del mapa conceptual y la estrategia de SOI de Mayer (Selección, organización e integración de la información) se presenta el texto con la preguntas intercaladas al alumno, se le interroga, y se le hace reflexionar sobre sus respuestas, se le pide seleccionar los conceptos clave y con ellos el docente construye un mapa conceptual en el cual se integra la información de acuerdo con la propuesta de Novak, explicitando la modelización para que el alumno la comprenda y pueda aplicar el diseño de un mapa conceptual con una segunda lectura en la cual también propone las preguntas intercaladas. De esta manera también cubrimos la recomendación de utilizar el mismo contexto de adquisición que de recuperación (Quesada citando a Good y Brophy, 1997).

Comparación-contrastación de mapas geohistóricos se propone en combinación con un test que se aplica después de la contrastación y de la lectura con la cual se elabora el test. El docente formula preguntas para guiar este contraste que induzcan al alumno a reflexionar sobre las causas y consecuencias de un acontecimiento o proceso histórico. A su vez los alumnos en a base a una segunda lectura elaborarán su propio postest, previa contrastación de otro juego de mapas geohistóricos. Es importante aclararle al alumno que las preguntas que formule deben abarcar más allá de los conocimientos conceptuales o declarativos, que promuevan la reflexión o incluso la crítica y la valoración.

La estrategia de grupo cooperativo se ensambló con la red semántica, que se emplea para la activación de conocimientos previos, y la estrategia de cuadro comparativo o cuadro de doble entrada (causa-efecto). La modalidad de grupo cooperativo propuesta es la de Rompecabezas II que implica conformar los grupos cooperativos tratando de equilibrar las diferencias ya citadas, cohesionar los grupos, conformar los grupos de expertos, o sea que cada alumno tiene la responsabilidad de aprender para poder explicar el tema a su nuevo equipo para que se arme el rompecabezas del conocimiento. En esta estrategia se aprecia el principio vigotskyano de ayuda mutua y de ZDP zona de desarrollo próximo.

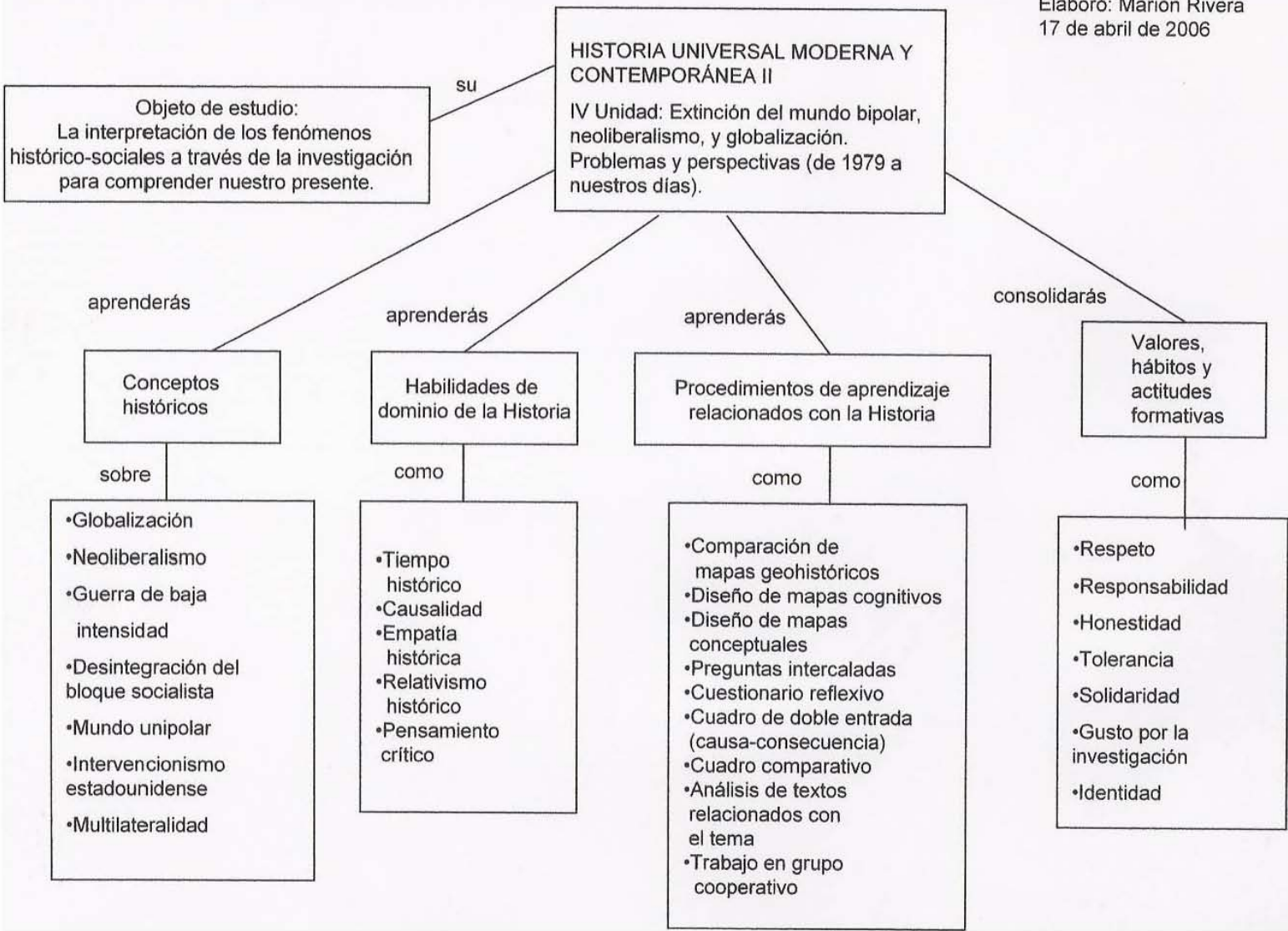
Finalmente de las estrategias de evaluación propuestas ya se comentó la evaluación diagnóstica, se aplicará una evaluación formativa con un instrumento de evaluación formal; el cuaderno se propone evaluarlo con evaluación mútua, se aplicará una autoevaluación del conocimiento al alumno, y una evaluación del desempeño del docente.

#### **Criterios generales de evaluación:**

(Los criterios de evaluación se detallan en el programa del alumno)

Apuntes en cuaderno	10%
Trabajos y tareas con oportunidad y calidad	20%
Participación activa y reflexiva	10%
Grupo cooperativo con lista de verificación	20%
Examen final de conocimientos	50%

Elaboró: Marion Rivera  
17 de abril de 2006



Mapa cognitivo de la asignatura Historia Universal Moderna y Contemporánea II

Anexo 9

**COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES UNAM**  
**Coordinación de Humanidades**  
**Programa de la asignatura Historia Universal Moderna y Contemporánea II**

Grupo: 0220  
Turno: Matutino

**PROGRAMA DEL ALUMNO**

1. Presentación del curso
  - a. Paralela se apoya con taller de Lectura y Redacción II, asignaturas subsecuentes Historia de México I y II, y Taller de Lectura y Redacción II.
  
2. Objetivos de aprendizaje:
  - a. Identificará las características de la situación mundial en el contexto de la globalización.
  - b. Describirá el término del mundo bipolar.
  - c. Entenderá las características del nuevo orden mundial.
  - d. Comprenderá las reacciones opuestas a la globalización de la comunidad mundial.
  - e. Analizará los desafíos de la globalización y formulará posibles soluciones.
  - f. Utilizará estrategias de aprendizaje constructivistas aplicadas a la metodología histórica.
  - g. Analizará las relaciones de causa efecto de un fenómeno histórico.
  - h. Fundamentará sus juicios, proporcionando argumentos obtenidos en base a su reflexión sobre las problemáticas, asumiendo una actitud crítica pero a la vez tolerante ante las opiniones de sus compañeros.
  
3. Contenidos temáticos

Unidad IV: Extinción del mundo bipolar. Neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (de 1979 a nuestros días).

  - El final de la Guerra Fría y los conflictos políticos militares en la década de los ochenta: revolución, guerra de baja intensidad en Centroamérica y el Caribe, Medio Oriente y África.
  - Descomposición del “socialismo real”. Perestroika y Glasnost. Revoluciones en Europa del Este (1956, 1968, y desintegración de la URSS).
  - Surgimiento y características del neoliberalismo: Inglaterra, EUA, América Latina. La crisis de la deuda: costos sociales y políticos.
  - La globalización capitalista y la formación de nuevos bloques comerciales: la Unión Europea, la integración Asiática (APEC) y el TLC. Los desafíos de China y Rusia frente a la globalización.

- Los estados Unidos de América: su pretensión de hegemonía global versus multilateralismo. El militarismo como instrumento principal de expansión y dominio: Golfo Pérsico, Afganistán e Irak. Deterioro de la política estadounidense.
- La sociedad actual: los movimientos y las luchas de los pueblos contra el neoliberalismo, la globalización capitalista y la guerra. Hacia un nuevo orden mundial: defensa de la multilateralidad y búsqueda de una sociedad de un nuevo tipo.

#### 4. Metodología de trabajo:

- Se trabajará a nivel individual, en parejas y en equipos con lecturas grupales, ejercicios diversos e indagación bibliográfica y hemerográfica.
- Se trabajarán estrategias de mapa conceptual, cuadro comparativo, contrastación de mapas geohistóricos, posttest, red semántica y grupo cooperativo.
- Las participaciones serán a nivel individual, de manera voluntaria y selectiva por parte del docente con base en la lista del grupo.
- El alumno será responsable de la presentación y calidad de sus tareas y trabajos, la exposición, presentación de los materiales e informe de la indagatoria. Una vez que estén evaluados estos trabajos deberán integrarse al cuaderno.
- Se compromete a asistir regular y puntualmente para optimizar su aprendizaje. Así mismo se compromete a tener una participación académica activa en ejercicios y tareas.

#### 5. Lista de tareas, ejercicios y actividades:

- Diseño en clase de un mapa conceptual en equipo sobre los conflictos político militares de los años ochenta.
- Indagatoria sobre la situación de los inmigrantes estadounidenses.
- Comparación y contraste de mapas geohistóricos.
- Análisis de texto histórico.
- Historieta sobre el proceso de desintegración de la URSS.
- Indagar los principios de la OMC.
- Ensayo en equipo sobre las causas y efectos del proceso globalizador.
- Diseño de crucigrama sobre la globalización.
- Análisis de documento audiovisual sobre la Guerra del Golfo Pérsico
- Reflexión escrita individual sobre la política intervencionista estadounidense.
- Indagar los movimientos de resistencia.
- Evaluación formativa (examen de la unidad) el 8 de mayo del 2006.

#### 6. Bibliografía básica

- Aguirre Rojas, Carlos Antonio, *La Escuela de los Annales*, España, 1999.  
 Bloch, Marc, *Introducción a la Historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Braudel Fernand, *La Historia y las Ciencias Sociales*, Alianza Editorial, 2002.  
 Brom, Juan, *Esbozo de Historia Universal*, México, Editorial Grijalva, 2002.  
 Delgado de Cantú, Gloria M., *De la era de las revoluciones al mundo globalizado*, México, Pearson Educación, 2001.  
 Dobb, Maurice, *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*, México, Siglo XXI Editores, 1977.  
 Febvre, Lucien, *Combates por la Historia*, Barcelona, Editorial Ariel, 1974.  
 Ferró Marc, *Cómo se cuenta la Historia a los niños en el mundo entero*, México, FCE, 2000.  
 Gallo, M. A. *Historia Universal Moderna y Contemporánea II. Del Imperialismo al Neoliberalismo*, México, Ediciones Quinto Sol, 1° ed., 2001.  
 Gómez Navarro, José L., et. al., *Historia Universal*, México, Pearson Educación, 2004.  
 Marx, C., Engels, F., *Obras Escogidas, Manifiesto del Partido Comunista*, Moscú, Progreso, pp.110-117.  
 Pastor, Marialba, *Historia Universal*, México, Editorial Santillana, 2001.  
 Sánchez, Humberto, et. al. , *Historia Universal*, México, Pearson Educación, 2001.  
 Wallerstein, Immanuel, *El capitalismo histórico*, México, Siglo XXI Editores, 2001.

7. Criterios para la evaluación, la calificación y la acreditación.

La calificación:

Participación en clase	10%
Apuntes en cuaderno	10%
Trabajos y tareas	20%
Indagatoria	20%
Examen de la unidad	40%

La acreditación:

El 80 % de asistencia  
 Calificación mínima del 60 % de la calificación final.  
 Entrega oportuna de tareas y trabajos con calidad en la presentación y el contenido.  
 Participación activa en clase.  
 Entrega y presentación de la indagatoria.  
 Presentación del examen de la unidad.  
 Apuntes completos y buena presentación en cuadernos.

17 de Abril de 2006

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
 HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA II  
 CICLO ESCOLAR SEGUNDO SEMESTRE 2006

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA: DETECCIÓN DE LAS IDEAS INTUITIVAS  
 Docente Practicante: Marion Rivera Sánchez

NOMBRE DEL ALUMNO (A): \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_ GRADO Y GRUPO: \_\_\_\_\_ No. L. \_\_\_\_\_

I.- INSTRUCCIONES: RESPONDE FALSO ( F ) O VERDADERO ( V ) EN LAS SIGUIENTES PROPOSICIONES DE ACUERDO A TU MANERA DE PENSAR.

1	( )	Aprender historia es aburrido.
2	( )	Utilizas estrategias de estudio para aprender historia.
3	( )	La historia sólo estudia acontecimientos del pasado.
4	( )	Los acontecimientos históricos son determinados por múltiples causas.
5	( )	Los grandes personajes: reyes, héroes, militares, son los artífices de la historia.
6	( )	Un fenómeno se puede interpretar de diferentes maneras.
7	( )	La historia sirve para comprender el presente a través de la interpretación del pasado.
8	( )	La historia te sirve para formarte como un ser reflexivo, tolerante, crítico.
9	( )	El aprendizaje de la historia debe centrarse en la cronología de los acontecimientos.
10	( )	El aprendizaje de la historia consiste principalmente en recordar nombres de personajes, fechas, lugares, batallas o acontecimientos importantes.

II.- INSTRUCCIONES: EN LAS SIGUIENTES LÍNEAS ESCRIBE LOS ARGUMENTOS DE TUS RESPUESTAS.

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_
- 5) \_\_\_\_\_
- 6) \_\_\_\_\_
- 7) \_\_\_\_\_
- 8) \_\_\_\_\_
- 9) \_\_\_\_\_
- 10) \_\_\_\_\_



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PRÁCTICA DOCENTE II  
HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA II  
CICLO ESCOLAR SEGUNDO SEMESTRE 2006

Practicante: Marion Rivera Sánchez

NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_ CALIF. \_\_\_\_\_

GRADO Y GRUPO \_\_\_\_\_ No. L. \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA SOBRE EL TEMA: NEOLIBERALISMO Y GLOBALIZACIÓN

**I.- INSTRUCCIONES: IDENTIFICA LOS CONCEPTOS SOBRE EL TEMA, CON SUS REFERENCIAS. ESCRIBE DENTRO DEL PARÉNTESIS LA LETRA QUE CORRESPONDE A LA RESPUESTA CORRECTA. (VALOR 5 PUNTOS)**

- |        |   |                        |
|--------|---|------------------------|
| (<br>) | División del mundo en dos bloques: capitalista y socialista.  | A. CUENCA DEL PACÍFICO |
| (<br>) | Fenómeno de interdependencia económica a nivel mundial.   | B. GLOBALIZACIÓN       |
| (<br>) | Política que influyo decisivamente en la caída del bloque socialista  | C. MUNDO BIPOLAR       |
| (<br>) | Situación de tensión en el mundo al término de la Segunda Guerra Mundial, protagonizada entre los bloques capitalista y socialista. | D. EUA                 |
| (<br>) | Bloque económico-comercial constituido por "los tigres asiáticos", Japón, Corea y China.  | E. PERESTROIKA         |
| (<br>) | Comunidad que liderea el mundo unipolar con una política militarista y neoliberal.  | F. UNIÓN EUROPEA       |
| (<br>) | Política económica que rechaza el intervencionismo estatal y propugna por la apertura de fronteras comerciales.                     | G. NEOLIBERALISMO      |
| (<br>) | Bloque comercial conformado por los países de América del Norte.  | H. BALKANIZACIÓN       |
| (<br>) | Organismo político militar conformado por países europeos después de la Segunda Guerra Mundial, en la actualidad se denomina...     | I. GUERRA FRÍA         |
| (<br>) | Proceso de desintegración en Europa del Este de la antigua Yugoslavia.  | J. TLC                 |

**II.- INSTRUCCIONES:** SELECCIONA LOS DIEZ CONCEPTOS QUE CONSIDERES MÁS IMPORTANTES DEL EJERCICIO I ROMANO, ENMÁRCALOS EN UN RECUADRO Y CONTRUYE CON ELLOS UN MAPA CONCEPTUAL. (Nota: escribe con letra legible). (VALOR 10 PUNTOS).

**III.- INSTRUCCIONES.- DEFINE CON TUS PROPIAS PALABRAS LOS SIGUIENTES CONCEPTOS. (Escribe tu respuesta con brevedad y letra legible)  
(VALOR 5 PUNTOS)**

GLOBALIZACIÓN

---

NEOLIBERALISMO

---

SOCIALISMO

---

MILITARISMO

---

MULTILATERALIDAD

---

**IV.- LEE CON ATENCIÓN LA SIGUIENTE LECTURA RELACIONADA CON EL TEMA Y RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS, ESCRIBE TU RESPUESTA DENTRO DEL PARÉNTESIS.  
(VALOR 5 PUNTOS)**

#### **Globalización y neoliberalismo**

“El avance tecnológico y el libre mercado de los llamados países desarrollados creó una desigualdad económica y social en relación con las naciones subdesarrolladas que cada vez es más difícil superar y que la globalización ha intensificado con el uso indiscriminado de los recursos naturales, y el acceso a bienes y servicios. Aunque teórica y geográficamente pueda ser posible la búsqueda de la homogeneización, la realidad es que persiste una diferencia social y cultural, además de un poder adquisitivo desigual entre pobres y ricos, tanto a nivel de individuos como de países.

Las grandes empresas transnacionales y las políticas gubernamentales de los países ricos aprovecharon la precaria situación de los países del Tercer Mundo, su falta de unidad y su debilidad política, para obtener mano de obra barata; tasa de ganancias más altas; explotación de recursos naturales; propiedad de tierras; privatización de puertos, carreteras, transportes, energéticos, etc. Todo ello presionando a sus gobiernos para aplicar reformas administrativas que protejan sus intereses e inversiones , bajo la amenaza de irse del país si no se cumplen , o si se ponen en riesgo los órdenes económico o social”.

(Fuente: Gómez Navarro el Al. 2004, p. 414)

( ) En el primer párrafo se afirma que:

- A) Los países desarrollados han sido los menos favorecidos con los cambios tecnológicos y el libre comercio.
- B) Los países subdesarrollados sufren una pobreza provocada por esta desigualdad económica y social.
- C) Las transformaciones tecnológicas y la apertura de mercados de los países desarrollados ha colocado a los países subdesarrollados en una situación de desventaja económica y social.

( ) En el mismo párrafo se afirma que:

- A) La globalización ha propiciado una igualdad económica y social.
- B) La globalización ha ocasionado el uso indiscriminado de los recursos naturales.
- C) La globalización ha profundizado la desigualdad económica y social con el uso irracional de estos recursos.

( ) En el primer párrafo se afirma que:

- A) Es posible lograr la igualdad social, económica y cultural entre pobres y ricos.
- B) Subsiste una desigualdad social, económica y cultural, de los países desarrollados en detrimento de los subdesarrollados y sus habitantes.
- C) Si en teoría se pueden buscar los mecanismos de la igualdad, también en la práctica.

( ) En el segundo párrafo se afirma:

- A) Los consorcios transnacionales coaccionan a los gobiernos tercermundistas con la repatriación de sus capitales en caso de no acceder a sus condiciones.
- B) Los gobiernos de los países desarrollados realizaron reformas administrativas para proteger los intereses e inversiones de las empresas transnacionales.
- C) Los gobiernos tercermundistas cedieron el control de los recursos, puertos, carreteras, etc. para proteger sus intereses.

( ) En términos generales diríamos que el aspecto que se desarrolla en el fragmento, Es:

- A) La política de los países tercermundistas.
- B) La desigualdad económica, social y cultural entre desarrollados y subdesarrollados.
- C) El uso indiscriminado de los recursos naturales.

Total de reactivos: 30

**Tema: Encuadre (presentación del programa, aplicación del examen de diagnóstico y toma de acuerdos).**

**Objetivos:**

- Propiciar un clima armónico entre los alumnos y el maestro a través de la aplicación una dinámica de grupo.
- Detectar los conocimientos previos del alumno mediante la aplicación de un instrumento de evaluación diagnóstica, para orientar la práctica docente.
- Dar a conocer al alumno el plan de trabajo, se proponen equipos de trabajo, tareas, trabajos, investigaciones, criterios de evaluación, fechas.
- Obtener información de las inquietudes y necesidades del grupo.
- Tomar acuerdos de trabajo, de evaluación y de acreditación de la IV Unidad del curso.

**Estrategias:**

- Dinámica “su mejor cualidad
- Examen de evaluación diagnóstica
- Presentación del programa de la práctica docente

**Actividades :**

Encuadre

- Presentación de la práctica docente y del maestro. 15 min.
- El docente aplica la Dinámica: “Su mejor cualidad”, para propiciar una atmósfera receptiva al conocimiento, habilidades y valores relacionados con esta disciplina. El docente enlista las cualidades para promover una reflexión con las respuestas, que estimule el trabajo grupal. 20 min.  
El alumno reflexiona y anota en una tarjeta cuál es su mejor cualidad.
- El docente aplica el instrumento de evaluación diagnóstica para la detección de conocimientos previos. (Indicar que no repercute en su evaluación). 40 min.  
Alumno resuelve el examen diagnóstico de manera individual.
- El maestro presenta el programa de la práctica docente: del maestro y del alumno. El docente toma acuerdos con los alumnos sobre la operación del programa. 30 min.

Maestro y alumnos realizan el Análisis de las expectativas y Plenario de acuerdos.

15 min.

Los alumnos inquietan y definen acuerdos operativos: puntualidad, criterios de trabajo, de participación, de evaluación.

El docente presenta el mapa cognoscitivo de los contenidos a trabajar.

El alumno toma nota del mapa cognoscitivo de la asignatura.

**Tec:**

Expositiva  
Evaluación diagnóstica

**Materiales y recursos didácticos:**

Videocámara  
Lista del grupo  
Examen diagnóstico  
Tarjetas ½ carta  
Pizarrón  
Borrador  
Gises  
Marcadores  
Imanes o cinta adhesiva  
Programa del maestro  
Programa del alumno  
Mapa conceptual de la asignatura

**Evaluación:**

Docente evalúa el examen diagnóstico, establece media aritmética y promedio grupal. Analiza los conocimientos que dominan los alumnos y realiza los ajustes en la planeación didáctica que se requieran. Revisión posterior con los alumnos para la retro -alimentación del conocimiento.

**Tema: El final de la Guerra Fría y los conflictos político-militares en la década de los ochenta: revolución, guerra de baja intensidad en Centroamérica y el Caribe, Medio Oriente y África.**

**Objetivos:**

- Identificará los conflictos surgidos al final de la Guerra Fría y los conflictos político militares en la década de los años ochenta: revolución, guerra de baja intensidad en Centroamérica y el Caribe, Medio Oriente y África.
- Elaborará preguntas intercaladas sobre el tema.
- Diseñará un mapa conceptual sobre el tema a partir de las preguntas intercaladas.

**Estrategias:**

- Modelo SOI
- Preguntas intercaladas
- Mapa conceptual

**Aprendizajes:**

**Conceptual:** elaborar mapa conceptual sobre la guerra de baja intensidad en América Latina.  
**Procedimental:** formular preguntas sobre las causas y las consecuencias de este conflicto.  
**Actitudinal:** reflexionará sobre el valor de la paz y el respeto a los valores universales.

**Conocimientos previos:**

- Guerra Fría
- Mundo bipolar (bloque capitalista y bloque socialista)

**Actividades :**

Encuadre

- Docente pasa lista en orden alfabético. 5 min.
- El docente anota en el pizarrón los objetivos y actividades de aprendizaje. Explica brevemente lo que se pretende lograr en esta clase para que el alumno se forme sus expectativas. 5 min.
- El docente aplica las dos primeras preguntas de la técnica SQA (Qué sé, Qué quiero saber) , e induce el tema con la explicación de los sucesos que caracterizaron la etapa del periodo de la Guerra Fría, con la formación de un mundo bipolar y la conformación de los bloques capitalista y socialista. El alumno responde el ejercicio individualmente. 10 min.
- El docente y alumnos realizan lectura grupal con preguntas intercaladas. El docente dirige un interrogatorio adicional para suscitar la reflexión de los alumnos sobre las principales causas y consecuencias del proceso globalizador. 40 min.

El docente interroga al alumno sobre los conceptos clave de la lectura a partir de la selección de las cinco preguntas más importantes. (SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN).

El alumno participa para jerarquizar los conceptos por orden de inclusividad.

**Tec:**

Expositiva  
SQA

**Materiales y recursos didácticos:**

Lista del grupo  
Examen diagnóstico  
Tarjetas ½ carta  
Pizarrón  
Borrador  
Gises  
Marcadores  
Imanes o cinta adhesiva  
Programa del maestro  
Programa del alumno  
Mapa conceptual de la asignatura

<p>(ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN).</p> <p>El alumno establece los nexos o las relaciones entre los conceptos para integrar el mapa conceptual. (INTEGRACIÓN DE LA INFORMACIÓN)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos leen en equipos (seis personas) el texto adaptado sobre la guerra de baja intensidad, los alumnos formulan preguntas en su equipo y seleccionan las cinco más importantes; los alumnos seleccionan los cinco conceptos más importantes contenidos en esas preguntas, acuerdan entre si, la jerarquía de los conceptos y establecen los nexos, finalmente diseñan en los rotafolios sus mapas conceptuales. 45 min.</li> </ul> <p>Cierre y evaluación de la sesión con la técnica SQA. 15 min.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno responde la tercera pregunta de la técnica SQA (Qué aprendí), para cerrar la clase se propone una reflexión individual a los alumnos sobre los derechos humanos.</li> <li>• El docente asigna la tarea (actividad extractase). Investigar individualmente qué es la Perestroika.</li> </ul>	
--	--

<p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El docente evalúa los mapas conceptuales de acuerdo a la pertinencia de los conceptos seleccionados, su organización jerárquica de mayor a menor nivel de inclusividad, el establecimiento de relaciones de supraordenación, coordinación y subordinación y su relación de causas y consecuencias.</li> <li>➤ El docente evalúa el SQA con las respuestas de los alumnos, las cuales le servirán para continuar orientando la práctica docente.</li> </ul>
---

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur  
Nombre del alumno (a): \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_  
No. Lista: \_\_\_\_\_

### **Preguntas intercaladas: GLOBALIZACIÓN Y NEOLIBERALISMO**

#### **Presentación**

El mundo se globaliza y se moderniza, el mercado se intensifica, y la ciencia y la tecnología avanzan en forma sorprendente. El consumo se incrementa al igual que los bienes y los servicios. Se profundizan los fundamentalismos, en tanto que la explosión demográfica se hace preocupante, lo mismo que el desempleo. Las mujeres exigen cada vez más sus derechos y participación en las esferas pública y privada.

Se dan grandes movimientos migratorios. El medio ambiente y los recursos naturales se deterioran. Se lucha por los derechos humanos. La riqueza crece para unos cuantos y la pobreza aumenta para millones. Las guerras se desatan. Estados Unidos tienen la hegemonía militar y comparte el poder económico con la Unión Europea y Japón: El mundo camina bajo diversos signos y acontecimientos, los cuales se abordarán en esta IV unidad temática.

¿Cuáles son las situaciones que se asocian con este proceso de globalización?

---



---

¿Quién detenta la hegemonía militar? ¿Con quién comparte el poder?

---

#### **Antecedentes**

El último cuarto del siglo XX se caracterizó por el aumento en la interdependencia económica entre los países desarrollados y los subdesarrollados. Durante la Guerra Fría existía un equilibrio de poderes que, de alguna manera, estabilizó al mundo, pues se conocían las reglas del juego en cuanto a la política internacional; al terminar, se inició una nueva lucha por la conquista de territorios y mercados, que dio lugar a una redefinición de los Estados nacionales, sobre todo en América, Asia y África.

¿El período de la Guerra Fría se va a caracterizar por?

---

¿Qué ocurre cuando termina la Guerra Fría?

---

Entonces se presentó la imposición de una nueva tendencia económica: la globalización, que pretende equilibrar las relaciones entre la producción mundial, el comercio, la inversión extranjera y el producto interno bruto (PBI), mediante la participación del mayor número posible de la población mundial. Sin embargo en la práctica esto no se llevó a cabo, porque un número reducido de empresas tienen en sus manos el poder casi absoluto.

El principal detonador de la globalización fue un avance sin precedente en la técnica, la ciencia y la informática, que se constituyó en la principal base de la expansión mundial del capital, puesto que



liberó limitaciones de tiempo y espacio al desarrollar transportes y comunicaciones, agilizando así la producción y el comercio; además se trata de eliminar fronteras con la idea de hacer del hombre un ser consumista y productivo, aunque no un ser pensante.

¿Cuál ha sido el principal factor que ha impulsado el proceso de globalización?

---

¿Cuáles son los propósitos de la globalización?

---

¿Por qué no se pueden llevar a cabo?

---

La ideología de la globalización es el neoliberalismo, el libre mercado, que en teoría da lugar al crecimiento y a la riqueza del mundo, así como a la homogeneización de los satisfactores del hombre en su vida cotidiana, en sus alimentos, en su vestido, en sus diversiones, en sus comodidades y en sus pensamientos. Es la transnacionalización de la economía.

¿Cuál es la ideología que sustenta la globalización?

---

En tu libro investiga:

¿Qué es la globalización?

---

¿Qué es el neoliberalismo?

---

### **Cambios mundiales**

Aunque desde la década de 1970 se consideraba deteriorado el orden iniciado a raíz de la Segunda Guerra Mundial, no fue sino hasta la caída del Muro de Berlín, símbolo del derrumbe del bloque socialista, que se agotó el equilibrio político entre las dos superpotencias. El colapso de la Unión Soviética puso fin a la confrontación bipolar y marco el inicio de una nueva etapa en las relaciones internacionales caracterizada por la supremacía absoluta de Estados Unidos en el escenario mundial.

Bajo la presidencia de George Bush (padre), Estados Unidos se levantó como líder y garante del nuevo orden mundial (NOM), cuyo antecedente directo sería la Guerra del Golfo Pérsico.

El discurso de EUA en función de este nuevo orden, giró en torno a la defensa de la democracia, la autodeterminación de los pueblos y el respeto a los acuerdos que se tomaran en la ONU, sin embargo en el 2003 cuando éste organismo multinacional rechazó la propuesta de EUA de enviar destacamentos armados a Irak, Estados Unidos no respetó esta decisión. Hasta el momento como se sabe no existe claridad en torno a las supuestas investigaciones de sus servicios de inteligencia en base a los cuales tomaron arbitrariamente la decisión de invadir Irak y cometer un auténtico genocidio.

La política que ha aplicado Estados Unidos como parte de este nuevo orden ha sido selectiva, esto se ha evidenciado con los países del Tercer Mundo. Para el Medio Oriente -antes de la crisis del Golfo- se estableció una política de persuasión y de acercamiento (búsqueda de un compromiso

entre Israel y Palestina), existe un marcado interés por la mayores reservas petroleras del planeta que se encuentran en esta región; en el caso de América Latina, fueron de dominio (Panamá, Cuba, El Salvador, Granada); respecto a Asia, de mediación y flexibilidad (China); para con África se mostró desinterés dados los graves problemas sociales y económicos que enfrenta este continente.

### **Formación y desarrollo de bloques económicos**

Como parte del proceso de reestructuración que se presentó en el orden internacional, también se generó una transformación en los centros de poder y en las formas como se ejerce la hegemonía a nivel mundial. Una tendencia fácil de apreciar fue la conformación de nuevos bloques que compiten por el poder de áreas de influencia, tal como lo ejemplifican la Unión Europea (antes CEE), los países de la Cuenca del Pacífico (APEC), y el Tratado de Libre Comercio del Norte (TLC). Es decir que se dio un nuevo reacomodo de fuerzas, un orden diferente del que se había conformado al finalizar la Segunda Guerra Mundial.

¿Una de las consecuencias de ese proceso de reestructuración del orden internacional es?

---

---

### **La guerra de baja intensidad en América Latina**

En la década de 1980, uno de los rasgos más característica en este periodo, presente en la mayoría de los países latinoamericanos fue el desarrollo de una profunda crisis económica, que se evidenció en el incremento de la deuda externa. El modelo económico del proteccionismo, basado en la intervención del estado para regular la economía se agotó. En un principio el modelo había funcionado estimulando las exportaciones de productos primarios poco industrializados, sin embargo nuestra industria dependía de la tecnología extranjera. Otra fuerte problemática consistió en la incapacidad de estos gobiernos para administrar una adecuada política fiscal (recaudación de impuestos) con los que, por otra parte, subsidiaban a empresas extranjeras. De esta forma los gobiernos latinos se fueron endeudando cada vez más, lo que repercutió en la reducción del gasto social con la consecuente caída del nivel de vida de las grandes mayorías.

¿Una de las características más sobresalientes de los gobiernos latinoamericanos durante los años ochenta fue?

---

¿Por qué se endeudaron estos gobiernos?

---

---

Una de las consecuencias del incremento de la deuda externa fue?

---

La dificultad de soportar el peso de la deuda externa, a la que se agregaba la pérdida de legitimidad de estos gobiernos por su desprestigio, desembocaron en la caída de regímenes autoritarios, generándose una revaloración de la democracia y de los mecanismos de participación ciudadana.

¿Cuál fue la actitud que asumió la ciudadanía ante esta situación?

---

La depauperización (pobreza) fue sufrida también por las clases medias. Por medio de la reducción de ese gasto social para cubrir el endeudamiento externo, se realizaron grandes transferencias de capital a la metrópoli (países desarrollados) que cubrían sus déficits fiscales y armamentistas, de esta manera se incrementa también la acumulación de las grandes empresas.

Esta situación generó un descontento que incluía a grandes masas de la población, clases medias-estudiantes e intelectuales-, campesinos, marginados urbanos, minorías indígenas, que se radicalizaban representando una amenaza de revolución, la cual va a ser enfrentada por gobiernos de corte militarista.

¿Cómo repercute esta situación sobre las grandes masas de la población?

---

¿Qué ocurre al interior de los países desarrollados?

---

¿Por qué se temía que la situación desembocara en movimientos revolucionarios?

---

---

EUA generó mecanismos de control que posibilitaron una continuidad de su hegemonía, tal como la “guerra de baja intensidad”, diseñada para satisfacer a la opinión pública estadounidense y que se aplicó en forma sistemática en América Central. Era una guerra no declarada y sin riesgos para los jóvenes norteamericanos, aunque sí para las poblaciones latinas que sufrieron los ataques. Se procuraba que no hubiera enfrentamientos directos prolongados de las fuerzas regulares estadounidenses, y que los conflictos de larga duración estuvieran a cargo de los nativos. Las fuerzas regulares de Estados Unidos sólo intervendrían actuarían cuando fuera oportuno., en forma rápida -con radares, aviones, naves- y siempre que sus tropas hubieran sentado las bases del triunfo. Al terminar la década de 1980 las transformaciones operadas en el contexto internacional (el derrumbe del bloque socialista y la desintegración de la Unión Soviética) configuraron una nueva estrategia diplomática hacia América Latina, con la cual George Bush (padre) anunciaba en 1990, el fin de la etapa militarista y el inicio de una etapa democrática, no obstante esto sería contradictorio en el caso de algunos pueblos latinoamericanos, tal es el caso de El Salvador.

¿Cómo describirías la estrategia de “guerra de baja intensidad”?

---

---

¿Por qué la aplica Estados Unidos?

---

---

¿Cuál es la situación a partir de la cual Estados Unidos define una nueva política de relaciones exteriores con América Latina?

---

---

### Propuesta de Novak para evaluar el mapa conceptual

<b>EVALUACIÓN DEL MAPA CONCEPTUAL</b>	
<b>Jerarquización</b> 20 pts.	( )
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo pertinente de niveles 10 pts. ( )</li> <li>• Manejo de proposiciones pertinentes 10 pts ( )</li> </ul>	
<b>Diferenciación progresiva</b> (relaciones causa-efecto) 50 pts.	( )
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de conceptos 10 pts. ( )</li> <li>• Inclusividad de los conceptos 20 pts. ( )</li> <li>• Establecimiento de relaciones pertinentes 20 pts. entre los conceptos (vínculos e inclusividad) ( )</li> </ul>	
<b>Reconciliación integradora</b> 20 pts.	( )
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conexiones cruzadas (elaboración de conocimiento, conclusiones, síntesis, el “ajá”). 20 pts. ( )</li> </ul>	
<b>Manejo de ejemplos</b> 10 pts.	( )
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejemplos 10 pts. ( )</li> </ul>	
<b>Total de puntos</b>	( )

Fuente: formato elaborado en base a la propuesta de Novak, J y Gowin, B.  
 Nuevas estrategias de evaluación: Los mapas conceptuales.  
 En *Aprendiendo a aprender*, España, Martínez Roca, 1988.

**Tema: Descomposición del “socialismo real”. Perestroika y Glasnost. Revoluciones en Europa del Este y desintegración de la URSS.**

**Objetivos:**

- Conoce el proceso de desintegración de la URSS y otros países del bloque socialista.
- Analiza las causas y consecuencias de este proceso desintegrador.
- Reflexiona sobre las lecciones históricas de las revoluciones socialistas.

**Estrategias:**

- PREP
- Postest (preguntas de correlación)
- Contrastación de Mapa geo-histórico

**Aprendizajes:**

**Conceptual:** identifica las características principales de la desintegración del bloque socialista y la URSS.

**Procedimental:** analiza las causas y las consecuencias de este fenómeno.

**Actitudinal:** reflexiona sobre las lecciones históricas de estos movimientos sociales.

**Conocimientos previos:**

- Revolución Rusa, socialismo, totalitarismo
- Primera y Segunda Guerra Mundial (división política europea)
- Guerra Fría
- Mundo bipolar (bloque capitalista y bloque socialista)

**Actividades:**

- Docente pasa asistencia en orden alfabético. 5 min.
- Presentación de objetivos. 5 min.

El docente anota en el pizarrón los objetivos y actividades de aprendizaje. Explica brevemente lo que se pretende lograr en esta clase para que el alumno se forme sus expectativas.

- Activación de conocimientos previos 15 min.

El docente aplica la técnica PREP (**Preparación para el aprendizaje**) para la activación y creación de conocimientos previos del bloque socialista durante la Guerra Fría, con este propósito aplica tres preguntas a los alumnos:

- ¿Qué se les ocurre cuando piensan en socialismo? (El docente anota todas las respuestas en el pizarrón).
- ¿Qué te hizo pensar en...? (Se retoman las respuestas que hayan dado los alumnos).
- ¿Se les ocurre alguna otra cosa sobre este punto?

El docente compara con apoyo del cuadro comparativo las características económicas, políticas y sociales de los bloques capitalista y socialista.

**Tec:** observación

PREP

Cuadro comparativo  
Contrastación de Mapas geohistóricos  
Postest

**Materiales y recursos didácticos:**

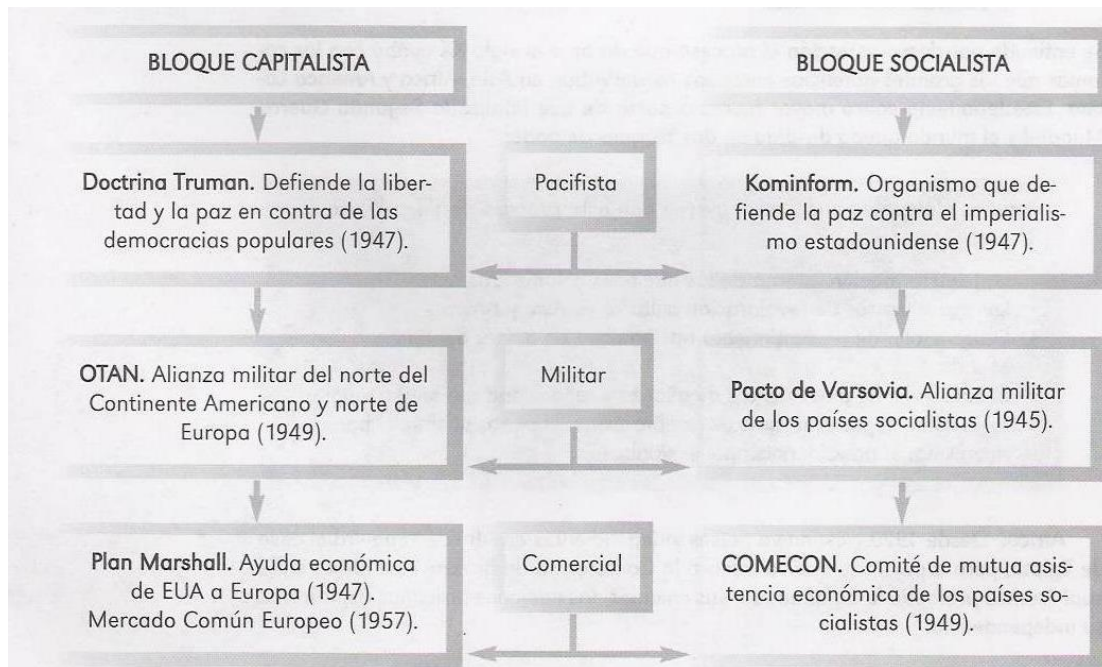
Esquema del cuadro comparativo  
Lista de asistencia  
Línea del tiempo  
Pizarrón  
Borrador  
Gis  
Marcadores  
Hojas rotafolio  
Cinta adhesiva o imanes  
Lectura adaptada  
Postest  
Mapas geo-históricos

**Recomendaciones:**

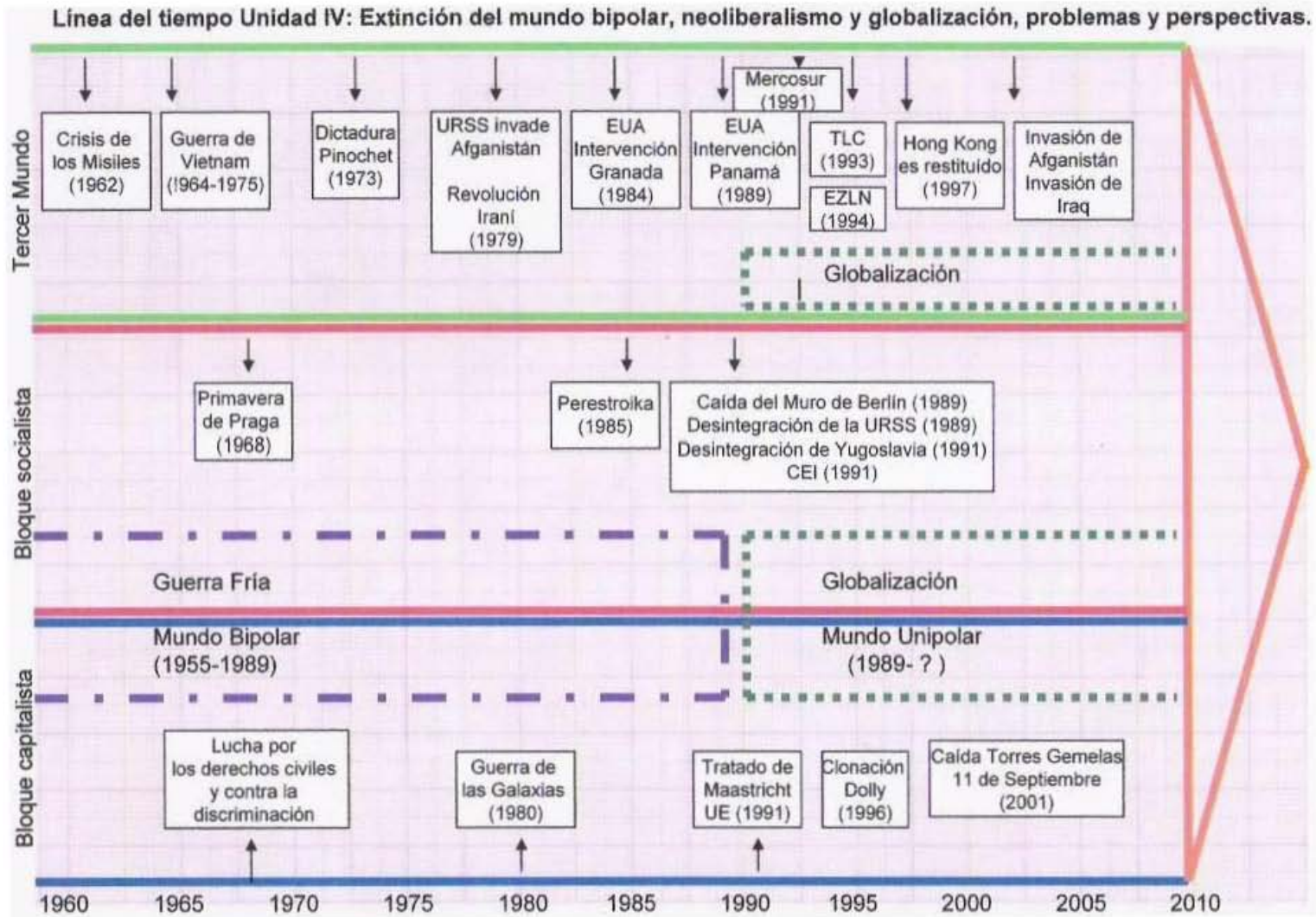
retomar las inquietudes que los alumnos hayan

<p>El docente solicita a los alumnos pegar en el pizarrón la línea del tiempo del fin de la Guerra Fría y la desintegración del bloque socialista.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparación-contrastación de los mapas geo-históricos de 1914-1945. <b>(Presentación de los contenidos)</b> 45 min.</li> </ul> <p>En lectura grupal se lee la primera parte de la lectura : la caída del sistema soviético. El docente solicita a los alumnos que observen atentamente los mapas geohistóricos de 1914 y 1945.</p> <p>Se comparan de la siguiente forma (se responden verbalmente las siguientes preguntas):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿A qué época corresponde el primer mapa y a cuál el segundo?</li> <li>○ ¿Cómo están agrupados los países en 1914?</li> <li>○ ¿Qué cambios se observan en la división política del mapa de 1945?</li> <li>○ ¿Qué cambios se observan en la división política con respecto al llamado bloque socialista y la URSS?</li> <li>○ ¿Qué podemos inferir de estos cambios?</li> </ul> <p>Resolución con participación grupal del postest sobre el tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparación-contrastación de los mapas geo-históricos de 1945-1989. 45 min.</li> </ul> <p>Los alumnos leen en equipos (seis personas) la segunda parte de la lectura: Perestroika y Glasnost; y la problemática de Europa Oriental.</p> <p>El docente solicita a los alumnos que en los mismos equipos, observen atentamente los mapas neohistóricos de 1914 y 1945.</p> <p>Se comparan de la siguiente forma (se responden verbalmente las siguientes preguntas):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿A qué época corresponde el primer mapa y a cuál el segundo?</li> <li>○ ¿Qué cambios se observan en la división política del mapa de 1989 con respecto al bloque socialista?</li> <li>○ ¿Qué cambios se observan en la división política con respecto al llamado bloque socialista y la URSS?</li> <li>○ ¿Qué podemos inferir de estos cambios?</li> <li>○ ¿Cuáles son las causas más importantes de la caída del bloque socialista?</li> <li>○ ¿Cuáles son las consecuencias más importantes de estos acontecimientos históricos?</li> </ul> <p>Los alumnos diseñan y responden en equipos un postest sobre el tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente asigna la tarea (actividad extractase). Investigar los principios de la OMC. 5 min.</li> </ul>	<p>manifestado en el cuadro de SQA.</p> <p><b>Recomendaciones:</b></p> <p>Procurar que los alumnos que participen sean diferentes. Solicitar a los alumnos que sus preguntas involucren una reflexión sobre el proceso de desintegración, para que las preguntas no sean sólo de tipo conceptual.</p>
<p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El docente evalúa las participaciones de los alumnos de acuerdo a la pertinencia de los argumentos de sus respuestas.</li> <li>➤ El docente evalúa el diseño y respuestas de los postest, en función de la riqueza que exprese el pensamiento del alumno en el establecimiento de relaciones de causa efecto y no sólo del conocimiento conceptual.</li> </ul>	

Esquema: Los bloques de poder (capitalista y socialista)



Fuente: Sánchez, H. Parcero, R., Romo, L., Becerra, E., Goytia, K., *Historia Universal*, México, Pearson Educación, 1° ed., 2001, p. 131.



Elaboró: Marion Rivera S.



## Procedimiento de Contrastación y comparación de Mapa geohistórico

DESCOMPOSICIÓN DEL “SOCIALISMO REAL”, PERESTROIKA Y GLASNOST. REVOLUCIONES EN EUROPA DEL ESTE (1956, 1968), Y DESINTEGRACIÓN DE LA URSS.

- Retroalimentación (sobre el tema globalización y neoliberalismo; diseño del mapa conceptual).
- Pegar línea del tiempo.
- Presentación de objetivos de aprendizaje.

### Preparación para el aprendizaje:

- Activación y creación de conocimientos previos: **Tec. PREP**

### Conceptos clave:

Soviet	Crisis de los misiles	Primavera de Praga	Pacto de Varsovia
Socialismo	Burocracia (nomen)	Perestroika renovación	Comunidad de E I
totalitarismo	Doctrina Breshnev	Glasnost transparencia	Desintegración URSS
Globalización	Neoliberalismo	Mundo unipolar	

- ¿Qué se les ocurre cuando piensan en? **Socialismo**
- ¿Qué te hizo pensar en?
- ¿Se les ocurre alguna otra cosa?

### Presentación de los contenidos:

- Observación cuidadosa de los tres mapas.

Mapa de 1914

Mapa de 1955

Mapa de 1989

- Se comparan de la siguiente forma:  
El mapa de 1914 con el de 1955.
- Se responden verbalmente las siguientes preguntas:
  1. ¿A qué época corresponde el primer mapa y a cuál el segundo?
  2. ¿Qué cambios se observan en la división política con respecto al llamado bloque socialista?
  3. ¿Qué cambios se observan en relación a la URSS?
  4. ¿Qué podemos inferir de estos cambios?
    - Se lee la primera parte de la lectura: la caída del sistema soviético.
    - Se elabora y responde cuestionario basado en las pistas tipográficas de la lectura (palabras clave), en forma grupal.

A continuación se aplica el siguiente cuestionario reflexivo al grupo (se sugiere que sea resuelto en el pizarrón para que el profesor pueda hacer reflexionar al grupo sobre todo en las respuestas incorrectas. Este cuestionario también tiene el propósito de recuperar los conocimientos previos de los alumnos sobre la Unidad II y la III.

Sustentó la teoría del socialismo en un solo país.	Stalin
La caída del sistema socialista favorece la hegemonía de :	EUA
Su población vivía con carencias y sin libertades políticas, mientras sus gobernantes vivían con lujos.	Unión soviética
Aplica una política neoestalinista restringiendo las libertades democráticas, durante su gobierno se acelera la corrupción.	Breshnev
País del bloque socialista que realizó reformas democráticas a finales de los 60s. a consecuencia de lo cual fue invadido por la URSS.	Checoslovaquia
Enfrentó durante su gobierno la crisis de los misiles con EUA.	Kruschev
Partido con el cual triunfó la revolución de 1917 en la Unión Soviética.	Bolchevique
Situación de tensión mundial que se produjo en torno a la Unión soviética y Estados Unidos	Guerra Fría
Sustento la teoría de la revolución permanente	Trotsky
En esta situación de tensión mundial se presenta la carrera espacial y la ...	Carrera armamentista

Posteriormente continuamos con la comparación de los siguientes mapas: el mapa de 1955 con el de 1989.

- Se comparan de la siguiente forma:
  - Se responden verbalmente las siguientes preguntas:
5. ¿A qué época corresponde el primer mapa y a cuál el segundo?
  6. ¿Qué cambios se observan en la división política con respecto al llamado bloque socialista?
  7. ¿Qué cambios se observan en relación a la URSS?
  8. ¿Qué podemos inferir de estos cambios?
  9. ¿Cuáles son las causas más importantes de la caída del bloque socialista?
  10. ¿Cuáles son las consecuencias más importantes de este acontecimiento histórico?

Se lee la segunda parte de la lectura: Perestroika y Glasnost; y la problemática de Europa Oriental. Se elabora y responde cuestionario reflexivo basado en las pistas tipográficas (palabras clave), en equipo.

- Se explica la metodología de trabajo para la siguiente clase con grupo de aprendizaje cooperativo y se solicita que traigan sus libros.

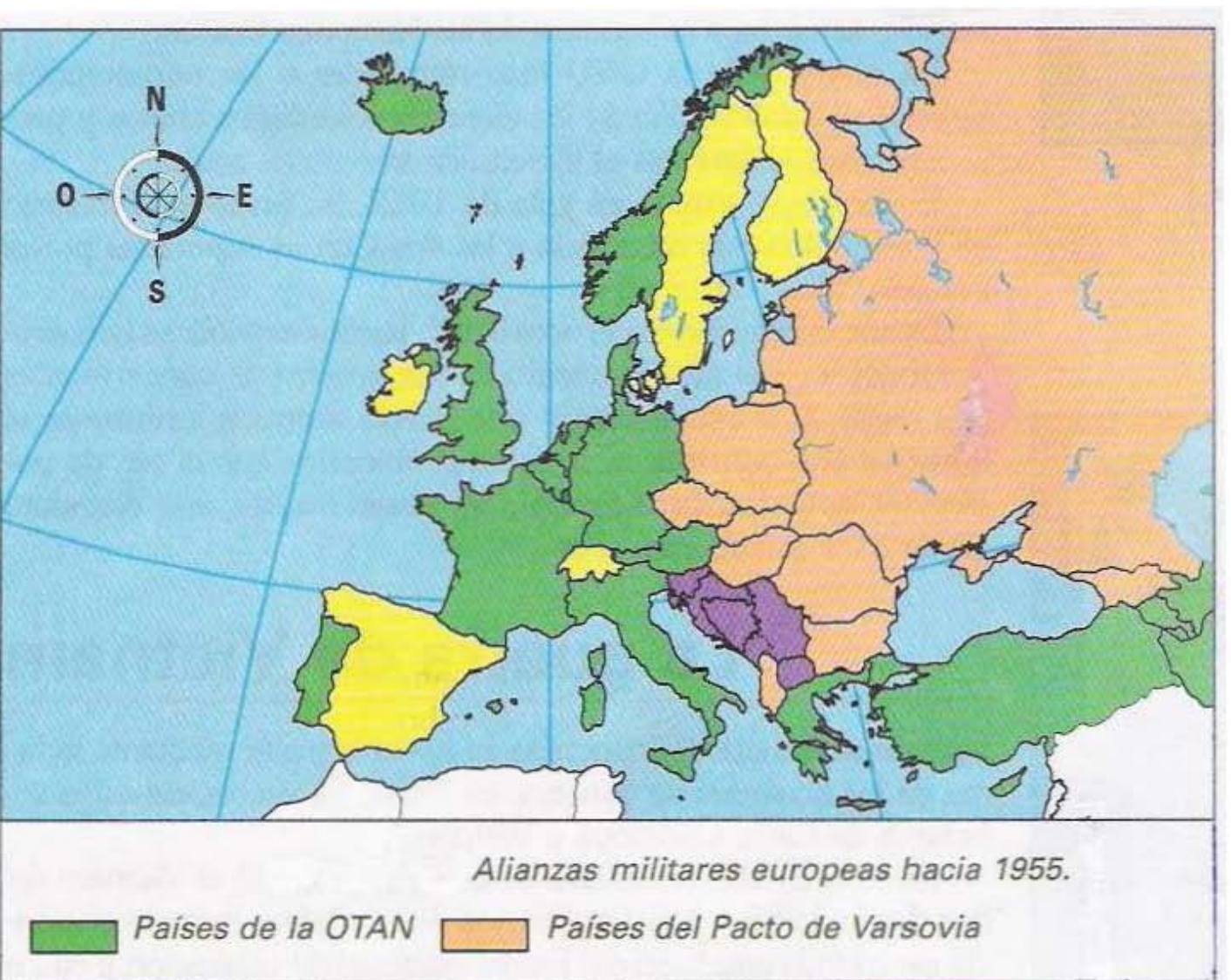
24 de Abril de 2006

Mapa geohistórico Europa (1914)



Fuente: Arce, Montoya, Velázquez, *Historia 1*, Grupo Editorial Patria, 1º ed. 2007, p. 181

Mapa geohistórico Europa 1955 (Bloques capitalista y socialista)



Fuente: Gómez, Ramírez, Ortiz, Rodríguez, *Historia 2 Edad Moderna y Contemporánea*, Prentice Hall Hispanoamericana, 2ªed, 1998, p. 175.

Mapa geohistórico Europa 1989 (Desintegración del bloque socialista)



Fuente: Speckman, Ávila, Pani, Ávila, *Historia I*, Castillo, 1ª ed. 2007, p. 246.

Cuestionario reflexivo diseñado en equipo por los alumnos del grupo 0220

Tema: Descomposición del “socialismo real”. Perestroika y Glasnost. Revoluciones en Europa del Este y desintegración de la URSS.

1) ¿Cuáles eran los propósitos de la *Perestroika*?

R= En el aspecto económico buscaba encontrar nuevas formas para acelerar el progreso social; en lo social buscaba promover la justicia y alcanzar un gobierno más humanizado; en lo político permitiría hacer cambios sustanciales.

2) ¿Cómo se lograrían los cambios políticos?

R= Se aplicaría una transparencia o *Glasnost* en las cosas del Estado y la vida social.

3) ¿En dónde influyó más la *Perestroika*?

R= En la revolución de los antiguos países del bloque socialista que se mantuvieron tras la llamada *Cortina de Hierro*.

4) ¿Qué sucedió a la caída de la Unión Soviética?

R= Se dio paso a la etapa conocida como el mundo unipolar y a la globalización económica.

5) ¿Qué cambios experimentaron los países del bloque socialista a raíz de la *Perestroika*?

R= Cambios internos y modificaciones geográficas, movimientos populares, conflictos étnicos, reivindicaciones nacionalistas y autonomistas.

6) ¿Qué buscaba la Ley de empresas socialistas?

R= Fomentar una sana competencia entre las mismas.

7) ¿Al convertirse en un gran reformador ¿Qué otorgó Mijail Gorbachov?

R= Otorgó amplias libertades a los ciudadanos y ofreció transparencia en lo tocante a los asuntos del Estado.

8) Las transformaciones a las que se sometió a la Unión Soviética se denominaron

*Perestroika* ¿Lo cual se define cómo?

R= el término *Perestroika* puede definirse como reestructuración o renovación en lo político, económico y social.

9) ¿Qué sucedió a la desintegración de la URSS?

R= Renunció Mijail Gorbachov y Rusia quedó convertida en un caos político.

10) ¿Qué buscaba fomentar el Soviet supremo mediante la Ley de empresas socialistas?

R= Buscaba fomentar sana competencia entre las empresas capaz de reducir los costos y precios, y hacerlas más competentes.

**CUARTA SESIÓN: 26 DE ABRIL DE 2006**

Hoja 1/2

NOTA: por la circunstancia de los puentes que se atravesaron y la premura para la entrega de las evaluaciones que se cerraron el 17 de mayo, fue necesario aglutinar los restantes temas abordándolos con la estrategia de grupo cooperativo.

**Tema: Surgimiento y características del neoliberalismo: Inglaterra, EUA, América Latina.  
La crisis de la deuda: costos sociales y políticos**

**Objetivos:**

- Describe el contexto mundial en el que surge el neoliberalismo.
- Definirá sus principales características a través del contraste entre el liberalismo y el neoliberalismo.
- Analiza las causas y consecuencias de este proceso de globalización.
- Reflexiona acerca de sus costos sociales y políticos.
- Integración de los grupos cooperativos.

**Estrategias:**

- Red semántica
- Cuadro de causa efecto
- Grupo cooperativo

**Aprendizajes:**

**Conceptual:** define los principales rasgos de la globalización y la ideología neoliberalista.  
**Procedimental:** analiza las causas y las consecuencias del proceso de globalización con la aplicación de los conceptos teóricos pertinentes; argumenta su postura respecto a las alternativas de solución de las problemáticas implicadas en el proceso de globalizador.  
**Actitudinal:** socializa su conocimiento reflexionando sobre la importancia de aprender a trabajar en equipo cooperativo; asume una actitud crítica y tolerante a la vez ante las opiniones de sus compañeros.

**Conocimientos previos:**

- Ideología liberal del siglo XVIII.
- Situación mundial al final de la Guerra Fría.
- Caída del bloque socialista.
- Desintegración de la URSS.
- Extinción del mundo bipolar.

**Actividades:**

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistencia <span style="float: right;">5 min.</span><br/>Docente pasa lista en orden alfabético.</li> <li>• Presentación de los objetivos de aprendizaje <span style="float: right;">5 min.</span><br/>El docente anota en el pizarrón los objetivos y actividades de aprendizaje.<br/>Explica brevemente lo que se pretende lograr en esta clase para que el alumno se forme sus expectativas.</li> </ul> |
|---|

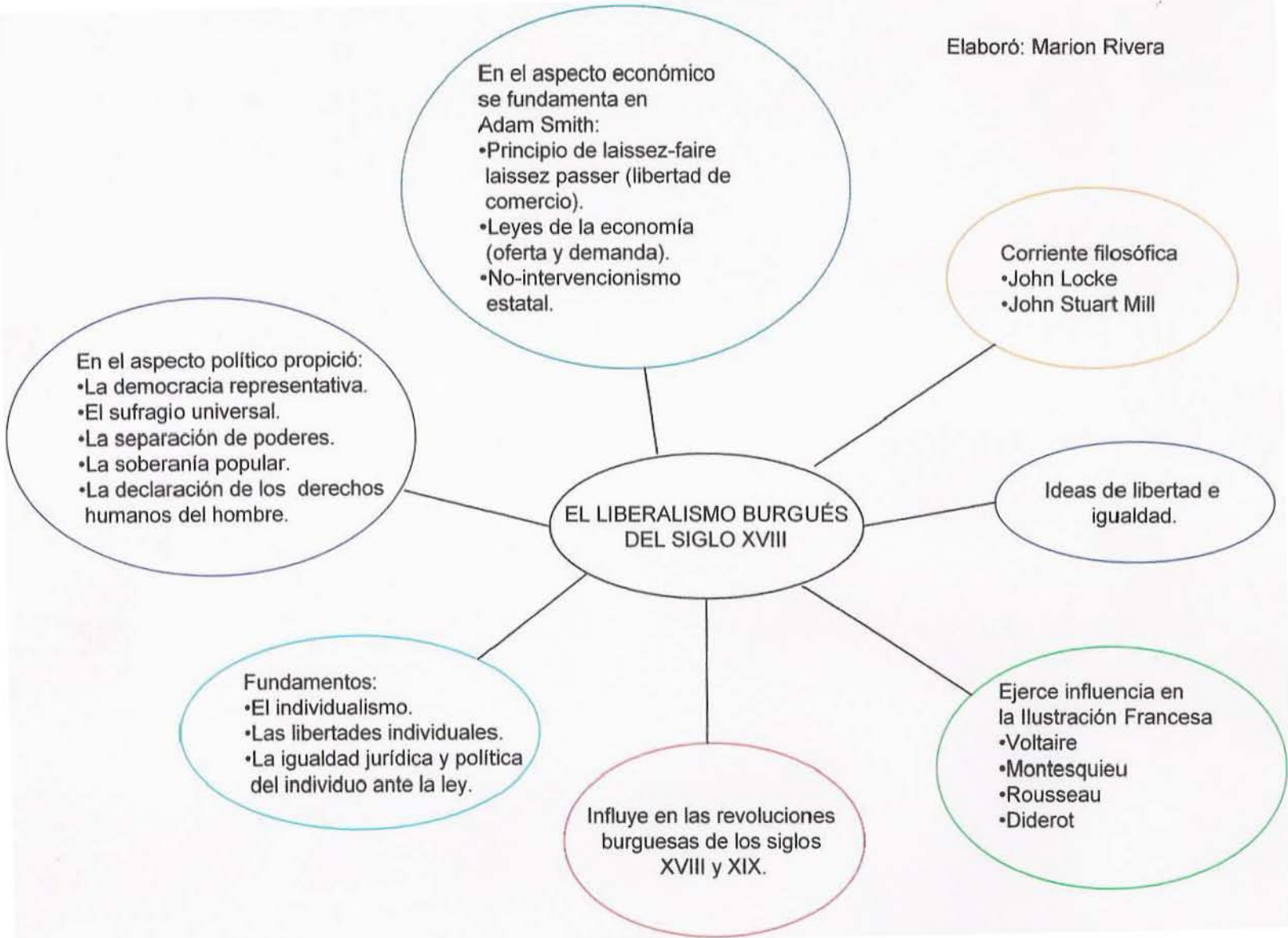
**Tec:**  
Red semántica  
Cuadro de doble entrada (causa efecto)

**Materiales y recursos didácticos:**  
Lista de asistencia  
Pizarrón  
Borrador  
Gis

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activación de conocimientos previos <span style="float: right;">15 min.</span> El docente activa los conocimientos previos sobre el liberalismo apoyado en una red semántica. El docente solicita a los alumnos copiar la red semántica en su cuaderno e interroga a los alumnos durante esta activación de conocimientos previos.</li> <li>• Aplicación del cuadro de doble entrada (causa efecto) <span style="float: right;">30 min.</span> El docente solicita a los alumnos la elaboración en equipo de un cuadro de doble entrada (causa efecto) sobre las causas y consecuencias de la crisis de la deuda en base a la información proporcionada en la segunda lectura.</li> <li>• Presentación de la estrategia de grupo cooperativo. <span style="float: right;">20 min.</span> El docente explica a los alumnos la secuencia de trabajo del grupo cooperativo en base a la organización que previamente preparó, les asigna un tema. La organización de los grupos cooperativos la realiza el docente considerando los siguientes aspectos de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Su desempeño académico.</li> <li>○ Su género</li> <li>○ Sus conocimientos previos (a partir del diagnóstico aplicado).</li> </ul> <p>El procedimiento del grupo cooperativo se detalla en el siguiente plan de clase.</p> </li> <li>• El docente asigna la tarea (actividad extractase): <span style="float: right;">15 min.</span> Indagar la información sobre los temas asignados a cada grupo cooperativo: en libros, revistas, diarios, en la red informática.</li> </ul>	<p>Esquema de la red semántica Cinta adhesiva o imanes <b>Recomendaciones:</b> llevar hecho el esquema. La elaboración de la lista de grupos cooperativo debe hacerse previamente para estudiar las características de los alumnos y equilibrar los grupos para favorecer la ayuda entre iguales.</p>
<p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El docente evalúa las participaciones de los alumnos de acuerdo a la pertinencia de los argumentos de sus respuestas.</li> <li>➤ El docente evalúa el diseño en equipo del cuadro de doble entrada (causa efecto) sobre la crisis de la deuda).</li> <li>➤ Se evalúa el cuadro SQA, con los comentarios, observaciones y dudas de los alumnos.</li> </ul>	



Elaboró: Marion Rivera



Mapa cognitivo de nubes

Anexo 23

**Cuadro de doble entrada: La crisis de la deuda en América Latina: costos sociales y políticos**

	CAUSAS	CONSECUENCIAS
Económicas		
Políticas		
Sociales		

Elaborado en base a la propuesta de: Díaz Barriga, F. y Hernández, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Mc. Graw Hill, 1998, p. 185.

**QUINTA SESIÓN: 3 DE MAYO DE 2006**

Hoja 1/2

NOTA: por la circunstancia de los puentes que se atravesaron y la premura para la entrega de las evaluaciones que se cerraron el 17 de mayo, fue necesario aglutinar los restantes temas abordándolos con la estrategia de grupo cooperativo.

**Tema: Surgimiento y características del neoliberalismo: Inglaterra, EUA, América Latina.**  
**La crisis de la deuda: costos sociales y políticos**  
**La globalización capitalista y la formación de los nuevos bloques comerciales: La Unión Europea, la Integración Asiática (APEC) y el TLC. Los desafíos de China y Rusia frente a la globalización.**  
**Los Estados Unidos de América: su pretensión de hegemonía global versus multilateralismo.**  
**El militarismo como instrumento principal de expansión y dominio: Golfo Pérsico, Afganistán e Irak. Deterioro de la política estadounidense.**  
**La sociedad actual: los movimientos y luchas de los pueblos contra el neoliberalismo, la globalización capitalista y la guerra.**  
**Hacia un nuevo orden mundial: defensa de la multilateralidad y búsqueda de una sociedad de nuevo tipo.**

**Objetivos:**

- Describe el contexto mundial en el que surge el neoliberalismo.
- Definirá sus principales características a través del contraste entre el liberalismo y el neoliberalismo.
- Analiza las causas y consecuencias de este proceso de globalización; sus ventajas y desventajas.
- Reflexiona acerca de sus costos sociales y políticos.
- Critica la política hegemónica estadounidense y su expresión militarista como un instrumento de control sobre ciertas regiones del mundo: Irak, Afganistán , etc.
- Formula las posibles alternativas de la comunidad internacional ante los nocivos efectos de la globalización.
- Socialización del conocimiento.
- Practica valores y actitudes: solidaridad, responsabilidad, tolerancia, respeto.

**Estrategias:**

- Grupo cooperativo

**Aprendizajes:**

**Conceptual:** define los principales rasgos de la globalización y la ideología neoliberalista.  
**Procedimental:** analiza las causas y las consecuencias del proceso de globalización con la aplicación de los conceptos teóricos pertinentes; argumenta su postura respecto a las alternativas de solución de las problemáticas implicadas en el proceso de globalizador.  
**Actitudinal:** socializa su conocimiento reflexionando sobre la importancia de aprender a trabajar en equipo cooperativo; asume una actitud crítica y tolerante a la vez ante las opiniones de sus compañeros.

**Conocimientos previos:**

- Ideología liberal del siglo XVIII.
- Situación mundial al final de la Guerra Fría.
- Caída del bloque socialista.
- Desintegración de la URSS.
- Extinción del mundo bipolar.

<p><b>Actividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistencia 5 min. Docente pasa lista en orden alfabético.</li> <li>• Presentación de los objetivos de aprendizaje 5 min. El docente anota en el pizarrón los objetivos y actividades de aprendizaje. Explica brevemente lo que se pretende lograr en esta clase para que el alumno se forme sus expectativas.</li> <li>• Organización de equipos 10 min. El docente agrupa a los alumnos de acuerdo a la lista de grupos cooperativos que elaboró previamente y tomando en cuenta las características ya citadas de sus alumnos.</li> </ul> <p>Para el procedimiento, el docente:</p> <p>Primera parte (se aplica en esta clase) 45 min.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrupa a los alumno (de tres a seis personas) tratando de equilibrar sus características.</li> <li>• Asigna a cada grupo un tema.</li> <li>• Explica a los alumnos la estrategia de grupo cooperativo de Rompecabezas II.</li> <li>• Aplica la técnica de rompecabezas (Tangram) para cohesionar a los grupos cooperativos.</li> <li>• Proporciona a cada equipo un juego de lecturas a trabajar.</li> <li>• Cada grupo cooperativo nombra un coordinador o lo sugiere el docente.</li> <li>• Los alumnos discuten su tema, el objetivo es que cada uno de ellos se transforme en un experto sobre el tema que se le asignó.</li> <li>• Los alumnos organizan la información en un esquema por equipo de cualquiera de las tres estrategias modeladas: mapa conceptual, cuadro de doble entrada o red semántica.</li> </ul> <p>Segunda parte (se aplica en la siguiente clase) 50 min.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reorganiza los grupos cooperativos para integrar el rompecabezas de conocimiento, distribuyendo a los alumnos expertos en diferentes equipos.</li> <li>• Los alumnos expertos en cada tema exponen para su nuevo equipo con los esquemas que diseñaron para tal propósito.</li> <li>• Se integra la información siguiendo el orden de los temas establecido en el programa del alumno y elabora un nuevo esquema con la información integrada.</li> <li>• Finalmente se realiza una retroalimentación maestro –alumnos, en la cual cada grupo cooperativo expone sus conclusiones ante el grupo con su esquema y expresa sus opiniones sobre el trabajo y sobre el contenido de conocimiento trabajado.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente asigna la tarea (actividad extractase): 5 min. Reunirse con su equipo para preparar con un esquema (utilizando alguna de las técnicas modeladas) con la presentación de sus conclusiones.</li> </ul>	<p><b>Tec:</b> Rompecabezas (Tangram) Grupo cooperativo de Rompecabezas II</p> <p><b>Materiales y recursos didácticos:</b> Lista de asistencia Pizarrón Borrador Gis Cinta adhesiva o imanes Marcadores Hojas de rotafolio Material de lectura para los alumnos Libros de texto, revistas, etc. Listas de verificación</p> <p><b>Recomendaciones:</b> Enfatizar la observación para detectar alguna posible situación de disonancia o de falta de integración o de conocimiento de algún alumno para reforzar en la ZDP.</p>
<p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El docente evalúa con las listas de verificación la participación de los alumnos, su colaboración, organización del trabajo, respeto y tolerancia hacia sus compañeros.</li> <li>➤ El docente evalúa el diseño en equipo del esquema con el que se representa los aspectos relevantes del tema asignado a cada grupo cooperativo.</li> </ul>	

**Tema: Surgimiento y características del neoliberalismo: Inglaterra, EUA, América Latina.**  
**La crisis de la deuda: costos sociales y políticos**  
**La globalización capitalista y la formación de los nuevos bloques comerciales: La Unión Europea, la Integración Asiática (APEC) y el TLC. Los desafíos de China y Rusia frente a la globalización.**  
**Los Estados Unidos de América: su pretensión de hegemonía global versus multilateralismo.**  
**El militarismo como instrumento principal de expansión y dominio: Golfo Pérsico, Afganistán e Irak. Deterioro de la política estadounidense.**  
**La sociedad actual: los movimientos y luchas de los pueblos contra el neoliberalismo, la globalización capitalista y la guerra.**  
**Hacia un nuevo orden mundial: defensa de la multilateralidad y búsqueda de una sociedad de nuevo tipo.**

**Objetivos:**

- Describe el contexto mundial en el que surge el neoliberalismo.
- Definirá sus principales características a través del contraste entre el liberalismo y el neoliberalismo.
- Analiza las causas y consecuencias de este proceso de globalización; sus ventajas y desventajas.
- Reflexiona acerca de sus costos sociales y políticos.
- Critica la política hegemónica estadounidense y su expresión militarista como un instrumento de control sobre ciertas regiones del mundo: Irak, Afganistán , etc.
- Formula las posibles alternativas de la comunidad internacional ante los nocivos efectos de la globalización.
- Socialización del conocimiento.
- Practica valores y actitudes: solidaridad, responsabilidad, tolerancia, respeto.

**Estrategias:**

- Grupo cooperativo

**Aprendizajes:**

**Conceptual:** define los principales rasgos de la globalización y la ideología neoliberalista.  
**Procedimental:** analiza las causas y las consecuencias del proceso de globalización con la aplicación de los conceptos teóricos pertinentes; argumenta su postura respecto a las alternativas de solución de las problemáticas implicadas en el proceso de globalizador.  
**Actitudinal:** socializa su conocimiento reflexionando sobre la importancia de aprender a trabajar en equipo cooperativo; asume una actitud crítica y tolerante a la vez ante las opiniones de sus compañeros.

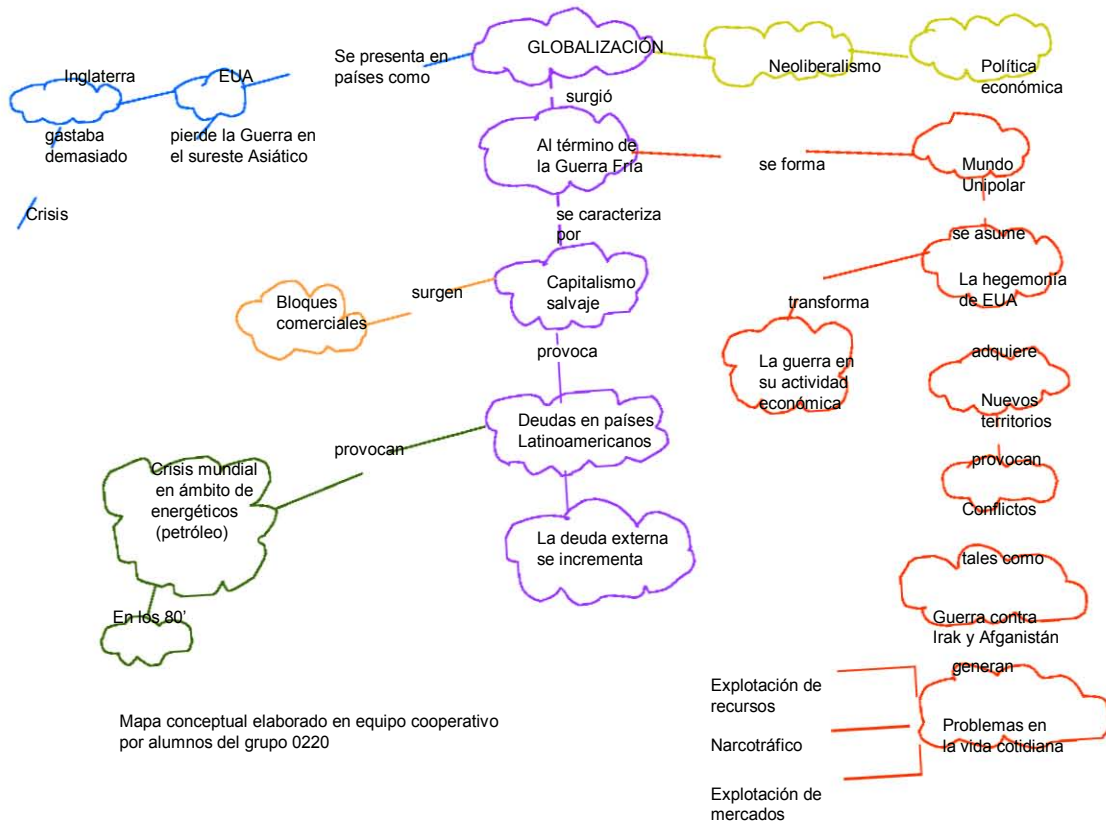
**Conocimientos previos:**

- Ideología liberal del siglo XVIII.
- Situación mundial al final de la Guerra Fría.
- Caída del bloque socialista.
- Desintegración de la URSS.
- Extinción del mundo bipolar.

<p><b>Actividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistencia 5 min.  Docente pasa lista en orden alfabético.</li> <li>• Presentación de los objetivos de aprendizaje y actividades. 5 min.  El docente anota en el pizarrón los objetivos y actividades de aprendizaje. Explica brevemente lo que se pretende lograr en esta clase para que el alumno se forme sus expectativas.</li> <li>• Retroalimentación de la actividad de grupo cooperativo 50 min. Se finaliza el trabajo del grupo cooperativo con una retroalimentación maestro – alumnos. Cada grupo cooperativo presenta su esquema con sus conclusiones y lo explica al grupo. Los alumnos expresan sus opiniones sobre el trabajo y las ventajas de trabajar en grupo.</li> <li>• Evaluación formativa 40 min. El docente aplica el instrumento de evaluación formativa</li> <li>• El docente aplica la autoevaluación del alumno 5 min. El maestro solicita su propia evaluación al alumno mediante un instrumento</li> <li>• Evaluación al docente 10 min. El docente aplica el instrumento para recabar la opinión de los alumnos sobre su desempeño docente.</li> </ul> <p>Agradecimientos al grupo y al docente supervisor</p>	<p><b>Tec:</b> Rompecabezas (Tangram) Grupo cooperativo Rompecabezas II</p> <p><b>Materiales y recursos didácticos:</b> Lista de asistencia Pizarrón Borrador Gis Cinta adhesiva o imanes Marcadores Hojas de rotafolio Material de lectura para los alumnos Libros de texto, revistas, etc. Listas de verificación</p> <p><b>Recomendaciones:</b>  Diseñar la encuesta de opinión sobre el docente de forma anónima.  La autoevaluación del alumno debe abarcar los tres tipos de objetivos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p>
---	--

<p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se evaluará con lista de verificación: la expresión del conocimiento conceptual en la formulación del alumno de ideas , juicios, opiniones , conceptos y teorías sobre el tema; desarrollo de habilidades reflexionar, analizar, criticar; actitudes y valores: participación en la discusión, trabajo del equipo, respeto, responsabilidad, solidaridad, tolerancia.</li> <li>➤ El docente evalúa con las listas de verificación la participación de los alumnos, su colaboración, organización del trabajo,</li> <li>➤ El docente evalúa el diseño en equipo del esquema con el que se representa los aspectos relevantes del tema asignado a cada grupo cooperativo.</li> </ul>
---

Mapa conceptual en grupo cooperativo: Globalización y Neoliberalismo



Universidad Nacional Autónoma de México  
Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur  
Docente practicante: Marion Rivera Sánchez

Fecha: \_\_\_\_\_  
Grupo: \_\_\_\_\_

Alumno (a): \_\_\_\_\_

### AUTOEVALUACIÓN

1. En relación a mi asistencia a clase he asistido al \_\_\_\_\_ %.
2. Mi puntualidad ha sido \_\_\_\_\_.
3. Mi participación en los equipos de trabajo ha sido \_\_\_\_\_.
4. El mayor problema que he enfrentado ha sido \_\_\_\_\_.
5. La meta que me he fijado en esta asignatura para esta unidad la he cumplido en un \_\_\_\_\_ %.
6. La calidad de mis trabajos ha sido \_\_\_\_\_.
7. Mi relación de trabajo con mis compañeros de grupo es \_\_\_\_\_.
8. Mi relación de trabajo con el profesor es \_\_\_\_\_.
9. Considero que debo mejorar en \_\_\_\_\_.
10. La opinión que tengo sobre mi mismo en relación a mi desempeño académico es \_\_\_\_\_.
11. La deficiencia académica más grave que tengo es \_\_\_\_\_.
12. Mi mejor habilidad académica es \_\_\_\_\_.
13. Creo que mis padres en relación a lo académico, esperan que \_\_\_\_\_.
14. Creo que un buen estudiante se caracteriza por \_\_\_\_\_.

Considero que mi calificación deber ser de \_\_\_\_\_.

Fuente: Colegio de Bachilleres, Técnicas, instrumentos y reactivos para la evaluación del aprendizaje, 1994.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PRÁCTICA DOCENTE II  
HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA II  
CICLO ESCOLAR SEGUNDO SEMESTRE 2006  
Practicante: Marion Rivera Sánchez

NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_ CALIF. \_\_\_\_\_

GRADO Y GRUPO \_\_\_\_\_ No. L. \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

EVALUACIÓN FORMATIVA SOBRE EL TEMA: NEOLIBERALISMO Y GLOBALIZACIÓN

**I.- INSTRUCCIONES: RELACIONA LOS CONCEPTOS SOBRE EL TEMA, CON SUS DEFINICIONES, CAUSAS Y CONSECUENCIAS. ESCRIBE DENTRO DEL PARÉNTESIS EL NÚMERO QUE CORRESPONDE A LA RESPUESTA CORRECTA. Nota: en este ejercicio existen varios distractores). (VALOR 10 PUNTOS)**

( )	Doctrina que sostiene entre sus principios la apertura de las fronteras a las economías de mercado. Rechaza el intervencionismo estatal.	1. LAS GRANDES TRANSNACIONALES
( )	La globalización ha profundizado los niveles de pobreza en estos países?	2. LA EXTREMA POBREZA
( )	Los grandes organismos financieros internacionales están bajo la influencia de?	3. LA MIGRACIÓN
( )	En estos países la aplicación de alta tecnología, de la robótica ha provocado la reducción de salarios y el aumento de desempleo.	4. LA MULTILATERALIDAD 5. EL NEOLIBERALISMO
( )	Uno de los graves problemas que enfrentan las economías latinoamericanas es el crecimiento de la deuda externa, lo cual se refleja en?	6. EL BLOQUE SOCIALISTA
( )	Política que pretendió democratizar a la URSS, influyo decisivamente en la caída del bloque socialista.	7. EL MUNDO BIPOLAR
( )	El detrimento de las condiciones de vida las poblaciones de los países atrasados tiene otra consecuencia que se expresa en?	8. LOS PAÍSES TERCERMUNDISTAS 9. LA PERESTROIKA
( )	El fin de la Guerra Fría es una de las causas a las cuales se atribuye como consecuencia la formación de?	10. EL MUNDO UNIPOLAR
( )	Su desintegración permitió a EUA fortalecer su papel hegemónico en el mundo.	11. LOS PAÍSES DESARROLLADOS
( )	Es la alternativa que se erige ante la amenaza de los grandes problemas generados o agravados por la globalización.	12. EL BLOQUE CAPITALISTA

**II.- INSTRUCCIONES.- RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS. EXPLICA TU RESPUESTA PROPORCIONANDO LOS ARGUMENTOS PERTINENTES. (Escribe tu respuesta con brevedad y letra legible) (VALOR 5 PUNTOS)**

¿Cuáles son los problemas más graves que enfrenta la población mundial en la modernidad?, (explica dos de ellos.

---

---

¿Qué entiendes por el fenómeno de globalización?

---

---

¿En términos generales cuáles son las principales consecuencias del proceso de globalización?

---

---

¿Cuál es tu opinión sobre el discurso político de democracia y libertad que sostiene EUA en la actualidad?

---

---

¿Con qué objetivos los países desarrollados financiaron y promovieron guerras y conflictos, manipulándose los conflictos étnicos y religiosos en las regiones subdesarrolladas como Medio Oriente, Asia Central y los Balcanes?

---

---

**III.- INSTRUCCIONES:** SELECCIONA LOS DIEZ CONCEPTOS QUE CONSIDERES MÁS IMPORTANTES DEL EJERCICIO I ROMANO, Y CONTRUYE CON ELLOS UN MAPA CONCEPTUAL. (Nota: escribe con letra legible). (VALOR 5 PUNTOS)

**Total de reactivos: 20**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior  
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades

**EVALUACIÓN DE LAS LABORES DOCENTES EN LA ASIGNATURA HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA II**

**Docente practicante: Marion Rivera Sánchez**

**FECHA: 8 de Mayo de 2006**

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ALUMNOS**

**Con el propósito de mejorar la práctica educativa en la educación media superior del docente practicante, se solicita la opinión del estudiante sobre la enseñanza impartida. La información que proporciones contribuirá al logro de este propósito.**

**Este cuestionario es anónimo, por lo que se solicita responder con objetividad y honestidad. Es importante contestar todos los reactivos. En los siguientes enunciados responde:**

(1) Si                      (2) No

Al inicio del curso, el profesor:

( )	1. Dio a conocer al grupo el programa de trabajo de la asignatura.
( )	2. Acordó con el grupo la forma de trabajar durante la práctica docente.
( )	3. Estableció la forma de evaluar y calificar el curso.
( )	4. Evaluó el nivel de conocimientos del grupo a través de uno o varios ejercicios de diagnóstico.

**Las siguientes preguntas tienen cinco opciones de respuesta:**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>Nunca 1-20%</b>	<b>Rara vez 21-40%</b>	<b>Algunas veces 41-60%</b>	<b>Frecuentemente 61-80%</b>	<b>Siempre 81-100%</b>

Lee cuidadosamente cada enunciado y selecciona la respuesta que refleje mejor tu experiencia con el profesor(a), anota tu respuesta dentro del paréntesis. El profesor (a):

( )	5. Domina los temas del programa.
( )	6. Da la clase en forma organizada.
( )	7. Fomenta la permanencia de los alumnos en clase.
( )	8. Resuelve las dudas que plantean los alumnos respecto al tema, ejercicio, tarea, etc.
( )	9. Lleva una secuencia de los temas expuestos, facilitando en aprendizaje de los alumnos.
( )	10. Promueve la participación individual.
( )	11. Promueve la reflexión sobre las problemáticas que se desprenden de los temas.
( )	12. Promueve la participación en equipo.
( )	13. Respeta la opinión de los alumnos
( )	14. Motivó el trabajo en clase y de la realización de las tareas.
( )	15. Resalta principios y valores en la práctica.
( )	16. Atiende las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
( )	17. Asesora la aplicación de temas de su disciplina en los ejercicios parciales.
( )	18. Analiza con los alumnos los temas del ejercicio.
( )	19. Demuestra que tiene conocimientos actualizados en torno a los temas y ejercicios.
( )	20. Utiliza material didáctico para apoyar la enseñanza de los temas desarrollados.
( )	21. Informa a los alumnos sobre su desempeño académico a lo largo del curso.
( )	22. Imparte su clase respetando el horario fijado por la misma.
( )	23. Pide tareas y ejercicios con un grado de dificultad adecuado al nivel de conocimientos del grupo.
( )	24. Revisa las tareas y comenta los adelantos o dificultades de los alumnos.

Nota: en la parte de atrás de la hoja puedes anotar tus observaciones.

Equipo	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10	Frecuencial respuesta C	Frecuencia respuesta C-E	Frecuencial respuesta P	Frecuencial respuesta F	Total de respuestas
1	P	C	C	C-E	C	C-E	C-E	C-E	C	C-E	4	5	1	0	10
2	C-E	C-E	C	C-E	C-E	C-E	s/p	s/p	s/p	s/p	1	5	0	0	6
3	P	C	C-E	C-E	C-E	C	C	C	s/p	s/p	4	3	1	0	8
4	C	P	C-E	C-E	C-E	C	s/p	s/p	s/p	s/p	2	3	1	0	6
5	C	C	C	C	C	C-E	C-E	C	F	C-E	6	3	0	1	10
6	C-E	C-E	C-E	C	C-E	C-E	F	s/p	s/p	s/p	1	5	0	1	7
7	F	C	P	C	C	C	P	s/p	s/p	s/p	4	0	2	1	7
8	C	P	C	P	C-E	F	F	P	C	C-E	3	2	3	2	10
9	C-E	C-E	C-E	C-E	C-E	C-E	C-E	C	C-E	C-E	1	9	0	0	10
10	P	C-E	P	C	C	F	C-E	P	C-E	s/p	2	3	3	1	9
11	P	C	C	C	C-E	P	F	F	s/p	s/p	3	1	2	2	8
<b>Subtotales</b>											<b>31</b>	<b>39</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>91</b>

Simbología:

- s/p = sin pregunta
- C = Concepto
- C-E= Causa-efecto
- P = Personaje o lugar
- F = Fecha

Tabla 4.1 : Evaluación de Cuestionario reflexivo