



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Maestría en docencia para la educación media superior
Facultad de Filosofía y Letras
Historia

La teoría de la historia y las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el aprendizaje significativo de la historia

QUE PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:
OSVALDO GARCÍA MARTÍNEZ

TUTORES:
Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas IIFL/UNAM
Dra. Marquina Terán Guillén FAC. PSICOLOGÍA/PSICOLOGÍA
Dra. María del Carmen Valverde Valdés IIFL/UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
Dra. Laura Edith Bonilla de León FES ACATLÁN/HISTORIA
Mtra. Michelle Ordoñez Lucero FFYL/HISTORIA

Ciudad de México, abril de 2016



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

INTRODUCCIÓN	4
CAPITULO I La Historia en la Educación Media Superior mexicana	8
1.1 La historia de la Historia en la Educación Media Superior	8
CAPITULO II Aportes de la Teoría de la Historia a la didáctica de la Historia	23
2.1 La renovación historiográfica contemporánea	23
2.2 Por una Historia global	25
2.3 La Larga duración	49
2.4 Teoría de la Historia y didáctica	59
CAPITULO III Fundamentos teóricos psicopedagógicos	67
3.1 Constructivismo y aprendizaje significativo	67
3.2 El aprendizaje cooperativo desde el paradigma Vigotskiano	75
3.3 Las estrategias de enseñanza y aprendizaje	78
3.4 Los organizadores gráficos	88
3.5 Los mapas conceptuales	93
3.6 El mapa conceptual como recurso para evaluar	98
3.6 El aprendizaje cooperativo	102
3.5.1 Técnicas del aprendizaje cooperativo	113
3.5.2 El papel del docente	117
3.5.3 La evaluación de los aprendizajes	118
3.7 El constructivismo en la enseñanza-aprendizaje de la historia	119

3.8	Enseñar y aprender historia. Primeras consideraciones	123
3.8	Construcción del conocimiento histórico en los alumnos de educación media superior.	128
CAPITULO IV	Propuesta de enseñanza cooperativa, Los organizadores gráficos y mapas conceptuales. Historia de México	132
4.1	Objetivos	133
4.2	Propuesta Metodológica	134
4.2.1	El procedimiento de enseñanza-aprendizaje	135
CAPITULO V	Resultados	156
CAPITULO VI	Discusión	176
CONCLUSIONES		194
REFERENCIAS		202
ANEXOS		215

INTRODUCCIÓN

Dispersar el espíritu, abrirlo hacia nuevos horizontes, sí, pero para concentrarlo después con todas esas riquezas adquiridas, con toda su dureza y toda su eficiencia, sobre una tarea vigorosa y que será entonces ya una tarea particular, porque es preciso en un momento dado profundizar de manera particular en la historia, si es que uno quiere marcar dentro de ella de una manera útil un lugar propio. (Braudel Fernand, 1993:29)

La historia incluida en la formación del estudiante es necesaria e importante ya que le permite comprender los fenómenos sociales, sus causas y prospectiva, formándolo como un ser social, consciente de la sociedad en donde vive y su participación en ella.

En los espacios educativos se observa la reproducción de métodos de enseñanza tradicionales en donde se memoriza pero no se aprende. Se recurre a una enseñanza en donde la exposición es la principal forma de tratar los temas, sin involucrar de manera activa a los estudiantes, quienes consideran que la historia es una materia aburrida porque habla del pasado, que sólo se basa en fechas, lugares y nombres de personajes, además de carecer de sentido y significado en sus vidas.

A sí mismo, cuando se desarrollan cursos enfocados a la enseñanza de la historia, los docentes frecuentemente expresan y exponen sus inquietudes en cuanto a ¿cómo enseñar un tema?, ¿cuál es la metodología más conveniente?, ¿qué estrategia utilizar?, ¿cuáles son los materiales adecuados?, ¿cómo promover un aprendizaje significativo?, ¿de qué forma motivar a los alumnos?, etcétera. Tarea que no ha sido fácil, ya que aunque se llega a aplicar algún método o modelo de enseñanza, finalmente se vuelve al recurso tradicional, ya sea por la falta de tiempo o por una inadecuada planeación para llevar a cabo el trabajo o por desconocimiento conceptual o epistemológico de lo que se está realizando.

Las causas por las que los profesores no utilizan una adecuada metodología para sus clases son variadas: en ocasiones no son de la especialidad, sino de otras áreas afines como la geografía, ciencia política o sociología o por la falta de preparación psicopedagógica docente, debido a que los

profesores universitarios únicamente manejamos los conocimientos de la asignatura, pero carecemos de los elementos pedagógicos para impartir la materia.

Aunado a lo anterior, debido a la carga de contenidos o temas, en muchas ocasiones se sigue enseñando la materia como fuente de saber memorístico, sin propiciar la explicación de los hechos históricos, su relación con el presente y su estudio como proceso.

Con el fin de abatir este tipo de prácticas y avanzar en los procesos educativos hacia la formación real del estudiante, es indispensable que se adopten otras actitudes y métodos al impartir la materia de historia.

El papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el de facilitador, que promueve la construcción del conocimiento, propicia el desarrollo, en sus estudiantes, de habilidades y destrezas indispensables para su formación y crecimiento intelectual. Por ello, desde el constructivismo, las estrategias de enseñanza cooperativas y los organizadores gráficos son una alternativa para la enseñanza de la historia

Por lo tanto, el propósito principal de la presente tesis es favorecer el aprendizaje de la historia a través de la estrategia del aprendizaje cooperativo, la resolución de cuestionarios y elaboración de organizadores gráficos.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002), Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente, solucionar problemas y demandas académicas. Considerando a las estrategias como técnicas que pueden ser enseñadas para ser usadas durante el aprendizaje. De esta manera, la meta de cualquier estrategia particular de aprendizaje será que el aprendiz seleccione, organice o integre nuevo conocimiento y, a su vez, el afectar el estado motivacional y afectivo.

Al seleccionar los organizadores gráficos pretendo que los adolescentes tengan estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la materia de Historia y que en un futuro las utilicen en otras

asignaturas del currículo escolar, debido que en muchas ocasiones los estudiantes tienen problemas de bajo rendimiento puesto que no tienen las condiciones y habilidades necesarias para el aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje que se plantean son una alternativa para que los docentes las adecuen a su forma de trabajo. Siendo pertinente aclarar que no se trata únicamente de elaborar una serie de actividades y aplicarlas, sino enseñar al estudiante a que aprenda historia y al mismo tiempo favorecer el desarrollo de actitudes y de reflexión.

Nuestros objetivos son favorecer en los estudiantes aprendizajes significativos por medio de las estrategias de enseñanza-aprendizaje cooperativas, relacionar los conocimientos previos con las problemáticas históricas mediante la elaboración de distintos organizadores gráficos.

El trabajo se encuentra dividido en seis capítulos principales. El primer capítulo “La Historia en la Educación Media Superior mexicana”, tiene como propósito presentar un panorama histórico general sobre el desarrollo de la historia que se enseña en el ámbito mexicano desde el siglo XIX hasta la actualidad.

En el segundo capítulo “Aportes de la Teoría de la Historia a la didáctica de la Historia” se realiza un recorrido histórico sobre el origen de la corriente historiográfica llamada de “Los Annales” para profundizar en sus aportes metodológicos y de análisis de la disciplina y su relación con la didáctica.

En el tercer capítulo “Fundamentos teóricos psicopedagógicos” se explican las características de los modelos de aprendizaje cooperativo y los organizadores gráficos, se describen los ejes que lo sustentan, como el constructivismo, definiendo lo que es estrategia de enseñanza y aprendizaje, y por último, se mencionan las características y la importancia del aprendizaje cooperativo y los organizadores gráficos como medios para favorecer el aprendizaje significativo.

En el cuarto capítulo “Propuesta de enseñanza cooperativa. Historia de México” se desarrolla el procedimiento de trabajo, se definen los objetivos y la propuesta metodológica para trabajar el

aprendizaje cooperativo y los organizadores gráficos en la materia de Historia de México. Se describe el modelo de trabajo que le permite al docente planear, diseñar y aplicar una metodología integral y al mismo tiempo promueve que los estudiantes aprendan a trabajar de manera cooperativa y a elaborar distintos organizadores gráficos, se describen cada una de las sesiones que se realizaron con el grupo.

En el capítulo cinco “Resultados” se describen los resultados obtenidos en la elaboración de los organizadores gráficos, las respuestas a las preguntas sobre los temas históricos y el trabajo final de los alumnos.

El capítulo seis “Discusión” se compone de los resultados obtenidos y el marco teórico, buscando reflexionar sobre la importancia de nuestra propuesta.

CAPITULO I

La Historia en la Educación Media Superior mexicana

Así, en el escenario concreto de la historia de la Historia en la educación media superior mexicana, lo que podemos documentar es el entrecruzamiento de miradas, lógicas, ritmos y tiempos. Esta compleja red significativa nos enfrenta a la larga duración de haceres y pareceres (que los comportamientos ritualizados o los imaginarios colectivos se niegan a desaparecer) y a procedimientos, narrativas o definiciones ciertamente frágiles y de corta duración. (Arteaga, 2006:348)

1.1 La historia de la Historia en la Educación Media Superior

La educación media superior en México no sólo ha estado en su desarrollo asociada al devenir político del país, también se ha visto trastocada en el ámbito social y sobre todo ideológico. Lo que ha vuelto complejo su desarrollo evolutivo y su conformación. (Romo y Gutiérrez, 1983), (Castrejón y López, 2001) (Arteaga, 2006)

De este perpetuo cambio y transformación, tanto en el ámbito institucional como ideológico, las distintas disciplinas que conforman el bachillerato no se han librado. Materias como la Historia se han enfrentado, en forma y fondo, a innumerables concepciones sobre su función, utilidad y trascendencia ante la sociedad.

Cuando se creó la Escuela Nacional Preparatoria en 1867, recibió un fuerte impulso positivista, a la asignatura de Historia se le contempló, en el discurso, como una materia necesaria en la formación del estudiante para lograr un pleno desarrollo en su integración social, aunque en los hechos fue relegada a segundo término frente a otras disciplinas, “es decir, sí a la historia pero en un plano secundario, sí a la historia pero con poco espacio.” (Arteaga, 2006:348)

Sin dejar de resaltar que en un mismo plano se debatía sobre qué Historia se debería enseñar, bajo qué orden, lógica y contenidos, además de su orientación pedagógica. (Arteaga, 2006:348)

Estos cuestionamientos fueron abordados por distintos intelectuales de la época a lo largo de los siguientes años, quienes expresaron, como Justo Sierra, que “la ciencia de la historia” consistía en la investigación de los “hechos humanos que se han sucedido a lo largo de los siglos” siendo obligación del historiador “averiguar la rigurosa exactitud del hecho”. (Sierra, 1950:8)

Justo Sierra (1950:8) enfatizaba que se debía de realizar una investigación constante de sus causas, sin alejarse de la idea positivista que mencionaba que “en la historia estas generalizaciones superiores pueden reducirse a la ley del progreso y a la evolución que es más comprensiva.” Aunque, dicho sea de paso, este razonamiento es apoyado todavía en la actualidad por algunos investigadores y docentes de la Historia.

Se esgrimieron argumentos sobre la importancia de la enseñanza de la Historia mencionando que su ventaja era que había un plan global y bien estructurado que permitía que el alumno pudiera asimilar y entender los contenidos. (Schettino, 1990:17)

También se manifestaron posiciones que se oponían a esta doctrina, ya que se cuestionaba que tenía un carácter dogmático, además de las limitaciones del positivismo en sí. (Schettino, 1990:17)

Para 1910, año crucial, ya que se funda la Universidad Nacional de México, se mantenía la estructura positivista y se seguían privilegiando los contenidos científicos. A su vez, comenzaría a darse una “desestructuración académica” que a la larga fue determinante en la concepción de la Historia, pues sirvió a los intereses ideológicos–legitimantes de los distintos grupos revolucionarios en pugna. (Schettino, 1990:18, Romo y Gutiérrez, 1983:3)

Durante la etapa revolucionaria, por obvias razones, las instituciones educativas sufrieron un estancamiento muy importante. Pero, a partir de 1920, cuando la Escuela Nacional Preparatoria nuevamente dependió de la Universidad, ya que desde 1914 había dejado de ser parte de esta última, y con la creación de la Secretaría de Educación Pública, las escuelas preparatorias crecerían en número y en calidad, lo que privilegiaría a la educación media superior, aunque no así a la disciplina de Historia.

Esta [la disciplina en Historia] atravesará desde fines de la década de 1910 hasta la de 1950 por una falta de unidad; tendrá una gran flexibilidad, con sus ventajas en cuanto a la permeabilidad a nuevas corrientes historiográficas, pero también las desventajas de haber caído en una situación de falta de rigor y en una ideologización extrema, que era exaltada por alguno de los teóricos de la nueva Universidad, quienes fueron propulsores de este tipo de cambio. Particularmente nos referimos a Vasconcelos y a Caso, quienes eran acérrimos enemigos del viejo positivismo y que si bien aportaron situaciones novedosas y positivas, podemos decir también que ablandaron el rigor y la calidad teórica de la Historia. (Schettino, 1990:18)

¿Realmente la Historia sufrió éste “ablandamiento” en el rigor y calidad teórica como se le caracterizaría durante ese tiempo? Durante la posrevolución, con el proyecto vasconcelista en puerta, la política educativa tuvo un papel central, ya que en este periodo se buscó ampliar los beneficios en la educación a todos, no solo en el sentido individual de quien recibe instrucción escolar, pues también se busco reorientarla para que redundase en un beneficio social general. (Pérez, 2001:73)

La Historia y la educación media superior no quedaron al margen de éste proyecto nacional y pedagógico formativo. Aunque se vieron intervenidas cada vez más en sus planes y programas, ya que la Universidad Nacional tuvo mayor injerencia en la Escuela Nacional Preparatoria. No sin que se generara una crítica y revaloración profunda respecto a la función de la Historia en la formación de los adolescentes.

Intelectuales nacionales reflexionaron en esos tiempos sobre la utilidad de la Historia, argumentando que la función de la *ciencia de la Historia* era el establecer “las relaciones causales de los fenómenos.” (Luna, 1934:43)

Se decía que la Historia debería de ser “espejo activo” que reflejara el pasado para que nos permitiera explicar nuestro presente y así augurar “hasta el punto en que son razonables las previsiones nuestra continuidad en lo porvenir.” (Ramírez, 1948:74)

Bajo este contexto, se desarrollaron una serie de conferencias que llegaron a la conclusión de que en la Historia había que recomendar que todos los hechos históricos que tenían influencia en la vida humana “o sea lo que se realiza, lo que tiene duración” deberían no narrarse, sino buscar

analizar los antecedentes, causas, consecuencias y relaciones “dejando a la parte anecdótica y dramática su carácter auxiliar por el atractivo y el gusto estético y buscando una elevación justa del estilo...” (Resoluciones, 1945)

Sin olvidar los no pocos intelectuales y educadores que, además de referirse sobre los atributos de la disciplina como lo referente al carácter predictivo, analítico y explicativo, también hacían mención sobre lo indispensable de esta como forjadora de mexicanos cuya identidad nacional buscara promover el amor patriótico formador de ciudadanos.

El mismo Justo Sierra señalaba que “la Historia patria es, por excelencia, el libro de patriotismo.” (Sierra, 1950:68) También el docente en Historia Enrique Rébsamen aclararía que “desde luego esta asignatura es la piedra angular para la educación nacional, ella junto con la instrucción cívica forma al Ciudadano...” (Rébsamen, 1907:54)

Ángel Miranda Basurto, quien fue profesor de la Escuela Nacional de Maestros y de la Escuela Normal Superior de México, mencionaba que la Historia, cuando nos situaba en el tiempo, además de explicarnos daba significación al presente, “al brindarnos la experiencia de ayer allana nuestro camino de hoy, descubriéndonos los lazos que nos atan al suelo en que nacimos, robustece en nosotros el sentimiento de nacionalidad.” (Miranda, 1956:11)

Miranda Basurto llegó a señalar que la enseñanza de la Historia siempre había sido “verbalista, memorista, dogmática”, sin que se indujera al alumno a la crítica y estimulación de los problemas históricos, careciendo, por lo tanto, “de sentido, de finalidad trascendente, de emoción.” (Miranda, 1956:11)

Dicho profesor posteriormente abordaría el asunto de la teoría de la Historia que definiría como la teológica, la clásica y la materialista:

Distintas teorías han tratado de interpretar la causalidad de los hechos históricos: la teología, la clásica y la materialista. La teología reconoce por causa de los hechos a la Providencia [...] La teoría clásica concede toda su atención a las guerras, las conquistas, cambios de gobierno, en suma a todos los asuntos políticos. El sujeto es el príncipe, el caudillo, el héroe. La colectividad no existía... La teoría

marxista aunque busca un fundamento en el factor económico, no deja de estar inspirada en la influencia del medio. (Miranda, 1956:13, 19-22)

Se analizaría constantemente la función de la Historia y su utilidad en la enseñanza, no sin dejar de impregnarse, en algunos casos, de las nuevas corrientes historiográficas en boga. Buscando de esta manera establecer cierta distancia respecto a los postulados positivistas en cuanto a la investigación y la docencia.

A fines de la década de los treinta del siglo XX mexicano, la Educación Media Superior iniciaría su gran expansión y diversificación. Surgiendo de esta manera las escuelas vocacionales del Instituto Politécnico Nacional durante el cardenismo. Las cuales incluirían hasta 1948 la asignatura de Historia, denominándosele primero “historia de las ciencias” y posteriormente “historia de la cultura”. (Rodríguez, Martínez y Veites, 1990:108)

Para fines de la década de los cincuenta y durante la década de los sesenta se crearon los centros de bachillerato tecnológico, agropecuario, industrial y del mar sobre todo en zonas rurales.

Estos bachilleratos rurales, al conformarse, excluyeron totalmente las historias locales y regionales de sus respectivos estados, como fue, por ejemplo, el caso de Jalisco al iniciar la década de los sesenta. (Muriá, 2006:48-49)

Concluyendo este ciclo de creación institucional media superior en los setenta cuando se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, El Colegio de Bachilleres y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

Con este proceso se buscaba que la UNAM y el IPN, los órganos rectores de la educación superior “no quedaran al margen del intento echeverrista de atomizar, dividir y controlar a sus adversarios: los maestros y estudiantes de la educación media superior”, creando así, nuevas modalidades e instituciones de estos niveles ya descritos. (Castrejón y López, 2001:91, Arteaga, 2006:346, Decreto, 1981:191 y Acta, 1971)

Ante este panorama de crecimiento institucional ¿Cuál fue el papel de la Historia? ¿Cómo se le pensó disciplinariamente? Como sabemos, la década de los sesenta y específicamente 1968 fue un “acontecimiento ruptura” en donde se cuestionaron a “las sociedades contemporáneas existentes.” (Aguirre, 2005:45-51)

Este proceso coyuntural no fue ajeno a prácticamente ningún ámbito, en donde el sistema educativo en México sería parte fundamental de este cambio cultural e ideológico.

En primera instancia se decidió, por parte del gobierno, transformar a fondo la educación nacional. La Secretaría de Educación Pública fue organizada bajo esta reforma, creándose nuevas leyes (como la Ley Nacional para la Educación de los Adultos o la Ley Federal de educación), y desapareciendo otras (como la Ley General de Educación, que había sido concebida por el secretario de Educación Pública durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, Octavio Véjar Vázquez desde el 1º de diciembre de 1941)

También se crearían instituciones como la Universidad Autónoma Metropolitana, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). (Arteaga, 2006:346)

Parte de esa diversidad [de Instituciones y de escuelas de Educación Media Superior] tuvo que ver con la necesidad de abrir alternativas profesionalizantes que, por un lado, permitieran a los egresados de la EMS concurrir en condiciones competitivas con el mercado de trabajo y, por otro, descargara al Estado de la presión social de numerosos demandantes de espacios en las instituciones de educación superior. (Arteaga, 2006:346)

Respecto a la materia de Historia, se refundó su papel formativo y sobre todo social en el panorama escolar. Los adolescentes recibieron una educación histórica enmarcada en discursos, imágenes, relatos y textos sobre los héroes de México y los símbolos patrios, bajo un proyecto idealizado de Jaime Torres Bodet. (Solana, 1982)

Dicha materia de Historia estaba regida con contenidos históricos homogéneos, que buscaban crear conciencia nacionalista, aunque sin dar cuenta de los procesos vividos por las generaciones de la segunda mitad del siglo XX. (López, 2006:56-57)

Se intentó integrar la Historia con las ciencias sociales, para buscar de esta manera, como se decía, una formación más interdisciplinar:

En este sentido, los conocimientos sobre los hechos históricos aparecían de manera caótica y desordenada, más mitificados que explicados; se aprendía un estereotipo de amor patrio reforzado por rituales y por la lírica cívica escolar. La euforia de las fiestas patrias cada vez más masivas y espectaculares, así como el cine mexicano, alimentaron el imaginario patriótico con que se formaron varias generaciones de mexicanos. (López, 2006:56-57)

En el área de Historia en la Educación Media Superior, al parecer se le dio un tratamiento parecido a la disciplina. Si bien, en la Escuela Nacional Preparatoria se mencionaba que desde 1956 se había dado una ruptura con el positivismo, en 1964 la escuela volvió a retomar sus postulados, “buscando confrontarlos con la realidad socioeconómica del país” para matizar de esta manera su nuevo plan de estudios que lo regiría hasta fines de los ochenta. (Romo y Gutiérrez, 1983:3)

Con esta reforma “Chávez” (ya que fue impulsada por Ignacio Chávez en 1964), se buscaba, en sus propias palabras, “que hubiese un equilibrio entre las ciencias y las humanidades, en una integración cultural y no sólo con fines pragmáticos”. (Romo y Gutiérrez, 1983:14)

Bajo esta idealización se fomentaba, según su autor, un espíritu crítico, ya que sería la clave del razonamiento, pues explicaría el cómo y el por qué de los fenómenos, llevado por la inducción y el determinismo hacia la verdad.

Con esto se buscaba lograr que las ciencias naturales fueran las prioritarias y las ciencias sociales y humanidades fueran limitadas al mundo de las ideas, sin darse, en los hechos, una verdadera relación:

La propuesta de Chávez pretende incorporar una perspectiva equilibrada entre las ciencias y las humanidades, pensar en éstas considerándolas como disciplinas del conocimiento diferentes y autónomas, en lugar de relacionarlas de manera absoluta, esto es, en la formación de la ciencia natural a partir de los procesos de la transformación histórica del individuo como sujeto social. Esta propuesta privilegia nuevamente a la “ciencia” sobre las humanidades y, por lo tanto, estas últimas se viene a insertar en el conjunto del plan, como una sublimación de corte positivo. (Romo y Gutiérrez, 1983:14)

Se llevaba a cabo, incluso hasta hoy en día, una selección de alumnos en función de su vocación y actitudes, a partir de sus características psíquicas, cayendo así en una jerarquización social. Sin contemplar la causalidad económica y social que influyó de manera determinante en la selectividad de clase en los procesos de aprendizaje. (Romo y Gutiérrez, 1983:14)

La Historia sólo se contemplaría como complemento de la formación del alumno, más no se fomentaba que entendiera que la materia es en sí la búsqueda de la comprensión de la realidad como producto histórico.

Esto influyó en la enseñanza de la Historia en la Educación Media Superior de este periodo, ya que los planteles surgidos, como ya se comentó, en la década de los setenta, se permearon en cierta medida de esta reforma de la Escuela Nacional Preparatoria.

El Colegio de Bachilleres fomentó una Historia tradicional en donde se desvinculó a la Historia de México con la Universal, ofreciéndose una Historia desde el siglo XVIII al XX, pero con una fuerte separación entre los procesos nacionales e internacionales; llamándoseles Historia Universal moderna y contemporánea e Historia de México moderna y contemporánea.

Fue en la reforma de 1982–1984 cuando se buscó subsanar este problema. Ya que a partir de este momento se le denominó Historia de México. Contexto Universal I y II. (García y Lazarín, 2006:362)

Ambas propuestas programáticas pretenden plantear una historia global, es decir, en palabras del historiador francés Fernand Braudel, la explicación de una historia de larga duración del proceso histórico nacional, que relaciona y vincula la manera en que ha afectado o influido en ella los

acontecimientos mundiales desde fines del siglo XVIII, hasta las postrimerías del siglo XXI. (García y Lazarín, 2006:364)

En el Colegio de Ciencias y Humanidades el problema más que de contenidos y objetivos del plan de estudio de la materias del área histórico–social, era sobre la formación de su profesorado, pues habían sido formados de manera diversa y contrastante, ya que provenían de tres facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México: Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Sociales y Economía; además de contar con “una planta docente extremadamente joven.” (Arízaga, 1990:64)

En dicho plan de estudio se proponía que la enseñanza de la Historia era básica, ya “que a través de ella se pretende dotar a los estudiantes de los elementos metodológicos que les permitan comprender su realidad y adquirir una conciencia social”. (Arízaga, 1990:63)

Esto provocó que se enseñara de manera desigual la disciplina de Historia. Pues mientras los profesores de Ciencias Políticas y de Economía tenían ciertos conocimientos de las obras surgidas de la corriente historiográfica marxista, quienes buscaban difundir sus lecturas, como las de Lenin, Engels, Rosa Luxemburgo, etcétera. Los egresados de la facultad de Filosofía y Letras “eran ajenos a dichas lecturas, ya que ellos tenían una formación netamente positivista o neopositivista.” (Arízaga, 1990:64)

Dado que el contenido de los programas de Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades era con tendencia al materialismo histórico, representó a mediano y corto plazo un problema para los docentes egresados de Filosofía y Letras, quienes tuvieron que iniciarse en la lectura de esta corriente.

También fue un problema para el colegio la formación de los politólogos, sociólogos y economistas, pues “carecían del bagaje de conocimientos históricos que traían consigo los egresados de Filosofía y Letras.” (Arízaga, 1990:65)

Estos problemas se fueron subsanando con varias propuestas desarrolladas y llevadas a cabo a lo largo de las décadas siguientes. Como fue el proyecto de apoyo a la docencia, fortalecimiento de la

carrera docente, el programa de titulación, formación y actualización, entre otras medidas. (Arízaga, 1990:66-68)

En lo que respecta a las escuelas vocacionales del Instituto Politécnico Nacional, en 1971 se inició una reforma educativa que cambió la estructura de la materia de Historia, pues desde ése momento se le denominaría Historia de México, buscando que se inmiscuyera de manera más tajante el hecho histórico nacional con el internacional. (Rodríguez, Martínez y Veites, 1990:109)

Cuando el Politécnico participó en el proyecto de 1982 denominado “SEP tronco común”, el cual pretendía unificar los planes de la materia en uno solo, pues se había diversificado en varios programas disímiles durante la década anterior, obtuvo lo que sería conocido como “el programa maestro”, el cual designaba a la Historia de México I y II para el segundo y tercer semestre. Aunque no así en el área de Ciencias Médico–Biológicas del instituto, pues la materia de Historia se imparte en un solo semestre. (Rodríguez, Martínez, Veites, 1990:109-110)

En esta institución la gran mayoría de los profesores que impartían la materia de Historia provenía de otra especialidad e incluso de algunas totalmente ajenas a las humanidades y ciencias sociales, lo que reflejó problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina, pues aunque el programa cubría los requerimientos metodológicos y los contenidos que se requerían:

[...] los transmisores de éstos no poseían la capacidad profesional para hacerlo. Si a esto aunamos que la mayoría no eran de tiempo completo (85%) y que por lo mismo distribuían su tiempo incluyendo otras actividades, concluimos que los resultados de aprendizaje eran evidentemente malos. (Rodríguez, Martínez y Veites, 1990:119)

Es en las décadas de los noventa y en estos primeros años del nuevo milenio, en donde se reformulará nuevamente la importancia de la Historia en la Educación Media Superior, aunado al proceso de reforma educativa en México iniciado en 1982, como veremos en el siguiente apartado, enfrentando a su vez nuevos retos y desafíos que son aun hoy día discutidos por el aparato institucional en sí mismo y por los docentes e investigadores de la disciplina en cuestión.

Las vertientes presentadas sobre la materia de Historia en la historia de la educación media superior nos muestran que en su desarrollo, en cuanto a sus programas y fines, se ha visto influida por las corrientes historiográficas que se han presentado durante los últimos 160 años.

El positivismo, el marxismo y recientemente algunas propuestas de la corriente de los Annales permean los contenidos de los diferentes programas de la materia. Ante este panorama cabría preguntarse ¿Los docentes mexicanos en la actualidad han sido influidos por las diferentes corrientes historiográficas?, y lo que es quizá más importante, ¿han aplicado estas propuestas en sus aulas?

Aunque son relativamente pocos los trabajos que han intentado responder sobre la concepción historiográfica del profesor, además de que son estudios aplicados en otros países como España. (Rodríguez, Martínez y Veites, 1990) Creemos que los docentes han sido influidos por las diferentes corrientes historiográficas más no hemos aprendido a aplicarlas en nuestra aulas.

En general, los profesores que se autocalifican de formación y visión marxista de la historia, explicitan que, a lo largo de sus años de profesión, han ido introduciendo elementos de la vida cotidiana o de la historia de las mentalidades en su esquema marxista. Del resto de visiones de la Historia, sólo aparecen de manera consistente, aunque absolutamente minoritarias, las correspondientes al positivismo y a la Escuela de los Annales. (Guimera, 1993:10)

En el trabajo de Guimera Carme, “El pensamiento del profesor”, (1993) se desarrolla una interesante investigación en cuanto a las visiones que tienen de la Historia los profesores, pues según la adscripción a una u otra corriente historiográfica se correspondía con visiones claramente diferenciadas de la vida, del papel de la enseñanza en general o de la enseñanza de la Historia en particular.

La autora resalta que los profesores con una visión marxista de la Historia consideraban que era muy importante que los alumnos adquiriesen un pensamiento crítico y propio, además de que debían de presentárseles visiones sociales e históricas diferentes.

En cuanto a las dificultades que presenta la Historia para los alumnos, los profesores declarados partidarios de la corriente historiográfica marxista, consideraban que estos tienen dificultades para entender el tiempo y el relativismo histórico.

Los profesores que se identificaban con una visión positivista de la Historia, consideraban que se debería de dar gran importancia a la memoria en el proceso del aprendizaje, resaltando también la importancia del libro de texto como material fundamental de trabajo. Mencionando que los alumnos no tienen demasiados problemas para entender el tiempo o relativismo histórico.

Los afines a los Annales pensaban que en el aprendizaje de la Historia era muy importante la memoria y la presentación a los alumnos de visiones sociales e históricas diferentes. Además, creían que el aprendizaje de los alumnos dependía, en gran medida, de la organización didáctica de las clases por parte del profesor. Resaltando que el alumno presenta menos dificultad para entender el relativismo histórico. (Guimera, 1993:10-11; Guimera y Carretero (a) 1991:83-89)

Dicho análisis es fundamental, ya que nos muestra la importancia que ha adquirido el comprender cuál es la concepción historiográfica del profesor, ya que según esta, será la visión que se tenga de la Historia que se enseña. Añadiendo que creemos que dicha corriente de adscripción es la parte medular del proceso de aprendizaje.

Como hemos mencionado, tratar de responder sobre la concepción historiográfica del docente en Historia mexicana es complicado, pues son pocas las investigaciones sobre este campo en nuestro país.

Entre estas pocas investigaciones es importante resaltar un trabajo que aborda aspectos relacionados con un determinado aporte a la enseñanza de la Historia desde alguna corriente historiográfica. Como el realizado por Miguel Ángel Gallo, profesor de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades plantel oriente, quien menciona que los profesores del Colegio han comenzado a conocer, estudiar y poner en práctica en sus clases algunos aspectos de la obra del historiador francés Fernand Braudel, quien perteneció a la corriente historiográfica de los Annales. (Gallo, 2005)

El presente trabajo busca destacar el aporte de los conocimientos disciplinarios con los que debe contar el docente para el logro de aprendizajes significativos con sus alumnos.

Se han hecho muchas revisiones, propuestas e innovaciones en el terreno de la didáctica de la historia; sin embargo, cualquier reformulación de contenidos, propuesta de métodos novedosos o dotación de medios de enseñanza estará condenada al fracaso si los docentes no poseen conocimientos disciplinarios. Por el contrario, sin reformas curriculares, ni innovaciones pedagógicas de moda y sin medios de enseñanza sofisticados, cualquier docente que conoce su disciplina (y a quien le place enseñar) puede lograr aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. (Arredondo, 2006:101)

Las clases de Historia enfrentan nuevas exigencias: necesitamos nuevas formas de aprendizaje que permitan comprender la complejidad de los cambios sociales; necesitamos formas de aprendizaje críticos, totalizadores, integradores y orientados a procesos. Es ante estos retos, que la formación disciplinar de los profesores se vuelve cada día más importante.

Desde el momento en que el docente se plantea respuestas a una serie de preguntas relacionadas acerca de la enseñanza y aprendizaje de una disciplina, preguntas tales como para qué sirve la Historia, qué criterios establecer para elegir contenidos, cuáles son los más adecuados para la formación de los alumnos y cómo los aprenden, entra al campo de la didáctica específica de la Historia.

[Esta] didáctica específica sistematiza las prácticas docentes y sus referentes teóricos, además de analizar, proponer y llevar a cabo adaptaciones, cambios y reformas en la enseñanza de una disciplina. (Sobejano, 2000a:19)

Es necesario e importante conocer cómo se desarrolla la misma teoría de la Historia para comprender el estado de la ciencia. (Valdeón, 1994:100-101)

Es necesario que cada profesor se familiarice con alguna de las múltiples teorías de la historia, para que conozca de esta manera las diferentes propuestas historiográficas que emanan de esta y

encuentre en ellas la innovación teórica para que de esta manera analice y relacione estas aportaciones dentro del aula.

Hay que partir de la curiosidad (de las **preguntas**) que todo historiador pone en funcionamiento de manera organizada en cada enfoque [teórico] o perspectiva histórica. Al principio de carácter **general**: ¿cuáles son las singularidades o los aspectos más significativos de este enfoque en el que estoy centrando mi atención, respecto del sujeto de la Historia, de su objeto y de su sentido? ¿Qué contenidos son más relevantes? ¿Qué métodos se proponen para resolver las cuestiones planteadas? (Sobejano, 2000:110)

Por otra parte, es necesario que los docentes realicemos constantemente un autoanálisis para comprobar que la Historia que se enseña y aprende en el aula corresponde con la propuesta teórica que asumimos y decidimos aplicar en nuestros salones.

CAPITULO II

Aportes de la Teoría de la Historia a la didáctica de la Historia

[...] pues los profundos cambios teóricos y metodológicos que ha experimentado la historia en nuestro siglo no deben quedarse sólo en el ámbito reducido de los especialistas: nuestras clases están pidiendo también urgentes transformaciones en el tipo de historia que impartimos. (Sánchez, 1995:XII)

2.1 La renovación historiográfica contemporánea

La Teoría de la Historia, la cual es entendida como aquella que va a buscar leyes o constantes que dirigen el desarrollo de la Historia, existiendo en función de la idea que el historiador tiene de ella, ha tenido una importante evolución durante los últimos 160 años.

El rumbo que ha tomado la Teoría de la Historia desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días no ha sido un fenómeno aislado. Paralelo a este cambio, las ciencias sociales también han experimentado un desarrollo significativo en cuanto a su metodología e interpretación de la sociedad.

La influencia que ha generado este desarrollo de las ciencias sociales en dicha Teoría de la Historia es un elemento muy importante, que debe de tomarse en cuenta para entender en su justa dimensión el desarrollo de la disciplina histórica o historiografía.

La historiografía es la forma en que los historiadores escriben sobre la Historia misma. Estos investigadores son influenciados en sus concepciones, perspectivas y métodos, a partir de su formación en la Teoría de la Historia. Pues en función de su contexto intelectual e historiográfico ofrecerán una interpretación de los acontecimientos históricos y de lo que va a significar la misma disciplina.

La historiografía tiene una relación directa con la epistemología en tanto que una corriente historiográfica se define por su teoría y por su método. La teoría que la sustenta (o la inexistencia aparente de una teoría) aporta una determinada metodología, y todo ello incide en el campo

epistemológico: el cambio en el punto de mira del objeto, y por consiguiente en la forma de abordarlo, afecta a los fundamentos del conocimiento científico de la Historia y de sus métodos.

Pero no sólo la historiografía le permite al historiador transmitir lo que entiende y sabe a partir de su investigación. También la historia de la historiografía permite visualizar las maneras en que...

[...] se van transformando las concepciones, los horizontes, las perspectivas, los métodos y también los resultados historiográficos de los propios historiadores [además de] ir acompañada de un estudio más detenido que ubique dichas obras y aportes de los historiadores en sus diferentes y correspondientes *contextos* historiográficos, intelectuales, sociales, políticos y generales, con el objeto de establecer *periodizaciones* referenciales de la curva de la historiografía que se estudia, a la vez que determina una *clasificación* comprensiva que establezca de modo claro y coherente las diversas tendencias, escuelas y corrientes de la historiografía [...]. (Aguirre, 2004:13-14)

Vemos como el objeto de la Historia varia, se matiza y se complementa a lo largo del tiempo, tanto en función de la concepción que se tiene de ella o que se profese, cuanto del interés que despierta tal o cual aspecto de la vida colectiva del pasado que antes permanecía ignorado.

La peculiar sensibilidad de cada historiador, su pertinencia a una determinada corriente historiográfica, unidas a las necesidades e interrogantes que plantea el presente configuran el interés por determinados temas, desechando o marginando otros. (Saturnino, 1995:14)

Una corriente historiográfica está definida por su teoría, por su método y forma de escribir la Historia, de reconstruir e interpretar el pasado y comprobar, por tanto, como cambian, se completan o se matizan el objeto de la Historia y los métodos empleados.

Se le llama corriente a un movimiento teórico que busca establecer ciertos parámetros para escribir, explicar y analizar la Historia, es decir, para hacer historiografía. Su intención es proponer nuevas formas de trabajo, nuevas preguntas y nuevas respuestas.

Es así como podemos llamar corriente a los Annales, la historiografía marxista, a la Historia social, económica, microhistoria italiana, historiografía marxista británica, o la perspectiva de Immanuel Wallerstein del 'análisis de los sistemas-mundo' por mencionar sólo a algunas de estas.

Buscamos contextualizar el surgimiento, consolidación, así como las propuestas teóricas y empíricas, de algunas corrientes historiográficas en el periodo entreguerras, además de entender el aporte en cuanto a la interpretación y matización de la Historia por parte de otras ciencias, ya que en dicho periodo hubo “[...] un cambio considerable en la forma de ver y de hacer la historia”, (Fernández, 1995:128) pues se desarrollaría un debate fructífero contra la Historia basada en el acontecimiento (propriadamente positivista), y alejada de la perspectiva global (y todo lo que el término implica, como se verá más adelante).

2.2 Por una Historia global

El periodo entre guerras durante la primera mitad del siglo XX introdujo una profunda renovación en el concepto y en los métodos de la Historia, lo que le generó un desarrollo disciplinar que colocaría los primeros fundamentos que a la postre la consolidaron como ciencia social.

El origen de esta renovación metodológica disciplinar lo encontramos en la reflexión llevada a cabo desde tres vertientes: La aportación teórica y empírica de los estudiosos inspirados en el **materialismo histórico**, la exigencia de rigor y objetividad implementada por **los historiadores económicos** y la respuesta a la Historia positivista emprendida por **la Escuela de los Annales**.

Corrientes que buscaron articular y desarrollar una Historia total y a su vez, mantener un diálogo fructífero con las diferentes ciencias sociales, lo que sin duda generó una Historia crítica en oposición a la hegemónica Historia positivista.

El materialismo histórico, aportó su concepto de la totalidad social, su análisis sobre los modos de relación establecidos entre los diversos planos de la realidad social y su concepto de la Historia como ciencia que se ocupa de los procesos de constitución, funcionamiento y cambio de las formaciones sociales.

Ciencia de la historia que entonces, y concebida en su vasta dimensión, es para Marx una historia necesariamente *global*, una historia que posee la amplitud misma de los social-humano en el tiempo, considerado en todas sus expresiones y manifestaciones posibles. (Aguirre, 2007:48)

Dentro del panorama ideológico y científico general del siglo XIX, surge el marxismo, el cual va formarse en los años 1848 a 1867, contando a partir del *Manifiesto Comunista*, hasta la publicación del primer tomo de *El Capital*. (Schumpeter, 1966)

Durante los dos decenios que siguieron a la aparición de *El Capital*, un período que se caracterizaba por el enorme desarrollo de la Historia económica no marxista, el marxismo defendería sus posiciones aunque carente de continuadores.

La situación cambiaría con la aparición de las obras de Lenin *El desarrollo del capitalismo en Rusia* (1899), y *El desarrollo industrial de Polonia*, de Rosa Luxemburg. (Kula, 1977)

En esta vertiente, la aportación teórica y empírica de los estudiosos inspirados en el materialismo histórico y las lecciones de totalidad social, se vieron reflejadas en trabajos importantes y destacados que terminaron por renovar el conocimiento histórico.

Obras como las de Kar Kautsky, Fran Mehring, Heinrich Cunow, Max Adler, Otto Bauer, entre otros; que si bien, y no por ellos menos meritorio se ubicaron dentro de los partidos políticos y los movimientos sociales de los sindicatos y obreros, ofrecerían oposición a la Historia positiva, para resaltar la interpretación de los hechos históricos, buscando sus causas económicas, además de buscar construir modelos que explicaran de manera general los hechos y fenómenos sociales, así como de los acontecimientos y procesos históricos. (Aguirre, 2005a)

Historia Marxista, la cual es una expresión intelectual crítica que surge de una crisis no sólo desde el plano ideológico, pues es cuestionado el sistema de pensamiento burgués hegeliano, también es producto de una crisis social general que termina por resaltar y evidenciar los aspectos negativos de la modernidad capitalista europea.

Crisis que se repetirá nuevamente a partir de 1914, cuando quede claro que la llamada modernidad capitalista no es, ni será, sinónimo de desarrollo histórico.

Marxismo que terminará por expresarse en el ambiente académico mediante las obras del proyecto intelectual de la Escuela de Frankfurt; que incluirá autores como Horkheimer, Adorno y Walter Benjamin.

Marxismo que se inscribe dentro del área nordeuropea, (principalmente Alemania, Austria y Polonia). En donde se ha desarrollado más “denso y reflexivo”, y profundamente económico en su argumentación. Además de caracterizarse en su desarrollo como “un proceso esencialmente individual de conocimiento”, poco difundido socialmente. (Aguirre, 1996a)

Por otra parte, hallaremos a un conjunto de intelectuales que de distintas posiciones van a criticar y a superar a esa Historia positivista; los cuales van a englobarse bajo el término de historiografía crítico-académica.

Autores que van, desde Max Weber, Weber Sombart y Alphons Dopsch, hasta Karl Lamprecht, Alfred Weber y Norbert Elías. Cuyas propuestas de análisis histórico son igualmente variadas: explorando la trascendencia de la Historia económica, o debatiendo el conjunto de los problemas históricos, o los referentes a la...

[...] objetividad del saber producido por los historiadores, la naturaleza singular de la ciencia histórica frente a las ciencias naturales y a las otras ciencias sociales, el tema del objeto de estudio de la historia, la crucial cuestión del ‘tiempo histórico’, el problema de la biografía y el rol de los individuos en la historia, así como los puntos del papel de la interpretación en la reconstrucción de los hechos analizados, o la introducción de perspectivas temporales largas dentro de la cosmovisión general de la historia, entre otros. (Aguirre, 2005a:54)

Esta historiografía crítica y no marxista que invariablemente influirá en las posteriores generaciones y proyectos, como lo serán los propios Annales, que buscaban ofrecer una Historia diferente en su análisis crítico e interpretativo.

Junto a esas primeras críticas al positivismo alemán, hechas desde su país originario, encontraremos también en Francia las primeras voces críticas al proyecto germano parlante.

El proyecto del sociólogo Émile Durkheim es uno de los más influyentes dentro del territorio francés. Cuyo origen lo encontramos desde 1897 expresado en torno a la publicación de la revista *Année Sociologique*. (Aguirre, 2005a)

Esta sociología de la escuela de Émile Durkheim va a revalorar el problema de la memoria, el debate del concepto de clase social, así como el del uso de las series económicas para la explicación o distinción de las diversas “mentalidades”.

También los estudios de sociología económica serán tema de análisis en sus múltiples trabajos. Al igual que los estudios de sociología religiosa, antropología, de las mentalidades y de las clases sociales. (Aguirre, 2005a)

Otro aporte importante para los posteriores estudios históricos de las diferentes corrientes, pero sobre todo de los Annales, será los trabajos de la Escuela geográfica francesa de Vidal de la Blanche.

Esta escuela establecerá las primeras relaciones entre la Historia y la geografía, para buscar “el necesario “razonamiento geográfico”...

De todos los problemas, hechos y procesos de la historia. Un razonamiento geográfico que reintroduce siempre a los elementos de la base geográfico natural, ya no solo como simple “marco” o “telón de fondo” de los acontecimientos históricos, sino como verdaderos protagonistas activos del drama histórico,... (Aguirre, 2005a:58)

Jean Brunhes, Albert Demangeon, Jules Sion, Maximilien Sorre, E. De Martonne, entre otros serán los geógrafos influyentes de los trabajos posteriores de los historiadores pertenecientes a la corriente de los Annales de la primera generación, ubicada en el periodo de 1929-1941. (Aguirre, 2005a)

Desde la segunda mitad del siglo XIX destacó un variado grupo de autores integrados en la llamada *Escuela Histórica alemana de economía*, cuya influencia se mantendría hasta la primera mitad del siglo XX.

Los autores más significativos fueron Bruno Hildebrand, Wilhem Roscher, Karl Knies, Gustav von Schmoller, Bretano, Bücher, Knapp, y a principios del siglo XX encontraremos, entre otros a Werner Sombart, y a Max Weber. Quienes junto con el historiador económico Karl Lamprecht, y sociólogo Norbert Elías no sólo abordaran una historiografía nueva y verdaderamente crítica, además de los problemas del conocimiento histórico, pues se introducirían dentro de las grandes explicaciones temporales. (Schumpeter, 1982)

En Francia encontramos esta influencia de la mano de François Simiand. Éste, con algunos economistas, antropólogos y sociólogos franceses, desarrollaría una “sociología económica”, en el que se puede encontrar admiración y empatía por la escuela sociológica desarrollada por Émile Durkheim. (Aguirre, 2005a)

Su visión se extendería a través de sus discípulos, entre los que destaca Ernest Labrousse (*Esquisse du mouvement des prix et des revenus en France au XVIII siècle*, 1933), y a través de los iniciadores de la primera generación de Annales.

A partir del periodo entre guerras se da un nuevo impulso a la Historia económica, al amparo de una coyuntura difícil en la que se abordaría el estudio de los precios, de los salarios, de las rentas. Ahora las problemáticas que preocupaban eran las fluctuaciones, los ciclos y las crisis, es decir, los de su tiempo; intentando mostrar sus efectos sobre el estado del mundo. Una Historia que en esos momentos es ya un proyecto global y cuantitativo.

La economía introdujo en el ámbito historiográfico su exigencia de objetividad y su hábito de empleo de métodos cuantitativos y del uso de técnicas estadísticas, buscando en el análisis de series masivas de datos la demostración de leyes que regían los distintos fenómenos históricos.

Como efecto de estas primeras propuestas metodológicas los historiadores manifestaron mayor interés por la cuantificación de estos datos masivos y transfirieron esta preocupación a los restantes planos de la realidad social, abriendo la vía a una Historia serial que se recreaba en el tratamiento de los hechos que se producían en la vida social, política e incluso cultural.

Los historiadores creían convincentemente que los hechos económicos eran esenciales para la explicación de la evolución social. Además, que la teoría económica ayudaba a comprender la compleja articulación de los fenómenos que se gestaban en el campo de la producción y distribución de bienes. (Schumpeter, 1982)

De ahí que sus propuestas metodológicas pasaran pronto del ámbito de la economía a la Historia. Pero sobre todo, fueron aprovechadas por los estudiosos del campo de la Historia verdaderamente total, como sucedió con un grupo de investigadores vinculados con la revista francesa surgida en 1929: *Annales de Historia Económica y Social*, cuyos fundadores; Marc Bloch y Lucien Febvre y posteriormente Fernand Braudel no fueron ajenos a estas propuestas.

Henri Pirenne fue el divulgador de las corrientes alemanas en Francia y pionero de la Historia económica y social. Ese historiador fue ampliamente admirado por Bloch y Febvre quienes le ofrecieron la dirección de la revista en 1921. Siendo también “el primer enérgico defensor de la introducción del método comparativo dentro de los estudios históricos”. (Aguirre, 2005a:66)

Como ejemplo sobre la influencia de la economía en la Historia tenemos a Labrousse, quien participó en los *Annales* en su primera etapa. Este historiador francés se vincula a la historia serial, quien aplicaría gran rigor en los manejos de los métodos estadísticos.

Su obra esencial, *Fluctuaciones económicas e historia social*, escrita en 1933, es decisiva para, a través de los movimientos de los precios, de las rentas agrarias y de los salarios, estudiar las causas que originaron la Revolución francesa, interpretándola como una revolución tanto de la pobreza (movimientos populares) como de la riqueza (burguesía que aspira al poder político).

Podemos destacar que los historiadores económicos de esta etapa coyuntural, llevaron a cabo estudios que intentaron dar explicaciones totales a las diversas realidades temporales y espaciales, motivados por un sentido renovador y crítico de la interpretación histórica:

Si bien sin duda, fuera de las preocupaciones intelectuales de los investigadores, el estudio de los precios, los salarios y las ganancias fue emprendido desde una perspectiva “de largo alcance”, los autores no lo dicen explícitamente, pero las series que atraviesan los siglos, trascurren para ellos en un mismo y único sistema económico. En el pensamiento de algunos economistas existía definitivamente un capitalismo cuyos orígenes estaban perdidos en la oscuridad de los siglos y sin límites geográficos. (Fernández, 2005:129)

Otra elemento que influirá en las aportaciones originales de la primera generación de **Annales** es la oposición a ese positivismo también engendrado en Francia cuyo libro *Introduction aux études historiques* de Ch. Langlois y Ch. V. Seignobos el cual sería la versión francesa de Historia positivista en dicha nación. (Aguirre, 2005a:59)

Periodo entre guerras que ve nacer los *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, los cuales estarán casi alejados de la presencia del marxismo. (Aguirre, 2005a:59)

Cuando Marc Bloch y Lucien Febvre deciden llevar a cabo un proyecto pensado por años dentro del quehacer profesional, están convencidos de que es el momento de implementar una renovación en la forma de hacer la Historia.

Los modos de hacer Historia, bajo el precepto de objetividad total, resaltando los hechos y acontecimientos, mediante el método crítico del texto, en el cual se fundamenta el positivismo, eran ahora duramente criticados por estos primeros annalistas.

La Primera Guerra Mundial y una crisis económica, que ponía en tela de juicio la noción de progreso capitalista, lo que a su vez cuestionaba el carácter revolucionario de la burguesía, además de la crisis por la que atravesaban las llamadas ciencias exactas, mediaban entre la vieja escuela histórica y el nuevo proyecto crítico de la Historia: *Annales d'Histoire Économique et Sociale*.

Los sociólogos Maurice Halbwachs y Charles Blondel, el jurista G. Le Bras, el geógrafo H. Bauling, el politólogo, A. Siegfried, el lingüista A. Meillet y los historiadores Marc Bloch, Lucien Febvre, André Piganiol, George Espinas, Henri Pirenne y Henri Hauser son el grupo de investigadores que conforman la revista, teniendo como residencia la Universidad de Estrasburgo, la cual es en ese momento el segundo centro cultural más importante de Francia después de la Sorbone.

La Historia ahora merecía explicarse y comprenderse, pues tanto Bloch como Febvre estaban convencidos que era insuficiente el método positivista que pretendía sólo relatar los hechos.

Historia que trascendiera la concepción de individuo, para retomar lo colectivo. El individuo sí, pero en sociedad. Ver a la Historia como el producto de las relaciones humanas y de la práctica que tienen los seres humanos con la naturaleza y con ellos mismos, pero a través de procesos de históricos de largo alcance y desde el aspecto totalizante o global.

Los Annales suponen a la Historia como una ciencia en construcción que habrá de abarcar toda huella humana producida en el tiempo y todo fenómeno o realidad histórico-social posibles. (Bloch, 1984)

En este sentido es que debemos darle un lugar preponderante al hombre social que hace y que interpreta la historia y no ver a ésta como un mero enramado de estructuras en la que se depositan los mismos.

Idea abstracta del sujeto histórico que enriquece y hace más compleja la apreciación del historiador. Presentándose como producto de las necesidades de los nuevos tiempos, continuada de toda una tradición desarrollada desde el siglo XIX, la cual busca diferenciarse del positivismo empirista.

Un sujeto es, en esencia, la relación que tiene con los demás sujetos y es a partir de ahí que piensa el mundo, un mundo real, existente, un mundo en continua transformación y esta transformación es la Historia.

En oposición, bajo la ideología positivista, el conocimiento es proporcionado por la naturaleza, negando así la intervención del sujeto, mismo que hoy conocemos como el productor y transformador del conocimiento, que forma parte del pensamiento de su realidad y concepción del mundo en el que vive. La realidad es distinta para cada uno de los hombres y por lo tanto la percepción de las cosas es diferente.

La crítica de M. Bloch y L. Febvre contra el positivismo imperante significó un impulso dentro de los estudios históricos sociales. Pues se gesta la noción de una Historia total que se va a constituir, a su vez como una Historia-problema, al incorporar el desarrollo de otras disciplinas sociales. (Aguirre, 1984a) Pues el objeto de la Historia Annalista comprenderá:

[...] las diversas actividades y las diversas creaciones de los hombres de otros tiempos, captadas en su fecha, en el marco de sociedades extremadamente variadas y sin embargo comparables unas con otras [...]; actividades y creaciones con las que cubrieron la superficie de la tierra y la sucesión de las edades. (Febvre, 1970:40)

Primera generación de Annales en abierta oposición a la Historia desarrollada por el positivismo hegemónico, que sin embargo no es reconocida en el ámbito académico oficial mundial, aunque sí al interior del territorio francés.

Partiendo de su oposición explícita frente a las formas tradicionales de realizar la Historia hasta ese momento, los primeros annales aceptan y desarrollan una nueva Historia que busca renovarla interpretativamente para a su vez resaltar las limitaciones de dichas formas tradicionales de concebir la disciplina.

Para la Historia de corte positivista, que considera a la disciplina un espacio delimitado y especializado a los estudiosos de la misma, el pasado es lo único que merece ser estudiado, pues el presente se considera consagrado a otras ciencias como la sociología y la economía.

El estudio del pasado, dirán los afines a dicha postura positivista, sólo se puede realizar mediante el estudio y conglomeración de los documentos y testimonios escritos, pues esto asegura su verdadero rigor y objetividad.

Frente a esta visión de la Historia surge una verdadera postura crítica annalista; ya que para este grupo el pasado y el presente no pueden dissociarse, pues se complementa para explicar y comprender las múltiples realidades históricas.

Desde esta postura de análisis histórico los hombres son estudiados e interpretados en función de sus transformaciones y producciones en cualquier momento, periodo o proceso de la Historia. Revalorando la esencia de lo social y humano, el cual se concibe en sus múltiples dimensiones globales.

Historia pues que cubre *todos* los planos de la realidad humana –geográfico, antropológico, económico, social, político, cultural, jurídico, psicológico, familiar, institucional, científico, etcétera- y que por ello se ve obligada a incorporar y asimilar los desarrollos previos y presentes de todas las ciencias sociales hasta ahora conocidas, entremezclándose con ellas y utilizándolas a todas por igual como apoyos y auxiliares de sí misma, como fuentes y vías pertinentes de su propia constitución y progreso. (Aguirre, 1984a:69-71)

El pasado humano debe percibirse como un todo, puesto que se conforma no solamente de las acciones políticas de unos cuantos individuos u otros planos de la vida social.

Es su totalidad –íntegra, dinámica e interrelacionada–, la que debemos considerar para lograr una comprensión más precisa de los fenómenos históricos, no parcial ni fragmentada. En términos concretos, no se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el conocimiento de las totalidades, ni el análisis por la síntesis, hay que conjugarlos.

Historia auténticamente global que busca articular, jerarquizar y significar las acciones de los hombres en el tiempo. Donde encontramos situaciones fundamentales y determinantes, así como totalidades en menor grado, que a su vez, nos presentan situaciones menos importantes y determinadas.

Globalidad que exige situar los temas o problemas estudiados dentro de un marco plenamente total. Apartándose de esa Historia múltiple de la humanidad en el tiempo, universal, acumulativa,

positivista; que relata todos los hechos o fenómenos presentes en todas las etapas o épocas de la sociedad.

Totalidad que es la especificación del fenómeno o problema a tratar, resaltando los vínculos con las totalidades que le van a corresponder.

Desde esta perspectiva, para los Annales implicará entonces que la ciencia de lo social debe dejar de ser una ciencia de campos específicos disciplinares (como la economía, la política, la sociología, la Historia, etcétera), para convertirse en una ciencia problemática unidisciplinar y globalizante.

Porque como lo dirá enfáticamente Fernand Braudel, la realidad social *es sólo una*, “un sólo paisaje” al que las distintas disciplinas y ciencias de lo social se aproximan, parcial y fragmentariamente, desde sus distintos “observatorios” o emplazamientos. (Aguirre, 2007:66)

Historia global y total que problematiza su objeto de estudio. Objetivo que se desarrolla al interpretar los fenómenos históricos, siendo esto la verdadera esencia y globalidad determinante de toda actividad del historiador.

Historia problema que exige al historiador la interpretación desde el inicio de la investigación histórica, para patentarse a lo largo del trabajo. Partir y explicitar un problema a investigar e intentar resolver para posteriormente llegar a nuevos problemas.

El historiador ha de descubrir y reconstruir, esta Historia problema, con base en el análisis de los vínculos entre los diferentes niveles del desarrollo social. Para ello, se requiere que el historiador acuda a su objeto de estudio a partir del establecimiento inicial del “problema” a investigar, de sus hipótesis, preguntas y concepciones previas.

Problema que al explicitarse por parte del historiador, revelará su formación disciplinar, así como sus concepciones sobre la Historia que indudablemente terminará por permear su propio material.

Reconociéndose por parte de los annalistas, el cual es un punto verdaderamente esencial, que los historiadores proyectan sus múltiples sesgos en sus investigaciones; pues al elegir y determinar sus problemas a abordar revelan implícita o explícitamente sus intereses tanto personales como profesionales. (Aguirre, 2007)

Mostrándose dentro de esta explicitación de la Historia como problema, la concepción histórica de verdad relativa, que el progreso del conocimiento histórico, como en general todo progreso real, no es simple, lineal, acumulativo e irreversible, sino al contrario un progreso complejo, entre avances y retrocesos, y en verdadera construcción.

Historia entonces abierta y en construcción, que al iniciar su desarrollo verdaderamente crítico desde la aproximación marxista, en la segunda mitad del siglo XIX, se presenta como un proyecto en vías de construirse, tanto en su definición metodológica como epistemológica.

Disciplina que busca constantemente descubrir para continuar desarrollando las nuevas temáticas históricas que cada generación de historiadores va desarrollar. A la par de las nuevas técnicas, procedimientos, teorías, metodologías y conceptos que aporta e incorpora la Historia.

Es así como los primeros Annales aportan una renovada y novedosa aproximación metodológica sobre los estudios históricos, que no sólo ha recibido aceptación por parte de los estudiantes de izquierda franceses, pues los intelectuales formados desde la posición marxista también serán afines a las propuestas annalistas, lo que se refleja en una búsqueda incesante de innovación en el análisis no solo de la Historia, pues también va a incluir a las ciencias sociales en general. (Aguirre, 1984a)

No podemos ignorar otro aporte significativo a la interpretación de la “obra de los hombres en el tiempo”, como lo expresa Marc Bloch, el cual se refiere a la aproximación metodológica de la Historia comparada.

Puesto que para este grupo de Annales, y en especial para Henri Pirenne y Marc Bloch, (Bloch, 1998:125) “no hay historia científica posible que no sea al mismo tiempo una historia

comparatista”, el método comparativo significa elegir dos o más fenómenos históricos que aparentemente sean muy semejantes, para describir su evolución y poder comprobar sus similitudes y diferencias para explicar, hasta donde sea posible, tanto su heterogeneidad como su homogeneidad.

El estudio comparativo de los fenómenos históricos explicita que al realizar dicho análisis para buscar su comprensión, no debemos realizar falsas comparaciones buscando confrontar realidades sociales que no poseen ninguna analogía o similitud palpable al estudioso de lo social y humano.

El método comparativo es delimitar los elementos que le son comunes a los procesos históricos, para distinguir, a su vez, los aspectos más particulares o singulares.

Metodología que busca fundamentar y explicar, en la medida de lo posible, el problema de la causalidad y el determinismo en la Historia. Problemáticas que se llegan a detectar a partir del desarrollo de la comparación de procesos que sean realmente útiles y comprobables, y que permitan encontrar tendencias o leyes del acontecer histórico. (Aguirre, 2007)

Para este periodo de entre guerras, la recién creada corriente de los Annales viene a significar una verdadera renovación teórica de la Historia, aunque sólo en el ambiente intelectual francés, pues como se ha mencionado aún no es reconocida en el ambiente académico oficial mundial.

A la posterior invasión del ejército nazi, quienes ocupan más de la mitad de territorio francés, incluyendo su capital, se emitirá un decreto el 3 de octubre de 1940, el cual prohibirá a los judíos participar en cualquier publicación de carácter periódico, afectando irremediamente a Bloch, quien por ser judío se encuentra ante el dilema de dejar que la revista siga apareciendo regularmente pero suprimiendo su nombre, o en su caso extremo pedir que se deje de publicar los Annales temporalmente.

Después de una profunda reflexión, para Bloch es imposible continuar la publicación de Annales, pues es sinónimo de “abdicación”, ante el sometimiento Alemán. En cambio Febvre decide que Annales continúe apareciendo, pues considera que la revista refleja “un poco de ese espíritu que

debe ser salvado”, pues si deja de publicar sería no sólo la muerte de la revista, también “una nueva muerte para *mi* país”. (Braudel, 1976:33)

Tiempo después, al finalizar la segunda conflagración mundial, encontramos un cambio social e intelectual no sólo en el ambiente Europeo. Francia también refleja esos cambios que se advierten en todos los ámbitos de la vida francesa, incluyendo la corriente historiográfica de los Annales.

Para los Annales, desde el inicio de la Segunda Guerra Mundial hasta la muerte de Lucien Febvre en 1956 significa el periodo conocido como de transición, pues desde la dirección de Febvre la corriente pasa de un estado marginal en lo académico e institucional (hasta 1941) hacia una posición de logros institucionales y posicionamiento académico importante. (Aguirre, 2007)

Cuando en 1956 Fernand Braudel toma la dirección de la revista, periodo que se conocerá como de los “segundo Annales” o “Annales braudelianos”, Francia y Europa en general ya se encuentran inmersos en profundos cambios intelectuales que influirán de manera importante a la corriente encabezada por el autor de la larga duración.

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial encontramos un gran auge marxista en los países europeos de habla latina. Marxismo que habrá de diferenciarse no sólo en su ubicación geográfica reciente, pues ha transitado de la parte nordeuropea (Alemania, Austria y Polonia) a la parte mediterránea (España, Francia e Italia).

[...] frente al marxismo germanoparlante que es mucho más denso y reflexivo, y que es radicalmente económico en la argumentación, siendo a la vez totalmente sistemático y ordenado (hasta el punto de cierta agudez el marxismo mediterráneo se presenta en cambio, como mucho más libre, creativo y hasta especulativo, llegando incluso hasta el punto de parecer un poco desordenado. (Aguirre, 1996a:48-49)

Este marxismo mediterráneo va a construirse desde la concepción más práctica de su utilidad, instrumento concreto que no necesariamente se refiere a su uso político. A diferencia del nordeuropeo, que se proyecta como un proceso "esencialmente individual de conocimiento" e independiente de la práctica. (Aguirre, 1996a)

Marxismo mediterráneo que ha sido asimilado por Fernan Braudel y todo el grupo de los “Annales braudelianos”, quienes lo retoman de manera muy distinta a los primeros Annales de entreguerras.

Durante esta etapa, Braudel no sólo revalorará los aportes esenciales de los primeros Annales, los cuales reelabora y supera; también el marxismo es recuperado en algunas de sus tesis y adaptado a las concepciones metodológicas y epistemológicas del creador del tiempo largo.

Lo que no implica ni mucho menos que Braudel se convierta en marxista. Al contrario. Más bien Braudel “braudeliza” las enseñanzas de Marx, las refuncionaliza y readapta, las **retraduce a su propio modo de ver** para incorporarlos a su esquema, entonces en proceso de construcción, sobre su peculiar e interesante teoría del capitalismo. (Aguirre, 1996a:51)

Periodo en que se expone de manera explícita la idea de la larga duración histórica y las temporalidades históricas, así como el concepto de civilización material.

Junto a esta exposición metodológica y conceptual, los Annales alcanzarán reconocimiento y popularidad en el ambiente intelectual de la época. Convirtiéndose en una de las corrientes de interpretación histórica más importantes de Francia y del mundo.

La concepción, la metodología y el campo de estudio de la Historia en Fernand Braudel se ha formado desde los Annales de Bloch y Febvre, quien al incorporarlos va a desarrollarlos e incluso trascenderlos desde su concepción original. (Aguirre, 1994a)

Desde la elaboración de su primera obra excepcional, *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, (Braudel, 1976) la cual se desarrolla dentro del marco intelectual de los primeros Annales, encontramos propuestas metodológicas fundamentales que terminarán por enriquecer a la materia de la Historia.

En dicha obra trasciende más allá de la simple explicación de un personaje, pues el título del trabajo parece aludir a él, para iniciar un diálogo novedoso entre la geografía y la Historia, el cual le permitirá analizar todo el “mundo” mediterráneo.

Un mundo mediterráneo que sólo puede ser abordado desde el punto de vista de la Historia global, para concebirse como una Historia-problema, que busca conjugar espacio y tiempo, tierra y mar, lo cualitativo y cuantitativo de una vasta riqueza del pasado.

En la primera parte se ocupa de una Historia casi inmóvil, la del hombre en sus relaciones con el medio que lo rodea; una historia lenta en transcurrir y en transformarse, hecha muy a menudo de retornos insistentes, de ciclos recomenzados sin fin.

No he querido dejar de lado esa historia [casi inmóvil] casi fuera del tiempo y en contacto con las cosas inanimadas, ni contentarme, en lo que a ella respecta con esas tradicionales introducciones geográficas a la historia (Braudel, 1976:13)

El autor nos muestra el gran acercamiento que tiene la Historia con la geografía y la importancia de esta última para entender las causas y las consecuencias de los hechos históricos más trascendentales dentro de la obra. En esta parte describe la diversidad del mar y trascienden espacialmente sus orillas materiales. (Braudel, 1976)

Nos habla acerca de los fenómenos de larga duración, las montañas, el desplazamiento de los montañeses a las poblaciones de la planicie próxima; el barbecho de las tierras de labrantío entre cosecha y cosecha; la trashumancia o el sedentarismo de unas u otras cabañas de ganados; la capacidad de rendimiento de una agricultura o de las manufacturas.

En general en *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, de Fernand Braudel la mayor articulación está en la dialéctica espacio-tiempo. Esto es lo que confiere un rango especial al libro, lo que le permite trascender.

En él se muestra en un marco casi inmóvil las relaciones generales entre el hombre y el ambiente en que vive, combinándose con las relaciones económicas, a veces también lentas y algunas veces más cortas. Entrelazándose todos estos movimientos. (Braudel, 1976)

El ejemplo de Braudel nos sirve para mostrar una manera alternativa de enlazar la comunidad, la región y entornos cada vez mayores, todos juntos girando y dependiendo unos de los otros. Esta opción quizás sea una alternativa a las rápidas desintegraciones de las “fronteras” nacionales dentro de un mundo cada vez más interdependiente.

Para los historiadores de la corriente de los Annales la Historia tiene como función explicar el presente mediante el pasado. Braudel define, desde esta concepción, la duración social y sus tiempos múltiples y contradictorios como la sustancia del pasado pero también la materia de la vida social actual.

Cuando Fernand Braudel dio a conocer su obra *El mediterráneo...* en 1953, proyectaba su forma de trabajo que consistía en iniciar desde la parte empírica y concreta, para ir elaborando su teoría como marco explicativo del conjunto de los fenómenos históricos expuestos por el autor en su investigación final.

A partir de este hecho, Braudel se propuso a explicar sus lecciones metodológicas que habían derivado de dicho trabajo de gran alcance. Lo que se refleja en un conjunto de propuestas de investigación históricas elaboradas y dadas a conocer por el autor desde 1949 hasta 1961.

El autor perteneciente a la corriente de los Annales explicitará su proyecto metodológico y conceptual de la Historia en su artículo “La larga duración”. Notable trabajo que además de dar razón de ciertos fenómenos de la historia de Europa entre los años 1300 y 1750, destacando la inconsistencia demográfica, la primacía de la actividad marítima y el papel esencial del comercio exterior, considerará la pluralidad de las duraciones temporales (el tiempo corto, el tiempo medio y la larga duración histórica) como resultado de sus reflexiones sobre la dialéctica del espacio y del tiempo.

Perspectiva metodológica que incluirá no sólo el aspecto de las temporalidades, que si bien son la parte medular de su propuesta, no por ello delega otros conceptos fundamentales que terminan por incorporarse, ejemplificar y determinar los problemas de la propuesta de la larga duración; como lo son las *estructuras*.

Una de las primeras cuestiones que interesarán a Braudel desarrollar, pues le permitirá dimensionar los fenómenos o procesos históricos materiales dentro del marco general de la larga duración histórica.

Los observadores de lo social entienden por *estructura* una organización, una coherencia, unas relaciones suficientemente fijas entre realidades y masas sociales. Para nosotros los historiadores, una estructura es indudablemente un ensamblaje, una arquitectura; pero más aún, una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar y en transportar. Ciertas estructuras están dotadas de tan larga vida que se convierten en elementos estables de una infinidad de generaciones: obstruyen la historia, la entorpecen y, por tanto, determinan su transcurrir. Otras, por lo contrario, se desintegran más rápidamente. Pero todas ellas constituyen al mismo tiempo, sostenes y obstáculos. En tanto que obstáculos, se presentan como límites (*envolventes, en el sentido matemático*) de lo que el hombre y sus experiencias no pueden emanciparse. (Braudel, 1979:70-71)

Para Braudel el término estructura se plantea desde la postura del historiador, sin relación alguna con la antropología estructuralista de Claude Lévi-Strauss, quien afirmaba que la historia le “erizaba los cabellos” dándole prioridad a los acontecimientos. (Lévi-Strauss, 1987)

Esta estructura levi-straussista es poco histórica porque va a sacrificar los cambios para priorizar los elementos de la estructura, que termina por hacer a un lado la dimensión histórica de los hechos y fenómenos que estudia.

Esta posición crítica frente a la antropología estructural no impide recuperar, desde la posición de la Historia, temas o problemáticas descubiertas por la misma antropología: costumbres, técnicas, u objetos relacionados con la vida material que le permiten a Braudel elaborar su teoría de la civilización material.

Aspectos como los hábitos alimenticios y culinarios, las posibles maneras de utilización doméstica del espacio, las formas de organización familiar, etcétera, son replanteados desde la Historia.

Las estructuras son los fenómenos geográficos, ecológicos, técnicos, económicos, sociales, culturales, políticos, psicológicos, etcétera, que permanecen constantes durante largos periodos de la Historia, llegando a ser casi imperceptibles.

Estas se van a definir y describir como una organización o coherencia parecida a la que manejan los arquitectos, los sociólogos o los especialistas en geografía humana, que va a tener una dimensión temporal, pues está hecha de procesos dialécticos y de la acción combinada de las diversas realidades.

Estructuras que van a contener toda la diversidad de instancias de lo social, realidades que el tiempo tarda en desgastar y transportar y que van a constituir una base sólida, pero no inmutable de devenir histórico.

La Historia más importante es la que se nos muestra de manera superficial mediante los acontecimientos, hay que ir más allá, en las manifestaciones de un inconsciente social variado, profundo, que aunque fácil de explorar, difícil es descubrir.

Entre los distintos tiempos históricos encontramos el consciente, reservado al microtiempo o tiempo corto, que termina por aparentar, sobre todo para muchos historiadores, la falsa impresión de que todo lo real puede reducirse a los acontecimientos.

En oposición, más no exclusión, a la Historia consciente, el análisis de las formas inconscientes, que corresponde al tiempo social, termina por superar esa Historia que transcurre entre los acontecimientos y la rápida toma de conciencia.

Historia inconsciente de difícil apreciación, por lo que el historiador debe construir nuevos instrumentos de conocimiento e investigación denominados modelos interpretativos; los cuales actuarán como sistemas de hipótesis.

Al presentar la Historia, estos sistemas de hipótesis contruidos por el historiador, actuarán como modelos de explicación vinculados de manera sólida, para poner de manifiesto las relaciones estrechas y constantes de los fenómenos.

Desde estos modelos de interpretación, los historiadores pueden vincular las realidades de distinta índole, destacando una serie de relaciones estrechas y constantes entre los fenómenos.

Al ir investigando, el historiador va descubriendo elementos que pueden relacionarse y conectarse. Lo que le permite establecer un modelo de interpretación a partir de los elementos que le son útiles para conocer mejor el medio social que ha observado.

El panorama se va ampliando para el historiador, porque a medida que avanza penetra más hondo y se extiende hacia otros medios sociales de naturaleza semejante; pues un buen modelo posee la capacidad de ir cada vez más lejos en la explicación de lo real.

El historiador, en un momento dado, descubre que hay distintos modelos para volver a describir la realidad, tomando en consideración sus vínculos profundos.

Modelos que son estáticos o dinámicos, grupos sociales poco numerosos o de amplias magnitudes, pero siempre determinados por la larga duración.

Las duraciones temporales desarrolladas por Braudel le permiten construir modelos que dan cuenta de la realidad. Modelos interpretativos que no excluyen el tiempo histórico consciente e inconsciente, ni los acontecimientos, y que van a dotar de significado a los fenómenos sociales de larga duración.

Durante el proceso de investigación, el historiador debe aproximarse a la realidad empírica, pues un esquema estructural pierde valor si no se concreta en dicha realidad. De ahí que el investigador llegue a modificar sus modelos en caso necesario.

He comparado a veces los modelos a barcos. A mí lo que me interesa, una vez constituido el barco, es ponerlo en el agua y comprobar si flota, y más tarde hacerle bajar o remontar a voluntad las aguas del tiempo. El naufragio es siempre el momento más significativo. Así, por ejemplo, la explicación que F. Spooner y yo mismo construimos juntos para los mecanismos de los metales preciosos no me parece en absoluto válida antes del siglo XV. Antes de este siglo, los choques entre metales preciosos son de una violencia no puesta de relieve por la observación ulterior. A nosotros nos corresponde entonces buscar la causa. De la misma manera que es necesario investigar por qué, aguas abajo esta vez, la navegación de nuestra excesivamente simple embarcación se vuelve difícil y más tarde imposible con el siglo XVIII y el empuje anormal del crédito. A mi modo de ver, la investigación debe hacerse volviendo continuamente de la realidad social al modelo, y de éste a aquélla; y este continuo vaivén nunca debe ser interrumpido, realizándose por una especie de pequeños retoques, de viajes pacientemente reemprendidos. De esta forma, el modelo es sucesivamente ensayo de explicación de la estructura, instrumento de control, de comparación, verificación de la solidez y de la vida misma de una estructura dada... (Braudel, 1979, 93-94)

Su segunda obra fundamental *Civilización material, economía y capitalismo, siglos XV-XVIII*, (Braudel, 1984) es otro claro ejemplo, al igual que el *Mediterráneo...*, de su modelo conformado por un esquema tripartito sustentado y determinado por la larga duración, además de ser caracterizado por una relación dialéctica entre las partes y el método comparativo, para alcanzar una verdadera dimensión global.

En este trabajo encontramos las estructuras de lo cotidiano, descritas como una zona espesa, compacta, a ras del suelo, que va a servir para registrar la vida material antes de la Revolución industrial.

Esta parte es considerada difícil de observar por la falta de documentación histórica suficiente, pero capaz de dar cuenta de la actividad diaria del hombre, de su rutina cotidiana, de herencias y logros antiguos.

Después encontramos los juegos de intercambio; los cuales permiten dar seguimiento a la vida económica en diferentes sitios: las ciudades, los mercados, las tiendas, los almacenes, los depósitos, los graneros y las viejas ferias, que son definidas como instituciones que rompen el círculo habitual de los intercambios, movilizandlo la economía de grandes regiones de Europa.

En la tercera parte, el tiempo del mundo, se realiza un examen del funcionamiento del capitalismo a escala global: Europa, Asia, América y África. Pues sin duda sólo mediante esta aproximación podía explicar y hacer comprensible los cambios mayores, en términos globales, que le permitieran abordar la totalidad de la realidad capitalista.

En este trabajo Braudel aborda la problemática de la civilización capitalista con la experiencia práctica, que es inmensa, de la combinación con la Historia, la geografía, la sociología, la economía y la antropología.

Respecto a su definición, en cuanto al marxismo se refiere, Braudel es partidario de una “abierto colaboración y de clara alianza intelectual”, pues comparte con ellos además del “mismo campo problemático de la historia económica y social”, “una profunda afinidad de perspectivas metodológicas y epistemológicas fundamentales.” (Aguirre, 2005a:107)

Pero también es claro que Braudel no es marxista ni pretende llegar a las mismas explicaciones y conclusiones. No identifica al capitalismo con un modo de producción, sino como la acción humana inteligente que aprovecha las desigualdades siempre presentes en la sociedad, y que va a apropiarse los recursos que el hombre necesita para subsistir.

La desigualdad es una realidad que les permite a ciertos y grupos oportunidad de extraer, distribuir y acumular riqueza en beneficio propio. El capitalismo para Braudel, desde esta interpretación, es ancestral al modo de producción capitalista propuesto por Marx.

El secreto de la vitalidad del capitalismo consiste en su capacidad de escoger, y como los capitalistas tienen la misma habilidad pueden cambiar cuantas veces convenga el curso de las cosas.

Esta vitalidad se apoya al mismo tiempo en aquellos quienes realizan el trabajo, lo que en ocasiones se refleja en situaciones sociales y humanas complejas y desastrosas.

Las obras desarrolladas por el creador de la Larga duración Fernand Braudel y su posterior aporte metodológico al análisis de la Historia, nos demuestran su gran trascendencia e influencia en la historiografía pasada y actual.

Propuso un modelo de explicación de la realidad histórica que enriquecía su análisis a través de la utilización de una nueva perspectiva. La metodología braudeliiana de la larga duración, ha tenido un impacto considerable en innumerables trabajos históricos y muchas de estas propuestas en torno a la manera en que éstos deben de realizarse continúan vigentes.

Implementar la larga duración como modelo didáctico de explicación y comprensión crítica tanto de la Historia mexicana como universal, que busca que los adolescentes aprendan a pensar los hechos históricos, exige un análisis general de explicitación sobre la teoría de las temporalidades diferentes, las cuales se aborda en el siguiente apartado.

2.3 La larga duración

Entre los diferentes tiempos de la historia, la larga duración se presenta, pues, como un personaje embarazoso, complejo, con frecuencia inédito. Admitirla en el seno de nuestro oficio no puede representar un simple juego, la acostumbrada ampliación de estudios y curiosidades. Tampoco se trata de una elección de la que la historia sería la única beneficiaria. Para el historiador, aceptarla equivale a prestarse a un cambio de estilo, de actitud, a una inversión de pensamiento, a una nueva concepción de lo social. Equivale a familiarizarse con un tiempo frenado, a veces incluso en el límite de lo móvil. (Braudel, 1979:74)

Comprender el significado tan importante, no sólo para el historiador, pues los interesados en los estudios de las realidades sociales también deben aproximarse a la reflexión de lo que conocemos como larga duración, ejemplifica el quehacer del científico social.

Pues la labor de todo investigador de los fenómenos y procesos de la Historia y que incumbe a las ciencias sociales en general, es reflejar, comprender, explicar y entender la realidad humana, la cual está estrechamente vinculada con el devenir de la sociedad.

Realidad que no es producto de los hechos ocurridos en la actualidad ni en el pasado más inmediato, es causa de múltiples fenómenos y procesos históricos que vistos desde la dimensión vasta de la larga duración sólo son comprendidos a cabalidad desde las distintas aproximaciones temporales de sus orígenes.

Orígenes que abordados desde el modelo de las temporalidades nos ayudan a explicar el conjunto de interrelaciones sociales existentes, las cuales son determinadas por la larga duración histórica.

Larga duración histórica que es determinante para comprender las diferentes duraciones temporales históricas de las sociedades, que terminan por ser el reflejo final de *nuestra* actualidad.

El tiempo histórico se fundamenta en los cambios y permanencias de las relaciones sociales a lo largo del tiempo y el espacio. El cual termina por ser un referente plenamente social.

Tiempo histórico que se configura como un tiempo social, porque lo “social, entendido como globalidad histórica, sintetiza el conjunto de manifestaciones humanas incluidas las económicas”. (Pagés, 1983:236) Siendo la globalidad la síntesis, la que puede hacernos entender cada sociedad, la búsqueda de una Historia total de cada sociedad y de las sociedades en conjunto. (Como ejemplo tenemos al propio Braudel, Bloch, Febvre, Fontana, Vilar y Thompson)

La Historia total no es la que pretende decir todo de todo, intención imposible y errónea, sino “de lo que se trata tan sólo es de indicar aquello de lo que depende el todo y aquello que depende del todo”. (Vilar, 1975:99)

El tiempo histórico es un tiempo que se ocupa del sujeto de la Historia, el hombre, que se organiza en sociedad y trabaja en comunidad, realizando actividades diversas: económicas, sociales, culturales, políticas, artísticas, institucionales, etcétera, que se integran en una realidad percibida por los miembros de las sociedades en cada instante como un todo, integrador de diversos niveles de las construcciones temporales.

Esta concepción del tiempo histórico es relativamente nueva, pues su origen se va a desarrollar desde la primera mitad del siglo XX, cuando se cuestiona el tiempo histórico moderno de la burguesía.

Como hemos referido, la crisis coyuntural que Europa empieza a experimentar desde el periodo entre guerras, la cual es resultado del cuestionamiento crítico y consciente que se hacen tanto intelectuales como científicos respecto a los “supuestos” beneficios que ha traído la modernidad burguesa, no sólo se ve reflejada en los múltiples movimientos críticos surgidos desde los distintos campos problemáticos de la sociedad europea en general, también se reproblematisa a fondo la concepción burguesa moderna de la temporalidad. (Aguirre, 2000)

Concepción temporal burguesa profundamente cuestionada a partir de la crisis desatada por el descubrimiento de la relatividad temporal de Einstein, quien elimina la idea de un tiempo absoluto, universal e idéntico para todos los hombres.

Pues los trabajos de Einstein y de sus continuadores han demostrado que no existe un tiempo único para los hombres, sino que es *correlativo* al espacio, a la posición desde la cual se le mide y a la velocidad del movimiento del que mide. (Aguirre, 2000:166-167)

Este cuestionamiento no sólo incluye la noción física del tiempo, también la concepción temporal de la modernidad capitalista que se había ido construyendo desde el siglo XVI hasta volverse la noción dominante del tiempo capitalista moderno de inicios del siglo XX.

Este tiempo homogéneo que se constituye por horas y días de manera fragmentada y precisa, que continua utilizándose “como *mecanismo de regulación de la vida social* de los hombres” termina por ser superado desde su percepción y concepción hasta ese momento vigente. (Aguirre, 2000)

Tiempo capitalista que, a su vez, había superado el tiempo precapitalista de la historia, quien carecía de un tiempo homogéneo y de instrumentos de medición como el reloj, los cuales son la parte esencial del marco temporal de la modernidad.

Esta medición del tiempo precapitalista es regulada por las sociedades a través de ciertos hechos o sucesos particulares que le aquejan directamente.

Sociedades precapitalistas que se constituyen finalmente de hechos y situaciones inciertas en cuanto a temporalidad se refiere, pues se apoyan en instrumentos naturales, como el reloj de sol o de agua, o rudimentarios que terminan por ser obsoletos, como el reloj de arena.

[...] el tiempo es percibido solamente como una suerte de atributo o característica más, entre muchas otras, de los distintos aspectos o elementos que componen al ser, de las diversas determinaciones de la realidad que se considera en cada caso. Entonces, y dentro de esta modalidad de percepción, los distintos fenómenos o procesos parecen ‘secretar’ su propio tiempo, el que por ende será concebido como una dimensión sólo subordinada de los propios acontecimientos humanos. (Aguirre, 2000:173)

El tiempo precapitalista se concibe en sí como *multiplicidad de tiempos vividos individuales*, cada uno independiente de otro, que se alejan del marco unitario temporal moderno, y que sólo se representa en los hombres a través de algún suceso importante que le ha afectado a la comunidad o localidad.

Posteriormente el tiempo capitalista es construido y percibido como parte de los hombres, el cual existe de manera autónoma a ellos, el cual va a regir su modo de vida.

Después de esta profunda revolución, que en torno a la dimensión de lo temporal lleva a cabo la modernidad [capitalista], los hombres comen ‘cuando llega la hora de la comida’ y no cuando tienen

realmente hambre, y se van a la cama o se levantan de ella cuando es ya la ‘hora de dormir o de despertarse’, y cuando la fatiga los vence o cuando sus energías han sido ya realmente repuestas (Aguirre, 2000:169)

Es bajo esta concepción temporal moderna que se justifica y desarrolla la idea de progreso humano, relacionado con la noción de Historia, la cual se concibe como “simple ‘culumo’ o ‘progesión’ creciente de acontecimientos, que se acomodan para ocupar su lugar, único e irrepetible, dentro del marco en blanco de la temporalidad.” (Aguirre, 2000:169)

En el periodo entre guerras se ha cuestionado la idea de progreso capitalista, lo que también afecta de manera crítica a la concepción de tiempo progresivo y lineal, que es puesta en duda desde diversas posiciones intelectuales y mundiales.

Es bajo este panorama que el posterior ‘descubrimiento’ de la teoría de los diferentes tiempos históricos realizado por Fernand Braudel, el cual se desarrolla en plena segunda guerra mundial, encuentra su lógica de ser, ya que se ha dado una reproblematicación y replanteamiento de la cuestión del tiempo.

Replanteamiento del tiempo moderno capitalista que también incorpora Braudel en sus reflexiones, para criticarlos e incluso trascenderlos, para terminar por afirmar que sus diferentes tiempos teóricos son *tiempos sociales e históricos*.

Braudel retoma la noción de los múltiples tiempos precapitalistas y la crítica surgida en torno al marco temporal progresivo y lineal capitalista para superarlos y proponer que sí, hay múltiples tiempos históricos, pero no son individuales, son sociales, plurales y diversos, más nunca únicos y lineales.

Realidades históricas sociales que presentan diferentes ritmos o duraciones temporales específicas que son medidas bajo un marco temporal global o total.

Para Braudel su marco temporal es la globalidad de los fenómenos o procesos a investigar bajo la metodología de la larga duración, la cual nos muestra las distintas temporalidades existentes en esos fenómenos o procesos bajo estudio.

Aunque este marco temporal para Braudel es muy distinto al concebido desde la postura capitalista, el cual define como dominante y regulador de la sociedad, siendo para él, un marco temporal que es un “simple instrumento de medición y registro de las diferentes temporalidades sociales e históricas”. (Aguirre, 2000:174)

Como resultado de sus reflexiones sobre la dialéctica temporal y espacial, Braudel considera explicitar de la manera más clara posible la pluralidad de las duraciones históricas y sus grandes repercusiones; para ello decide diferenciar los tiempos de la Historia en tres planos, pero siempre mencionando que cada una de estas partes es una explicación en conjunto de los procesos históricos.

Para Braudel las primeras duraciones, duraciones que no son más que la dialéctica entre los cambios y las continuidades de cualquiera de las realidades históricas, son la de los tiempos cortos. Concebida como “la más caprichosa, la más engañosa de las duraciones.” (Braudel, 1979:66)

Cortas duraciones que ha motivado que algunos historiadores, alejados de la Historia tradicional, las miren con fuerte desconfianza, pues se centra en los acontecimientos, los cuales son hechos inmediatos que resultan atractivos a primera vista pero que terminan por no explicar la profundidad de los sucesos o procesos.

Acontecimientos que si bien llega a testimoniar “a veces sobre movimientos más profundos”, son tomados en cuenta de manera sobredimensionada por los historiadores tradicionales y positivistas, pues consideran que dichos acontecimientos pueden significar grandes “causas” y “efectos” que entrelazados dan verdadero sentido a la Historia.

Hechos de corta duración que existen en todos los aspectos de la vida: ya sea en lo social (huelgas o manifestaciones), económico, (devaluación de la moneda), literario (presentación de

alguna obra), político (toma presidencial), institucional, (creación de algún partido), religioso (muerte de algún sacerdote), e incluso geográfico (alguna tempestad).

Historia de los acontecimientos que sin razón de ser o a causa de una mala interpretación son confundidos siempre con la Historia política “no sin cierta inexactitud: la historia política no es forzosamente episódica ni está condenada a serlo.” (Braudel, 1979:66)

Estas cortas duraciones se caracterizan por marcar el ritmo de los acontecimientos cotidianos, por sus oscilaciones breves, rápidas, nerviosas y superficiales que se traducen en acontecimientos que van a durar horas, semanas y en ocasiones pocos años.

Se trata del tiempo de los hechos espectaculares y rápidos que aparecen y se van en muy poco tiempo, pero que no satisfacen a la Historia, pues no dan cuenta plena de la realidad, ni abarcan todo el verdadero significado de la misma.

Sobre estas duraciones cortas, encontramos los tiempos medios que consisten en historias lentas que da razón de los fenómenos económicos, sociales, culturales, geográficos y políticos, que llegan a abarcar distintas generaciones y pueden durar varias años, lustros o décadas.

Tiempos de los procesos repetidos que van a trascender el acontecimiento y que le servirán como marco de referencia. Pues cuando Braudel narra la historia de los grupos y las organizaciones y observa su impacto en las guerras y el comercio, insiste en la importancia de las grandes estructuras sociales.

El autor de el *Mediterráneo...* plantea la posibilidad de que acontecimientos políticos e intelectuales como las guerras de persecución contra los judíos y los movimientos culturales como el Renacimiento dependieron más de oscilaciones cíclicas de largo alcance que de la voluntad humana. (Braudel, Vol. I 1976:201 y subsiguientes)

Examina los ejes de las comunidades terrestres y marítimas, mide las distancias comerciales en función de la velocidad media de los barcos, se ocupa de la dimensión de los mercados de

intercambio en zonas como Toscana o Andalucía y del radio de influencia de puertos como Venecia o Marsella. (Braudel, Vol. I 1976:365 y subsiguientes)

En el cálculo de la población de la época señala su repartición, distinguiendo las regiones despobladas de las muy habitadas, para evaluar finalmente el crecimiento demográfico, calculándolo en cerca de sesenta o setenta millones de personas. (Braudel, Vol. I 1976:523 y subsiguientes)

Esta duración media ha sido estudiada por historiadores sociales, económicos y culturales en los últimos tiempos, quienes se han interesado, entre otros temas, por movimientos literarios o culturales de una generación, o por la rama depresiva o ascendente del ciclo de Kondratiev, etcétera. (Aguirre, 2005a)

El mismo Braudel ejemplificará de manera muy clara la importancia de esta Historia coyuntural al explicar el efecto que produjo en la economía europea la abundancia del oro y de la plata que venía de México y Perú. Para establecer la correlación entre la cantidad disponible de los metales preciosos y el nivel de los precios. (Braudel, Vol. II. I 1976:630 y subsiguientes)

Este proceso inicia con la plata americana que llegaba a Sevilla, otra más que se trasladaba a Amberes y Génova. Siendo sus efectos notorios en todos los países mediterráneos. Llegando a estar totalmente invadido por las monedas españolas que procedían de América.

En 1500 los cargamentos eran mixtos de oro y plata. Pero a mitad del siglo aproximadamente pierde total importancia el primero. Lo que provoca que a partir de entonces los galeones transporten en grandes cantidades a Sevilla la plata.

Esto provocó que la plata que llegaba en abundancia adquiría un valor menor cada día que trascurría, lo que provocó la primera gran inflación de la historia.

Por último Braudel nos menciona *las largas duraciones*, las cuales consisten en procesos seculares e incluso milenarios y de grandes duraciones. Los cuáles presentan realidades más profundas de la vida histórica de las sociedades.

Tiempos largos que no sólo incumben, como comúnmente se ejemplifica, a los aspectos geográficos. Pues las costumbres y hábitos alimenticios, así como los procesos mentales, culturales y sociales que se originan desde siglos anteriores, cuando son tomados en consideración conducen a percibir las oscilaciones más lentas que registra la Historia.

Las largas duraciones no son simples ritmos lentos de movimientos; son el conjunto de las estructuras o realidades determinantes para la humanidad, ya que permiten explicar e interpretar esas historias profundas.

Historias profundas, lentas en conformarse, modificarse y desaparecer, que se muestran como realidades o elementos relevantes dentro de las evoluciones históricas, que nos permitirán explicar e interpretar esa realidad o fenómenos profundos.

Braudel en el *Mediterráneo...* describe las montañas que rodean al mar en tres continentes. Analiza la vida cotidiana de los habitantes, siguiendo sus movimientos regulares, el lento caminar de los pastores que conducen al ganado desde los pastizales de verano a los de invierno y viceversa. (Braudel, 1976 Vol. I:29 y subsiguientes)

Reseña las planicies cercanas al mar, con sus aguas estancadas y sus habitantes víctimas de la malaria. Además de describir los pueblos sedentarios que viven de la agricultura.

También hace mención importante de las llamadas *planicies líquidas*, como el Mar Negro, el Egeo, el Adriático, y sus costas, sus vientos y corrientes que terminan por imponer sus patrones de navegación desde tiempos lejanos.

Las islas, como Sardiña, Creta y Chipre, son referidas por Braudel, como lugares de escala para los marineros, legendarios refugios de piratas y centros de migración. Destacando los contrastes entre la zona occidental, dominada por los españoles, y la zona oriental sometida a los turcos.

Braudel define y puntualiza que los distintos tiempos descubiertos y analizados por él y los diversos fenómenos, no tienen relaciones biunívocas, pues podemos encontrar por igual acontecimientos geográficos y económicos, que estructuras mentales de larga duración o coyunturas políticas.

Ningún hecho, proceso, coyuntura, acontecimiento, etcétera, deja de ser importante para entender la Historia, pero estos no la explican a cabalidad, ya que no constituyen toda la realidad y espacio de la Historia, hay que sumarlos, definir la duración social y sus tiempos múltiples y contradictorios pero siempre influenciados unos a otros.

La larga duración es en sí la metodología que determina el análisis histórico. Concibiéndose como el concepto clave que al ser aplicado a la realidad histórica nos permite explicarla de una manera global y coherente.

La larga duración y las distintas duraciones temporales son una forma innovadora para explicar los distintos fenómenos históricos y sus distintos niveles interpretativos. Entenderlas es hoy en día una tarea esencial para todo historiador y docente de la misma.

Para Fernand Braudel, la forma de elaboración de la Historia parte desde su propuesta metodológica llamada: *La Larga duración*, la cual es la totalidad de los diferentes tiempos históricos, aunque no menos importantes. La cual va a vincular el pasado con el presente, ya que no podemos definir esa frontera entre ese pasado y el presente.

Para el historiador de *Annales* las estructuras son las que permitirán distinguir cuando aparecerán las transiciones decisivas en el curso de la Historia. Pero, ni siquiera estas estructuras son más importantes como el gran *tiempo Largo histórico*.

Para Braudel el tiempo largo de la Historia engloba todos los tiempos históricos referidos por él. La suma de los cambios económicos, sociales, culturales, políticos, geográficos, etcétera, trátase del tiempo que se trate, son parte de ese gran tiempo largo.

2.4 Teoría de la Historia y didáctica

Por lo general, los trabajos dedicados al aprendizaje y la enseñanza de la Historia dedican un apartado en el que dan a conocer los cambios ocurridos en la historiografía en los últimos dos siglos o varios decenios.

Esto hay que valorarlo como un ejercicio indispensable en la elaboración de las múltiples propuestas de tesis, las cuales se apoyan, en la idea necesaria de formación disciplinaria de la Historia, independientemente de los estudios profesionales que tiene el docente que imparte dicha materia.

Estos acercamientos a los cambios historiográficos son parte medular en el desarrollo y afianzamiento de nuestros conocimientos sobre la Historia. Pues las preguntas importantes que se hace el profesor ante su tarea como **qué Historia enseñar** o **qué enseñar de la Historia** tienen, dentro del recorrido historiográfico, múltiples opciones para las múltiples respuestas dentro de la lógica de la disciplina.

De esta manera, es necesario adentrarnos en los caminos de la disciplina de la Historia, para entender el papel tan importante que desempeña tanto el historiador, como su producción historiográfica y metodológica. Que sin duda continúan permeando hasta la actualidad.

Aunque dentro de estas consideraciones expuestas, es importante referirnos, dentro de las tareas que aparecen en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la disciplina, a la obligación de situar la Historia que se enseña dentro del área académica y la divulgativa, para deshacer el equívoco que recae entre el conocimiento de la materia y la materia de conocimiento.

Pues ésta última interpretación sobre el contenido, ha sido objeto de definiciones vulgares o extremistas de gran aceptación popular. Originadas, en primer lugar, por esa idea reciente de “revisión” de nuestro pasado “oficial” mexicano que argumenta que lo trascendental de la Historia actual es “dar paso a una concepción más “moderna” de nuestra propia historia patria”, en donde se...

[...] ha comenzado a volver un hecho corriente que, lo mismo en círculos académicos oficiales que en los distintos ámbitos universitarios, dentro de la prensa cotidiana y en las manifestaciones culturales más diversas, se introduzcan argumentos de que falta “revisar” la versión oficial de la historia de México, rompiendo con esa “historia patria maniquea y simplista”, que sólo conoce “héroes impolutos y perfectos” frente a “villanos execrables y totalmente condenables”, para dar paso a una nueva historia de México. (Aguirre, 2003:11)

Que en su supuesta “revisión” margina y descalifica a figuras como, por ejemplo, Benito Juárez y busca reivindicar a los llamados “mártires cristeros” o al mismo expresidente Porfirio Díaz. Reflejando en realidad, un claro vuelco regresivo a las ideas conservadoras de la historia oficial mexicana. (Aguirre, 2003:11)

También encontramos interpretaciones “populares”, del sentido que adquiere la transmisión vulgar, (Vilar, 1982) que nos hablan de la Historia como “magistra vitae”, las “lecciones de la Historia”, la “Historia que juzga”, la “Historia nos enseña”, “la Historia se repite” o “quien no conoce la Historia está condenado a repetirla”. Que sólo reflejan interpretaciones que quedan fuera del razonamiento especializado.

Aunque esta idea del papel de la Historia, como utilidad directamente práctica para la vida, los docentes la seguimos reproduciendo en muchos casos, tanto implícita como explícitamente, en los distintos ámbitos educativos mexicanos.

Estas erróneas interpretaciones descritas nos demuestran que es importante que el profesor las reflexione. Pues al razonar ese conocimiento vulgar, que se ha extendido socialmente, revalorará su formación teórica para que a su vez rechace falsedades y evite confundir a sus alumnos. El conocimiento histórico deberá servir para deshacer mitos y no crearlos. (Pagés, 1983:80)

Hay autores que señalan la conveniencia de partir de la Teoría antes que de la Historia, puesto que, dependiendo de los enfoques teóricos, será posible diferenciar múltiples historias con variaciones en su objeto y método. (Marrero, 1998:66-69)

De este señalamiento surgen cuestionamientos que son importantes resaltar; creemos que los docentes en Historia enseñamos (querámoslo o no) enfoques historiográficos que se relacionan con finalidades y teorías diferentes.

Pero este razonamiento no excluye las problemáticas que hallamos producto de las deficiencias teóricas que presentan los docentes de la materia, quienes se han visto excluidos de los cambios curriculares, los debates que genera la disciplina en sí, y sobre todo, han enfrentado dificultades sobre la enseñanza y aprendizaje de la materia en el aula:

Las lagunas o deficiencias que en el campo teórico han padecido generaciones de profesores en su formación académica, han rebajado los niveles de su propia seguridad profesional, quedando en algunos casos al margen de decisiones curriculares y de debates sobre la reforma educativa, a merced de vaivenes, de enfoques y de interpretaciones que no han hecho sino aumentar la confusión ante la complejidad del hecho educativo. Porque no está de más subrayar que los problemas de la Didáctica de la Historia no son sólo de orden docente ni didáctico, sino fundamentalmente epistemológico, que responde a expectativas sociales y personales. (Sobejano, 2000:72)

De ahí que sea muy importante hacer explícito la necesidad de clarificar la posición teórica que va a asumir el docente de la materia de Historia dentro del aula. Pues al hacer esto, se logrará renovar no sólo las directrices historiográficas, también la didáctica. (Sobejano, 2000:73)

El historiador, y toda su producción, han desempeñado una importante labor desde el momento en que éste empezó a asumirse no sólo como un mero descriptor de los hechos del pasado, ya que su papel es el de construir un pasado histórico en forma de relato narrativo con el apoyo de fuentes materiales, orales y documentales primarias legadas por dicho pasado, mediante un método inferencial e interpretativo en el cual es imposible eliminar al propio sujeto gnoseológico. (Moradiellos, 1994)

De esto surge la imposibilidad del historiador de prescindir en su interpretación de su sistema de valores filosóficos e ideológicos, de su experiencia política y social, de su grado de formación cultural. “Pero esa irreductibilidad del componente subjetivo no conduce al puro escepticismo sobre

el conocimiento del pasado...”, ya que también emplea un método científico para interpretar y presentar ese pasado lo más objetivamente posible. (Moradiellos, 1994:9)

Método científico que fue desarrollándose con el impacto del marxismo, desde mediados del siglo XIX, ya que originó una verdadera revolución historiográfica en el estudio y análisis del pasado, permitiendo el surgimiento de nuevas corrientes de interpretación histórica como la llamada Escuela de los Annales.

Escuela de Annales en donde encontramos una verdadera renovación y revolución crítica de la historiográfica, la cual significará una alternativa a la práctica historiográfica positivista dominante, superando el enfoque político-diplomático, militar y acontecimental de la Historia.

Renovación historiográfica del proyecto annalista basado en la ampliación de los campos de trabajo, y en el uso de métodos de investigación como el método comparativo, la perspectiva de la historia global, una Historia interpretativa o Historia-problema, Historia siempre abierta y en construcción, la teoría de las temporalidades y de la larga duración histórica.

Con la corriente historiográfica de los Annales se dio marcha a un proyecto verdaderamente crítico de la Historia. Corriente Annalista surgida dentro del marco de la crisis del capitalismo occidental, a lado de la influencia de la interpretación materialista de la Historia, con presupuestos renovadores y progresistas respecto de la historiografía académica dominante. De igual manera, el materialismo histórico se incorporaría al campo historiográfico y los estudios globales.

También la crisis económica de 1929, que impactó al mundo capitalista, permitió que ciencias, como la economía, alentada por un vasto movimiento científico e intelectual, encontraran y desarrollaran nuevos estudios basados en métodos cuantitativos y en el uso de técnicas estadísticas que invariablemente repercutirían en los estudios históricos económicos.

Buscamos destacar la doble convicción emanada de dichas corrientes de interpretación de la Historia y la economía, las cuales terminarían por enriquecer el horizonte y sustento teórico y práctico del historiador hasta nuestros días: la necesidad de una historia total o globalizante, que va a

propiciar desde esta visión, la necesidad de un diálogo recíproco y de mutuo encuentro metodológico entre las diferentes ciencias sociales, para lograr reconstruir históricamente en su unidad fundamental todos los planos de la realidad social.

Necesidades que nunca fueron ajenas al historiador de la segunda generación de los Annales: Fernand Braudel, quien a su vez, se mantuvo atento a las propuestas emanadas desde la economía, el marxismo y las ciencias sociales en general.

Pues es claro que en la formación intelectual de Fernand Braudel encontramos un proyecto profundamente crítico respecto a las formas de interpretación y, sobre todo, de elaboración de la Historia en particular y las Ciencias Sociales en general.

Fernand Braudel, al igual que la corriente de los Annales de la primera y segunda etapa, así como los historiadores económicos, geógrafos y marxistas del periodo entre guerras, responde con un proyecto intelectual “de evidente signo crítico”, que pretende reiterar el camino totalizante de las ciencias sociales, que había sido desarrollado y llevado a cabo de manera “unitaria” por los intelectuales del “siglo XVI hasta la primera mitad del siglo XIX”.

Proyecto que busca recuperar la verdadera “episteme”, que sea “capaz de volver a la visiones ‘unidisciplinarias’ o unitarias anteriores a 1848”. Recuperando esas perspectivas totalizantes que logren propiciar el diálogo, y todo lo que esto conlleva, entre las ciencias sociales. (Aguirre, 1995:29-31)

¿Cuál es el aporte metodológico de Fernand Braudel que enfoca esta perspectiva totalizante o global, que busca proyectar una propuesta verdaderamente unitaria en donde se recuperen el análisis, el método y las técnicas de las ciencias sociales, además de mostrar a esta totalidad o globalidad como un horizonte teórico general? La teoría metodológica de *la larga duración histórica*.

Metodología constituida en el periodo entre guerras; en el cual se desarrolla una crítica coyuntural, que repercute y discute el sentido profundo del legado de la modernidad capitalista, que invariablemente se encuentra en una etapa crítica de su significación de progreso.

Movimientos críticos que se gestaran desde el campo de las ciencias naturales, principalmente por los postulados de la teoría de la relatividad de Einstein, derrumbándose definitivamente el criterio de objetividad científica desarrollado por la Historia positivista.

Propuesta que clarifica la noción de tiempos sociales e históricos; que si bien proporcionan un marco temporal, estos sirven para desarrollar y comprender “las *duraciones*, siempre heterogéneas, cambiantes y concretas de los diversos fenómenos, hechos y realidades históricas considerados” (Aguirre, 2000:171)

De esta manera, nuestro límite temporal sobre el desarrollo de la historiografía fue el periodo que abarca, aunque no exclusivo, hasta las propuestas de Fernand Braudel y su aporte metodológico de la teoría de la larga duración histórica.

Esta corriente historiográfica cuestionaría la necesidad de una Historia crítica, “problematizadora” y total, que logre restituir la globalidad de los fenómenos humanos, de captar en un mismo movimiento la totalidad de lo social y sus múltiples cambios y permanencias.

Enfoque inicial y general de los Annales que nos permitirá presentar nuestras primeras propuestas didácticas desde dicho aporte metodológico de la Historia; ya que nuestra investigación resalta que esta propuesta metodológica de *La larga duración histórica*, ofrece una perspectiva más de análisis histórico, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el aula.

Permitiéndonos mencionar que el docente puede, y debe, realizar un acercamiento con las obras históricas y metodológicas de su agrado y apoyarse en ellas para tomar decisiones y transferencias didácticas de dicha corriente de su preferencia al aula.

CAPITULO III

Fundamentos teóricos psicopedagógicos

Un pensamiento centrado en el análisis de paradigmas sobre la escuela, los alumnos, los profesores, los contenidos culturales y otros componentes de este microorganismo, cierra el círculo que da coherencia global a la vida profesional de los profesores. (Sobejano, 1991:16-17).

3.1 Constructivismo y aprendizaje significativo

El constructivismo es una corriente epistemológica que sostiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos– no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, desde el aporte constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* del ser humano. Y con los esquemas que ya posee el individuo, con lo que construyó en relación con el medio que lo rodea, realiza dicha construcción. (Carretero, mencionado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002:27)

(...) existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura. Destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002:25)

Esta construcción del conocimiento depende de la representación inicial que tenga el individuo de la nueva información de la actividad, interna o externa, que desarrolle al respecto.

La contribución de Vygotsky significa para el constructivismo que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, sino social. Para la educación esto ha venido a comprobar que el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. Igualmente se han precisado algunos de los

mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje, como son las discusiones en grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre alumnos que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema.

También los aportes de David Ausubel al constructivismo son importantes, ya que para este el conocimiento que se adquiere en cualquier situación de aprendizaje debe estar estructurado no sólo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno...

Ausubel, como otros teóricos cognoscitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Podríamos clasificar su postura como constructivista (el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz) (Díaz-Barriga mencionado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002:35)

Otro aporte fundamental de Ausubel consiste en la concepción de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente vinculada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno. Siendo que la crítica de Ausubel a la enseñanza tradicional reside en la idea de que el aprendizaje resulta muy poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el alumno no puede estructurar formando un todo relacionado. Esto será sólo posible si el estudiante utiliza los conocimientos que ya posee, aunque éstos no sean totalmente correctos. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983:56)

Para David Ausubel "... el aprendizaje significativo es el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: predisposición para aprender y material potencialmente significativo que, a su vez, implica significatividad lógica de dicho material y la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende." (Rodríguez, 2003:1)

Para que se produzca el aprendizaje significativo es necesario poner en juego algunos de los conceptos que conforman la estructura cognitiva, a los cuales Ausubel les denomina “subsunoeres”. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) Si están adecuadamente claros y disponibles se “activan”, se “conectan” y funcionan, a manera de anclaje, de aquellos conocimientos nuevos que se intenta aprender. En este proceso de interacción, se produce la modificación de los conceptos subsunoeres; esto significa que cuando el alumno aprende, de manera significativa, modifica constantemente su estructura cognitiva, recreando aquellos conocimientos que dan cabida a los nuevos, les asigna nuevos significados o significados más complejos, reconstruye preconcepciones, revalora lo construido hasta entonces y lo dispone a futuros nuevos conocimientos.

Una vez que se establece un vínculo de la nueva información con los aspectos relevantes y preexistentes en la estructura cognoscitiva del alumno, se produce una reorganización entre los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognitiva diferenciada, modificando tanto la nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada; a lo cual Ausubel (Díaz-Barriga y Hernández, 2002) denomina “asimilación”. La asimilación es un proceso continuo, al mismo tiempo, que permite ir involucrando nuevos aprendizajes; también existe la posibilidad de que otros se olviden.

Ausubel distingue diferentes formas de aprendizaje, los cuales pueden ser por “recepción”, “por repetición” o por “descubrimiento” El aprendizaje por recepción consiste en presentarle al alumno el conocimiento como algo ya dado, algo ya definido, ya construido por otros, y lo que el alumno realiza es simplemente internalizado, incorporarlo, (el alfabeto, un poema, alguna ley, una definición, un teorema de geometría, etcétera) y, en el momento que se le solicite, lo pueda reproducir, repetir. Si bien el aprendizaje por recepción es más sencillo que por descubrimiento, paradójicamente se produce cuando el aprendiz ya cuenta con un nivel de desarrollo cognitivo avanzado, sobre todo si se refiere a cuestiones verbales.

El aprendizaje por repetición sucede cuando la tarea, motivo de aprendizaje, se compone de contenidos relacionados arbitrariamente, sin significado para el sujeto, la cual se internaliza al pie de la letra, por ejemplo los Estados con sus Capitales, las tablas de multiplicar, etcétera.

El aprendizaje por descubrimiento, implica un proceso complejo, en la medida en que aquello que va a aprender, no se ofrece como resultado, sino como posibilidad de ser re-construido por el alumno, antes de aprenderlo e incorporarlo a su estructura cognitiva, lo cual sucede a través de un proceso de reordenación e integración de la información nueva con respecto a la información previa con que ya cuenta el alumno.

Trabajar el aprendizaje por descubrimiento no, necesariamente, implica que éste sea significativo y que el aprendizaje por repetición sea obligatoriamente mecánico. Tanto uno como el otro pueden ser significativo o mecánico, todo depende de la forma en que la nueva información se almacena en la estructura cognitiva.

Al trabajar con aprendizaje por descubrimiento es posible abordar procedimientos científicos, no así se recomienda para trabajar estructuras de conocimiento complejas. Aunque esta forma de aprendizaje puede ser atractiva, productiva, útil, "...en ningún estadio de la evolución cognitiva del educando tienen, necesariamente, que descubrir los contenidos de aprendizaje a fin de que estos sean comprendidos y empleados significativamente." (Palomino, 2002:5)

Para Ausubel, no existe una separación tajante, en cuanto a la posibilidad que ofrece cada una de las formas de aprendizaje, pues, explica, existe la posibilidad de que se recurra, en un momento dado, al "método expositivo" y que esté organizado de tal manera que propicie un aprendizaje por "recepción" pero, que éste logre tal vínculo con los subsunsores, que llegue a ser "significativo".

Ausubel (1978) señalaba, que "la clave del aprendizaje significativo está en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del alumno. Por consiguiente, la eficacia de este aprendizaje está en función de su significatividad, no de las técnicas memorísticas. Para ello, los prerequisites básicos son:

Que el material sea potencialmente significativo, es decir, que permita establecer una relación sustantiva con conocimientos e ideas previas. La significatividad potencial quiere decir que el material de aprendizaje (contenido cultural) puede ser puesto en conexión, de modo no arbitrario, superficial y objetivo, con la estructura cognitiva de un determinado individuo.

En general, podemos decir que el nuevo material debe ser “susceptible de dar lugar a la construcción de significados” (Coll, 1990:12), el nuevo material debe permitir una relación intencionada (no arbitraria) y sustancial (no al pie de la letra) con los conocimientos e ideas del alumno (Ausubel, 1978:48). Por “relación sustancial” se entiende que esta relación se establece con algún aspecto específicamente relevante de la estructura cognitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1978:48). Se trata de la relación que se establece con el sentido y significado de las ideas previas. Las relaciones significativas pueden normalmente expresarse de diversas maneras y su establecimiento es más fácil cuando se recurre a formulaciones alternativas.

Esta significatividad potencial del material, depende de la significatividad lógica, es decir, que el contenido o material posea una estructura interna, organizada, de tal forma que sus partes fundamentales tengan un significado entre sí y se relacionen entre sí de modo no arbitrario. Esta potencial significatividad lógica, no sólo depende de la estructura interna del contenido, sino también de la manera como éste sea presentado al alumno.

Además de la significatividad lógica, el material o contenido de aprendizaje necesita un potencial de significatividad psicológica, es decir, que pueda significar algo para el alumno y lo lleve a tomar la decisión intencionada de relacionarlo no arbitrariamente con sus propios conocimientos. El material tiene potencial de significatividad psicológica cuando puede conectarse con algún conocimiento previo al alumno, es decir, con su estructura cognitiva

Para que el aprendizaje sea significativo es necesario que se cumplan ciertas condiciones: la primera de las cuales refiere a la naturaleza del material de aprendizaje, el cual debe ser claro, preciso y sus elementos deberán contar con una conexión lógica entre sí; una segunda condición, presupone una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo, es decir, que el sujeto muestre disposición a lograr una aprendizaje que no sea mecánico y memorista; la tercera condición tiene que ver con la estructura cognitiva del sujeto, es decir, que el alumno realmente cuente con los subsensores básicos que den cabida a nuevos conocimientos, dándole significado a lo que se aprende.

Aunado a estas tres condiciones también es importante tomar en cuenta la edad, la condición socioeconómica y la pertenencia a una determinada cultura, ya que, en la medida en que durante el

aprendizaje se busque la internalización de símbolos y signos propios de su cultura y grupo social al que pertenece, es posible que los aprendices vayan construyendo significados, den sentido a lo aprendido, encuentren espacios y momentos de aplicación de los conocimientos adquiridos, en el marco de la vida académica y cotidiana; con lo cual su estructura cognitiva estará en una constante reconfiguración.

Para llevar esta propuesta de aprendizaje significativo al aula Frida Díaz-Barriga (2006) la retoma y la traslada al contexto de la escuela en lo que denomina la “enseñanza situada”. La cual parte del hecho de que los aprendizajes que se promueven en la escuela son “...declarativos, abstractos y descontextualizados; conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia total limitada... se trata al conocimiento como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que pertenece.” Con lo cual lo que se propicia es un aprendizaje carente de significado, de sentido y aplicabilidad y la incapacidad de los alumnos de transferir y generalizar lo que aprenden.

Por lo que se hace necesario que las actividades de aprendizaje que se promuevan con los alumnos y que intenten ser significativas, se hagan involucrando a éste de manera que le lleven a enfrentar las situaciones reales que, con la guía y coordinación del profesor, deberá propiciar espacios de reflexión, de búsqueda, de análisis, de diseño de estrategias susceptibles de aceptar y extrapolar a situaciones diversas de su vida académica y cotidiana.

A su vez, es importante destacar la importancia de los conocimientos previos. Para Ausubel, juegan un papel muy importante, ya que su incidencia en los procesos educativos es decisiva; según sus propias palabras “lo que el alumno ya sabe, constituye el factor más importante” (citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002), por lo tanto, exhorta a los docentes a averiguar estos conocimientos y enseñar en consecuencia; de tal manera que ante cualquier experiencia de aprendizaje, es necesario tener presente dichos conocimientos.

Este autor no elaboró instrumentos para diagnosticar conocimientos previos y conocer su estado, sin embargo, diseñó los Organizadores Previos que tiene la intención de unir conocimiento pertinente con la nueva información por aprender.

Ausubel (2009) define a los Organizadores Previos como un recurso que ayuda a implementar los principios del Aprendizaje Significativo y consisten en un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel de inclusión que la nueva información a estudiar: se presenta en forma de **texto o mapa conceptual**.

El autor parte de la idea de que en la mayoría de los contextos de aprendizaje, las ideas existentes en la estructura cognitiva de los individuos, son demasiado generales y carecen de un grado o nivel particular de pertinencia, por lo que no pueden actuar como ideas de anclaje para las nuevas ideas. El Organizador Previo remedia esta dificultad desempeñando un papel mediador, al tener una mayor capacidad de relación y pertinencia con el contenido temático a tratar.

Los conocimientos previos se refieren a aquellas ideas o conceptos que se adquieren, tanto en el medio escolar como fuera de él. En la escuela, su condición de previos se da en función de los contenidos temáticos que se va a estudiar. Abarcan conocimientos e informaciones sobre el propio contenido de aprendizaje, como conocimientos que, de manera directa e indirecta, pueden relacionarse con él. A su vez, los conocimientos previos se encuentran organizados en *esquemas de conocimientos*, los cuales se definen como las representaciones que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parte de la realidad. (Miras en Solé, 1992)

Los esquemas incluyen una amplia variedad de tipos de conocimientos que van desde informaciones sobre hechos y sucesos, experiencias y anécdotas personales, actitudes, normas y valores, hasta conceptos, explicaciones, teorías y procedimientos. (Miras en Solé, 1992), por lo que su complejidad y riqueza, dependen de las experiencias e informaciones a que haya tenido acceso un sujeto.

Miras reconoce la importancia de los conocimientos previos en la educación, ya que constituyen un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos. Señala que, afortunadamente, las mentes de los estudiantes no son pizarras limpias, ya que tienen un bagaje de información con la que entran en contacto con los nuevos temas de estudio. (Solé, 1992)

Para esta autora, aprender un contenido escolar supone atribuir un sentido y construir los significados implicados en dicho contenido, pero esta construcción no parte de cero, sino que el alumno construye o reconstruye un significado sobre la base de los significados que ha construido previamente; esta base le permite construir y seguir aprendiendo. Los conocimientos que poseen los alumnos en relación al contenido que se proponen aprender, constituye una de las condiciones del aprendizaje significativo y forman parte del estado inicial de los alumnos.

3.2 El aprendizaje cooperativo desde el paradigma Vigotskiano

Los paradigmas en la educación han tenido una fuerte influencia en la construcción de nuevas teorías psicológicas, que intentan explicar cuáles son los procesos a través de los cuales el hombre aprende. Su impacto, no sólo está en el nivel de explicación, sino que trasciende a los procesos de cómo enseñar; si bien es importante saber cómo el hombre aprende; hoy en día también es verdad que no se puede soslayar lo oportuno que resulta saber cómo se debe enseñar, es por ello que las teorías psicológicas han tenido un fuerte impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin minimizar las aportaciones de cada paradigma, en este apartado centraremos la atención en la teoría de Vigotski (1979) por ser ésta la que propone que el sujeto adquiere su conocimiento al estar en contacto con su medio y con las personas que lo rodean, siendo una característica del aprendizaje cooperativo. Pues este propone que para que un alumno se apropie del conocimiento es necesaria la relación con otros que le sirven de mediadores entre lo que saben y lo que pretenden saber.

Aunque el aprendizaje sea un fenómeno individual éste se da en un marco social de relaciones, interrelaciones y de ayuda, que implica el afecto mutuo. Todo lo cual hace posible un saber (conocimiento e información), un saber hacer (habilidades y destrezas) y un ser (actitudes y valores). (Perrenoud, 2007)

Vigotski propone una teoría sociocultural de los procesos psicológicos superiores enraizada en dos principios Marxistas básicos: El materialismo dialéctico y el materialismo histórico.

Sosteniendo “con base en la idea del materialismo dialéctico, que la relación entre organismo y medio es necesariamente dialéctica, es decir, que el hombre transforma la naturaleza en la misma medida que la naturaleza le transforma a él” (Hernández.B, 1996:55).

Vigotski sostiene, apoyándose en la idea Marxista de materialismo histórico, que “los cambios históricos que se producen en la sociedad y en la vida material conllevan, al mismo tiempo, otros cambios en la naturaleza humana (en la conciencia y conducta)” (Vigotski, 1979:25). Dichos cambios se llevan a cabo gracias al uso de objetos de la cultura, a los cuales Vigotski denomina instrumentos, cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información, un ejemplo de éstos es el lenguaje en todas sus modalidades, el cual es un recurso para desarrollar la mediación.

Otro personaje importante que tuvo impacto para el pensamiento Vigotskiano fue Federico Engels, tomando de él el concepto de trabajo humano y el uso de las herramientas, para elaborar la idea de que a través de éstas el hombre cambia la naturaleza y, simultáneamente, se transforma a sí mismo. Así pues, para Vigotski, siguiendo la línea de Marx y Engels, el mecanismo del cambio evolutivo del individuo halla sus raíces en la sociedad y la cultura (Vigotski, 1979:26).

Para Vigotski el problema epistemológico de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se resuelve con un planteamiento interaccionista dialéctico (s-o) en el que existe una relación de indisociación, de interacción y de transformación recíproca iniciada por la actividad mediada del sujeto. Es decir, el sujeto a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente reconstruidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive; al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituye progresivamente las funciones psicológicas superiores (la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, el lenguaje etc.) y la conciencia.

Vigotski propone que los procesos de desarrollo no son autónomos de los procesos educacionales, ambos están vinculados desde el primer día de vida del niño, en tanto que éste es participante de un contexto sociocultural donde existen los otros (padres, compañeros, escuela, etc),

quienes son coparticipes de su aculturación interactuando con él para transmitir la cultura y los productos culturales.

Considera que el ser humano aprende a percibir, a prestar atención, a memorizar a pensar de forma adecuada, etcétera, gracias principalmente a la colaboración, ayuda o mediación que los seres humanos recibimos de los adultos y /o los iguales más capacitados. De esta forma sugiere la existencia de una ley de la doble formación de las funciones psicológicas así como la necesidad de considerar el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Dando relevancia a la mediación Vigotski hace una distinción entre mediación instrumental y mediación social, siendo la mediación instrumental interpersonal el empleo de instrumentos o herramientas entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que construye el proceso de mediación que el sujeto pasa a emplear más tarde como actividad individual. El proceso de mediación social es el que define el autor como Ley de la doble formación de los procesos psicológicos: “en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces primero a nivel social, más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológicas) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (Vigotski 1979:94).

Por otro lado, Vigotski (1978:133) define a la “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) como “la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. Este concepto es crucial para explicar de qué manera se entremezclan el desarrollo cognoscitivo y la cultura (esto es, al mismo tiempo que se producen conocimientos y formas sobre cómo enseñarlos, se construye el saber sociocultural).

Por lo tanto, el alumno debe ser entendido como un ser social producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. “...todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa” (Vigotski, 1979:130).

Mientras que el profesor, debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. Así, a través de actividades conjuntas e interactivas, el docente procede promoviendo zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes, gracias a sus aportes y ayudas estructuradas en las actividades escolares, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada. Su función principal es la socialización y enculturación de nuevas generaciones en el marco de la cultura social y sobre todo de la cultura institucional.

3.3 Las estrategias de enseñanza y aprendizaje

Partiendo del punto de vista de Díaz-Barriga y Hernández (2002) podemos afirmar que los dos tipos de estrategias, de enseñanza y aprendizaje, se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos de los contenidos escolares.

Utilizándose en ambos casos el término estrategia por considerarse que el alumno o el docente, según sea el caso, deberán emplearlas como procedimientos heurísticos, flexibles y adaptables que van a depender de los distintos dominios de conocimiento, contextos o de la secuencia de enseñanza de que se trate. (Díaz-Barriga y Hernández 2002:140)

Al igual que los autores, no creemos que las dos aproximaciones sean antagónicas ni excluyentes, siendo en realidad complementarias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, para lograr que el alumno sea más reflexivo y autónomo.

Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Siendo medios o recursos para proporcionar la ayuda pedagógica. (Díaz-Barriga y Hernández 2002:141)

Respecto al tipo de estrategia de enseñanza indicada a considerar e implementar en el salón de clases es necesario tener en cuenta las características de los estudiantes (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etcétera), el tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.

También es indispensable tener presente la intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla. Al igual que supervisar constantemente el proceso de enseñanza, de las estrategias de enseñanza empleadas previamente por el profesor, así como del progreso y aprendizaje de los alumnos. De igual manera, es indispensable determinar el contexto intersubjetivo creado con los alumnos hasta el momento, si es el caso. (Díaz-Barriga y Hernández 2002:141)

(Díaz-Barriga y Hernández 2002:148), establecen una clasificación de estrategias de enseñanza y sus consecuencias en el alumno:

Estrategias de enseñanza	Efectos esperados en el alumno
Objetivos	<p>Conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo.</p> <p>El alumno sabe que se espera de él al terminar de revisar el material.</p> <p>Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darle sentido.</p>
Ilustraciones	Facilita la codificación visual de la información.
Preguntas intercaladas	<p>Permite practicar y consolidar lo que se ha aprendido.</p> <p>Mejora la codificación de la información relevante.</p> <p>El alumno se autoevalúa gradualmente.</p>
Señalizaciones	<p>Mantiene su atención e interés.</p> <p>Detecta información principal.</p> <p>Mejora la codificación selectiva.</p>
Resúmenes	Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.
Organizadores previos	<p>Hace más accesible y familiar el contenido.</p> <p>Elabora la visión global y contextual.</p>
Analogías	Comprende información abstracta.

<p>Mapas conceptuales y redes semánticas</p> <p>Organizadores textuales</p>	<p>Traslada lo aprendido a otros ámbitos.</p> <p>Realiza una codificación visual y semántica de los conceptos, proposiciones y explicaciones. Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones.</p> <p>Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto.</p>
--	--

Como se puede observar, los mapas conceptuales son una estrategia de enseñanza, en el que se establecen relaciones entre conceptos para formar proposiciones significativas.

Los tipos de estrategias de enseñanza, según el momento de su presentación en una secuencia de enseñanza, son al inicio (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o al término (postinstruccionales) (Díaz-Barriga y Hernández 2002:143)

Las estrategias preinstruccionales buscan preparar al alumno en relación con qué y cómo va a aprender; buscando incurrir en la activación o generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes.

Las estrategias coinstruccionales apuntalan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el alumno mejore la atención e igualmente exteriorice la información primordial, logre una mejor clasificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, constituya e interrelacione las ideas transcendentales.

Las estrategias postinstruccionales se presentan al término de la clase para permitir al alumno formar una visión resumida, integradora y crítica del material, permitiéndole, en ocasiones, valorar su propio aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza deben ser utilizadas intencional y flexiblemente por el docente. Algunas de tales estrategias pueden emplearse antes de la situación de enseñanza, para activar el conocimiento previo o para tender puentes entre este último y el nuevo, etcétera (como ejemplo están los organizadores previos o los objetivos); otros, en cambio, llegan a utilizarse durante la situación de

enseñanza para favorecer la atención, codificación y/o el procesamiento profundo de la información (por ejemplo, las preguntas intercaladas); y otras más son útiles preferentemente al término de la situación de enseñanza para reforzar el aprendizaje de la información nueva (por ejemplo, el resume). Incluso ciertas estrategias pueden emplearse en cualquier momento de la enseñanza (por ejemplo, los organizadores gráficos, mapas y redes conceptuales)

Las estrategias son conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje que lo hace significativo y determinan en el individuo cómo, cuándo y por qué utilizar determinada estrategia. Implica una construcción personal, reflexión activa consciente respecto al contenido y procedimiento para resolver una tarea. (Monereo, 1994)

Las estrategias facilitan el aprendizaje escolar de una forma organizada y planificada, persiguen un propósito determinado; implican el aprendizaje significativo y la solución de problemas académicos, están encaminadas a un proceso de regulación donde el alumno controla continuamente el desarrollo en la adquisición de conocimientos, mediante la recuperación y la coordinación. La regulación, de acuerdo con Moneiro (1994) cuenta con las siguientes características:

- Se basa en la reflexión consciente; cuando se toman decisiones es necesario verificar las mejores opciones que nos lleven a la solución de una actividad.
- Supervisión permanente del proceso de aprendizaje, incluye la planificación, la ejecución y evaluación de las conductas del estudiante, durante estos tres momentos respecto a los procesos cognitivos implicados.
- Consciente y eficaz, por implicar un análisis sobre cómo y cuándo se emplea una estrategia.

Si se pretende que los alumnos analicen, reflexionen y conozcan las ventajas de utilizar tales estrategias y no otras; entonces entran en juego las *estrategias de aprendizaje*, que es la toma consciente de decisiones que facilitan el aprendizaje, ya que promueven que sean los alumnos quienes establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (es decir, los objetivos y las características de la actividad a realizar) y decidan cual es el procedimiento más adecuado para realizar la actividad.

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente, solucionar problemas y demandas académicas. (Díaz-Barriga y Hernández 2002)

Las estrategias de aprendizaje deben estimular a los alumnos a formular cuestiones, establecer hipótesis, fijarse objetivos, hacer inferencias y saber planificar, es decir; determinar tácticas y secuencias para aprender mediante la resolución de una tarea. El control del aprendizaje, supone la adecuación de esfuerzos, respuestas y descubrimientos, para facilitar la reflexión sobre los factores e inconvenientes de progreso en la tarea de aprender y conocer procedimientos en la comprobación de los resultados obtenidos y los esfuerzos empleados.

Encontramos diferentes clasificaciones de las estrategias de aprendizaje. Selmes (1996:115), distingue entre el enfoque superficial que está dirigido a la acumulación de conocimientos, memorización, repetición literal donde se considera al material aislado de otros y se trata al material externamente, reflejando una pasividad en el alumno y un enfoque profundo donde se buscan significados, la comprensión del contenido, la interpretación personal, extrapolar la tarea de otros contextos, establecer una relación con la realidad, establecer relaciones entre las partes y con el conocimiento previo, lo que requiere pensar en la estructura que subyace al contenido.

Consideramos que el alumno internalice los significados y los relacione para darle la comprensión e interpretación que éstos tengan de una manera muy personal integrando las partes del conocimiento que se le presenta con los conocimientos previos, para así elaborar la construcción propia de su conocimiento; ésta es la forma estratégica que el alumno debe internalizar para llegar a su metaconocimiento, es decir, que este sea consciente del cómo aprende.

Es importante mencionar que para que una estrategia de aprendizaje de resultado y no sea un mero adiestramiento o repetición de destrezas, es necesario un cambio de actitud por parte de ambos actores en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje, se pueden clasificar de acuerdo con Pozo (1990:209) en estrategias de asociación y reestructuración.

CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Tipo de aprendizaje	Estrategia de aprendizaje	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Por asociación →	Repaso ↗ ↘	Repaso Simple → Apoyo al repaso (seleccionar) →	Repetir Subrayar Destacar Copiar, etc.
Por reestructuración ↗ ↘	Elaboración ↗ ↘ Organización ↗ ↘	Simple (significado externo) → Compleja (significado interno) → Clasificar → Jerarquizar →	Palabras-clave Imagen Rimas Abreviaturas Códigos Formar analogías Leer textos Formar categorías Formar redes de conceptos Identificar estructuras Hacer mapas conceptuales

Las estrategias de asociación; requieren demandas cognitivas mínimas por parte de los sujetos, la más simple y al mismo tiempo la más estudiada, es el repaso, consiste en recitar o nombrar los ítems una y otra vez durante la fase de adquisición.

El repaso es sin duda una estrategia eficaz cuando los materiales carecen de significado, ya sea lógico o psicológico, en la terminología de Ausubel. En esta estrategia no se requiere ninguna construcción del alumno. Otras estrategias de esta categoría son subrayar, copiar, destacar, etc., este tipo de estrategias están dirigidas a un aprendizaje superficial, ya que se caracterizan por tratar de mantener la información en la mente lo más fielmente posible a la información original. Mientras que las estrategias por reestructuración son eficaces cuando se requiere usar un conocimiento en diferentes contextos de la vida cotidiana.

Las estrategias de reestructuración; conectan los materiales de aprendizaje con el conocimiento previo favoreciendo la construcción de estructuras cognitivas más potentes. En términos de Ausubel el aprendizaje no es más que el desarrollo de estructuras cognitivas.

Estas estrategias se dividen en: estrategias de elaboración y en estrategias de organización.

En las estrategias de elaboración; se establece un significado externo (elaboración simple) o un significado interno (elaboración compleja) es decir, requieren procesos propiamente cognitivos.

Las estrategias de elaboración suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información para aprender con los conocimientos previos pertinentes. Pueden ser básicamente de dos tipos: simple y compleja, la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración. También pueden distinguirse entre elaboración visual (vgr. Imágenes visuales simples y complejas) y verbal-semántica (vgr. Estrategia de “parafraseo”, elaboración inferencial o temática, etc.)

Evidentemente estas estrategias permiten un tratamiento más complejo de la información a aprender, porque atienden básicamente a su significado y no a sus aspectos superficiales.

Las estrategias de elaboración simple relacionan la información con algo que el sujeto tiene por significativo de modo que haya una interrelación entre algo que el sujeto ya conoce y la nueva información, es decir, el significado es algo prestado y usado como clave de recuperación. Ejemplos de esta estrategia son las palabras claves, las imágenes, las rimas, las abreviaturas y los códigos.

Existen también las estrategias de elaboración que buscan una interacción entre los conocimientos del alumno y el significado profundo del material de aprendizaje. En este caso las claves de elaboración las proporcionan el material mismo. Como ejemplos de estrategias de elaboración son la analogía y la lectura de textos.

La analogía es la elaboración de la información a partir de un modelo externo que “transfiere su significado a un área de aprendizaje con todas sus consecuencias” (Pozo, 1990:215) Un ejemplo de

metáfora, es la de la computadora usada para explicar el funcionamiento de la mente. La lectura de textos, usando las claves que el mismo proporciona una estrategia esencial para el aprendizaje de textos expositivos. Consiste en identificar progresivamente las estructuras con que fue escrito primero captando las ideas, luego las relaciones y finalmente la estructura que les da coherencia (secuencia, descripción, solución de problemas u otra). Todo esto interrelacionándolo con los conocimientos previos del lector.

Las estrategias de organización; establecen explícitamente la relación entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo, por lo tanto, esta construcción parte de lo que el alumno ya sabe, permitiéndole clasificar y jerarquizar el nuevo contenido.

Una forma simple de organizar información es buscar conceptos que engloben datos, es decir, conceptos más supraordenados. Estos pueden ser más de uno, pero deben reducir la información a cantidades más manejables con claves de recuperación elaboradas por el sujeto.

La segunda modalidad de esta estrategia de organización opera con material más complejo y no con datos. En esta se jerarquiza la información de acuerdo con las relaciones que establecen entre sí, captando la estructura de la materia pero conjugándola con la estructura mental del sujeto.

Las estrategias de organización de la información permiten hacer una reorganización constructiva de la información a aprender. Mediante el uso de estas estrategias, es posible organizar, agrupar o clasificar la información, explorando ya sea las relaciones posibles entre distintas partes de la misma y/o las relaciones entre la información a aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz. (Pozo, 1990)

Tanto las estrategias de elaboración como las de organización, la idea fundamental no es simplemente producir la información aprendida, sino razonarla e integrarla conscientemente elaborando u organizando el contenido; esto es, descubriendo y construyendo significado para encontrarle sentido a la información, esta mayor implicación cognitiva del aprendiz, a su vez permite una retención mayor del conocimiento. Es necesario señalar, que éstas estrategias pueden aplicarse sólo si el material proporcionado al estudiante tiene significatividad coherente y es adecuado según los intereses del lector.

Las estrategias de organización requieren de una intervención pedagógica organizada y una actuación estratégica del sujeto. Esta actuación es un proceso cognitivo complejo ya que activa la metacognición, el conocimiento de técnicas, la motivación y los objetivos del sujeto.

Finalmente, afirma Pozo (citado por Ontoria 1994) “los profesores han ido descubriendo que su labor no debe ir dirigida sólo a proporcionar conocimientos y a asegurar ciertos productos o resultados de aprendizaje, sino que debe fomentar también los procesos mediante los que esos productos pueden alcanzarse o sea las estrategias de aprendizaje”.

A su vez, Monereo (1990:27), afirma que las estrategias de aprendizaje se conceptualizan como “proceso de toma de decisiones (consientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”. Así mismo, éste autor establece, que las estrategias de aprendizaje se utilizan en situaciones, tareas o niveles de exigencia o dificultad específicas de aprendizaje y que el análisis de estas situaciones particulares es lo que permite la toma de decisiones para una actuación estratégica por parte del alumno ajustando su comportamiento (lo que piensa y lo que hace) a las exigencias de esa determinada tarea o actividad.

Para la enseñanza de estrategias puede incidirse en las técnicas (subrayar, localizar la idea principal, hacer un resumen, elaborar mapas conceptuales) como en la mejora de su utilización. Debe ir, de lo simple a lo complejo, y dar la suficiente oportunidad de practicar de manera guiada y facilitar la práctica independiente.

En resumen, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje procuran que el conocimiento nuevo interactúe con los que el sujeto posee, asimismo pensamos que dichas estrategias pueden facilitar que los alumnos adquieran el conocimiento histórico. Dentro de las estrategias de reestructuración, se encuentran los Mapas Conceptuales desarrollados por Novak y Gowin (1988) a partir de los postulados de la teoría de Ausubel (1978) que serán tratados más extensamente en el apartado referente a los organizadores gráficos, mapas conceptuales y cognitivos.

3.4 Los organizadores gráficos.

Una herramienta de gran importancia para el manejo de información en la educación en general son los organizadores gráficos. Para Díaz-Barriga y Hernández (2002:182) “Son de gran utilidad cuando se requiere resumir u organizar corpus significativo de conocimiento y pueden emplearse como estrategias de enseñanza”. Siendo una alternativa eficaz frente al abuso de la técnica del resumen o del cuestionario sumamente extenso en donde se le pide al alumno que “aprenda” lo que dice el escrito, logrando que de esta manera el estudiante sólo termine transcribiendo la información sin ningún sentido; debido a que no pone atención en lo que se describe en el texto, terminando por escribir en forma mecanizada.

En innumerables ocasiones los estudiantes presentan problemas de bajo rendimiento debido a que carecen de las condiciones y habilidades necesarias para el aprendizaje, ya que éste se basa en una sola estrategia de estudio, siendo por lo general el resumen, el cual se enseña de manera errónea, siendo una labor de identificación de ideas principales para escribirlas con sus propias palabras y no el cortar y pegar la información como lo hacen la mayoría de los alumnos. Consideramos que es de gran utilidad el aprender a desarrollar la mayoría de los organizadores gráficos que existen (como por ejemplo los mapas mentales, del conocimiento, de ideas, sinópticos, etcétera) para que los conocimientos aquí adquiridos los empleen al momento de estudiar u organizar la información.

Son de gran utilidad cuando se quiere resumir u organizar *corpus* significativo de conocimiento y pueden emplearse, como estrategias de enseñanza, tanto en la situación de clase como en los textos académicos. También es posible enseñar a los alumnos a utilizarlos como estrategias de aprendizaje. La efectividad en ambos casos ha sido ampliamente comprobada con la mejora de los procesos de recuerdo, comprensión y aprendizaje sea por vía textual o escolar. Díaz-Barriga y Hernández (2002:182)

Como estrategia de enseñanza, los organizadores gráficos se utilizan en cualquier momento del proceso de instrucción. Siendo más empleados como estrategias coinstruccionales y postinstruccionales.

La idea central es representar de forma gráfica y condensada la información del texto, de manera que el alumno lo aprecie de una forma diferente a la que le presenta el autor, esto lo ayudará a comprender los temas de una forma más sencilla. "... los organizadores gráficos se definen como representaciones visuales que comunican la estructura lógica del material educativo" (Díaz-Barriga y Hernández, 2002:182). Resultando más valiosa esta forma de trabajo, ya que se tiene una representación organizada de las ideas principales del tema, además la información que contienen es solo la necesaria, al contrario de los resúmenes.

Dansereau, Citado por González (1992), sostiene que las representaciones elaboradas por los alumnos permiten varios beneficios, entre los que se pueden mencionar los siguientes:

- Diagnostican la estructura cognitiva del estudiante, después de una exposición o lectura de un material.
- Facilitan el desarrollo del vocabulario del estudiante.
- Mejoran la discusión grupal de un contenido o dominio específico.
- Favorecen el aprendizaje de textos tradicionales.
- Facilitan la integración de información obtenida de diferentes fuentes.
- Mejoran la esquematización de contenidos.
- Ayudan a la representación de problemas.

También menciona Dansereau, Citado por González (1992), que los docentes pueden elaborar las representaciones para que sirvan de modelo de enseñanza que permita que los alumnos aprendan a elaborarlos. Esta modalidad permitirá los siguientes beneficios:

- Proveen una manera eficaz de identificar las ideas fundamentales y las relaciones entre conceptos de diferente nivel de complejidad.
- Conducen a la formación de imágenes mentales que pueden usarse, posteriormente, para guiar el recuerdo de proposiciones verbales.
- Ayudan a compensar el deficiente desarrollo de habilidades verbales de los alumnos.

Encontramos una amplia variedad de organizadores gráficos. En esta propuesta nos centramos sólo en algunos tipos de organizadores (Cuadro sinóptico, Diagramas radial y de árbol, PNI (Positivo, Negativo, Interesante), Mapa semántico, Cuadro comparativo, Línea del tiempo, mapas tipo sol, de nubes, de secuencias y de agua mala), ya que los mapas conceptuales se tratarán en un apartado específico. Sin dejar de mencionar que para algunos autores los mapas conceptuales son organizadores gráficos. (Díaz-Barriga y Hernández 2002)

Cuadro sinóptico: Es un diagrama que permite organizar y clasificar de manera lógica los conceptos y sus relaciones. (Pimienta, 2005) Sus características son: a) Se organiza de lo general a lo particular de izquierda a derecha en un orden jerárquico, b) Se utilizan llaves para clasificar la información. (Véase anexo 24)

Diagramas: Son esquemas organizados que relacionan palabras o frases dentro de un proceso informativo. Elaborar un diagrama induce al estudiante a organizar esta información no sólo en el papel sino también en la mente. Pues le permite identificar ideas principales y subordinadas según un orden lógico. (Pimienta, 2005) Identificándose dos tipos de diagramas: radial y de árbol.

- A) **Diagrama radial:** Parte de un concepto o título, que se coloca en la parte central; lo rodean frases o palabras clave que tengan relación con él. Éstas pueden circundarse, a su vez, de otros componentes particulares. Su orden no es jerárquico. Estos conceptos se unen al título a través de flechas. (Véase anexo 22)
- B) **Diagrama de árbol:** Está estructurado de manera jerárquica. Hay un concepto central o medular, la raíz del árbol, que corresponde al título del tema. El concepto inicial (tronco) está relacionado con otros conceptos subordinados (ramas), y cada concepto está unido a un concepto final o resultado (hojas y/o frutos). Hay un ordenamiento de abajo hacia arriba y de izquierda a derecha, de todos los descendientes de un mismo concepto. (Véase anexo 15)

Mapa semántico: Es una estructura categórica de información representada gráficamente, donde se estructura la información de acuerdo con el significado de las palabras. Sirve para

organizar o clasificar la información con base en su contenido. (Pimienta, 2005) Sus características son: a) Identificación de la idea principal, b) Categorías secundarias, c) Detalles complementarios (características, tema, subtema, desarrollo, conclusiones) (Véase anexo 24)

Cuadro comparativo: Es una estrategia que permite identificar las semejanzas y diferencias de dos o más objetos o eventos. (García, 2001) Sus características son: a) Identificar los elementos que desean comparar, b) Marcar los parámetros a comparar, c) Identificar y escribir las características de cada objeto o evento, d) Construir afirmaciones donde se mencionen las semejanzas y diferencias más relevantes de los elementos comparados. (Véase anexo 13)

Línea del tiempo: Estrategia en la cual se descubren las aportaciones o los acontecimientos más importantes de una época o etapa del tiempo, siguiendo una secuencia cronológica. (García, 2001) Sus características son: a) Construir una recta bidireccional dividida en segmentos, b) Según la lectura seleccionar fechas o periodos, c) En cada uno de los segmentos anotar la información más sobresaliente. (Véase anexo 26)

Mapa tipo sol: Es un diagrama o esquema semejante a la figura del sol que sirve para introducir u organizar un tema. En él se colocan las ideas que se tienen respecto a un tema o concepto. (Pimienta, 2005) Sus características son: a) En la parte central (círculo del sol) se anota el título del tema a tratar, b) En las líneas o rayos que circundan al sol (círculo) se añaden ideas obtenidas sobre el tema. (Véase anexo 11)

Mapa de nubes: Es un esquema representado por imágenes, en las cuales se organiza la información partiendo de un tema central del que se derivan subtemas que se anotan a su alrededor. (Pimienta, 2005) Sus características son: a) En la nube central se coloca el tema, b) Alrededor de la nube del centro se colocan otras nubes que contienen subtemas, características o información que desea aportar. (Véanse anexos 5, 16, 17, 18 y 20)

Mapa de secuencias: Esquema o diagrama que simula una cadena continua de temas con secuencia cronológica. (Pimienta, 2005) Sus características son: a) En el primer círculo se

anota el título del tema, b) En los siguientes círculos se colocan los pasos o etapas que se requieren para llegar a la solución. (Véase anexo 9)

Mapa de agua mala: Es un esquema que simula la estructura de una medusa. Sirve para organizar los contenidos o temas. (García, 2001) Sus características son: a) En la parte superior (primer recuadro) se anota el título del tema, b) En los recuadros subsiguientes, las divisiones del tema, c) En los hilos o líneas de la medusa se colocan las características o elementos de cada subtema. (Véase anexo 13)

También nos apoyamos en otras estrategias como las Preguntas guía. La cual nos permite visualizar de una manera global un tema a través de una serie de preguntas literales que dan una respuesta específica. (García, 2001) Sus características son: a) Elegir un tema, b) Formular preguntas literales (qué, cómo, cuándo, dónde, porqué), c) Las preguntas se contestan con referencia a datos, ideas y detalles expresados en una lectura. (Véase anexo 12).

Otra estrategia fue el llamado PNI (Positivo, Negativo, Interesante). La cual permite plantear el mayor número posible de ideas sobre un evento, acontecimiento o algo que se observa. (Pimienta, 2005) Sus características son: a) Plantear una serie de ideas sobre un tema considerando aspectos positivos y negativos, b) Plantear dudas, preguntas y aspectos curiosos, c) Es útil para lograr un equilibrio en nuestros juicios valorativos y, por lo tanto, para poder tomar decisiones fundamentales. (Véase anexo 21)

3.5 Los mapas conceptuales

Los mapas conceptuales se comenzaron a desarrollar en la década de los setenta en el Departamento de Educación de la Universidad de Cornell, Estados Unidos y surgieron como una forma de instrumentalizar la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, mediante un programa denominado “aprender a aprender”, teniendo como objetivo liberar el potencial de aprendizaje en los seres humanos que permanece sin desarrollar (Órnelas, 2001)

El mapa conceptual concuerda con un modelo de educación centrado en el alumno, atendiendo el desarrollo de destrezas y pretende el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona, no solamente en las intelectuales. Están fundamentados en los siguientes aspectos del aprendizaje significativo: conocer las ideas previas de los sujetos antes de iniciar nuevos aprendizajes, un mapa revela la estructura de significados de un sujeto, en la medida que los conceptos se van relacionando dando una reconciliación integradora entre estos.

Novak y Gowin (1988) los consideran como un recurso esquemático que representa un conjunto de significados conceptuales, tienen por objetivo representar relaciones significativas entre los conceptos en forma de proposiciones, revelando con claridad la organización cognitiva en los estudiantes.

El mapa conceptual es una estrategia que organiza los materiales por aprender, es un método para ayudar a los estudiantes y profesores a captar el significado de los materiales por aprender y un recurso esquemático para presentar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones (Novak y Gowin en Ontoria, 2001).

De manera general se afirma que los mapas conceptuales son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual con una estructura jerarquizada por diferentes niveles de generalidad o inclusividad (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

De acuerdo con Novak y Gowin (1988) un aspecto del aprendizaje significativo es cuando los nuevos conceptos se engloban bajo otros más amplios, gracias a los mapas se pueden rescatar dichos conceptos de manera significativa.

Los mapas conceptuales tienen como principal característica su aspecto jerárquico, se encarga de ordenar los conceptos más generales e inclusivos en la parte superior del mapa y los conceptos progresivamente más específicos y menos inclusivos en la parte inferior. También un mismo conjunto de conceptos se pueden representar mediante dos o más jerarquías válidas.

Otras de sus características es que durante su elaboración se pone en práctica la creatividad, permite intercambiar puntos de vista y considerarlos como instrumentos para negociar significados, su realización por quipos reducidos (2 o 3 estudiantes) puede funcionar para mejorar el ámbito social, así como originar animadas discusiones en la clase.

Para Ornelas (2001) las características básicas son: organizar el conocimiento en unidades o agrupaciones, segmentar las representaciones en sub-unidades interrelacionadas, mantener una estructuración serial y jerárquica de sus representaciones.

Para Ontoria (2001) los mapas conceptuales coinciden con los siguientes procesos: memorización, codificación de la información con sus cuatro procesos básicos (selección, abstracción, interpretación e integración), además el de recuperación, ya que facilita rescatar la información relevante cuando se trata de comprender un objeto o una situación que tenga cierta relación con un esquema determinado.

Ontoria (2001:97), plantea que el mapa conceptual como estrategia de enseñanza y de aprendizaje, puede ser utilizado por el profesor como:

- a) **Organizador previo de los contenidos**, que sirve de base de una exposición de los contenidos, facilitando así el canal de comunicación entre el profesor y el alumnado, que ayuda a la integración de la información aportada dentro de una estructura visual organizada.
- b) **Como método para compartir significados** sobre un tema, ya que el consensuar es una actividad que implica negociar significados.
- c) **Como método para evaluar conocimientos** de los alumnos (fallos en el dominio de la estrategia, proposiciones falsas, conexiones cruzadas erróneas, adecuada jerarquización).
- d) **Diagnóstico previo**, para detectar los conocimientos preexistentes en la estructura cognitiva del alumno y para identificar las ideas mal definidas y equivocadas antes de enseñar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una nueva unidad.

Bajo esta propuesta de enseñanza-aprendizaje de Ontoria, nosotros incluimos a los organizadores gráficos, ya que nos ofrecen la misma utilidad.

Un mapa conceptual se trata de un gráfico, un entramado de líneas que confluyen en una serie de puntos que son conceptos, los cuales debe ir en elipse o recuadro. Los conceptos relacionados se unen por una línea y el sentido de la relación se aclara con palabras enlace que se escriben con minúsculas junto a las líneas de unión, dos conceptos junto a las palabras enlace forman una proposición.

Para Ontoria (2001) los mapas conceptuales deben poseer tres características:

- Jerarquización: en un mapa los conceptos están dispuestos por orden de importancia o de inclusividad y por lo tanto en un mapa sólo aparece una vez el mismo concepto, es conveniente terminar las líneas de enlace con una flecha para indicar el concepto derivado, cuando ambos están situados a la misma altura o en caso de relaciones cruzadas.
- Selección: los mapas constituyen una síntesis o resumen que contiene lo más importante o significativo de un mensaje, tema o texto. Previamente a la construcción del mapa hay que elegir los términos que hagan referencia a los conceptos necesarios.
- Impacto visual: un mapa es conciso; muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso, aprovechando la notable capacidad humana para la representación visual.

Una vez descritas las características del mapa conceptual es importante conocer los elementos que lo componen.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) al igual que Órnelas (2001) definen los componentes del mapa conceptual mediante:

- Conceptos: es una clasificación de ciertas regularidades referidas a objetos, eventos o situaciones. Se clasifican en tres tipos:
 - Supra-ordinados, los cuales incluyen o subordinan a otros.
 - Coordinados: los cuales están al mismo nivel de inclusión que otros.
 - Subordinados: que son incluidos o subordinados por otros.
- Propositiones: se forman cuando se vinculan dos conceptos o más relacionados entre sí, por medio de variables enlace.

- Palabras enlace: pueden ser verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones, etcétera; se encargan de expresar el tipo de relación que existe entre dos conceptos o un grupo de ellos, es importante tener presente que no hay una sola palabra de enlace correcta para unir los conceptos, existen 2 o 3 formas válidas para hacerlo.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) mencionan algunas recomendaciones para la instrucción de mapas conceptuales, parten de la idea de identificar la naturaleza y el papel de los conceptos, así como las relaciones entre los mismos para después extraer los conceptos específicos (palabras) del material escrito e identificar relaciones entre estos conceptos. Seguido por una visualización de los conceptos y sus relaciones jerárquicas entre estos mismos.

Se recomienda que se dibuje varias veces por dos razones importantes; en un segundo mapa se puede mostrar las relaciones conceptuales clave de una forma más explícita y clara, también por el aspecto de la limpieza, corregir errores de ortografía, reducir confusiones y el amontonamiento.

Novak y Gowin (1984) hacen un desglose de la instrucción en mapas conceptuales: comienza con la lectura de un texto, del cual se eligen 1 o 2 párrafos significativos, se seleccionan los conceptos más importantes para entender el significado del texto, seguido por la preparación de una lista de conceptos, posteriormente se ubicará la idea más inclusiva del texto, se colocará el concepto más general al principio de una nueva lista, los conceptos restantes ordenarlos hasta que todos queden de mayor a menor generalidad. Se eligen las palabras de enlace, se comienza con la construcción del mapa conceptual con las ideas más importantes del tema, se buscan relaciones cruzadas entre los conceptos de una selección del mapa y queda concluido de manera esquemática, sin embargo también agrega que se debe rehacer por lo menos una o dos veces, antes de presentarlos en clase.

Para que se produzca el aprendizaje significativo se requiere de conocer lo que ya sabe el alumno, lo cual se puede lograr por medio de los mapas conceptuales, por ser un instrumento educativo, creados con la intención de establecer un enlace con la estructura cognitiva del alumno y como una forma de exteriorizar lo que el alumno ya sabe de manera que quede a la vista de él y del profesor.

Novak y Gowin (1984) comentan que los mapas conceptuales ayudan a mejorar la motivación, sirven como un instrumento de enseñanza-aprendizaje, pueden ayudar a trazar una ruta a los alumnos que les permite desplazarse desde donde se encuentran actualmente hasta el objetivo final, sirve para la extracción de significados en diversos textos e incluso comprender obras literarias, con lo que se evitan interpretaciones equivocadas, sirven para identificar los conceptos y relaciones clave, contribuyen a la interpretación de acontecimientos observados, pueden servir en la lectura de artículos de periódicos y revistas, así como reformular de manera resumida los puntos principales del artículo, ayudan en la preparación de trabajos escritos o exposiciones orales.

Para Ontoria (2001) los mapas conceptuales son de gran utilidad para los alumnos ya que les permiten tomar conciencia de los conocimientos previos que poseen sobre un tema, así como estructurar la nueva información con los esquemas ya existentes, además de utilizarlos como un resumen para mejorar la comprensión y para mejorar el recuerdo. Siendo una tarea, la mayoría de las veces, individual donde los alumnos ponen en práctica sus habilidades, facilitando la recuperación de la información.

Después de conocer los elementos, características, funciones y utilidad de los mapas conceptuales es necesario conocer los elementos que permiten evaluarlos y cómo evaluarlos.

3.5 El mapa conceptual como recurso para evaluar

El solo hecho de estar en el aula observando y escuchando lo que los alumnos realizan supone una instancia de evaluación de su producción. No es posible estar al margen, ya que siempre percibimos desde ciertos conocimientos previos, normas, valores e ideologías y, desde ellos, emitimos juicios valorativos y apreciaciones aunque éste no sea nuestro propósito.

Pero si nos proponemos evaluar consciente y sistemáticamente el proceso de aprendizaje del alumno, podemos hacer un seguimiento de las posibilidades de aprender de los alumnos y realizar intervenciones pedagógicas ajustadas a los conocimientos de los alumnos y a los propósitos y contenidos propuestos en la planificación docente.

Planear la enseñanza en términos de intervenciones y ayuda pedagógica con el propósito de que los alumnos logren aprendizajes genuinos y significativos supone indagar los esquemas y estructuras cognoscitivas y los conocimientos previos que éstos tienen con respecto al material que se pretende enseñar.

La evaluación puede favorecer los aprendizajes a partir de que abre la posibilidad de problematizar, generar conflictos y promover re-significaciones por parte de los alumnos, analizando sus producciones. Boggino (2012) El docente evalúa en todo momento y es, justamente, en función de la evaluación de los errores que cometen los alumnos y de los conocimientos que tienen con relación al contenido curricular abordado, que podrá formular una pregunta o informar, dar un contraejemplo y problematizar, pero siempre partiendo del conocimiento de los saberes de los alumnos, indagando su producción en el aula. Además de que tendrá que ajustarse a los contenidos y objetivos propuestos y a los conocimientos y posibilidades de aprender de los alumnos.

La pretensión de una *evaluación formativa* no supone dejar de considerar, por ejemplo, la adopción de ciertos recursos técnicos-metodológicos o desconocer a la calificación. Aunque evaluar no es calificar.

El docente deberá evaluar las posibilidades de aprender de los alumnos, los conocimientos previos, los niveles de formación de los diferentes conceptos del área de historia, las relaciones que establecen entre los conceptos y los errores constructivos (bajo la función que cumple la evaluación en el marco de una escuela constructivista) (Pimienta, 2005)

Es aquí donde **se ubican como un medio óptimo para evaluar**, ya que al tener que seleccionar los conceptos más relevantes, organizarlos jerárquicamente por grados de inclusión y establecer diferentes relaciones significativas por medio de conectores, no es posible evaluar por medio de la memorización mecánica, a través de la utilización, por ejemplo, de las pruebas tradicionales.

Los mapas conceptuales requieren comprender significativamente para poder implementarse y, todo error, –ya sea en la jerarquización de los conceptos, en otro tipo de relaciones o simplemente

en su conceptualización– puede ser evaluado por el docente y proponer a partir de ello la realización de nuevas acciones didácticas, a la vez que realiza un seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Los *critérios generales para evaluar un mapa conceptual* pueden clasificarse a partir de dos puntos de vista complementarios: desde el punto de vista técnico y desde el punto de vista de la significatividad del mapa. (Boggino, 2012)

Desde el *punto de vista técnico* tenemos que considerar si los conceptos con los que se elaboró el mapa conceptual son los conceptos clave y expresan una unidad semántica. Puede ocurrir, por ejemplo, que haya ruptura de sentidos entre las proposiciones o que no expresen el sentido del texto al que mencionan. También, los conceptos pueden ser secundarios y no los más relevantes y, por lo tanto, no expresar la idea esencial. Deberá considerarse si los componentes del organizador o mapa son tales, esto es, si los términos conceptuales enmarcados en una elipse expresan conceptos y si los conectores son simplemente palabras que enlazan y relacionan a los conceptos y no son, por ejemplo, conceptos que relacionan otros conceptos. Finalmente, se debe corroborar que el impacto visual del organizador o mapa sea bueno, ya que de lo contrario se perdería una de sus virtudes fundamentales.

Desde el *punto de vista de la significatividad* se tiene que evaluar las relaciones logradas por medio de conectores, las que son producto de la organización jerárquica de los conceptos y preposiciones Ontoria (2001), la diferenciación progresiva de los conceptos y la reconciliación integradora:

Las relaciones que adquieren los *conceptos y preposiciones* en el marco de la *organización jerárquica* de la estructura cognoscitiva, como la dada por las *palabras que los enlazan*, constituyen uno de los puntos nucleares para evaluar si un mapa conceptual es más o menos rico y fecundo, para determinar la organización jerárquica entre los conceptos más amplios o inclusores y los más específicos e incluidos en ellos. Relaciones jerárquicas que nos van mostrando, además, las *diferenciaciones progresivas* que se dan entre los conceptos – en grados de especificidad creciente– hasta llegar, si se considera necesario, al mayor grado de concreción con un ejemplo. (Boggino, 2012:77)

La diferenciación progresiva entre conceptos se produce en el marco de un continuo proceso en el que los nuevos conceptos alcanzan mayor significado a medida que adquieren nuevas relaciones. Esto es debido a que los conceptos no se aprenden de un momento para otro y nunca totalmente, sino que se van (trans)formando y haciéndose más explícitos, en la medida en que se van diferenciando progresivamente (Ontoria, 2001).

Finalmente, es importante que puedan relacionarse y evaluarse los organizadores gráficos y mapas que sean realizados antes de comenzar a tratar un tema con respecto a otros mapas realizados a posteriori, con el propósito de que el alumno y el docente puedan percibir las nuevas relaciones horizontales y cruzadas, la incorporación de nuevos conceptos y cualquier otra variación que se realice entre los mapas.

Se evalúa de este modo no sólo la reconciliación integradora de jerarquías entre conceptos y proposiciones sino, además, los conocimientos previos y los avances en el proceso de aprendizaje, ya que se podrá percibir si el alumno ha comprendido las ideas centrales y las relaciones entre los conceptos fundamentales (Ontoria, 2001).

Después de abordar las características de los mapas conceptuales, los cuales son partes esenciales de nuestra propuesta, es indispensable abordar nuestra siguiente propuesta de aprendizaje: el cooperativo.

3.6 El aprendizaje cooperativo

De acuerdo con Coll (2000) el enfoque constructivista sostiene que el conocimiento no se descubre, se construye. El alumno construye su conocimiento por medio de su experiencia y forma de pensar e interpretar la información, desde esta perspectiva, el alumno participa activamente en su proceso de aprendizaje.

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Cada nueva información es asimilada y depositada en una nueva red de conocimientos y experiencias existentes previamente en el sujeto, el aprendizaje no es pasivo, cada persona lo modifica constantemente de acuerdo a sus experiencias.

El alumno no aprende sólo, al contrario, la construcción del conocimiento del estudiante esta medida por la influencia de los otros, y por ello, el aprendizaje es en realidad una actividad de re-construcción y co-construcción de los saberes de la cultura. En el ámbito escolar, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada en buena medida por la comunicación y el contacto interpersonal con el docente y los compañeros del grupo. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

De esta manera, al trabajar en el aula, el alumno tendrá la oportunidad de aprender de su profesor y compañeros, de igual forma el podrá transmitir a sus compañeros lo que él conoce y podrá confrontar sus ideas y opiniones, construyendo nuevos conocimientos.

Hernández (2002) señala que el papel de la interacción social con los otros (especialmente los que saben más: expertos, maestros, padres, niños mayores, iguales, etcétera) tiene importancia fundamental para el desarrollo psicológico (cognitivo, afectivo, etcétera) del alumno.

Desde este punto de vista se incorporan dos conceptos: zona de desarrollo próximo (ZDP): distancia entre el nivel de resolución de una tarea en forma independiente y el nivel que puede alcanzar con la mediación de otro individuo más experto. Lo cual indica que al realizar una actividad el resultado puede variar cuando lo realizamos de manera individual o por medio del apoyo de otro más experto. Doble formación: proceso dual en el cual el aprendizaje se inicia a partir de la interacción con los demás y luego pasa a ser parte de las estructuras cognitivas del individuo, como nuevas competencias. De esta manera al estar con otros podremos aprender de ellos y viceversa.

De ahí, que la educación esté interesada por el estudio de los procesos grupales y las interacciones que ocurren entre el docente y el alumno, y entre los propios alumnos. Esto ha permitido comprender las ventajas que tiene originar estructuras de aprendizaje cooperativo en el aula e identificar las condiciones necesarias para hacerlo. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

El constructivismo enfocado en la educación reconoce la importancia de la colaboración y de la experiencia social en el aprendizaje. Teniendo como ejemplo el aprendizaje cooperativo.

Aunque, como plantean Díaz-Barriga y Hernández (2002), para hablar de aprendizaje cooperativo se tiene que hablar, ante todo, de la existencia de un grupo que aprende, interactuando entre sí y ejerciendo una influencia recíproca.

Dicha influencia recíproca implica una interacción comunicativa en la que se intercambian mutuamente señales (palabras, gestos, imágenes, textos) entre las mismas personas, de manera continua en un periodo dado, donde cada miembro llega a afectar potencialmente a los otros en sus conductas, creencias, valores, conocimientos, opiniones, etcétera. (Díaz-Barriga y Hernández 2002:102)

Los alumnos del grupo al encontrarse en una situación de enseñanza parten de sus marcos personales de referencia que les permiten una primera aproximación a la estructura académica y social de la actividad que enfrentan. Pero es mediante la acción conjunta y los intercambios comunicativos, en un proceso de negociación, que se construyen los marcos de referencia interpersonales que conducirán a lograr un significado compartido de la actividad. (Díaz-Barriga y Hernández 2002)

La enseñanza puede ser descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma a la vez de ese proceso de negociación. (Coll y Solé citados por Díaz-Barriga y Hernández 2002)

Los alumnos construyen significados a propósito de ciertos contenidos culturales, y lo hacen sobre todo gracias a la interacción que establecen con el docente y con sus compañeros.

En el grupo, el rol central del docente es el de mediador entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que desarrollan los alumnos para asimilarlos. Esto ha conducido a los psicólogos de la corriente sociocultural de Vygotski a plantear que los aprendizajes ocurren primero en un plano interpsicológico (medido por la influencia de otros), y después a nivel intrapsicológico, una vez que los aprendizajes han sido interiorizados, debido al andamiaje que ejercen en el aprendiz aquellos individuos “expertos” que lo han apoyado a asumir gradualmente los aprendizajes. (Díaz-Barriga y Hernández 2002)

También, desde el plano docente, se llegan a enfatizar aprendizajes desde lo individualista, lo competitivo y lo cooperativo.

El aprendizaje competitivo organiza las actividades en función de dos indicadores: El tiempo en cuanto a quien termina más rápido y la calidad, quien lo realiza mejor.

(...) en una situación escolar competitiva los objetivos que persigue cada alumno no son independientes de lo que consigan sus compañeros. En la medida en que los alumnos son comparados entre sí y ordenados (del mejor al peor), el número de recompensas (calificaciones, privilegios, halagos) que obtenga un estudiante depende del número de recompensas distribuidas entre el resto de su compañeros. Así, bajo un esquema de competencia, el alumno obtiene una mejor calificación cuando sus compañeros rinden muy poco, que cuando la mayoría muestra un buen rendimiento. (Díaz y Hernández, 2002:105)

Mientras que en el aprendizaje individualista las actividades se organizan en forma individual, los criterios de progreso son personales y están basados en el rendimiento propio, es decir, se está con otros pero no se trabaja con ellos.

(...) una situación escolar individualista es aquella donde no hay ninguna relación entre los objetivos que persigue cada uno de los alumnos, pues sus metas son independientes entre sí. El alumno percibe que la consecución de sus objetivos depende de su propia capacidad y esfuerzo, así como de la suerte y de la dificultad de la tarea. Sin embargo, considera menos relevantes el trabajo y el esfuerzo que realizan sus demás compañeros, puesto que no hay metas ni acciones conjuntas. (Díaz y Hernández, 2002:105)

En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. Le permite al docente alcanzar varias metas importantes al mismo tiempo; en primer lugar, lo ayuda a elevar el rendimiento de todos sus alumnos, incluidos todos los especialmente dotados como los que tienen dificultades para aprender. En segundo lugar, lo ayuda a establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad. En tercer lugar, les proporciona a

los alumnos las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, citado por Díaz y Hernández, 2002:107).

Sobre los componentes básicos del aprendizaje cooperativo podemos referirnos, en primer lugar, a la interdependencia positiva, la cual sucede cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo, de forma tal que no pueden lograr el éxito sin ellos (y viceversa), y deben coordinar sus esfuerzos con los de sus compañeros para poder completar una tarea. (Díaz y Hernández, 2002)

El otro componente básico es la interacción promocional cara a cara. Siendo muy importante porque encontramos un conjunto de actividades y dinámicas interpersonales, que sólo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación con los materiales y las actividades.

Por otra parte, es sólo mediante la interacción social que se dan aspectos como la posibilidad de ayudar y asistir a los demás, influir en los razonamientos y conclusiones del grupo, ofrecer modelamiento social y recompensas interpersonales. Asimismo, la interacción interpersonal permite que los integrantes del grupo obtengan retroalimentación de los demás, y que en buena medida ejerzan presión social sobre los miembros poco motivados para trabajar. (Díaz y Hernández, 2002:112)

Un tercer componente, y que es necesario que sea evaluado por el docente, es la responsabilidad y valoración personal. Para ello es indispensable considerar cuanto del esfuerzo que realiza cada integrante contribuye al trabajo del grupo, proporcionar retroalimentación a nivel individual y grupal, apoyar a los grupos para evitar esfuerzos redundantes por parte de los integrantes, además de asegurarse que cada miembro sea responsable del resultado final mediante la calificación que se les otorgará al ponderar los logros personales y de grupo.

Otro aspecto a considerar son las habilidades interpersonales y de manejo de pequeños grupos. En donde el docente debe enseñar a los alumnos a conocerse y confiar unos en otros, comunicarse de manera precisa, aceptarse, apoyarse y resolver conflictos constructivamente. (Díaz y Hernández, 2002)

También los alumnos, de manera grupal, necesitan reflexionar y discutir entre sí el hecho de si se están alcanzando las metas trazadas y manteniendo relaciones interpersonales y de trabajo efectivas y apropiadas. Dicha reflexión grupal se puede dar en diferentes momentos a lo largo del trabajo.

[...] el conducir sesiones de procesamiento en grupo permite que los estudiantes pasen al plano de la reflexión metacognitiva sobre sus procesos y productos de trabajo, a la par que es un excelente recurso para promover los valores y actitudes colaborativos buscados. (Díaz y Hernández, 2002:114)

Otro aspecto a destacar es el trabajo en grupo, el cual al ser implementado en el salón de clases se vuelve fuente de dinamización para los alumnos debido a la necesidad que se les presenta de interactuar y colaborar con otros compañeros para lograr la consecución de tareas asignadas, las cuales no podrían ser resueltas si trabajan individualmente.

En este sentido se observa, que el trabajo en grupo se aprende, pero requiere del aprendizaje de habilidades sociales cooperativas (Ovejero, 1999). Por ello, existen varios niveles de organización cooperativa, por ejemplo: el que existe entre individuos, dentro de cada grupo y el que hay dentro de los equipos en cada clase. Si además se consigue organizar una colaboración entre clases de una misma escuela o incluso entre clases de escuelas distintas, mediante la correspondencia, llegaremos a contar con una cooperación realmente estructurada.

La discusión en grupos cooperativos es una manera de proceder en la construcción de la persona y de su saber, que fomenta el descubrimiento y el desarrollo de estrategias cognitivas más avanzadas para el aprendizaje, comparado con el conocimiento individualizado y el razonamiento individual.

De acuerdo a Reyna, se entiende al aprendizaje cooperativo como la situación educativa en que se verifica un proceso de transformación mutuo, ya que el sujeto cambia por la influencia del grupo y esta se modifica por la acción de sus miembros, y en donde “los estudiantes pueden poco a poco aprender a superar el efecto paralizante de su dependencia con el maestro”. (2004:14)

Reyna (2004) citando a Santoyo, dice que este tipo de aprendizaje se constituye como un fenómeno en el que se establecen relaciones entre el grupo y el objeto del conocimiento. Es un proceso dinámico de interacciones y transformaciones, en el que las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad del grupo, tanto con los aspectos cognoscitivos como en los afectivos y sociales.

Cuando hablamos de interacciones cooperativas entre compañeros nos referimos a los modelos a imitar, oportunidades, apoyo, expectativas, dirección, reforzamiento, perspectivas diferentes, y desarrollo de habilidades cognoscitivas y sociales.

Por lo tanto, al aprendizaje cooperativo no debemos confundirlo con el trabajo en equipo, pues el primero lleva todo un proceso de cooperación y colaboración, en donde los participantes internalizan los conceptos a través de la interacción con sus semejantes e interactúan para alcanzar un objetivo en común y asumen la responsabilidad individual. Mientras que el segundo es individualista y fomenta la competencia; pues en él, solo son algunos de los integrantes los que llevan a cabo el trabajo.

La cooperación queda entendida como la forma de interacción entre los sujetos que aprenden, la cual favorece emocional e intelectualmente al aprendizaje; siendo el principal objetivo, que todos los miembros de una clase alcancen la comprensión de los contenidos escolares.

Piaget (1972) menciona que “la formación y la realización completa de las estructuras cognitivas implican toda una serie de intercambios y un entorno estimulante”. Esto quiere decir, que la formación de las operaciones cognoscitivas necesita siempre un entorno favorable a la cooperación (la discusión, la crítica mutua, la resolución de problemas y el intercambio de información).

El aprendizaje cooperativo tiene características esenciales que debe de tomarse muy en cuenta, ya que estos lo fundamentan. Uno de ellos es que el docente fomenta metas grupales entre el grupo de alumnos, ya que aunque entre ellos se supervisen regularmente lo que están logrando y reflexionan sobre cómo el grupo podría funcionar más efectivamente, el docente debe hacer la mediación para la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos.

Las metas grupales son incentivos dentro del aprendizaje cooperativo que ayudan a crear un espíritu de equipo y alientan a los estudiantes a ayudarse entre sí. (Eggen y Kauchac, 2002:376)

Estas metas grupales se relacionan y complementan con la interdependencia positiva, en donde los alumnos deberán pensar que ellos están vinculados con otros alumnos, al punto que no pueden ser exitosos a menos que otros también lo sean. (González y Flores 2005:108)

Como mencionan Eggen y Kauchac (2002:377) “las metas grupales construyen la cohesión grupal; la responsabilidad individual asegura que cada miembro del equipo aprenda el contenido” Los alumnos deberán conversar con cada uno, ayudando a otro con la tarea de aprendizaje. Sin olvidar que deberán interactuar de manera respetuosa como parte del proceso de aprendizaje, pues como sabemos los grupos son, en la gran mayoría de los casos, heterogéneos y el nivel de conocimientos previos y las habilidades son también desiguales. Siendo el modelo del aprendizaje cooperativo un factor para generar igualdad de oportunidades para el logro de éxitos.

(...) significa que todos los estudiantes, más allá de la habilidad o de los conocimientos previos, pueden esperar ser reconocidos por sus esfuerzos. (Eggen y Kauchac, 2002:377)

Este aprendizaje cooperativo genera, a su vez, un compromiso individual; cada alumno es responsable en lo individual como en lo grupal.

Otra característica de dicho aprendizaje en colaboración, es su “elevado grado de igualdad. Entendida esta última como el grado de simetría entre los roles desempeñados por los participantes en una actividad grupal” (Díaz y Hernández, 2002:109).

También encontramos “un grado de mutualidad variable. Entendida a la mutualidad como el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas. Decimos que la mutualidad es variable en función de que exista o no una competición entre los diferentes equipos, de que se produzca una mayor o menor distribución de responsabilidades o roles entre los miembros, y de que la estructura de la recompensa sea de naturaleza extrínseca o intrínseca. Los más altos niveles de mutualidad se darán cuando se promueva la planificación y la discusión conjunta, se favorezca el intercambio de roles y se delimite la división del trabajo entre los miembros” (Coll y Columbia, 1990; Melero Zabal y Fernández Berrocal, 1995; citados por Díaz y Hernández, 2002:109).

El aprendizaje cooperativo usado apropiadamente es una buena estrategia para las actividades de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Sin dejar de destacar que éste modelo no entra en conflicto con el aprendizaje individual, sino hacia su total implementación como la única forma de aprender.

Dentro de los grupos cooperativos encontramos un proceso de intercambio interpersonal que promueve el uso de estrategias de alto nivel de pensamiento, de razonamiento y estrategias metacognitivas. Los alumnos que trabajan juntos pueden enseñar a sus compañeros lo que han aprendido. Siendo el docente clave en dicho proceso, ya que él es quien propicia que los alumnos se agrupen y hace la mediación o proporciona los andamiajes o ayudas.

Cuando los estudiantes trabajan juntos, los alumnos menos hábiles aprenden de sus pares más avanzados y la comprensión de éstos se incrementa cuando tratan de explicar ideas abstractas a sus compañeros de equipo. El aprendizaje cooperativo promueve este aprendizaje mediante el *dar y recibir* que ocurre en los grupos. (Eggen y Kauchac, 2002:380)

Mediante el modelo cooperativo, es ideal que los estudiantes se inmiscuyan constantemente en una discusión que incluya la explicación y elaboración de lo que se está aprendiendo. Cuando el grupo es heterogéneo, como en la gran mayoría de los casos, deben ser expuestos a diversas perspectivas e ideas. Recordando que el contexto cooperativo promueve la comprensión de las perspectivas del otro.

Dicho contexto cooperativo desarrolla en los grupos de estudiantes la necesidad de supervisar su propia participación y contribución, así como el dar retroalimentación acerca de sus ideas y de su razonamiento. Dentro de los grupos cooperativos es frecuente que ocurra el conflicto, especialmente si las controversias son deliberadamente estructuradas por el profesor.

Este tipo de aprendizaje es recomendable para cualquier tipo de tarea o contenido de enseñanza ya que es el medio para la construcción social del conocimiento, lograr la calidad de la educación y desarrollar las potencialidades individuales y de los equipos.

Respecto al aspecto físico y espacial del aula, este es un indicio de la clase de conducta que el docente considera apropiada y que espera que se manifieste en su aula. La disposición de los pupitres en filas transmite un mensaje y unas expectativas diferentes que la agrupación de los pupitres en círculos pequeños.

El arreglo del aula influye en el rendimiento de los alumnos y en la cantidad de tiempo que dedican a realizar tareas debido a que afectan el foco de atención visual y auditivo de los estudiantes. El arreglo del aula debe crear un orden global que permita centrar la atención visual.

El arreglo del aula influye en la manera en que los alumnos (y el docente) participan en las actividades didácticas, en el surgimiento de líderes en los grupos de aprendizaje y en las formas de comunicación entre los alumnos (y entre estos y el docente).

La disposición y el arreglo del espacio y los muebles del aula afectan casi todas las conductas de los alumnos y del docente, y pueden facilitar o bien obstruir el aprendizaje. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999:47).

Una buena disposición espacial ayuda a los alumnos a sentirse más seguros, pues les permite saber dónde comienzan y terminan las áreas de aprendizaje estructuradas. Esto contribuye a crear una sensación de bienestar, satisfacción y comodidad, y a mejorar el estado de ánimo de los alumnos y el docente.

Un buen arreglo de aula facilita la circulación y las interacciones en el aula, y orienta el trabajo y la conducta de los alumnos (evitando así ciertos problemas de disciplina).

De acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (1999:48.49) al disponer del aula para trabajar en grupos, el docente debe tener presente las siguientes pautas:

1. *“Los miembros de un grupo de aprendizaje deben sentarse juntos y de forma tal que puedan mirarse a la cara. Deben estar lo bastante cerca como para poder compartir los materiales, verse a los ojos, hablar entre ellos sin molestar a los demás grupos e intercambiar ideas y materiales con comodidad. Los alumnos tienden a compartir los materiales con los compañeros que están sentados a su lado y a interactuar más frecuentemente con los que están frente de ellos”*

2. *“Todos los alumnos deben estar en condiciones de ver al docente al frente del aula sin tener que retorcerse en sus sillas o adoptar una posición incómoda”.*

3. *“Los distintos grupos deben estar lo bastante separados como para que no interfieran unos con otros y para que el docente tenga despejado el camino hacia cada grupo”.*

4. *“La circulación es el flujo de movimiento de entrada, de salida dentro del aula. El docente determina qué ven los alumnos, cuándo lo ven y con quién interactúan a través de la forma en que dispone la circulación en el aula. Para emplear con eficacia el aprendizaje cooperativo, hay que arreglar el aula de modo que los alumnos tengan un fácil acceso a los demás, al docente y a los materiales que necesitan para ejecutar las tareas asignadas”.*

5. *“El arreglo del aula debe permitirles a los alumnos cambiar la composición de los grupos con rapidez y en silencio. Durante una clase, el docente necesitará que los alumnos pasen de formar grupos de tres (o cuatro) a trabajar en pares, y luego volver a reunirse en tríos; esto requiere que la disposición del aula sea flexible.”*

6. *“Con lo que respecta a la definición de las áreas de trabajo, el docente debe mantener el aula arreglada en forma flexible y establecer puntos de referencia y límites bien definidos, también puede*

utilizar elementos visualmente atractivos para centrar la atención de los alumnos en ciertos puntos del aula y definir los límites territoriales de los lugares de trabajo de varias maneras”

Para ello, se propone utilizar rótulos y signos para designar determinadas áreas, colores para captar la atención visual, trazar líneas en el suelo o en las paredes para delimitar distintas áreas de trabajo, utilizar la iluminación para delimitar determinadas áreas de trabajo y centrar la atención de los alumnos, cambiar de lugar los pupitres para delimitar las áreas de trabajo y de almacenamiento de materiales, etcétera.

3.6.1 Técnicas de Aprendizaje cooperativo

El eje para trabajar de forma cooperativa en las aulas se apoya en las distintas técnicas propuestas a continuación. (Johnson, D. 1999:63-97)

1. Student Team Learning. Utilizan metas grupales y en los que el éxito grupal sólo puede ser alcanzado si todos los miembros del grupo aprenden los materiales escolares adecuadamente.

A).-Student Team Achievement Divisions (STAD) Aplicable a todas las edades y con todas las materias escolares, los estudiantes son asignados a grupos de 4 o 5 miembros, heterogéneos en cuanto al nivel de rendimiento, sexo o raza.

1.- El profesor presenta el material académico dividido en lecciones;

2.-Los estudiantes trabajan en grupo o equipos para asegurarse de que todos los miembros del grupo se saben bien la lección;

3. Los estudiantes se examinan individualmente de esa lección sin que exista la posibilidad de recibir ayuda de sus compañeros durante el examen;

4.- El profesor compara las calificaciones obtenidas en este examen por cada estudiantes con sus puntuaciones anteriores, y si iguala o supera a la anterior, entonces reciben unos puntos que son sumados a los del equipo para formar la puntuación grupal y sólo los equipos que alcancen cierta puntuación obtendrán determinadas recompensas grupales.

B).- Teams-Game-Tournament.- Igual a la anterior pero sustituye los exámenes por torneos académicos semanales en los que los estudiantes de cada equipo compiten con los miembros de equipos similares niveles de rendimiento de los otros equipos para ganar puntos para sus respectivos equipos.

Combina la el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada.

Se aplica preferentemente en la enseñanza de las matemáticas en los alumnos de 3 a 5 grado:

1.- Se aplica una prueba de matemáticas;

2.- Se le asigna en un nivel adecuado;

3.- Sigue su propio ritmo en una instrucción individualizada;

4. Trabajo en grupo:

4.1.- Forman parejas o tríadas dentro de su equipo, localizan la unidad en la que habían trabajado y la llevan a equipo, se intercambian las respuestas a las preguntas, 4.2.- Cada estudiante lee su hoja de instrucción pidiendo ayuda a sus compañeros de equipo o a su profesor si es necesario; 4.3.- Cada estudiante trabaja en los cuatro primeros problemas de su hoja de instrucción y verifica sus respuestas con las de sus compañeros, si son correctas pasa a la siguiente hoja de instrucción, si alguna respuesta es errónea intenta los siguientes cuatro problemas, así hasta que sea correcto un bloque de cuatro problemas; 4.4. Contesta una lista de chequeo, un examen que se parece a la cada de instrucción, cuando termina un compañero puntúa, si tiene más de ocho respuestas correctas el compañero firma para indicar que el equipo certifica la llegada a la prueba final Si no se pide ayuda al profesor.

El profesor suma las puntuaciones semanales.

C).-Cooperative Integrated Reading and Composition, (CIRC) Programa comprensivo para enseñar a leer y a escribir en los grados superiores de la enseñanza elemental. Mientras el profesor trabaja con un grupo de lectura, los miembros de otros grupos están trabajando por parejas, provenientes de dos grupos diferentes de lectura. 1.- Instrucción del profesor, 2.- práctica por equipo, 3.- preevaluación y 4.- examen

2. Learning Together

a).-Seleccionar lección. Se han mostrado especialmente eficaces allí donde se requiere la solución de problemas, el aprendizaje conceptual o el pensamiento divergente o creatividad.

b).- Determinar el tamaño del grupo más apropiado para la lección. b.1.- Asignar a los estudiantes al grupo; b.2.- disponer la clase, los miembros del grupo, necesitan estar unos al lado de los otros y cada uno frente al otro; b.3.- proporcionar los materiales apropiados; c).-trabajo en grupo d).-supervisión de los grupos.

3. Investigación de grupo

Se forman los grupos que van de dos seis integrantes, después escoger temas de una unidad que tiene que ser estudiada por toda la clase, cada grupo convierte esos temas en tareas individuales y lleva a cabo las actividades necesarias para preparar el informe grupal

4. Co-op.co-op.

Consiste en estructurar la clase para que los estudiantes trabajen en grupos cooperativos para conseguir una meta que ayude a otros estudiantes de la clase.

- a).- El maestro centra a los estudiantes en la discusión de clase; b).-se seleccionan a los estudiantes para los grupos de aprendizaje, de forma que se maximice la heterogeneidad,
- c).- construye el equipo;
- d).- se selecciona el tema para el equipo; los estudiantes dividen la unidad en temas, de forma que cada equipo se haga responsable de un aspecto de la unidad;
- e).- selección de subtemas, cada estudiante se hace experto en un aspecto del tema;
- f).- preparación de los subtemas;
- g).- presentación de los subtemas por los estudiantes de manera individual;
- h).- preparación de las presentaciones de los equipos;
- i).- evaluación individual de las presentaciones hechas al grupo.

5. Scripted Cooperation

Trabajo en pareja, utiliza tareas o actividades de procesamiento de la información, actividades cognitivas y metacognitivas, se aplica diferentes tareas, principalmente el procesamiento de textos, los pasos son:

- 1.- ambos compañeros leen la primera sección del texto;
- 2.- el compañero A repite la información sin mirar el texto;
- 3.- el compañero B proporciona la retroalimentación sin mirar el texto;
- 4).- ambos trabajan la información (p.e. desarrollan imágenes, etc.);
- 5.- ambos leen la segunda sección del texto;
- 6.- los dos compañeros se cambian los roles en la segunda sección;
- 7.- A y B continúan de esta manera hasta que haya completado el texto.

6. Técnica de debates escolares

Se elige un tema cuyo contenido puedan manejar los alumnos y sobre el cual puedan elaborarse al menos dos posiciones fundadas (a favor – contra). Se prepararán los materiales didácticos de modo que los miembros del grupo sepan qué posición les ha sido asignada y donde pueden encontrar información para fundamentarla. Formarán grupos de cuatro miembros, divididos en dos pares, uno a favor y otro en contra. Asignarán a cada par la tarea cooperativa de aprender su posición, así como los argumentos e información que la fundamenten. Harán que cada par presente su posición al otro, mientras los miembros del grupo depongan su posición, lleguen a un consenso y redacten un informe del grupo que incluya su posición conjunta y sus fundamentos. Para verificar la responsabilidad individual, el docente realizará una prueba escrita sobre el contenido de ambas exposiciones y otorgará puntos extra a los grupos en los que todos los miembros superen el criterio preestablecido.

8. Jigsaw o técnica del rompecabezas (propuesta por Aronson, 1978 en Johnson D. 1999:34)

1. Los estudiantes son asignados en grupos de seis miembros para trabajar un material académico que ha sido partido, dividido en tantas secciones o trozos como miembros tenga el grupo.
2. Cada miembro del grupo se ocupará estudiar y aprender uno de esos trozos o secciones
3. Los miembros de diferentes equipos que han estudiado las mismas secciones se reúnen en grupos de expertos para discutir sus secciones.
4. Vuelve con sus compañeros y enseñan sus secciones

3.6.2 El papel del docente

El papel que desarrolla el docente en el aprendizaje cooperativo es completamente distinto en relación al sistema de la enseñanza tradicional. Debido a que en el primero el rol que desempeña es el de compartir con el resto de la clase el control de las actividades, además de interactuar de manera más próxima con los alumnos. Mientras que para la enseñanza tradicional esto se interpretaría como una pérdida de control del grupo, pues en este sistema el profesor es la pieza fundamental para alcanzar el aprendizaje.

Los maestros disponen las actividades requeridas para que los alumnos trabajen en grupos cooperativos; planifican cuáles actividades son más adecuadas para el trabajo independiente y cuales proporcionan a los alumnos la oportunidad de practicar sus habilidades de socialización y de

pensamiento en grupo, además ejemplifican las conductas de aprendizaje cooperativo y facilitan la solución de problemas en grupo. También actúan como mediadores cuando aparecen conflictos serios, pero resuelven éstos tomando el lugar de los alumnos; antes bien, los invitan a utilizar sus propios recursos de manera creativa para resolver tanto los problemas académicos como los personales. Los maestros se desplazan de un sitio a otro del salón de clases, alentando, elogiando y, en algunos casos, prestando cierta ayuda a los grupos cooperativos. Deberán conocer las técnicas y los elementos que integran el aprendizaje cooperativo a fin de presentar una lección organizada e interesante. Por último, es necesario que tengan presente cuán importante es tener control sobre los alumnos para que el ambiente del salón resulte armonioso y productivo. (Priestley, 1998:176).

En conclusión, podemos afirmar que el aprendizaje cooperativo no es nuevo. La idea del mismo ha estado presente a lo largo de la historia de la educación y de la escuela como institución social. Lo que sí es nuevo son las investigaciones experimentales, que demuestran su eficacia y eficiencia en comparación con otras formas de organización del proceso educativo, así como la reconceptualización de las ciencias psicológicas y pedagógicas contemporáneas.

El aprendizaje cooperativo no puede reducirse al empleo de estrategias. Es todo un modelo educativo y como tal un sistema de actividades y acciones, y es en esto precisamente donde radica su novedad. En la integración de elementos, algunos ya apuntados por lo mejor de la pedagogía tradicional, pero otros nuevos y todo ello en un marco teórico que permite una práctica docente diferente, rigurosamente científica y altamente desarrolladora para los alumnos y maestros.

3.6.3 La evaluación de los aprendizajes

La evaluación es una actividad que siempre ha acompañado a la actividad docente, ya que a partir de ella los interesados se pueden dar cuenta de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, tomar decisiones y realizar acciones orientadas a mejorar la acción educativa.

La evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el principio hasta el final. Las características de la evaluación son dos: la primera es un proceso y la segunda es continua (nos permite ver el grado de dificultad y los avances).

El trabajo en el de aprendizaje cooperativo se realiza de manera grupal, sin embargo, esto no quiere decir que la evaluación sea del mismo modo únicamente, sino que por el contrario, esta se lleva a cabo de manera grupal e individual.

La evaluación requiere conjugar los aspectos cuantitativos y cualitativos del aprendizaje logrado por los alumnos, así como conciliar los estándares planteados para toda la clase con los criterios logrados por cada equipo. El profesor puede realizar una especie de triangulación, es decir, considerar varios elementos al realizar la evaluación, por ejemplo: la elaboración de un reporte de trabajo, un conjunto de problemas o respuestas que han sido respondidas por acuerdo en el grupo e incluso los exámenes aplicados. En la decisión de la calificación a otorgar, puede ponderar por ejemplo, el promedio de los puntajes individuales de los integrantes del equipo, o el número de miembros que lograron el criterio específico establecido de inicio. (Díaz-Barriga, 2001:120)

La evaluación puede llevarse a cabo, al finalizar una sesión (diagnóstica) (reflexión grupal); en diferentes momentos del curso (considerar si es necesario hacer modificaciones al planteamiento inicial o a la metodología a fin de sacar a la luz cuáles son los obstáculos que se están presentando) (formativa); al finalizar el curso (sumativa) (recapitulación).

En el aprendizaje cooperativo como en cualquier método de enseñanza, la evaluación es una parte fundamental, por lo que ésta debe llevarse a cabo atendiendo a los objetivos planteados tomando en cuenta los factores cognitivos e interpersonales así como los logros que el alumno ha tenido al termino del proceso.

El docente debe medir directamente la calidad y la cantidad del rendimiento de los alumnos para determinar cuánto han aprendido en una clase. Tradicionalmente, el rendimiento se evalúa mediante pruebas escritas. En los últimos tiempos en cambio, se procura evaluar los resultados mediante mediciones del desempeño. Las evaluaciones basadas en el desempeño requieren que los alumnos demuestren lo que pueden hacer con lo que saben poniendo en práctica un procedimiento o una técnica. En una evaluación del desempeño, los alumnos ponen en práctica aquellos que el docente quiere evaluar. Los alumnos podrán presentar: redacciones, exhibiciones, demostraciones, proyecciones de video, proyectos de ciencias, encuestas y trabajos concretos. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999:121).

3.7 El constructivismo en la enseñanza-aprendizaje de la historia

Como ya se ha comentado, el constructivismo se fundamenta en la idea de que el individuo construye su propia realidad utilizando como herramientas sus conocimientos previos y sus esquemas que ya posee. Los aspectos cognitivos, sociales y afectivos son el resultado de la interacción con su entorno social que. A su vez, se relaciona con sus aspectos internos para dar significado a su realidad (Carretero, 1994).

Para Díaz-Barriga y Hernández (2002), el constructivismo es una posición interaccionista en la que el conocimiento es el resultado de la creación del sujeto sobre la realidad estando determinado por las propiedades del sujeto y de la realidad. De igual manera, menciona que no basta con hablar de constructivismo en singular, refiriéndose a que no se puede hablar de un solo constructivismo sino de varias perspectivas, difiriendo en su enfoque, teorización y aplicación.

Por ello, surgen varios enfoques en la teoría del constructivismo, es decir, los autores constructivistas ponen énfasis a diferentes aspectos, algunos se enfocan en aspectos interindividuales, mientras en otros en aspectos sociales. Las principales vertientes del constructivismo son: psicogenético, sociocultural y cognitivo (Hernández, 2006) Sin embargo, todas ellas comparten principios generales del constructivismo.

Estas vertientes teóricas constructivistas comparten la idea de la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en los aprendizajes escolares, es decir, es un proceso de construcción de conocimiento a partir de información nueva y del conocimiento previo. En este proceso, la enseñanza se considera como una ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre esta construcción en el alumno.

Entre los principios constructivistas fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de la historia podemos tomar como referentes en el aprendizaje significativo de la historia en los alumnos el *activar los conocimientos previos* mediante diferentes tipos de estrategias de enseñanza. En la historia se pueden utilizar los **mapas conceptuales** como estrategias de enseñanza.

También es indispensable la generación de *ambientes de aprendizaje complejos y tareas auténticas*, ya que en el aprendizaje de la historia cada estudiante debe tener la experiencia en la resolución de problemas complejos y no sólo memorizar datos. La concepción temporal, espacial y el manejo de información son elementos en interacción que suponen problemas confusos, poco estructurados y de múltiples soluciones posibles.

Los procesos mentales superiores se desarrollan mediante la *negociación social* en la interacción. En la enseñanza de la historia se debe considerar que los alumnos tomen como prioridad hablarse y escucharse entre sí, establecer y defender sus posturas, respetar las posturas de los demás, así como trabajar la construcción de significados en conjunto al encontrar fundamentos comunes e intercambiar interpretaciones.

Para el constructivismo es prioritario el uso del conocimiento previo para la construcción de nueva información, no se habla de almacenamiento de información sino de una construcción con sentido, lo que teóricamente se ha denominado como *aprendizaje significativo*. Este se refiere a la construcción de conocimiento a partir de la relación entre esquemas previos de conocimiento del alumno y de la selección de información significativa para él.

Aprender significativamente implica aprender comprendiendo los significados que se quieren aprender, pero también implica encontrar razones suficientes para querer aprender y verificar su utilidad futura para nuevos aprendizajes (Hernández, 2006) Es decir, el alumno construye un nuevo significado pero no sólo basta con la construcción, sino que le atribuye un sentido, un porqué.

El principal exponente de la teoría del aprendizaje significativo es David Ausubel, (Díaz-Barriga y Hernández, 2007) quien postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas y que el alumno presenta en sus esquemas cognitivos. Concibiendo al estudiante como un procesador activo de la información, y al aprendizaje como un proceso sistemático y organizado que no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

De esta manera, el aprendizaje con significado sólo ocurre cuando el alumno se apropia del conocimiento, es decir, organiza el conocimiento, integra la nueva información a sus esquemas de

conocimientos previos y utiliza estrategias de aprendizaje de una manera automática. Aunado a ello, si en este proceso se enfatizan otros aspectos de carácter constructivista como: oportunidades para que interactúen los alumnos; actividades evaluativas dirigidas a valorar lo que los alumnos están aprendiendo; motivar el aprendizaje de los alumnos; crear situaciones problemas e insertar el aprendizaje a otros contextos; todo ello finalmente repercutirá de una manera favorable en el aprendizaje del alumno.

El constructivismo toma como principal actor al alumno y con relevancia el papel del profesor como mediador del aprendizaje de éste, el docente proporciona el ambiente, los recursos para que el alumno construya su propio conocimiento y sea consciente de él.

El alumno es un procesador activo de la información, es el responsable último de su propio aprendizaje, siendo una construcción personal y única. Además de trabajar en colaboración y recibir apoyo y guía docente para participar en diálogos orientados a las tareas. Sin olvidar que el alumno debe aplicar sus conocimientos en contextos diversos y auténticos, que explique sus ideas, interprete textos, pronostique fenómenos y construya argumentos basados en evidencias. (Woolfolk, 2010)

El profesor es un organizador de la información y promotor de habilidades de pensamiento. Orienta y guía a propósito al alumno en su construcción personal de conocimiento. Provoca ideas y experiencias en el alumno en relación a temas fundamentales, para organizar situaciones de aprendizaje que lo ayude a elaborar o reestructurar los conocimientos que posee. También le ofrece al alumno una variedad de recursos de información, así como herramientas necesarias para medir el aprendizaje. Mostrándole, de manera explícita, sus propios procesos de pensamiento al alumno para animarlo a realizar el mismo ejercicio reflexivo. (Woolfolk, 2010)

Para la enseñanza-aprendizaje de la historia es importante considerar el conocimiento previo de los alumnos y el utilizar estrategias que favorezcan los procesos cognitivos, siendo la propuesta principal de este trabajo los mapas conceptuales, otros recursos gráficos y el aprendizaje cooperativo.

3.8 Enseñar y aprender historia. Primeras consideraciones

Partiendo de los objetivos centrales de la enseñanza y aprendizaje de la Historia podríamos decir que se ha normado que la Historia como área de conocimiento a enseñar dentro de la escuela fomente el desarrollo cognitivo del alumno, lo que implica promover sus habilidades intelectuales, lo que estaría relacionado con los objetivos disciplinares de la Historia (Carretero y Kringer, 2004)

Carretero explica que el concebir la enseñanza de la Historia para la formación de un hombre nacional, aunado a la formación de una persona reflexiva, tiene sus orígenes en la aparición de la enseñanza de la Historia en la escuela, la cual emergió desde los ideales del Romanticismo alrededor del siglo XIX, y que enfatizaba un carácter emotivo nacionalista. Estos objetivos contradecían los objetivos de las instituciones escolares que se sustentaban bajo los ideales de la Ilustración, los cuales defendían un carácter memorístico de la historia en el individuo.

Tal contradicción se convierte en la principal problemática de la enseñanza-aprendizaje de la Historia y que actualmente se sigue observando: la enseñanza de la disciplina se enfoca al desarrollo cognitivo del individuo teniendo como objetivo la reflexión del alumno pero, al mismo tiempo, también el de transmitir un pasado común teniendo como principal prioridad la memorización de hechos históricos, que sin bien es necesario no se agota en ello.

Carretero (1996) hace énfasis en las problemáticas que se derivan o tienen estrecha relación con las características del conocimiento histórico como tal, todas ellas, de cierta manera se interrelacionan y se ven reflejadas dentro del aula e involucran de forma inmediata al alumno y/o al profesor.

Una de las problemáticas que se enfrentan en el aula a la hora de enseñar Historia es el no saber delimitar el conocimiento histórico. Debido a que al momento en que el docente explica un tema histórico sólo se hace una descripción de las características sociales y políticas de determinado acontecimiento, lo cual se puede interpretar como una clase de sociología. Carretero menciona que si se quiere realmente abordar una clase de Historia no sólo se debe hacer una descripción sobre los hechos pasados, sino también se deben establecer las relaciones entre el pasado y el presente o, por lo

menos, se tiene que establecer la relación con los dos momentos en el tiempo, debe existir una contextualización.

También el aspecto que resalta el autor es sobre el presentismo o anacronismo. Los alumnos suelen comprender los fenómenos históricos a partir de los valores actuales, dejando de lado la comprensión a partir del momento histórico. Esto se vincula con el cambio conceptual, haciendo referencia a la resistencia en la modificación de conceptos en la Historia, debido a la influencia de valores, tradiciones y costumbres, entre otras, que pueden en determinado momento predominar en el alumno.

Otra problemática que se enfrenta a la hora de enseñar y aprender la disciplina histórica se centra en la concepción de la Historia como relato. Esto se enfatiza en la acción simplista que reduce a la Historia como historietas donde un personaje es el protagonista y por el cual se pueden desencadenar los acontecimientos. Esta postura desacredita totalmente la influencia de las estructuras económicas, sociales, culturales, mentales, así como las políticas.

También menciona que se ha creado un estereotipo al concebir al conocimiento histórico como sinónimo de memorístico. La mayoría de los alumnos desarrollan la idea de que el conocimiento histórico sólo es cuestión de mera repetición de hechos.

Díaz-Barriga (1998) menciona que entre los principales conflictos que encontramos en la enseñanza-aprendizaje de la materia están la existencia de una visión fragmentada y reduccionista de la historia en el plano disciplinar. Se observa el predominio de una enseñanza descriptiva y factual, en ella el alumno sólo tiene que aprender fechas, nombres y lugares, ocasionando un aprendizaje carente de significado.

Otro aspecto a destacar en el análisis de Díaz-Barriga es sobre el desconocimiento de los procesos de construcción del conocimiento histórico-social y de las ideas y experiencias previas de los alumnos. Estas ideas previas, referidas a las vivencias sociales cotidianas toman un papel fundamental en el aprendizaje de nuevos conocimientos escolares, siendo en ocasiones, un obstáculo ya que son resistentes al cambio y obstruyen el aprendizaje del conocimiento escolar.

Prats (2000) delimita dos rubros, los cuales constituyen y determinan algunas de las principales dificultades que se deben tener presentes para cuestionar la enseñanza de la Historia. Las dificultades contextuales y las dificultades ligadas a la naturaleza de la Historia.

Entre las dificultades contextuales menciona la referente a la visión social de la Historia; ya que diversos factores influyen en la realidad histórica, tales como los medios de comunicación, cayendo, en ocasiones, en contradicción con la que es aprendida en el salón de clases.

Otra dificultad es la referente a la existencia de una percepción social que identifica saber histórico con una visión erudita del conocimiento del pasado, saber historia es igual a ser anticuario o albacea del recuerdo.

También, nos dice Prats, encontramos una supervaloración de lo contemporáneo, la historia interesante son sólo aquellos acontecimientos históricos inmediatos provocando una consciencia histórica fracturada y una visión presentista de la historia.

Respecto al relativismo subjetivista, el autor nos dice que la historia es vista por sectores amplios de la sociedad como una simple recreación del pasado, en donde cada historiador proyecta su particular visión del pasado.

Otro aspecto a destacar en lo referente a las dificultades contextuales de la enseñanza de la Historia, es respecto a la utilización política de la disciplina. En ocasiones, nos dice, los gobiernos de los países se esfuerzan en mantener y llevar a cabo efemérides que legitimen y den valor a acontecimientos del presente.

Por último, resalta, en estas dificultades contextuales, la tradición y formación de los docentes. Ya que esta tradición está en línea de promover una enseñanza de la historia enunciativa, poco activa y como un saber cerrado y concluido.

Entre las dificultades ligadas a la naturaleza de la Historia como ciencia social corresponden, en primer lugar, las dificultades generales, por ejemplo: El estudio de la Historia exige del alumno el uso del pensamiento abstracto, por lo que la presentación de los contenidos curriculares debe ser adaptados a los estados cognitivos de los alumnos. Esto representa un gran reto para los planes de estudio y para los profesores a la hora de llevarlo a cabo.

Respecto a las dificultades específicas, Prats (2000) menciona que la comprensión de conceptos históricos suele exponer dificultad en la enseñanza de la Historia. Los términos utilizados manifiestan cierta confusión entre los alumnos pues suelen tener varios significados dependiendo del contexto. Otro problema es el uso de vocabulario técnico, es decir, la utilización de términos complejos exclusivos de los historiadores.

También el tiempo y las concepciones temporales llegan a ser dificultades específicas. En principio, el tiempo cronológico implica una dificultad de apreciación en algunas edades, en lo que corresponde al tiempo histórico, éste no es absoluto, ya que es un tiempo que existe de diversas formas, en cuestión de contextos sociales, políticos y culturales.

Frente a las problemáticas antes descritas, se han llevado a cabo diversos estudios en distintos países interesados en mejorar la calidad de la enseñanza de la Historia con el fin de identificar cuáles son sus detonadores y sirvan como parámetro para generar alternativas que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina.

Carretero (1996) señala que existen varias investigaciones que se han centrado en lograr que los alumnos comprendan mejor los contenidos históricos. Por ejemplo, investigaciones basadas en los estadios piagetanos, indican que, comparando los contenidos de asignaturas como lo son las matemáticas o las ciencias experimentales, el razonamiento hipotético-deductivo en la Historia ocurría más tardíamente, es decir, el aprendizaje de la Historia se favorece en la adolescencia al relacionarse con el desarrollo del pensamiento formal y, por tanto, con la capacidad de resolver problemas y razonar el conocimiento histórico.

Lo anterior, de igual manera, indicaba que el razonamiento de contenidos históricos resulta más complejo a comparación con otras áreas de conocimiento experimentales, entre las causas se considera que en la historia existe una gran influencia ideológica y política, no se pueden realizar experimentos para comprobar una hipótesis y, por tanto, no existen leyes generales para los fenómenos ocurridos, debido a esto, no se pueden contemplar de la misma manera en cuestión de práctica didáctica o de evaluación.

Un aspecto importante en las investigaciones llevadas a cabo sobre la construcción del conocimiento histórico, realizadas por el Grupo Valladolid (1994), son las que se refieren a las ideas previas que posee el alumno y la forma en que éste se encuentra organizado. Dicho estudio menciona que la representación de la historia en los alumnos está llena de elementos descriptivos, plásticos y visuales, escaseando los elementos explicativos y éstos se fijan casi siempre más superficiales y llamativos.

Otro punto mencionado es sobre el escaso valor que tienen los estudiantes por el pasado, sólo reconocen el conocimiento histórico como una asignatura obligatoria a cursar, o en todo caso, como un conocimiento cultural. También mencionan que los alumnos que poseen mayores conocimientos y poseen redes conceptuales más complejas sobre un hecho histórico ofrecen explicaciones más elaboradas sobre éste.

Díaz-Barriga (1998), en un estudio realizado a nivel bachillerato sobre procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes menciona que existe una diferencia entre el conocimiento y el conocimiento del novato. No sólo se refiere a la cantidad de conocimiento histórico que posee el alumno, sino en la organización que hace del conocimiento y en que su actividad sea estratégica, autorregulativa y reflexiva.

También nos dice Díaz-Barriga que las preconcepciones de los alumnos, sus habilidades de comprensión de textos y composición escrita son factores que condicionan la comprensión contextual de los temas históricos.

Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, la autora comenta que se muestra un avance superior en relación a la adquisición y comprensión de los conceptos históricos y menos significativos en las habilidades de dominio, como lo es el pensamiento crítico, las explicaciones históricas, la ubicación temporal y espacial.

Es necesario y útil para dar forma a este capítulo abordar la forma en que el alumno de educación media superior construye el conocimiento histórico, sus características y el enfoque denominado constructivismo-cognitivo en la enseñanza aprendizaje de la historia.

3.9 Construcción del conocimiento histórico en los alumnos de educación media superior.

La construcción del conocimiento histórico exige al alumno llevar acabo diversos procesos cognitivos, al igual que ocurre en otras áreas de conocimiento, pero éstos varían según las características que los constituyen. En la historia, las habilidades cognitivas que el alumno debe desarrollar al construir sus contenidos son de un carácter complejo causando dificultad al ser aprendidos. Por ello, en las mismas problemáticas de aprendizaje histórico, emanan sus propias particularidades.

Las principales habilidades de dominio del conocimiento histórico, o bien, los procesos cognitivos que el alumno debe desarrollar al construir contenidos históricos son: comprensión del tiempo histórico y de relaciones espaciales, explicación causal y multicausal, razonamiento relativista y empatía ante agentes históricos. (Benejam y Pagés, 1997; Carretero, 1996; Díaz-Barriga, 1998)

Los elementos principales, a partir de las lecturas de los autores antes citados, son la comprensión de la dimensión temporal: En donde las variables, pasado, presente y futuro, cambio y permanencia, duración y cronología, y por último, la periodización, se articulan para dar sentido a la noción de tiempo histórico.

Respecto al pasado, presente y futuro, el sentido que se adquiere a partir de esta relación no sólo consiste en ordenar y clasificar hechos en función de su evolución sino entender el pasado para comprender el presente y visualizar el futuro.

En cuanto al cambio y permanencia se refiere al proceso de transformación o continuidad social en todos sus aspectos; económico, político, cultural, mental, social, etcétera.

La duración son los ritmos y permanencias de los fenómenos ocurridos en una sociedad, generalmente se establece a partir de representaciones cuantitativas o de tipo cronológico.

La cronología y periodización se refiere a los instrumentos que permiten ordenar la secuencia de acontecimientos y procesos y clasificarlos en etapas. La cronología permite orientarse en el tiempo, saber cuándo han ocurrido los fenómenos sociales y relacionarlos entre sí simultáneamente o sucesivamente, es decir, si pasan antes o después, o si pasan paralelamente. La periodización permite identificar las divisiones que se han creado para diferenciar las formaciones sociales del pasado, es el elemento clave para organizar y secuenciar los fenómenos históricos y la evolución de las sociedades.

La comprensión de relaciones espaciales se refiere a la localización de unidades territoriales que aparecen en el relato histórico, la relación entre la ubicación actual y pasada.

El análisis que el alumno debe llevar a cabo acerca de los factores causales, personales e impersonales, su relación entre ellos, así como la comprensión y análisis de las intenciones y de las motivaciones que las personas desempeñan en los fenómenos sociales se refiere a la comprensión de las causalidades y multicausalidades en la historia.

En el orden del razonamiento relativista el conocimiento histórico está sujeto a interpretación y a la reconstrucción del pasado, no es un conocimiento acabado y absoluto, posibilita el contrastar informaciones contradictorias sobre un mismo hecho histórico.

En cuanto a la empatía histórica se menciona que es una habilidad cognitiva y afectiva, y está relacionada con la posibilidad de entender las acciones de los hombres del pasado desde la perspectiva de ese pasado.

Los elementos señalados anteriormente forman parte de la naturaleza del conocimiento histórico, estos no son independientes, todos se relacionan entre sí y son indispensables para poder

aprender cualquier acontecimiento histórico. Sin embargo, como ya se mencionó, la enseñanza de la historia se ha reducido a sólo un aprendizaje conceptual de tipo factual, es decir, a sólo aprender fechas, personajes históricos y a hechos.

Debido a ello, el aprendizaje de la historia no se relaciona socialmente y, en ocasiones, educativamente con un razonamiento. Al respecto, Carretero (1989, 2008) menciona que el razonamiento de la historia y las ciencias sociales ocurre de distinta manera que en las ciencias experimentales. Hace énfasis en que el razonamiento y la solución de problemas van a depender de las particularidades de cada área de conocimiento, siendo los contenidos una gran influencia en el desarrollo de estos procesos cognitivos.

Según este autor, el razonamiento, el cual desde un enfoque piagetiano, implica, de manera general, una solución de problemas, la formulación de hipótesis, la selección y utilización de evidencias, los cuales se facilitan cuando existen esquemas u organizadores ya determinados, las consecuencias y resultados siempre van a ser los mismos logrando establecerse leyes generales. En cambio, los procesos conceptuales históricos no tienen una traducción inmediata en la realidad; no se pueden realizar experimentos; tienen una gran influencia ideológica por fuerzas políticas y emotivas por parte del alumno. Además varían según el tiempo histórico. Lo anterior hace suponer que la construcción del conocimiento histórico en el alumno es de carácter más complejo.

Para promover un razonamiento en el alumno es necesario considerar cuales son las habilidades cognitivas que debe llevar a la práctica. En este sentido, razonar o darle significado al conocimiento histórico quiere decir que el alumno debe de ser capaz de dominar las nociones de tiempo, establecer relaciones de influencia, tanto de unos hechos con otros en un mismo tiempo, como de unos hechos con otros a lo largo del tiempo. Es decir, involucra un análisis sincrónico que alude a las interrelaciones de las variables sociales en un mismo momento y un análisis diacrónico que determina interrelaciones de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo, por ejemplo: relacionar y analizar la organización política de la Nueva España del siglo XIX con la de Estados Unidos en el mismo período, pero también con la organización política del México actual.

Retomando los hallazgos acerca de la construcción del conocimiento histórico, éstas señalan que el alumno favorece su aprendizaje si utiliza su conocimiento previo, es decir, qué es lo que ya sabe acerca de los contenidos históricos, para que parta de ello y haga conexiones con el nuevo conocimiento (Carretero, 1994; Grupo Valladolid, 2004; Benejam & Pagés, 1997 y González, 2000)

Enseguida abordaremos nuestra propuesta de enseñanza cooperativa con el apoyo de los organizadores gráficos y mapas conceptuales.

CAPITULO IV

Propuesta de enseñanza cooperativa, los organizadores gráficos y mapas conceptuales. Historia de México

Una vez que el profesor ha tenido la ocasión de reflexionar sobre aspectos relevantes de la materia de enseñanza, y ha utilizado su interés y tiempo en descubrir maneras de enseñarla, nada mejor que pasar a la etapa de puesta en práctica de las estrategias didácticas que considere mejores para su situación concreta como enseñante. (Torres, 2001:355)

En el ámbito educativo medio superior, cuando se desarrollan cursos enfocados a la enseñanza de la historia, los docentes frecuentemente expresan y exponen sus inquietudes en cuanto a ¿cómo enseñar un tema?, ¿cuál es la metodología más conveniente?, ¿qué estrategia utilizar?, ¿cuáles son los materiales adecuados?, ¿cómo promover un aprendizaje significativo?, ¿de qué forma motivar a los alumnos?, etcétera. Para ello se proponen antologías, materiales didácticos, diplomados o seminarios, con la intención de ofrecerle al profesor, que se encuentra frente al grupo, alternativas didácticas para mejorar la forma en que se imparte la disciplina. Tarea que no ha sido fácil, ya que aunque se llega a aplicar lo aprendido en el curso, finalmente se vuelve a la enseñanza tradicional, ya sea por la falta de tiempo o por una inadecuada planeación para llevar a cabo el trabajo, o por desconocimiento conceptual o epistemológico de lo que se está haciendo.

Las causas por las que los profesores no utilizan una adecuada metodología para sus clases son variadas: en ocasiones no son de la especialidad, sino de otras áreas afines como la geografía, ciencia política o sociología o por la falta de preparación psicopedagógica docente, debido a que los profesores universitarios únicamente manejamos los conocimientos de la asignatura, pero carecemos de los elementos pedagógicos para impartir la materia.

Aunado a lo anterior, debido a la carga de contenidos o temas, en muchas ocasiones se sigue enseñando la materia como fuente de saber memorístico, sin propiciar la explicación de los hechos históricos, su relación con el presente y su estudio como proceso.

El propósito de esta propuesta es favorecer el aprendizaje en la materia de historia, mediante la estrategia del aprendizaje cooperativo, la resolución de cuestionarios y elaboración de organizadores gráficos, que propicien la participación activa de los estudiantes en el aula.

Al seleccionar los organizadores gráficos y los mapas conceptuales pretendemos que los adolescentes tengan más herramientas de aprendizaje para el desarrollo de la materia de Historia y que en un futuro las utilicen en otras asignaturas del currículo escolar. Muchas veces los estudiantes tienen problemas de bajo rendimiento puesto que no tienen las condiciones y habilidades necesarias para el aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se plantean son una alternativa para que los docentes las adecuen a su forma de trabajo. Siendo pertinente aclarar que no se trata únicamente de elaborar una serie de actividades y aplicarlas, sino enseñar al estudiante a que aprenda historia y al mismo tiempo favorecer el desarrollo de actitudes y de reflexión.

Es indispensable que los estudiantes comprendan para qué sirve la historia, por qué es importante, qué utilidad tiene, y sobre todo, que asuman que forman parte de la misma, para modificar la concepción que tienen sobre la asignatura, la cual se llega a visualizar carente de sentido y significado para su vida.

4.1 Objetivos

- Que los estudiantes aprendan significativamente por medio de las estrategias de enseñanza-aprendizaje cooperativas.
- Se relacionarán los conocimientos previos con las problemáticas históricas actuales para lograr aprendizajes significativos.
- Favorecer en los estudiantes aprendizajes significativos mediante la elaboración, por parte de los estudiantes, de distintos organizadores gráficos y mapas conceptuales.

4.2 Propuesta Metodológica

La propuesta de enseñanza basada en las estrategias de aprendizaje cooperativo, en la resolución de cuestionarios y elaboración de organizadores gráficos y mapas conceptuales se aplicó con el grupo 314, del turno matutino en la asignatura de *Historia de México* la cual se imparte en el tercer semestre en la preparatoria Justo Sierra.

Con la finalidad de organizar el desarrollo de las clases se elaboró la planeación del curso, en la que se definieron los objetivos informativos y formativos, se seleccionaron los contenidos, se describieron en la metodología las actividades del docente como del estudiante y se definieron los criterios de evaluación. (Anexo 1)

Se trabajaron dos unidades del programa de la materia de Historia de México. La “Unidad 3. La independencia de México” y la Unidad 4. Conformación del Estado-Nación (1821-1876)”. Entre los conceptos que se manejaron para la tercera unidad fueron Ilustración, independencia, revolución, Constitución y factores políticos. Y en la cuarta unidad se abordaron los términos Monarquía, República, proyecto, liberales, conservadores, Constitución y restauración.

En las clases se compararon los acontecimientos del pasado con los presentes, destacando si el proyecto de nación se mantenía vigente o no, si algunos aspectos sociales y culturales, como la educación y democracia, consolidaron sus objetivos.

Los objetivos informativos que se trabajaron en la tercera unidad fueron la identificación y análisis de las causas y consecuencias externas e internas que motivaron el proceso de movimiento de independencia en México y el conocimiento de las características de cada suceso externo e interno. Para la cuarta unidad se identificaron las causas y consecuencias que dieron origen a la conformación del Estado-Nación mexicano, se compararon las características del proyecto monárquico y republicano, se ubicaron las presidencias liberales y conservadores que dirigieron a la nación durante el periodo, se analizó la situación entre la elite en el poder y la pobreza de la mayoría debido a los constantes conflictos entre políticos, se identificaron las causas que originaron la invasión norteamericana y la pérdida de territorio nacional, así como las dificultades del proyecto liberal para consolidar su proyecto, se conoció el origen, desarrollo y conclusión de la Guerra de Reforma, se

identificaron las causas que originaron la intervención francesa, se conocieron las propuestas del liberalismo triunfante y se identificaron los cambios sociales, económicos y culturales como consecuencia de la restauración de la República.

Los objetivos formativos se centraron en que los estudiantes relacionaran y analizaran las múltiples problemáticas del pasado desde su presente para el conocimiento de la historia. Relacionaran sus **conocimientos previos** con la nueva información para alcanzar aprendizajes significativos. Desarrollaran habilidades y destrezas al identificar y analizar principios de identidad, libertad y ciudadanía al reconocer expresiones del periodo a estudio con el presente, a través de la elaboración de mapas conceptuales, mentales, preguntas guía, cuadro sinóptico, mapa de cajas, semántico, PNI y al investigar sobre un problema histórico que se origina desde la independencia para explicar y comprender nuestro presente, mediante la elaboración de un cuestionario a lo largo de las sesiones. (Véase anexo 1)

Enseguida abordaremos la forma en que se trabajaron las sesiones y la evaluación.

4.2.1 El procedimiento de enseñanza-aprendizaje

El procedimiento de enseñanza que se realizó durante las sesiones comprendió la introducción del tema, la evaluación de los conocimientos previos de los alumnos, para ajustar la enseñanza con los nuevos conocimientos. Se partía del supuesto de que hay que tener en cuenta lo que el alumno ya sabe para conectarlo con lo que se va a enseñar. Lo anterior se llevó a cabo con una introducción por parte del docente sobre lo que son las ideas predominantes en la clase acerca del tema. Enseguida se fueron formulando preguntas a resolver por equipos para abordarse en las siguientes clases. Para que esto permitiera al profesor partir nuevamente con las ideas predominantes acerca del tema y fueran confirmadas o refutadas a partir de lo que habían investigado los alumnos al resolver el cuestionario.

Las estrategias de enseñanza tuvieron una sucesión para el logro de los objetivos. El cuestionario a resolver se desarrolló a lo largo de las sesiones, por lo que se les planteó dicho cuestionario a los alumnos desde la segunda clase. Algunas otras estrategias se implementaron en dos o más sesiones, como en el tema de los liberales y conservadores.

En cada una de las sesiones se anotó en el pizarrón la fecha, el tema, objetivo, actividades a realizar y la pregunta a resolver.

La **sesión 1** se destinó sólo a la presentación del maestro y los alumnos, ya que hubo un evento institucional que no permitió continuar con la actividad.

Sesión 2

1. Explicación sobre la importancia del trabajo cooperativo en el grupo.
2. Dar una explicación general del tema, además de evaluar los conocimientos previos de los alumnos, para ajustar la enseñanza con los nuevos conocimientos.
3. Plantearles preguntas sobre el tema.
4. Los alumnos elaboran un mapa conceptual sobre el tema de la crisis política en la Nueva España.
5. Tema: Antecedentes externos de la Independencia de México

Se inició la clase con una pregunta para conocer qué opinaban sobre el trabajar cooperativamente, cuáles eran sus expectativas y experiencias anteriores.

Posteriormente, mediante una lluvia de ideas, se abordó el tema de los antecedentes de la guerra de independencia con la finalidad de identificar los conocimientos previos que tenían los estudiantes sobre el tema. Después, se explicaron dichos antecedentes a partir de la crisis política Novohispana mediante un mapa conceptual. (Ver anexo 12)

Mediante el apoyo de los equipos de 4 integrantes ya dispuestos a trabajar de manera cooperativa, se les pedía elaborar un mapa conceptual. Aquí el docente supervisaba y asesoraba el trabajo cooperativo para que los alumnos presentaran y expusieran sus mapas al grupo. En este momento el profesor evaluaba sus respectivos mapas. (Véase anexo 1)

Mediante el apoyo del docente se buscó generar un debate, estimulando a los alumnos a responder los comentarios de sus compañeros y no solamente lo que dijera el maestro. Por ejemplo se

le preguntaba directamente a algún alumno cuál era su opinión sobre el comentario que acababa de hacer su compañera o compañero y si estaban de acuerdo y por qué sí o por qué no. También se estimulaba al pedirles a los alumnos que dieran la respuesta sobre alguna pregunta que llegaban a hacerse sus compañeros. Sin olvidar ser un verdadero facilitador del aprendizaje, por parte del profesor, escuchando, manteniendo contacto visual y permaneciendo atento a los comentarios de los alumnos. Al finalizar se les preguntaba al grupo sus conclusiones sobre el tema.

El procedimiento para enseñar a elaborar un mapa conceptual puede resumirse en tres fases: En primer lugar se desarrollaron actividades previas destinadas al esclarecimiento de las ideas de concepto, palabras de enlace, proposiciones, impacto visual, jerarquización y simplificación. Por ejemplo, se les presentó al grupo un mapa conceptual previamente elaborado para posteriormente explicar el tema de la “La sociedad novohispana” auxiliándose del mapa conceptual. En ese momento se les explicó a los alumnos las características y elementos de dicho mapa.

Antes de que el alumno manejase por sí mismo la elaboración de un mapa conceptual, el profesor decidió que primero habría que pasar por una etapa de preparación, como por ejemplo, aprender a identificar los elementos y las características de un mapa conceptual, así como también a sacar las ideas principales de los párrafos de un texto, las cuales aportaron los conceptos necesarios para la representación visual de un mapa conceptual, es decir, que el alumno estuviese en condiciones de aprender las características (jerarquía, selección e impacto visual) y los elementos (concepto, palabra-enlace y proposición) de un mapa conceptual fundamentales para representar visualmente los contenidos de historia y con ello mejorando su comprensión. Esto se realizó durante la primera sesión que sólo fue de presentación ante el grupo por parte del profesor, ya que se le había indicado al mismo, por parte de directivos, que sólo tendríamos 45 minutos de clase debido a una actividad escolar de bienvenida.

Posteriormente se realizaron actividades de elaboración de mapas con ayuda del profesor y los compañeros, seleccionando y ordenando los conceptos de un texto. Por ejemplo, junto con los alumnos, apoyándose en el libro, se analizó cada párrafo del tema de la “Crisis política en la Nueva España” para obtener las ideas centrales y posteriormente seleccionar los conceptos importantes.

Finalmente, se promovía a los alumnos en la elaboración individual del mapa conceptual. El docente aquí supervisaba y orientaba el trabajo del alumno. Posteriormente, de manera conjunta, docente y alumnos, construyen en el pizarrón el mapa sobre la “Crisis política de la Nueva España” En ésta parte es donde se negociaba, se discutía y se llega a un consenso para la selección de conceptos. (Véase anexo 1)

Después de que el docente expusiera el tema y organizara los equipos cooperativos, se hacía una lectura sobre el tema visto en clase mediante el apoyo del libro y al término se les solicitaba a los alumnos elaborar su mapa conceptual sin el apoyo del libro.

En las sesiones 3, 4 5, 7 y 8 el docente utilizó el mapa conceptual como organizador previo de los contenidos, es decir, como conceptos presentados como marco de referencia de los nuevos conceptos y para las nuevas relaciones, estableciendo con ello una comunicación más estrecha con sus alumnos, clarificando el objetivo de la sesión de trabajo, presentando el material de trabajo, proporcionando las ideas relevantes relacionadas con la temática y promoviendo la participación.

También se les aclaró que en cada clase debían mostrar sus avances mediante la defensa en equipo de su propuesta frente al problema. Para ello, contarían con un tiempo asignado de 30 minutos. (Véase anexo 5)

La pregunta que se elaboró para desarrollar fue la siguiente: Hoy en día, la sociedad está inmersa en una etapa llamada de consumo o consumista, en donde prácticamente se ofrecen una gran cantidad y diversidad de productos, aunque en muchas ocasiones la población adquiere una serie de bienes sin reflexionar sobre la necesidad que tiene de ellos. ¿Cuándo se originó el fenómeno de la expansión del mercado y cuál fue su impacto en México?

Posteriormente se les pidió elaborar de manera individual un organizador gráfico sobre el tema de la crisis política en la Nueva España de las páginas 138 y 139 del libro de *Historia de México I*. (Véase anexo 13) Lo que sirvió de apoyo para analizar la situación de la Nueva España y el origen de sus problemas internos y externos que repercutirían en la búsqueda criolla por su independencia de España.

Finalmente se les pidió integrar equipos de 4 alumnos, los cuales previamente se habían conformado por el profesor, para que identificaran el problema de indagación a tratar en la siguiente clase mediante la respuesta a la pregunta: ¿Cómo se originaron los primeros imperios comerciales en la Europa del siglo XVI?

El procedimiento de enseñanza tuvo como objetivos identificar los conocimientos previos de los alumnos para que reflexionaran y analizaran las causas que provocaron la crisis novohispana y cómo hay elementos vigentes en nuestros días. Además de identificar el problema a resolver como equipo a lo largo de las sesiones.

Cuando el alumno participaba en el diálogo o debate grupal, la misma exigencia de hacerse entender por sus compañeros ayudaba al alumno a organizar su pensamiento, teniendo también como apoyo el organizador gráfico, y explicarlo como lo haría para el mismo.

Al cierre de cada clase se estimulaba la reflexión de los alumnos (metacognición), sobre los posibles cambios a nivel de contenidos declarativos, al confrontar sus respuestas iniciales elaboradas para el cuestionario frente a lo abordado y debatido en clase.

La importancia de problematizar el contenido histórico a partir de su propio lenguaje y anclarlo al conocimiento que ya posee, de forma en que analizara, valorara, contrastara, evaluara, facilitará su construcción y, por lo tanto, que se apropiara de él y le diera un significado, fue el eje que se buscó trazar por parte del docente en la clase.

Por ejemplo, se abordó el tema de los antecedentes de la guerra de independencia analizando sus causas y consecuencias con la finalidad de identificar los conocimientos previos que tenían los estudiantes sobre el tema. Después, se explicaron dichos antecedentes a partir de la crisis política Novohispana mediante un mapa conceptual. (Ver anexo 12)

Sesión 3

1. Dará una explicación general del tema, además de establecer los conocimientos previos de los alumnos.
2. Propiciará el trabajo cooperativo en el grupo al integrar 7 equipos de trabajo.
3. Pedirá a los alumnos que expongan su respuesta sobre la pregunta planteada en la clase anterior.
4. Les pedirá elaborar un mapa conceptual.
5. Planteará el problema a resolver.
6. Propiciara intercambio de ideas.
7. Identificara el problema a tratar en la siguiente clase.
8. Tema: Antecedentes internos de la Independencia de México

La clase inició con una explicación general del tema, buscando que los alumnos relacionaran los conocimientos previos con lo que se vería en clase, mediante una lluvia de ideas y apoyándose en la respuesta de la pregunta planteada en la clase anterior: ¿Cómo se originaron los primeros imperios comerciales en la Europa del siglo XVI? Se abordó el tema del crecimiento de los mercados mundiales que terminaron por ofrecer un número considerable de productos en prácticamente todo el mundo. Para ello, se analizó el siglo XVI con la expansión europea, los imperios españoles y portugueses en América y los grandes imperios asiáticos.

Posteriormente la primera actividad consistió en organizarse en equipos de 4 alumnos. Enseguida se les comentó a los alumnos que estos iban a ser su *grupo base*. A continuación se les pidió a los miembros del “equipo base” se enumeraran del 1 al 4.

Enseguida se les pidió que los #1 se reunieran con los 1, los 2 con los 2 y así sucesivamente para formar los *grupos de expertos*, en los cuales los alumnos intercambiarían sus ideas sobre la información de la parte de la lectura que les corresponde.

Una vez que los alumnos se integraron a los equipos, la siguiente actividad que se realizó fue leer por equipo un segmento de la lectura, “Antecedentes internos de la Independencia de México”,

páginas 139-142 del libro de *Historia de México I*. Dividiéndose la lectura en 4 segmentos, los cuales fueron repartidos a cada equipo.

La segunda actividad que realizaron los *grupos de expertos* consistió en discutir el segmento de la lectura que les había tocado.

La tercera actividad consistió en que los alumnos regresarán a sus equipos base, y que cada alumno del equipo explicara su segmento de información de la cual se hizo experto, con el objetivo de que los demás alumnos procesarán y comprendieran la lectura.

Se les había pedido que nombraran a un secretario por equipo el cual debía anotar los puntos más importantes de lo que dijeran sus compañeros incluyéndolo a él. Además se les pidió que desarrollaran el tema a partir de su propuesta de grupo para mejorar la situación o generar consensos a partir de su análisis en torno al problema.

Al finalizar, se les preguntó a los secretarios de cada equipo que explicaran lo que habían entendido.

Enseguida se les pidió a los alumnos que elaborarán un mapa semántico respecto a la cultura criolla, el cual se abordaba muy bien en la lectura realizada, debido a que era un tema importante y relacionado directamente con las causas internas que originaron la revolución de independencia. (Véase anexo 14)

Posteriormente se les pidió a los equipos que expusieran su respuesta, de forma breve, a la pregunta: ¿cómo se originaron los primeros imperios comerciales en la Europa del siglo XVI?, además de comentarles que relacionaran lo investigado con nuestra situación actual.

Sesión 4

1. Dará una explicación general del tema, además de establecer los conocimientos previos de los alumnos.

2. Explicará las causas internas que dieron origen al movimiento de independencia al desarrollar la introducción.
3. Conformará 7 equipos de trabajo.
4. Pedirá elaborar un mapa cognitivo de secuencias.
5. Se planteará el problema a resolver.
6. Identificará el problema a tratar en la siguiente clase.
7. Los alumnos entregarán el trabajo escrito sobre el problema planteado.
8. Tema: Inicio, desarrollo y consumación de la Independencia

El objetivo fue identificar y analizar las causas y consecuencias del proceso de independencia. Además de conocer las características de la constitución de Cádiz y el fin del Imperio Mexicano.

El tema de los antecedentes externos e internos de las causas de la revolución de independencia se trabajaron en las clases anteriores, por lo tanto las actividades de esta sesión formaron parte de las estrategias de enseñanza.

La clase inició con una explicación general del tema, buscando que los alumnos relacionaran los conocimientos previos con lo que se vería en clase, mediante un cuadro comparativo (véase anexo 16) se explicó las causas que dieron origen al desarrollo del movimiento de independencia.

Se les indicó a los alumnos que se reunieran en equipos de 4 personas. En esta clase estaban la mayoría de los alumnos. Después se integraron los siete equipos base y se les explicó cómo elaborar un mapa cognitivo de secuencias.

Se les repartió los segmentos de lectura a los equipos de expertos, correspondiente al libro de *Historia de México I. De la época prehispánica a la consumación de la independencia* de Nieto López, Betancourt y Nieto Rodríguez, páginas 144-155. Explicándoles a los alumnos que no olvidarán los temas vistos en las sesiones pasadas, ya que si bien las reformas económicas, llamadas borbónicas, implementadas en América habían traído como consecuencia las ideas del liberalismo económico, también habían traído nuevas ideas o concepciones sobre la forma de relacionarnos en sociedad, originándose el liberalismo ilustrado y político.

Cada equipo leyó y estudió el segmento de la lectura que les tocó. Los alumnos leyeron su segmento de información hacían anotaciones en sus cuadernos. Posteriormente los alumnos regresaron a su grupo base (el mismo de la sesión pasada).

Elaboraron el mapa de secuencias, en base a la lectura de “La Guerra de independencia” del libro de *Historia de México I. De la época prehispánica a la consumación de la independencia* de Nieto López, Betancourt y Nieto Rodríguez, páginas 144-155. Enfatizando que debían mencionar las etapas y características del movimiento insurgente. (Véase anexo 17)

Enseguida se les pidió a los equipos que en menos de 5 minutos defendieran su respuesta a la pregunta planteada en la clase anterior, recordándoles que debían incorporar en su planteamiento lo visto en las sesiones anteriores, ya que al enriquecerlo delinearían y desarrollarían mejor su trabajo final.

Posteriormente se les explicó, mediante un mapa conceptual las características de la Constitución de Cádiz y cómo esta proponía reducir el poder del Rey mediante la creación del poder Legislativo, la Soberanía popular, abolición de la Inquisición y la libertad de prensa y expresión.

Con el apoyo de tres preguntas abiertas y un mapa tipo sol, se les hizo ver a los alumnos que a pesar de conocerse 1820 como el inicio de nuestra independencia no era así, ya que aún contábamos con un Imperio: El de Iturbide. Quién sólo hasta 1824, por diversas crisis políticas, llegó a su fin. (Véase anexo 19)

Al finalizar, la pregunta para desarrollar fue la siguiente: En la actualidad hablamos de un sistema de gobierno democrático, en donde los mayores de edad son libres de votar por un partido político que consideramos el más eficaz para gobernar, también hablamos de grandes cambios en nuestra manera de pensar y actuar y con mayores libertades en muchos aspectos. ¿Cuándo se originó el proceso de cambio político y la llamada libertad “democrática” y social que vivimos hoy?

Debido a la premura del tiempo, los alumnos sólo entregaron su trabajo escrito sobre el primer problema planteado desde la segunda clase.

Sesión 5

1. Explicación general del tema, además de establecer los conocimientos previos de los alumnos.
2. Plantear el problema a resolver.
3. Generar un debate.
4. Explicación de la finalidad y utilidad de resolver un problema vigente y las características del producto final.
5. Conformará 7 equipos de trabajo.
6. Describir las características de los proyectos monárquico y republicano.
7. Elaboración de esquemas de Preguntas Guía.
8. Identificará el problema a tratar en la siguiente clase.

Tema: El nacimiento de México.

El objetivo de la clase fue Identificar las causas y consecuencias que dieron origen a la conformación del Estado-Nación mexicano.

Enseguida se les pidió a los alumnos que relacionaran los temas vistos en las sesiones pasadas, además de tener presente que desarrollaríamos a partir de la presente sesión una investigación que trataría de explicar una problemática muy actual. Para ello se les plantearía una problemática de indagación, en donde resolvieran un fenómeno complejo de la vida actual y lo correlacionaran con el tema a ver en clase.

La pregunta más importante que se elaboró para analizar junto con los alumnos, ya que de aquí partiríamos para generar un aprendizaje significativo y que se enfocaría históricamente con una historia de larga duración, fue la siguiente: Hoy en día padecemos un problema fundamental que no nos ha permitido lograr concretar un verdadero proyecto de nación, independientemente de su origen ideológico liberal o conservador, ¿Crees que la corrupción tiene un origen reciente o al contrario muy remoto?

A partir de esto, a los alumnos se les pidió desarrollar una propuesta eficaz que ayudará no sólo a crear consciencia sobre el grave problema de la corrupción, también que resultara en una respuesta práctica que pudiera implementarse en nuestra comunidad estudiantil. Para ello se diseñó la clase a partir de revisar el pasado mediante el análisis de los proyectos de nación emanados de la vida independiente del país.

Para desarrollar la investigación, se les plantearon algunas preguntas de manera general que sirvieran como estrategia para estimularla. Para ello nos apoyamos en la estrategia SQCAAP (Barrell, 1999:24):

S ¿Qué creemos que *Sabemos* sobre el tema?

Q ¿Qué *Queremos/necesitamos* averiguar sobre esto?

C ¿Cómo procederemos para averiguarlo?

A ¿Qué esperamos *Aprender*? ¿Qué hemos *aprendido*?

A ¿Cómo vamos a *Aplicar* lo que hemos aprendido a otros temas? ¿en nuestras vidas personales? ¿En nuestros próximos proyectos?

P ¿Qué nuevas *Preguntas* se nos plantean como resultado de nuestra investigación?

Antes de iniciar con los pormenores de la propuesta a largo plazo se estableció en el aula los medios para establecer la confianza, la comunicación abierta y la disposición a tomar riesgos sin temor a las consecuencias.

A los alumnos se les había comentado desde las primeras clases que lo que aprenderían, más que cualquier otra cosa, sería respeto, cooperación, empatía, considerar a otros, objetividad y curiosidad.

Partiendo de una situación compleja, problemática e histórica a investigar, como lo era la corrupción, se planteó el objetivo primordial ya descrito: Desarrollar una propuesta eficaz que ayudará no sólo a crear consciencia sobre el grave problema de la corrupción, también que resultara en una respuesta práctica que pudiera implementarse en nuestra comunidad estudiantil.

Se les comentó que los recursos podrían ser desde los libros, Internet, revistas especializadas o de divulgación científica, hasta personas, los adultos o familiares, amigos y compañeros de clase.

La estrategia a largo plazo consistió en que no se abordara únicamente desde la historia el fenómeno de la corrupción, el cual se desarrollaría primordialmente en clase, sino a partir de sus condiciones actuales y cómo los mexicanos hemos vistos y actuado ante el problema, para después proponer una solución viable por lo menos a nivel local.

Para ello se les pidió presentar por equipos sus conclusiones por escrito, las cuales se compartirían con toda la clase y la comunidad. La única condición era que las elaborarían a partir de una pregunta principal. Este desempeño demostraría qué tanto los alumnos comprendieron a profundidad y cabalidad los temas a partir de investigar de manera crítica y reflexiva. (Algunos trabajos se incluyen en el anexo)

Posteriormente la actividad en clase consistió en que los alumnos formaran equipos de 4 personas. El criterio que se utilizó para conformar estos equipos fue por el número de lista de cada alumno.

Se les solicitó a los equipos que sacaran su libro. Pidiéndoseles a los equipos que nombraran a un secretario, el cual debía anotar las ideas y aportaciones de sus compañeros sobre el tema de liberales y conservadores.

Cada equipo leyó y estudio el tema. Como estrategia de comprensión realizaban anotaciones en su cuaderno o subrayaban lo más importante de la lectura.

La última actividad consistió en que el secretario de cada equipo pasara al frente a exponer lo que su equipo entendió del tema.

Enseguida se elaboraron, junto con los alumnos, los esquemas de preguntas guía, los cuáles presentaban las características de los liberales y conservadores. Esto les pareció a los alumnos muy útil y novedoso ya que eran muy sencillos de realizar y fáciles de comprender. (Véase anexo 20)

Para finalizar, se les comentó que debido a la premura del tiempo, la defensa del problema a defender se desarrollaría hasta la siguiente sesión, pero ahora con la variante de considerar el problema de la corrupción como parte de nuestras dificultades en la conformación de nuestro país.

Sesión 6

1. Explicación general del tema, además de establecer los conocimientos previos de los alumnos.
2. Plantear el problema a resolver.
3. Describir cómo se originó la disputa por la presidencia en el México naciente.
4. Conformará 7 equipos de trabajo.
5. Realizar cuadro comparativo.
6. Tema: Liberales y conservadores.

La clase inició con una explicación general del tema, buscando que los alumnos relacionaran los conocimientos previos con lo que se vería en clase, mediante una lluvia de ideas y apoyándose en las respuestas de las preguntas planteadas en las clases anteriores: ¿Cuándo se originó el proceso de cambio político y la llamada libertad “democrática” y social que vivimos hoy? ¿Crees que la corrupción tiene un origen reciente o al contrario muy remoto? Mencionándose que ambas preguntas tenían una relación constante, ya que la conformación de nuestro país estuvo inmersa en grandes problemáticas entre grupos políticos

Posteriormente la primera actividad consistió en organizarse en equipos de 4 alumnos, los cuales eran los *grupos base*. A continuación se les pidió a los miembros del “equipo base” se enumeraran del 1 al 4.

Enseguida se les pidió que los #1 se reunieran con los 1, los 2 con los 2 y así sucesivamente para formar los *grupos de expertos*, en los cuales los alumnos intercambiarían sus ideas sobre la información de la parte de la lectura que les corresponde.

Una vez que los alumnos se integraron a los equipos, la siguiente actividad que se realizó fue leer por equipo un segmento de la lectura, “Liberales y conservadores”, páginas 19-29 del libro de *Historia de México II. Del siglo XIX a nuestros días*. De Carreño King. Dividiéndose la lectura en 4 segmentos, los cuales fueron repartidos a cada equipo.

La segunda actividad que realizaron los *grupos de expertos* consistió en discutir el segmento de la lectura que les había tocado.

La tercera actividad consistió en que los alumnos regresarán a sus equipos base, y que cada uno explicara su segmento de información de la cual se hizo experto, con el objetivo de que los demás alumnos procesarán y comprendieran la lectura.

Se les había pedido que nombraran a un secretario por equipo el cual debía anotar los puntos más importantes de lo que dijeran sus compañeros incluyéndolo a él. Además se les pidió que desarrollaran el tema a partir de su propuesta de grupo para mejorar la situación o generar consensos de su análisis en torno al problema.

En esta ocasión en los grupos base no se presentaron dificultades en cuanto a la participación de los alumnos al explicar su segmento de información. Los alumnos comentaron lo que entendieron sobre su parte del tema, mostrándose muy participativos y entusiasmados en el momento de explicarlo.

Al finalizar, se les preguntó a los secretarios de cada equipo que explicaran lo que habían entendido.

Enseguida se les pidió a los alumnos que elaborarán un mapa comparativo sobre los proyectos liberales y conservadores, respondiendo a las preguntas ¿quiénes eran sus principales representantes?,

¿cuál fue la situación que enfrentaron?, ¿cuándo gobernaron?, ¿para qué querían gobernar?, ¿qué constitución los representaba?, y ¿cómo finalizó cada proyecto de nación?. (Véase anexo 21)

En esta sesión, ni en la siguiente, se les pidió defender su propuesta a las preguntas planteadas ya que se enfocarían en la realización del mismo, el cual se entregaría en la última sesión.

Sesión 7

1. Dar una explicación general del tema, además de establecer los conocimientos previos de los alumnos.
2. Conformar 7 equipos de trabajo.
3. Elaborar dos mapas cognitivos sobre la invasión norteamericana y la pérdida de territorios.
4. Promover la participación de los estudiantes.
5. Elaborar algunos mapas conceptuales para abordar el tema.
6. Promover la participación de los estudiantes
7. Tema: El expansionismo estadounidense y el derrotero liberal

Los objetivos de la clase fueron Identificar las causas que originaron la invasión norteamericana y la pérdida de territorio nacional, conocer el origen, desarrollo y conclusión de la Guerra de Reforma e identificar las dificultades del proyecto liberal al consolidar su proyecto.

La clase inició con una explicación general del tema, buscando que los alumnos relacionaran los conocimientos previos con lo que se vería en clase, mediante un mapa se abordó el México independiente y las luchas explícitas entre liberales y conservadores, lo que originó la llamada Guerra de Reforma, debido a que ambos grupos políticos buscaban imponer su proyecto de nación. También se les explicó las intervenciones extranjeras sufridas por este hecho y la poca consolidación de un proyecto nacional. (Véase anexo 22)

Se continuó con la explicación referente a la propuesta de los liberales, mediante un diagrama de árbol se les explicó que el grupo liberal proponía un mayor control social mediante la creación del registro civil, la separación de la Iglesia y el Estado, la nacionalización de los bienes eclesiásticos y la libertad de cultos. Lo que provocó la inconformidad del grupo conservador. Con esta información se

buscó que los alumnos relacionaran las propuestas liberales con las vigencias de estas en la actualidad. (Véase anexo 23)

Posteriormente la primera actividad, para conformar el grupo cooperativo, consistió en organizarse en equipos de 4 alumnos, los cuales eran los *grupos base*. A continuación se les pidió a los miembros del “equipo base” se enumeraran del 1 al 4.

Enseguida se les pidió que los #1 se reunieran con los 1, los 2 con los 2 y así sucesivamente para formar los *grupos de expertos*, en los cuales los alumnos intercambiarían sus ideas sobre la información de la parte de la lectura que les corresponde.

Una vez que los alumnos se integraron a los equipos, la siguiente actividad que se realizó fue leer por equipo un segmento del texto, “El expansionismo estadounidense y el derrotero liberal”, páginas 31-47 del libro de *Historia de México II. Del siglo XIX a nuestros días*. De Carreño King. Dividiéndose dicha lectura en 4 segmentos, los cuales fueron repartidos a cada equipo.

La segunda actividad que realizaron los *grupos de expertos* consistió en discutir el segmento del texto que les había tocado.

La tercera actividad consistió en que los alumnos regresarán a sus equipos base, y que cada uno del equipo explicara su segmento de información de la cual se hizo experto, con el objetivo de que los demás estudiantes procesarán y comprendieran la lectura.

Se les había pedido que nombraran a un secretario por equipo el cual debía anotar los puntos más importantes de lo que dijeran sus compañeros incluyéndolo a él. Además se les pidió que desarrollaran el tema a partir de su propuesta de grupo para mejorar la situación o generar consensos a partir de su análisis en torno al problema.

Enseguida se les pidió a los alumnos que elaborarán dos organizadores gráficos de nubes sobre la invasión norteamericana y la pérdida de los territorios, en donde destacaran los sucesos más

importantes de estos hechos y mencionar cómo México al ser invadido también enfrentaba su propia guerra interna (Véanse anexo 24 y 25)

Posteriormente se les planteó la pregunta sobre lo que era una dictadura para intentar responderla de manera grupal. Con el apoyo de varios mapas cognitivos se abordó el tema y cómo dicha dictadura se implementó en México mediante la figura presidencial de Santa Anna. Para abordar las medidas tomadas por el dictador, quien fue apoyado por los conservadores, los cuales terminaron por enfrentarse a los liberales mediante el llamado Plan de Ayutla. (Véanse anexos 26 y 27)

Para finalizar se les recordó que para la siguiente clase había que entregar el trabajo del problema planteado desde la cuarta sesión.

Sesión 8

1. Dar una explicación general del tema, además de establecer los conocimientos previos de los alumnos.
2. Elaborar en el pizarrón un mapa conceptual sobre los antecedentes de la Guerra de Reforma.
3. Promoverá la participación del grupo.
4. Conformará 7 equipos de trabajo.
5. Explicar en qué consistió la Intervención y la guerra de Reforma, así como sus consecuencias apoyándose en un PNI (positivo, negativo e interesante) y en un mapa semántico sobre el Imperio de Maximiliano.
6. Entregará a los alumnos un crucigrama que elaborarán de manera individual sobre la Intervención Francesa y la restauración de la República.
7. Les pedirá entregar sus trabajos en equipos sobre la problemática planteada.
8. Tema: Intervención Francesa y la restauración de la República.

El objetivo es Identificar y analizar los cambios sociales, económicos y culturales como consecuencia de la restauración de la República.

La clase inició con una explicación general del tema, buscando que los alumnos relacionaran los conocimientos previos con lo que se vería en clase, mediante un mapa cognitivo se abordaron los antecedentes de la Guerra de Reforma partiendo del plan de Ayutla el cual sentaba las bases políticas y legales para buscar consolidar la nación, mencionándoles que posteriormente la constitución de 1857 fue el primer precedente en donde las propuestas liberales fueron incluidas y establecidas constitucionalmente. Las leyes afectaron a distintos grupos sociales como la Iglesia, los gobiernos locales y a los indígenas. (Véase anexo 28)

Posteriormente la primera actividad, para conformar el grupo cooperativo, consistió en organizarse en equipos de 4 alumnos, los cuales eran los *grupos base*. A continuación se les pidió a los miembros del “equipo base” se enumeraran del 1 al 4.

Enseguida se les pidió que los #1 se reunieran con los 1, los 2 con los 2 y así sucesivamente para formar los *grupos de expertos*, en los cuales los alumnos intercambiarían sus ideas sobre la información de la parte de la lectura que les corresponde.

Una vez que los alumnos se integraron a los equipos, la siguiente actividad que se realizó fue leer por equipo un segmento de la lectura, “Intervención francesa, Instauración del Segundo Imperio y la restauración de la República”, páginas 48-63 del libro de *Historia de México II. Del siglo XIX a nuestros días*. De Carreño King. Dividiéndose la lectura en 4 segmentos, los cuales fueron repartidos a cada equipo.

La segunda actividad que realizaron los *grupos de expertos* consistió en discutir el segmento de la lectura que les había tocado.

La tercera actividad consistió en que los alumnos regresarán a sus equipos base, y que cada alumno del equipo explicara su segmento de información de la cual se hizo experto, con el objetivo de que los demás alumnos procesarán y comprendieran la lectura.

Se les había pedido que nombraran a un secretario por equipo el cual debía anotar los puntos más importantes de lo que dijeran sus compañeros incluyéndolo a él.

Al finalizar, se les pidió a los secretarios de cada equipo que explicaran lo que habían entendido.

Enseguida se les pidió a los alumnos que contestaran tres preguntas con base en lo leído las cuáles ubicaban el periodo de la Guerra de Reforma y sus líderes. También se les explicó cómo elaborar un cuadro PNI para abordar la Guerra de Reforma y sus consecuencias. (Véase anexo 29)

Posteriormente se les explico lo que significaba el expansionismo y sus consecuencias inmediatas y posteriores en el plano mundial. En el pizarrón y con el apoyo de un diagrama radial se abordó el tema y cómo dicho expansionismo buscó imponerse en América y en la nación mexicana. (Véase anexo 30)

Enseguida se les entregó un crucigrama sobre los temas vistos, pidiéndoles lo resolvieran de manera individual y con el apoyo de sus apuntes y el libro. (Véase anexo 31)

Al explicar sobre el tema del Imperio de Maximiliano nos apoyamos en un cuadro sinóptico para retomar el aspecto de la intervención francesa. Para abordar dicho mediante un mapa semántico. (Véase anexo 32) Posteriormente nos enfocamos en la República Restaurada en donde el grupo triunfante de liberales llevó a cabo en la realidad sus propuestas de ley establecidas desde la constitución de 1857. Con un cuadro comparativo se explicó cuáles fueron los contrastes entre una idea de modernización y la realidad que tuvieron que enfrentar los liberales. (Véase anexo 33)

Para finalizar los alumnos elaboraron un mapa conceptual en el que explicaron el resultado a obtener por parte de los liberales al implementar dichas leyes reformistas y mediante qué medidas buscaron consolidar su proyecto de país. Posteriormente se les pidió ordenar cronológicamente, mediante una línea del tiempo, una serie de sucesos para que ubicaran los diferentes acontecimientos que se habían abordado y los que se verían posteriormente. (Véase anexo 34)

Para finalizar se les pidió su trabajo final sobre el cuestionario a resolver. Este aspecto fue muy interesante ya que los equipos desarrollaron varias estrategias de presentación sobre la problemática abordada, aunque sólo un equipo manejó una propuesta sobre la corrupción.

El trabajo en el aula fue realizado de manera individual y grupal, de acuerdo al tema y a la planeación de actividades. Teniendo como objetivo el trabajo cooperativo, “el cual enfatiza la necesidad de la interacción entre ellos y como parte de ella la ayuda mutua y la cooperación”, además de la elaboración, por parte de los alumnos, de organizadores gráficos y cuestionarios. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002:80)

CAPITULO V

Resultados

Al término de las unidades se emplearon tres instrumentos de evaluación que ayudaron a verificar si realmente se logró un aprendizaje significativo. El primero fueron los productos de los alumnos (organizadores gráficos, mapas conceptuales, portafolio y ensayo final) (Anexos 10 a 25), los cuestionarios que se elaboraron en cada clase y por último se empleó un examen de conocimientos de la materia, para medir la relevancia del aprendizaje cooperativo. (Anexo2)

La evaluación se realizó de manera continua e integral, se registró la participación individual, en equipo y grupal; la estructura y contenido de actividades y los organizadores gráficos permitieron conocer el desempeño de los estudiantes. (Véase Anexo)

Se inició la segunda clase con una pregunta para conocer qué opinaban sobre el trabajar cooperativamente, cuáles eran sus expectativas y experiencias anteriores. (Tabla I)

Tabla I

Opinión sobre el trabajo cooperativamente

Pregunta	¿Cuál es tu opinión sobre el trabajar cooperativamente?				
	Me gusta mucho	Me gusta poco	No estoy de acuerdo	Es incómodo o problemático	No conozco el término cooperativo
Número de alumnos	1	1	9	16	16

La mayoría comentó que les resultaba incomodo o problemático, ya que en ocasiones una persona hacía todo o alguno no realizaba nada o no se organizaban. Además los mismos alumnos señalaron desconocer el término cooperativo, ya que ellos lo conocían como trabajo en equipo. Se les explicó que el trabajo cooperativo les ayudaría mucho a argumentar, negociar sus intereses y saber escuchar los puntos de vista de los demás, además de revisar críticamente lo que fueran aprendiendo, autoevaluando sus logros y acciones para mejorarlas entre otras cosas. Se les pidió que dieran la oportunidad de realizar el trabajo cooperativo, ya que para la clase era importante y necesario, además de resaltar que era indispensable su cooperación grupal, para el buen desempeño en clase.

En la segunda sesión los alumnos elaboraron, de manera individual y con el apoyo del docente, un mapa conceptual sobre la crisis política de la Nueva España y los aspectos internos y externos que ocasionaron dicha crisis. (Tabla II) En este primer mapa los cuatro conceptos fundamentales que desarrollaron los alumnos en clase fueron: Reformas Borbónicas, Ilustración, Invasión Francesa y las Trece Colonias. (Véase anexo 3)

Tabla II
Mapa conceptual sobre la crisis política de la Nueva España

Criterios de Evaluación	Proposición:	Jerarquía	Conexiones cruzadas
	La relación de significados de dos conceptos mediante una línea que los une mediante la(s) palabra(s) de enlace correspondiente(s) y que esta relación sea válida	Presenta una estructura jerárquica, subordinación de conceptos menos inclusivos del concepto más general.	Conexiones distintas entre los distintos segmentos de la jerarquía conceptual y que sea significativa y válida la relación que se muestra.
Números de Alumnos	17	27	3

Para este mapa conceptual el criterio de evaluación fue la identificación de los conceptos de menor generalidad, (Jerarquía). Respecto a las proposiciones (conceptos unidos mediante palabras enlace), más de la mitad del grupo logró que la relación fuera válida. En esta actividad todos identificaron dichos conceptos menores y sólo tres alumnos relacionaron el movimiento de Ilustración con la implementación de las Reformas Borbónicas. (Conexiones cruzadas) Por lo tanto sólo los tres alumnos alcanzaron la evaluación de 100.

En cuanto a la participación grupal e individual, la primera se observó participativa, debido a que los alumnos cooperaron para integrar sus grupos y se mostraron atentos a la clase. Respecto a la participación individual se tomó como criterio de evaluación la elaboración de sus respectivos mapas conceptuales.

El tipo de evaluación que se implementó para la exposición del informe final fue de coevaluación mutua; la cual se refiere a las evaluaciones de unos grupos que realizan sobre otro grupo a partir de lo expuesto sobre su informe final. (Tabla III) Para realizar dicha evaluación se les entregó por equipos una hoja de rúbricas de evaluación. (Véase anexo 27)

Tabla III
Evaluación de exposición de informe final

Equipo	Puntuación
1	63
2	67
3	78
4	63
5	70
6	68
7	68

La exposición de los 7 equipos fue irregular, ya que sólo dos obtuvieron una puntuación media (78, equipo 3 y 70 puntos equipo 5). Siendo los únicos equipos que además de realizar una exposición, hasta cierto punto, fundamentada y con dominio del tema e información organizada, demostraron haber consultado otras fuentes bibliográficas e incluso un equipo hizo referencia hemerográfica de un diario de finales del siglo XIX sobre una serie de reportajes sobre la vida consumista y el nihilismo.

Los restantes equipos demostraron cierto dominio sobre el tema pero sólo basados en la información del libro de texto base, además de organizarla y sin faltas de ortografía, pero sin haber hecho otro tipo de consulta ni agregar más información o datos importantes. Los equipos fueron evaluados con puntajes de 63 (equipos 1 y 4), con 67 (equipo 2) y los equipos 6 y 7 con 68.

En la tercera sesión se les pidió que elaborarán un mapa semántico respecto a la cultura criolla, (tabla IV), el cual se abordaba muy bien en el libro de texto, debido a que era un tema importante y relacionado directamente con las causas internas que originaron la revolución de independencia. (Véase anexo 14)

Tabla IV
Evaluación del mapa semántico
Cultura Criolla

Criterios de Evaluación	Proposición: La relación de significados de dos conceptos mediante una línea que los une mediante la(s) palabra(s) de enlace correspondiente(s) y que esta relación sea válida	Jerarquía Presenta una estructura jerárquica, subordinación de conceptos menos inclusivos del concepto más general.	Conexiones cruzadas Conexiones distintas entre los distintos segmentos de la jerarquía conceptual y que sea significativa y válida la relación que se muestra.	Ejemplos Objetos y acontecimientos concretos que sean ejemplos válidos de lo que se designa el término conceptual.	Total
Calificación					
17	50	30	10	10	100
3	50	30	5	5	90
5	50	30	5	0	85
1	50	30	0	0	80
1	50	10	0	0	60

El mapa semántico 17 de los alumnos lo elaboraron de manera correcta, ya que al identificar la idea principal se enfocaron en mencionar las características de la cultura criolla. Destacando lo que ocurría en la Nueva España y las primeras manifestaciones del nacionalismo, además de mencionar lo que ocurría en Europa y Latinoamérica en el aspecto cultural criollo. (Véase anexo 6)

Respecto al resto de los alumnos, tres alumnos no identificaron algunas conexiones cruzadas ya que no mencionaron el impacto del guadalupanismo (aspecto religioso) en la conformación del incipiente nacionalismo criollo (aspecto político), aspecto último que sí fue mencionado por los tres alumnos a manera de ejemplo.

Cinco alumnos elaboraron correctamente el mapa semántico, pero omitieron mencionar el guadalupanismo y el nacionalismo. Uno de ellos además no identificó la conexión cruzada que hacía referencia al impacto de la cultura francesa en México. Uno de los alumnos identificó sólo cinco jerarquías respecto al concepto general de cultura criolla, omitiendo conexiones y ejemplos.

Posteriormente se les pidió a los equipos que expusieran su respuesta, de forma breve, a la pregunta: ¿cómo se originaron los primeros imperios comerciales en la Europa del siglo XVI?, además de comentarles que relacionaran lo investigado con nuestra situación actual a partir de la pregunta de la segunda sesión.

Cuatro de los siete equipos comentaron que habían encontrado información importante, mencionando que habían logrado realizar una correlación entre el desarrollo de la llamada burguesía desde el siglo XVI, con la búsqueda de rutas comerciales, y el crecimiento de las llamadas “transnacionales” de nuestro siglo XXI. Un equipo expuso en un acetato los orígenes del desarrollo comercial para explicar la expansión mercantil y burguesa, además de su impulso ideológico para explicar el proceso de producción masiva de productos. (Véase anexo 15)

En la cuarta sesión los alumnos elaboraron un mapa de secuencias, obteniendo la mayoría una puntuación alta, quienes después de anotar en el primer círculo del título el tema, identificaron adecuadamente las etapas y características que propiciaron la guerra de independencia. (Véase Tabla V)

Tabla V
Mapa de secuencias
La Guerra de independencia

Criterios de Evaluación	Proposición: La relación de significados de dos conceptos mediante una línea que los une mediante la(s) palabras(a) de enlace correspondiente(s) y que esta relación sea válida	Jerarquía Presenta una estructura jerárquica, subordinación de conceptos menos inclusivos del concepto más general.	Conexiones cruzadas Conexiones distintas entre los distintos segmentos de la jerarquía conceptual y que sea significativa y válida la relación que se muestra.	Total
Alumnos	50	30	20	100
25	50	30	20	100
2	50	30	10	95

Para este mapa sólo dos alumnos no mencionaron la referente a la conexión cruzada, la cual explica la crisis interna que origina el fin del movimiento insurgente liderado por Miguel Hidalgo.

Enseguida se les pidió a los equipos (debido a que la elaboración del mapa había requerido más tiempo de lo previsto) que en menos de 5 minutos defendieran su respuesta al problema planteado en la clase anterior, recordándoles que debían incorporar en su planteamiento lo visto en las sesiones pasadas, ya que al enriquecerlo delinearían y desarrollarían mejor su trabajo final.

Un equipo presentó en acetato sus resultados, además de retomar lo visto en clase, elaboraron una explicación al fenómeno del desarrollo comercial ubicándolo en varios siglos, lo que resultó muy enriquecedor para el grupo. (Véase anexo 7)

Los equipos restantes resaltaron algunas cuestiones sobre el desarrollo del comercio a partir de las tecnologías. Uno de ellos mencionó el proceso de sustitución de mercancías debido al fenómeno del consumo, más no supo explicar bien la correlación. Se les exhortó a seguir investigando ya que no estaban mal en su deducción, más debían explicarlo bien, con ejemplos y con el uso fuentes.

En esta sesión los alumnos se mostraron con una actitud abierta y relajada. A su vez tenían mucho interés en este tema. Para desarrollar de manera muy positiva la clase era indispensable generar un debate que sirviera de introducción para lograr motivarlos en la investigación del origen de la corrupción y su impacto en la actualidad. Dicho debate se centró en las repercusiones que han generado el considerar “normal” ofrecer que te pidan dinero para obtener un beneficio.

Se reflexionó, junto con los alumnos, sobre cómo el mexicano comete en muchos casos actos considerados inapropiados o de corrupción que en ocasiones no reconoce u omite por ignorancia o comodidad. Continuamente encontramos a ciudadanos que se pasan el alto o se dan una vuelta prohibida en sentido contrario por donde va una señora cruzando por el paso de peatones y el policía que está parado en la esquina ve el incidente sin inmutarse, o situaciones en donde el profesor sólo pone a los alumnos a realizar planas o copias o nada en clase mientras el docente sólo se pone a leer el periódico, o el trabajador de la construcción que, después de llegar una hora tarde, realiza una obra vial defectuosa que terminará por ser derrumbada para construir otra y que terminará por costar lo doble, o la empleada de hacienda que aprovecha para comprar algunos discos piratas en la banqueta,

a unos cuantos metros de la entrada de la oficina del SAT, antes de entrar a trabajar y así hasta el infinito.

A los alumnos se les había comentado desde las primeras clases que lo que aprenderían, más que cualquier otra cosa, sería respeto, cooperación, empatía, considerar a otros, objetividad y curiosidad.

La estrategia a largo plazo consistió en que no se abordará únicamente desde la historia el fenómeno de la corrupción, sino a partir de sus condiciones actuales y cómo los mexicanos hemos visto y actuado ante el problema, para después proponer una solución viable por lo menos a nivel local.

Para ello se les pidió presentar por equipos sus conclusiones por escrito, los cuales se compartirían con toda la clase y la comunidad. La única condición era que los elaborarán a partir de una pregunta principal. Este desempeño demostraría qué tanto los alumnos comprendieron a profundidad y cabalidad los temas a partir de investigar de manera crítica.

Los resultados no fueron los esperados. Un solo equipo, el número tres, elaboró una propuesta regular en donde incluía aspectos ya abordados desde el ámbito institucional, cultural y social: reforzar los valores familiares, ya que de ahí partimos para considerar un verdadero cambio personal que termine por impactar a la sociedad.

Tampoco los equipos generaron algún material de apoyo a la comunidad novedoso, sólo dos equipos propusieron un folleto sobre el tema de la corrupción abordando los aspectos sobre lo que es la corrupción y su impacto en nuestra sociedad, omitiendo alguna referencia histórica.

Sobre los esquemas de preguntas guía, los cuáles presentaban las características de los liberales y conservadores. (Tabla VI) Les pareció a los alumnos muy útil y novedoso ya que eran muy sencillos de realizar y fáciles de comprender. (Véase anexo 12)

Tabla VI
Mapa de preguntas guía
Liberales y Conservadores

Criterios de Evaluación	Proposición:	Jerarquía	Conexiones cruzadas	Total
	La relación de significados de dos conceptos mediante una línea que los une mediante la(s) palabras(a) de enlace correspondiente(s) y que esta relación sea válida	Presenta una estructura jerárquica, subordinación de conceptos menos inclusivos del concepto más general.	Conexiones distintas entre los distintos segmentos de la jerarquía conceptual y que sea significativa y válida la relación que se muestra.	
Alumnos	50	30	20	100
27	50	30	20	100

Con este esquema la totalidad de los alumnos obtuvieron la mayor calificación, debido a que identificaron muy bien lo que se requería en cada aspecto del mapa. Los alumnos consideraron que no era complicada la actividad y la resolvieron muy satisfactoriamente.

En la sexta sesión se les pidió a los alumnos que elaborarán un cuadro comparativo sobre los proyectos liberales y conservadores, (Tabla VII) respondiendo a las preguntas ¿quiénes eran sus principales representantes?, ¿cuál fue la situación que enfrentaron?, ¿cuándo gobernaron?, ¿para qué querían gobernar?, ¿qué constitución los representaba?, y ¿cómo finalizó cada proyecto de nación? (Véase anexo 13)

Tabla VII
Rúbrica de Cuadro comparativo

Aspecto	Excelente	Muy bien	Suficiente	Deficiente
Establece los elementos y las características a comparar 40%	Identifica todos los elementos de comparación. Las características elegidas son suficientes y pertinentes.	Incluye la mayoría de los elementos que deben ser comparados. Las características son suficientes para realizar una buena comparación.	Faltan algunos elementos esenciales para la comparación. Sin embargo, las características son mínimas.	No enuncia los elementos ni las características a comparar
Identifica las semejanzas y diferencias 30%	Identifica de manera clara y precisa las semejanzas y diferencias entre los elementos comparados.	Identifica la mayor parte de las semejanzas y diferencias entre los elementos comparados.	Identifica varias de las semejanzas y diferencias entre los elementos comparados	No identifica las semejanzas y diferencias de los elementos comparados.
Representación esquemática de la información 20%	El organizador gráfico presenta los elementos centrales y sus relaciones en forma clara y precisa.	El organizador gráfico que construye representa los elementos con cierta claridad y precisión.	El organizador gráfico elaborado representa los elementos solicitados aunque no es del todo claro y preciso.	El organizador gráfico no representa esquemáticamente los elementos a los que hace alusión el tema
Ortografía, gramática y presentación. 10%	Sin errores ortográficos o gramaticales.	Existen errores Ortográficos y gramaticales mínimos (menos de 3).	Varios errores ortográficos y gramaticales (más de 3 pero menos de 5).	Errores ortográficos y gramaticales múltiples (más de 5).
Alumnos	2	16	5	4

Fuente: http://tutorialwikienfermeria.wikispaces.com/file/view/Rubrica_para_cuadros_comparativos.pdf

Sobre el cuadro comparativo sólo dos alumnos cumplieron con todos los aspectos requeridos en la rúbrica. Destacando uno de ellos en la identificación de todos los elementos de comparación, además de agregar datos que no se presentaban en la lectura como lo referente a la influencia ideológica extranjera de cada grupo y datos curiosos a destacar de cada grupo político.

Dieciséis alumnos realizaron muy bien su cuadro comparativo al incluir la mayoría de los elementos que debían ser comparados. También las características fueron suficientes para realizar una buena comparación. En cuanto a la ortografía su desempeño fue suficiente debido a que se presentaban varios errores ortográficos.

Cinco alumnos realizaron un cuadro comparativo considerado suficiente en todos los aspectos. Destacando sus organizadores gráficos, ya que fueron elaborados con los elementos solicitados aunque no fueron del todo claros y precisos. Estos alumnos presentaron errores ortográficos múltiples. Los cuatro alumnos restantes presentaron un cuadro comparativo deficiente y sin concluir.

Para la séptima sesión se abordó concretamente la propuesta de los liberales, mediante un diagrama de árbol, que realizaron los alumnos, se les explicó que el grupo liberal proponía un mayor control social mediante la creación del registro civil, la separación de la Iglesia y el Estado, la nacionalización de los bienes eclesiásticos y la libertad de cultos. Lo que provocó la inconformidad del grupo conservador. (Tabla VIII) Con esta información se buscó que los alumnos relacionaran las propuestas liberales con las vigencias de estas en la actualidad. (Véase anexo 15)

Tabla VIII

Rúbrica de diagrama de árbol

Aspectos a Evaluar	Excelente	Bueno	Suficiente	Deficiente
Muestra relación entre los conceptos	Muestra relación entre todos los conceptos del diagrama.	Muestra relación en la mayoría de los conceptos	Muestra relación sólo en algunos de los conceptos	No hay relación entre los conceptos
Establece relaciones entre los conceptos de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo	El diagrama muestra orden y relación en los conceptos: de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo	El diagrama muestra en su mayoría orden y relación en los conceptos: de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo	El diagrama muestra orden y relación en algunos de los conceptos: de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo	El diagrama no muestra orden y relación en los conceptos: de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo
Contempla un tema central y esquematiza la relación entre los otros conceptos	La raíz del árbol contempla el tema central y la relación de este con los otros conceptos	La raíz del árbol contempla el tema central y la relación de este con la mayoría de los otros conceptos	La raíz del árbol contempla el tema central y la relación de este con algunos de los otros conceptos	La raíz del árbol contempla no contempla el tema central ni la relación de este con los otros conceptos
Ortografía, Gramática y presentación.	Sin errores ortográficos o gramaticales.	Existen errores ortográficos y gramaticales mínimos (menos de 3).	Varios errores ortográficos y gramaticales (más de 3 pero menos de 5).	Errores ortográficos y gramaticales múltiples (más de 5).
Totales	40	30	20	10
Alumnos	20	7		

Veinte de los alumnos realizaron el diagrama de manera excelente, ya que ninguno presentaba errores ortográficos y prácticamente todos comprendieron la organización del diagrama y sus características.

Siete de los estudiantes realizaron un buen diagrama ya que sólo se equivocaron en algunos conceptos. Por ejemplo, no relacionaban los cambios legales desde el orden civil y/o religioso.

Tabla IX
Mapa de nubes
Invasión Norteamericana

Criterios de Evaluación	Proposición: La relación de significados de dos conceptos mediante una línea que los une mediante la(s) palabras(a) de enlace correspondiente(s) y que esta relación sea válida	Jerarquía Presenta una estructura jerárquica, subordinación de conceptos menos inclusivos del concepto más general.	Conexiones cruzadas Conexiones distintas entre los distintos segmentos de la jerarquía conceptual y que sea significativa y válida la relación que se muestra.	Total
Alumnos	30	50	20	100
8	30	50	20	100
8	30	50	0	80
9	30	25	0	55

Respecto al primer mapa de nubes, “Invasión Norteamericana” (Tabla XI) fue identificada por 16 alumnos en sus jerarquías de manera correcta, aunque sólo 8 de ellos realizaron una adecuada conexión cruzada, ya que era importante mencionar el interés expansionista de Estados Unidos y la previa anexión de Texas, para comprender la invasión norteamericana. (Véase anexo 16)

Respecto a los demás alumnos, la totalidad de ellos no hizo mención a las conexiones cruzadas y sus jerarquías desarrolladas fueron escasas. Por ejemplo: en algunos mapas no se referían a la declaración de guerra norteamericana o a la invasión en la Ciudad de México.

Tabla X
Mapa de nubes
Pérdida de territorio

Criterios de Evaluación	Proposición:	Jerarquía	Conexiones cruzadas	Total
	La relación de significados de dos conceptos mediante una línea que los une mediante la(s) palabra(s) de enlace correspondiente(s) y que esta relación sea válida	Presenta una estructura jerárquica, subordinación de conceptos menos inclusivos del concepto más general.	Conexiones distintas entre los distintos segmentos de la jerarquía conceptual y que sea significativa y válida la relación que se muestra.	
Alumnos	30	50	20	100
14	30	50	20	100
12	30	50	15	95
1	30	10	0	40

Elaboró Osvaldo García Martínez

En el segundo mapa “Pérdida de territorios” (Tabla X) se identificaron mejor las jerarquías y referencias cruzadas por parte de los alumnos, ya que más de la mitad (14) abordó el tema de la soberanía nacional y el sentimiento derrotista que caracterizó a la sociedad después de la invasión.

Doce alumnos sólo identificaron algunos de los temas descritos, aunque sí abordaron el restablecimiento del federalismo en plena guerra y la derrota casi total de los conservadores. Un alumno sólo realizó una jerarquía ya que mencionó falta de tiempo.

Tabla XI
Esquema de PNI (Positivo, Negativo, Interesante)

	Positivo	Negativo	Interesante	Total
Criterios de evaluación	Identificar los orígenes de la Reforma implementaba por el gobierno de Juárez además de mencionar sus principales características	Mencionar las consecuencias de la Guerra y el costo económico y social	Destacar algún aspecto interesante sobre el tema	
Alumnos	40	40	20	100
17	40	40	20	100
6	30	40	10	80
4	30	30	0	60

En la última sesión los alumnos elaboraron un esquema de PNI (Positivo, Negativo, Interesante). (Tabla XI) Aquí la base de evaluación fue el plantear una serie de ideas considerando aspectos positivos y negativos, además de buscar obtener juicios valorativos para la toma de decisiones fundamentadas.

Del grupo, diecisiete cumplieron con lo requerido en el PNI, ya que identificaron bien lo que se implementó con la Reforma juarista y sus principales características. Seis de los alumnos identificaron los orígenes de la Reforma juarista, aunque algunas de las características importantes no las consideraron. Por ejemplo, la obligatoriedad de pagar impuestos por parte de la Iglesia, lo que desencadenó su enemistad con el Estado.

Cuatro de los alumnos no identificaron algunas de las características y consecuencias de la Reforma y su posterior conflicto armado. Además de omitir algún dato interesante sobre el tema.

A su vez, los alumnos resolvieron un crucigrama sobre el tema de la Intervención francesa y el Segundo Imperio, el cual elaboraron todos los alumnos de manera adecuada ya que se les permitió trabajar en equipos aunque debían entregarlo de manera individual.

El examen, consideramos que, debe ser siempre parte de la experiencia de aprendizaje de nuestros alumnos y no debe considerarse una parte anexa y separada del proceso de aprendizaje, pueden y deben tener dentro del aula muy diferentes propósitos, siendo uno de ellos la obtención de una calificación en la que podrá basarse la evaluación del alumno, y siendo otros el ofrecer, tanto al docente como a los propios estudiantes, información realmente valiosa sobre la adquisición de los contenidos que se han tratado en el aula, la capacidad memorística de los alumnos, la capacidad para aplicar los conocimientos que se han adquirido para afrontar situaciones nuevas, conocer los desajustes sobre la adquisición de conocimientos y destrezas entre diferentes alumnos o grupos de alumnos, y por último y muy importante, para poder evaluar el propio trabajo realizado por el docente y prepararle para optimizarlo en adelante realizando los ajustes que considere necesarios.

El examen que se elaboró para ser contestado por los alumnos, (véase anexo 2 y tabla XII) presentó preguntas enfocadas hacia lo general de los temas a evaluar, (partes I, III y IV) y otras enfocadas hacia aspectos concretos que, a consideración nuestra, merecían ser tratados de manera específica y con profundidad, (parte III).

Tabla XII

Evaluación de examen

Alumnos	Calificaciones
7	100
8	81
7	92.5
5	45 o menos
Promedio grupal	79.5

Respecto a los reactivos de respuesta estructurada, las cuales son las preguntas rápidas de contestar, concretas y permiten una codificación más acertada; se utilizaron los reactivos de opción múltiple, relación de conceptos y preguntas de respuesta alterna.

Los reactivos de respuesta abierta son preguntas que requieren de una redacción, o bien, buscan una respuesta más amplia con base en una reflexión y análisis, además de ser más complejas y que requieren de más tiempo para su elaboración; se elaboraron tres de respuesta restringida y una de respuesta extensiva.

Los reactivos de opción múltiple se enfocaron en los temas de los antecedentes de la independencia, que tiene su origen, en parte, debido a la implementación de las Reformas Borbónicas y el movimiento cultural y científico conocido como la Ilustración, además de buscar que el alumno

reconociera la importancia del mestizaje en nuestra cultura y su impacto en nuestra sociedad. Como ejemplo está el mestizaje gastronómico.

Sobre estos reactivos la mayoría de los alumnos obtuvo una evaluación aceptable, la totalidad respondió bien las preguntas enfocadas en las reformas Borbónicas. Sólo algunos contestaron erróneamente el reactivo número dos que mencionaba el movimiento intelectual y científico conocido como Ilustración.

El primer reactivo de respuesta abierta, de la parte II, fue de respuesta extensiva ya que se pretendía que los alumnos emitieran algún juicio sobre los hechos externos que motivaron la independencia, expresara sus ideas o evaluarán el valor de sus ideas. Este consistió en resolver el planteamiento de una situación.

Es importante mencionar que para esta parte la totalidad de los alumnos la respondió bien, sin embargo, sólo tres alumnos expresaron sus ideas sobre la importancia de los hechos externos en la Nueva España e incluso uno de ellos evaluó el valor de sus ideas expuestas. (Véase anexo 3)

Respecto a las tres restantes preguntas abiertas, las cuales fueron de respuesta restringida, se buscó que los alumnos respondieran conceptos concretos referentes a los aspectos culturales (imprensa), religiosos (guadalupanismo) y económicos (riqueza colectiva). Con el fin de abordar en el examen aspectos vistos a profundidad en el desarrollo de la clase.

Sobre los reactivos de respuesta estructurada, relación de conceptos (columnas en nuestro caso), el cual sirve para evaluar conocimientos de términos, definiciones, lugares, etcétera, y también como medio para evaluar la habilidad de relación de conceptos, estos fueron contestados por los alumnos de manera muy irregular, ya que un poco más de la mitad obtuvo más errores que aciertos.

Estos reactivos de relación de columnas, parte III, estuvieron muy relacionados con las partes I y II, ya que se enfocaban en lo social, cultural y económico de la etapa final de la Nueva España a nivel interno y externo como se había visto en clase.

Para la parte cuatro, los reactivos de respuesta estructurada, se elaboraron como reactivos de respuesta alterna, verdadero o falso. Estos buscaban que el alumno reconociera las propuestas e ideas políticas de los principales grupos políticos surgidos en el México independiente.

Respecto a la evaluación del examen fue positiva, debido a que la mayoría de los alumnos respondieron acertadamente los reactivos. Incluso al comentar el examen con el grupo, algunos alumnos relacionaron estas preguntas con el organizador gráfico de preguntas guía el cual habían elaborado para reconocer las diferencias entre liberales y conservadores.

Respecto a la calificación grupal obtenida por el grupo, los resultados mostraron un promedio de 79.5, respecto a la escala de 100 americanas, la cual es obligatoria en el Colegio Justo Sierra.

De los 27 alumnos 8 obtuvieron la calificación de 81, 7 alumnos obtuvieron una calificación de 92, 5 alumnos no acreditaron el examen ya que obtuvieron 45 o menos y 7 alcanzaron la puntuación máxima.

CAPITULO VI

Discusión

El saber histórico representa la materia de enseñanza, pieza medular del dominio disciplinar. Los conocimientos disciplinarios permiten manejar métodos, dimensionar debates, mostrar aplicaciones específicas, así como los aspectos metodológicos y técnicos que están presentes en la Historia. Los conocimientos disciplinarios quedan representados en el dominio del historiador para vincular la teoría de la Historia y las corrientes historiográficas con los temas de contenido histórico que se pretenden enseñar.

El conocimiento disciplinario le permite al historiador visualizar los avances de su área de saber en el escenario contemporáneo y, por tanto, exige una revisión constante.

En su conjunto representan el corazón de los conocimientos que tienen que ser dominados por el profesor de Historia, constituyendo el objeto de la enseñanza a fin de que se promueva entre los estudiantes la conciencia histórica (Brom, 2007)

Sánchez (2002, pp. 44-46) propone que cuando se piense en la docencia, el historiador debe comprender la función que tiene el conocimiento disciplinario histórico; el fin es alcanzar los criterios de comprensión del presente, cuyos fundamentos son las bases que la Historia expresa al dejar testimonio en el pasado y así optar por un futuro más promisorio.

El historiador-enseñante, desde su saber disciplinar, debe promover en el estudiante el interés por adquirir conocimientos sobre las categorías históricas de tiempo y espacio; elaborar material didáctico que dé amenidad a la clase; cumplir con los contenidos programáticos de las asignaturas y propiciar en el aula el diálogo con sentido de análisis, crítica y reflexión.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje representan el complemento indispensable en la enseñanza de la Historia, porque expresan el aspecto de integración de los conocimientos disciplinarios y didácticos, los cuales permiten al historiador asumir el rol de experto en la enseñanza. Dichas estrategias promueven oportunamente la divulgación de la Historia desde la docencia.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje, como el aprendizaje cooperativo y los organizadores gráficos, deben propiciar en el historiador la identificación de aspectos que están inmersos en la enseñanza de la Historia, como la integración de las bases que dirigen su intervención en la docencia; así como valorar la dinámica formativa que presentan sus alumnos. Al incorporar estos aspectos el docente se desempeña con más eficiencia en el aula, esperando que los estudiantes transformen su impresión, algunas veces negativa, sobre la disciplina, motivados a aprender para explicar parte de la realidad presente, lo trascendente es que alcancen la conciencia histórica para despejar las dudas que en la actualidad les inquietan. El hecho de que la historia puede conducir al estudiante a reflexionar sobre los valores y las actitudes adoptadas por la sociedad, hace que su estudio sea vulnerable, no obstante se debe trabajar para lograr la anhelada conciencia social (Pluckrose, 2002, p. 16-17)

Dado que el aprendizaje cooperativo se constituye como fenómeno en el que se establecen relaciones entre el grupo y el objeto del conocimiento y a la vez, es un proceso dinámico de interacciones y transformaciones, además de generar respuestas, en el que las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad del grupo, tanto con los aspectos cognoscitivos como con los sociales, se estableció como objetivo de esta propuesta ver los efectos del aprendizaje cooperativo en la enseñanza-aprendizaje de la historia.

El Aprendizaje cooperativo insiste con metodologías dinámicas, participativas y de construcción social de la personalidad, en el uso compartido de la información, en el conocimiento como un bien social; en el derecho de todos de aprender de todos, en el valor de los sentimientos y los afectos para aprender. El Aprendizaje Cooperativo hará posible que la igualdad de derechos se convierta en igualdad de oportunidades al descubrir por ellos mismos el valor de trabajar juntos, de comprometerse y responsabilizarse con su aprendizaje y el de los demás, en un ambiente que favorece la cooperación, desarrollándose así la solidaridad, el respeto, la tolerancia, el pensamiento crítico y creativo, la toma de decisión, la autonomía y la autorregulación.

El aprendizaje cooperativo, a diferencia del tradicional, supone un cambio importante en el rol que desempeña el profesor y en la interacción que establece con los alumnos. “El control de las

actividades deja de estar centrado en él y pasa a ser compartido por toda la clase” (Slavin, 1987). Conviene tener en cuenta que este cambio, necesario para la eficacia del aprendizaje cooperativo, puede ser experimentado por algunos profesores negativamente, como pérdida de control sobre la atención de los alumnos, uno de sus principales objetivos en la estructura tradicional, que deja de ser indicador de eficacia en la estructura cooperativa, donde su papel se hace más indirecto y complejo.

Autores como Johnson y Johnson (1999) explican que “el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”, al respecto los resultados encontrados muestran que en efecto sí se presenta el trabajo conjunto, que se confirmó a través de las sesiones se presentan en mayor grado los cinco elementos esenciales del modelo de aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y toma de decisiones como parte del procesamiento del grupo.

Durante las sesiones de aprendizaje cooperativo se pudo observar que los alumnos adquirieron habilidades de cooperación, socialización y de apoyo mutuo. Las actividades que realizaron en dichos grupos cooperativos fueron escuchar a sus compañeros cuando intercambiaban información, analizar otras respuestas, intercambiar información oralmente, organizarse para realizar la tarea, escribir las respuestas y los reportes, cooperar con los otros miembros del grupo y aprender a trabajar con miras a un objetivo en común. De esta forma dejaron de ser pasivos para convertirse en agentes activos capaces de construir su propio aprendizaje.

A su vez, Wolfenzon (2002) menciona que los principales beneficios del aprendizaje cooperativo son que fortalece la habilidad para opinar y escuchar entre compañeros, la discusión grupal de los temas estudiados con la finalidad de aclarar dudas o inquietudes, la habilidad para organizarse y dividirse tareas entre los miembros del grupo y las habilidades interpersonales y estrategias para la resolución de tareas o conflictos dentro del grupo.

Los resultados encontrados en esta propuesta referidos a los beneficios de estos métodos pedagógicos son congruentes con la mayoría de las aportaciones de estos autores.

La segunda sesión inició con una pregunta para conocer qué opinaban sobre el trabajar cooperativamente, cuáles eran sus expectativas y experiencias anteriores. La mayoría comentó que les resultaba incomodo o problemático, ya que en ocasiones una persona hacía todo o alguno no realizaba nada o no se organizaban. Además de desconocer el término cooperativo, ya que ellos lo conocían como trabajo en equipo. Se les explicó que el trabajo cooperativo les ayudaría mucho a argumentar, negociar sus intereses y saber escuchar los puntos de vista de los demás, además de revisar críticamente lo que fueran aprendiendo, autoevaluando sus logros y acciones para mejorarlas entre otras cosas. Se les pidió que dieran la oportunidad de realizar el trabajo cooperativo, ya que para la clase era importante y necesario, además de resaltar que era indispensable su cooperación grupal, para el buen desempeño en clase.

El procedimiento para enseñar a elaborar un mapa conceptual puede resumirse en tres fases: En primer lugar se desarrollaron actividades previas destinadas al esclarecimiento de las ideas de concepto, palabras de enlace, proposiciones, impacto visual, jerarquización y simplificación. Por ejemplo, se les presentó al grupo un mapa conceptual previamente elaborado para posteriormente explicar el tema de la “La sociedad novohispana” auxiliándose del mapa conceptual. En ese momento se les explicó a los alumnos las características y elementos de dicho mapa.

Antes de que el alumno manejase por sí mismo la elaboración de un mapa conceptual, el profesor decidió que primero habría que pasar por una etapa de preparación, como por ejemplo, aprender a identificar los elementos y las características de un mapa conceptual, así como también a sacar las ideas principales de los párrafos de un texto, las cuales aportarán los conceptos necesarios para la representación visual de un mapa conceptual, es decir, que el alumno estuviese en condiciones de aprender las características (jerarquía, selección e impacto visual) y los elementos (concepto, palabra-enlace y proposición) de un mapa conceptual fundamentales para representar visualmente los contenidos de historia y con ello mejorando su comprensión. Esto se realizó durante la primera sesión que sólo fue de presentación ante el grupo por parte del profesor, ya que se le había indicado al mismo, por parte de directivos, que sólo tendríamos 45 minutos de clase debido a una actividad escolar de bienvenida.

Posteriormente se realizaron actividades de elaboración de mapas con ayuda del profesor y los compañeros, seleccionando y ordenando los conceptos de un texto. Por ejemplo, junto con los

alumnos, apoyándose en el libro, se analizó cada párrafo del tema de la “Crisis política en la Nueva España” para obtener las ideas centrales y posteriormente seleccionar los conceptos importantes.

Finalmente, se promovía a los alumnos en la elaboración individual del mapa conceptual. El docente aquí supervisaba y orientaba el trabajo del alumno. Posteriormente, de manera conjunta, docente y alumnos, construyen en el pizarrón el mapa sobre la “Crisis política de la Nueva España” En ésta parte es donde se negociaba, se discutía y se llega a un consenso para la selección de conceptos. (Véase anexo 1)

También se utilizó el mapa conceptual como estrategia de enseñanza con el fin de establecer un diálogo con sus alumnos, haciendo ver que el mapa conceptual es una estrategia, en donde se identifican los conceptos generales para relacionarlos con las palabras enlace, con la finalidad de atraer y mantener la atención. Esto es, permite al profesor intercambiar puntos de vista con sus alumnos sobre la validez de un vínculo proposicional determinado, determinando las rutas que se siguen para organizar los significados y negociarlos con los alumnos, así como señalar las concepciones equivocadas que se puedan tener.

Por otra parte, el docente utilizó el mapa para evaluar los conocimientos de los alumnos al momento de elaborar el mapa conceptual cuando se realizaba de forma individual y también cuando se elaboraba en equipo. Esta dinámica se desarrolló principalmente cuando el alumno aprendió a identificar las características y los elementos que constituyen el mapa conceptual, para después aplicarlos con los nuevos contenidos que le presentaba el profesor o con la nueva información del libro. La evaluación que el docente hizo de los mapas conceptuales se desarrolló a partir de la cuarta sesión.

El trabajo de construcción del mapa conceptual exigió el contacto con otros compañeros alumnos, un esfuerzo solidario que anima a compartir los significados que cada uno aporta.

Fue muy claro que no hubo un mapa conceptual unívoco y definitivo sobre los temas que se estudiaron, ya que en su elaboración el alumno pone de manifiesto sus propios conceptos previos, el nivel de jerarquización de los mismos, según la importancia que se establezcan entre ellos.

Consideramos al igual que Novak y Gowin (1988, p.23), “que el aprendizaje es una experiencia que se vive en forma individual y el conocimiento puede ser compartido”. Los significados propios del conocimiento presentaron la posibilidad de ser intercambiados e incluso con otros compañeros, con el fin de conseguir la construcción de un mapa conceptual consensuado por todos, en el que se plasmen los conceptos más significativos de cada uno de los alumnos, previamente negociados.

Es importante mencionar que a los alumnos se les explicó que muchos temas referentes a la historia tienen relación directa con nuestro entorno mexicano. Sin dejar de mencionar la importancia de los temas de las reformas borbónicas que se presentaban en otro libro base del curso: *Historia de México I. De la época prehispánica a la consumación de la independencia* de Nieto López, Betancourt y Nieto Rodríguez. Para ello se les planteó un problema de indagación, en donde resolvieran un fenómeno complejo de la vida actual y lo correlacionaran con el tema a ver en cada clase. (Véase anexo 6) Para lo cual elaborarían un informe final, mediante cualquier recurso, en el cual mencionarían y analizarían su propuesta frente al problema, que debía entregarse en la cuarta sesión.

Para lograr generar un aprendizaje significativo a lo largo de las clases se les explicó y se buscó que los alumnos analizaran procesos como el de las sociedades de consumo y estandarización cultural para orientar y motivar la investigación respecto al cuestionario, mediante la introducción a dichos temas y generando, en primer lugar, lluvia de ideas que dirijan a los alumnos sobre situaciones concretas actuales y de vivencia cotidiana para entender que muchos artículos de uso común, sobre todo las tecnologías que los estudiantes manejan muy bien, son producto de un impulso e imposición global por parte de los países altamente industrializados o desarrollados.

Se les mencionó, por ejemplo, que al llegar al fin la política proteccionista económica de principios de los ochenta, concretamente en el periodo de Miguel de la Madrid, y al abrirse las fronteras mexicanas al comercio exterior, con el neoliberalismo económico y la globalización, comenzaron a llegar a nuestro país una cantidad enorme de mercancías importadas del extranjero. Dándose, hasta cierto punto y de manera desigual, cierta competencia de productos extranjeros que

compiten con en el mercado nacional, lo que permitió a la población la posibilidad de elegir entre una enorme variedad de productos.

Si bien esto generó ciertos beneficios a algunos sectores de la población que hasta el día de hoy tienen acceso a una amplia oferta de artículos, también lo es que con ello se ha promovido una sociedad de consumo desmedido. Sociedad en donde también tienen un papel muy importante los medios de comunicación, ya que en ellos se publicitan los anuncios de los productos de comerciantes y fabricantes, invitándonos a comprar y comprar productos que muchas veces no necesitamos. Por otro lado, el “estar a la moda” y tener el artículo “último modelo”, se ha vuelto cada vez más importante para nuestra sociedad.

En relación con esto, la globalización ha favorecido que una parte considerable de los habitantes del mundo tengan acceso a los mismos productos y a la misma información y publicidad. Esto ha llevado a que ocurra un fenómeno conocido como estandarización cultural, es decir, la tendencia a que las diferencias culturales, principalmente las clases medias y altas, se reduzca en todo el mundo. Ahora un mexicano de clase media tiene mucho más en común con un italiano, alemán o chino. Seguramente escuchan la misma música, ven las mismas películas o programas de televisión, usan ropa muy parecida y visitan los mismos sitios de internet. Hasta lográndose comunicar entre ellos a través de este medio.

Durante la tercera sesión se les pidió a los equipos que expusieran su respuesta, de forma breve, a la pregunta: ¿cómo se originaron los primeros imperios comerciales en la Europa del siglo XVI?, además de comentarles que relacionaran lo investigado con nuestra situación actual.

Partiendo de esto se les planteó a los alumnos la siguiente pregunta a resolver desde lo que habían investigado: entre los siglos XVI y XVIII, los mercados se multiplicaron, lo que ocasionó que se ofrecieran mayor cantidad y diversidad de productos. Dicho fenómeno tuvo como antecedentes varios aspectos a considerar. ¿Cuáles fueron?

Los alumnos intercambiaron diversas ideas sobre el problema ya que contaban con información relevante, lo que propició varios comentarios interesantes que sugirieron una respuesta

satisfactoria más no completa, como se les hizo saber. Entre estas opiniones, mencionaron la referente al crecimiento demográfico, mencionando que entre más población más necesidades de productos había. Partiendo de esta reflexión, se les pidió a los alumnos que continuaran investigando para ofrecer una respuesta completa en la siguiente sesión.

En los grupos base se presentaron algunas dificultades en cuanto a la participación de los alumnos al explicar su segmento de información, debido a que algunos compañeros llegaron tarde y no sabían qué hacer. Por consiguiente estos alumnos no pudieron explicar adecuadamente su segmento.

Los alumnos que si llegaron a tiempo dijeron lo que entendieron sobre su parte del tema, mostrándose participativos y entusiasmados en el momento de explicarlo.

Dos alumnos no querían participar argumentando que sus otros compañeros ya habían comentado lo mismo que ellos iban a decir. Enfatizándoles que no importaba si se repetía la información pero que era importante conocer su participación, además el “tema daba para mucho” como mencionó una alumna.

Cuatro de los siete equipos se mostraron muy entusiasmados y animados respecto a lo que habían encontrado, ya que mencionaron que habían podido realizar una correlación entre el desarrollo de la llamada burguesía desde el siglo XVI, con la búsqueda de rutas comerciales, y el crecimiento de las llamadas “transnacionales” de nuestro siglo XXI. Un equipo expuso en un acetato los orígenes del desarrollo comercial para explicar la expansión mercantil y burguesa, además de su impulso ideológico para explicar el proceso de producción masiva de productos. (Véase anexo 15)

Es importante mencionar que en la tercera sesión se presentaron algunos problemas en el momento de organizarse en equipos, debido a que había muy pocos alumnos.

Durante la cuarta sesión, para establecer los conocimientos previos, se inició con una introducción general para explicar lo que significaba un proyecto de nación y como, para conformar nuestro país, se tuvo que plantear primero como construirla. Ya que no se sabía cabalmente en qué

consistía dicha nación, y la tarea más urgente era no sólo definirla, sino conformarla como tal. Siendo un territorio inmenso e incomunicado además de empobrecido y con una población disminuida debido a los diez años de guerra independentista. Sobre este país era necesario resolver que forma de gobierno, qué régimen político, qué texto constitucional era el apropiado para el desarrollo de la nación.

En la actividad del debate los alumnos mostraron mayor interés por decir lo que habían entendido a sus demás compañeros. A los alumnos que no participaban se les preguntaba directamente que habían entendido de su segmento. Algunos querían retomar la lectura, a lo que se les respondió que comentaran lo que habían entendido sin leer. La mayoría de los alumnos hicieron sus reflexiones finales y participaron comentándolas al resto del grupo.

Un equipo presentó en acetato sus resultados, siendo muy bien desarrollado, ya que además de retomar lo visto en clase, elaboraron una explicación al fenómeno del desarrollo comercial ubicándolo en varios siglos, lo que resulto muy enriquecedor para el grupo. (Véase anexo 18)

Los equipos restantes resaltaron algunas cuestiones sobre el desarrollo del comercio a partir de las tecnologías. Uno de ellos mencionó el proceso de sustitución de mercancías debido al fenómeno del consumo, más no supo explicar bien la correlación. Se les exhortó a seguir investigando ya que no estaban mal en su deducción, más debían explicarlo bien, con ejemplos y con el uso fuentes.

Durante la quinta sesión se reflexionó, junto con los alumnos, sobre cómo el mexicano comete en muchos casos actos considerados inapropiados o de corrupción que en ocasiones no reconoce u omite por ignorancia o comodidad. Continuamente encontramos a ciudadanos que se pasan el alto o se dan una vuelta prohibida en sentido contrario por donde va una señora cruzando por el paso de peatones y el policía que está parado en la esquina ve el incidente sin inmutarse, o situaciones en donde el profesor sólo pone a los alumnos a realizar planas o copias o nada en clase mientras el docente sólo se pone a leer el periódico, o el trabajador de la construcción que, después de llegar una hora tarde, realiza una obra vial defectuosa que terminará por ser derrumbada para construir otra y que terminará por constar lo doble, o la empleada de hacienda que aprovecha para

comprar algunos discos piratas en la banquetta, a unos cuantos metros de la entrada de la oficina del SAT, antes de entrar a trabajar y así hasta el infinito.

En esta sesión los alumnos se mostraron con una actitud abierta y relajada. A su vez tenían mucho interés en este tema. Para desarrollar de manera muy positiva la clase era indispensable generar un debate que sirviera de introducción para lograr motivarlos en la investigación del origen de la corrupción y su impacto en la actualidad. Dicho debate se centró en las repercusiones que han generado el considerar “normal” ofrecer que te pidan dinero para obtener un beneficio.

En el grupo se presentaron algunas dificultades en cuanto a la participación de los alumnos al explicar su segmento de información, debido a que algunos compañeros en ocasiones llegaron tarde y no sabían qué hacer. Por consiguiente no pudieron explicar adecuadamente su parte.

Los alumnos que si llegaban a tiempo dijeron lo que entendieron sobre su parte del tema, mostrándose participativos y entusiasmados en el momento de explicarlo.

Al finalizar, se les preguntó a los secretarios de cada equipo que explicaran lo que habían entendido. Como en cada clase, los alumnos fueron muy participativos ya que era una etapa de interés para la mayoría. Pues la invasión norteamericana generaba muchas dudas y comentarios respecto a la forma de proceder por parte de los estadounidenses y la contraparte mexicana.

Estos resultados muestran que este método pedagógico y la utilización de las técnicas de aprendizaje cooperativo beneficiaron el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con respecto a los contenidos de la materia. Esto se vio reflejado en el desarrollo de las sesiones (técnicas de aprendizaje cooperativo) en las cuales se manifestó en mayor grado la habilidad para opinar, escuchar y la resolución de tareas y conflictos. No obstante, en las primeras sesiones hubo algunas dificultades en la organización y división de tareas entre los miembros del grupo y en la impuntualidad de estos.

Un segundo objetivo de esta investigación fue conocer la efectividad del método cooperativo si produce un cambio. Los resultados encontrados muestran un mejor promedio de calificación en el examen de conocimientos.

Para Johnson y Johnson (1999) los efectos favorables del aprendizaje cooperativo se reflejan en una mayor productividad y rendimiento y se apoya en las disposiciones naturales del alumno que espontáneamente necesita preguntar, discutir, compartir y reflexionar promoviendo con ello la retroalimentación y la proporción de ayuda.

De acuerdo a Canal y Porlan (citados por Rivas 1997), los elementos esenciales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje son: estrategias que emplean el profesor y el alumno para procesar la información; las relaciones interpersonales presentes en el grupo, el contexto, la intencionalidad de la información, las reglas y mecanismos que organizan y controlan la comunicación en el aula.

El papel del maestro se centró en disponer las actividades requeridas para que los alumnos trabajaran en grupos cooperativos, planificando cuales actividades eran más adecuadas para el trabajo independiente y cuales proporcionaban a los alumnos la oportunidad de practicar sus habilidades de socialización y de pensamiento en grupo. Además ejemplificaba las conductas de aprendizaje cooperativo y facilitaba la solución de problemas en grupo.

Finalmente, el utilizar el aprendizaje cooperativo como método pedagógico a nivel medio superior promueve conductas de responsabilidad y ayuda mutua, lo cual genera beneficios escolares en los alumnos. Esto se refleja en un mayor interés y motivación por aprender, trabajar cooperativamente y una mejor disposición hacia los contenidos de la materia.

Los resultados de esta propuesta sugieren las siguientes recomendaciones:

- 1) La exploración explícita y apropiación sobre la corriente historiográfica que promueve el docente frente a grupo.
- 2) La capacitación oportuna y constante de los profesores con respecto a las técnicas de aprendizaje cooperativo con la finalidad de generar dentro del aula habilidades de responsabilidad, ayuda mutua y concientizar a los alumnos lo que implica trabajar en equipo.

- 3) La utilización de diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo con la finalidad de que los alumnos procesen y comprendan mejor la información.
- 4) Implementar un programa cuya base sea el aprendizaje cooperativo con una concientización sobre la corriente historiográfica que promueve el docente en el aula, dentro del Colegio Justo Sierra. Orientando y capacitando al cuerpo docente sobre las distintas técnicas de trabajo cooperativo, además de reflexionar sobre las propuestas historiográficas, para fomentar en los grupos la retroalimentación, el apoyo mutuo y la autoevaluación con los estudiantes.

Se utilizaron los organizadores gráficos y mapas conceptuales para compartir significados con el fin de establecer un diálogo con sus alumnos, haciendo ver que los organizadores y mapas son una estrategia. Esto es, permite al docente intercambiar puntos de vista con sus alumnos sobre la validez de un vínculo proposicional determinado, determinando las rutas que se siguen para organizar los significados y negociarlos con los alumnos, así como señalar las concepciones equivocadas que se puedan tener.

Por otra parte, los organizadores y mapas se utilizaron para evaluar los conocimientos de los alumnos al momento de elaborarlos, cuando se hacen de forma individual y también, cuando se hace en trabajo de equipo. Esta dinámica se desarrolló principalmente cuando el alumno aprendió a identificar las características y los elementos que constituyen los distintos organizadores gráficos y mapas, para después aplicarlos con los nuevos contenidos que le presentó el profesor o con la nueva información del libro.

Finalmente, se utilizaron como diagnóstico previo sobre contenidos ya vistos en clase, concretamente sobre los temas de la Independencia y de los liberales y conservadores.

Aunque la utilización de los organizadores y mapas como estrategia para la enseñanza y para el aprendizaje, se manifestó en sus diferentes categorías anteriormente señaladas, esto no se reflejó favorablemente en el aprovechamiento de los contenidos, ya que el grupo obtuvo 79.5 de promedio general. Sin embargo, estamos convencidos de que dichos organizadores y mapas son estrategias que sirvieron para explicitar los conceptos que los alumnos desconocen o que ya conocen y las proposiciones que construyeron con ellos.

La búsqueda de nuevas relaciones entre conceptos exigió un gran esfuerzo, por la dificultad que entraña el asimilar ideas novedosas que implican la reflexión sobre aquello que se acaba de aprender. El trabajo de construcción los organizadores y mapas exigió el contacto entre alumnos, un esfuerzo solidario que anima a compartir los significados que cada uno aporta.

Fue muy claro que no hubo organizador o mapa unívoco y definitivo sobre los temas que se estudiaron, ya que en su elaboración el alumno puso de manifiesto sus propios conceptos previos, el nivel de jerarquización de los mismos, según la importancia que se establezcan entre ellos.

Consideramos al igual que Novak y Gowin (1988, p.23), “que el aprendizaje es una experiencia que se vive en forma individual y el conocimiento puede ser compartido”. Los significados propios del conocimiento presentaron la posibilidad de ser intercambiados, incluyendo entre alumnos, con el fin de conseguir la construcción de un organizador o mapa consensuado por todos, en el que se plasmen los conceptos más significativos de cada uno de los alumnos, previamente negociados.

La práctica del organizador o mapa consensuado en grupo enseña al docente y al alumno a cooperar, adiestrándolos en todos aquellos procesos que trae consigo la participación, porque ello les obligó a dejar a un lado sus propios intereses personales y a aceptar las aportaciones de los demás.

Los organizadores y mapas se presentaron en la clase de Historia como un buen organizador previo, en el que los alumnos se encontraron implicados, aportando sus ideas propias sobre el tema que se va a estudiar y colaborando en la construcción del mismo de manera activa, a partir de los nuevos conceptos que van surgiendo a través de las explicaciones del profesor o de la lectura de textos.

Cuando los alumnos aprendieron a utilizarlos como estrategia de aprendizaje, dirigidos por el docente, les sirvieron para hacerles reflexionar sobre algunos conceptos y sus conexiones pertinentes.

Durante el desarrollo, la evaluación se manifestó a través de diferentes situaciones; primero cuando el docente determinó calificar los organizadores y mapas construidos por el alumno de manera individual, segundo cuando es elaborado por ambos profesor y alumnos y tercera cuando los construyen por equipos y es valorado por el profesor tanto en el proceso de elaboración como en su exposición ante el grupo.

CONCLUSIONES

Los profesores debemos adquirir plena conciencia en cuanto al paradigma teórico de la Historia dominante en nuestro quehacer didáctico para evitar caer en contradicciones entre nuestra visión de la Historia y la que trasladamos al aula.

La concepción epistemológica de la Historia que tenemos se encuentra estrechamente relacionada con la finalidad educativa que nos ha sido asignada para su estudio por parte de los alumnos. Las concepciones, creencias y teorías implícitas que tenemos los profesores sobre la Historia afectan de forma esencial nuestra práctica docente, ya que forma parte de nuestra cosmovisión, interrelacionada con nuestra experiencia y práctica.

La visión de la Historia que tenemos los profesores incide directamente sobre la que transmitimos a los alumnos. El problema que debemos solucionar cada docente está en que clarifiquemos cuál es la visión con la que nos identificamos explícitamente y cuál es la que realmente llevamos al aula.

Es necesario que los docentes de la Historia comencemos a tomar en consideración la relevancia de la Teoría de la Historia y su relación con la didáctica. Para que los avances historiográficos terminen por reflejarse en la didáctica de la Historia, pues cada enfoque abre posibilidades didácticas y metodológicas diferenciadas, que planificados e implementados, influyen en la Historia a enseñar y aprender.

El trabajo que realizamos en el aula apoyada desde alguna perspectiva historiográfica enriqueció la visión de la Historia que aprende el alumno.

Desde nuestro enfoque teórico de la Historia, hay una necesidad de construir el conocimiento en el alumno y de plantear la Historia como un saber en constante construcción, utilizando para ello metodología y métodos didácticos desde la larga duración histórica, lo que incide en aminorar la cantidad de contenidos, aunque seleccionados por su pertinencia historiográfica y educativa.

La concepción braudeliana de la Historia, innova y enriquece el aprendizaje y la enseñanza de la materia desde un sentido profundamente crítico. Si la Historia funda su significado en el estudio de nuestros orígenes para la comprensión del presente, es válido abordar esa totalidad mediante el esfuerzo de hallar las respuestas a las dudas que ese mismo presente siembra. Con el apoyo metodológico del aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo y la teoría de la Historia de La larga duración se logró entender el sentido profundo y fundante del devenir histórico, sus constantes, sus principios, la vinculación que existe entre los diversos niveles del desarrollo social y sobre todo, explicar, comprender y reflexionar el mundo actual como el resultado de un proceso global o total que da a la sociedad su propia historicidad.

El docente logró generar conciencia, a partir del análisis teórico-práctico presentado en este trabajo, de su postura teórica de la Historia asumida dentro del salón de clases, mediante la reflexión analítica de sus concepciones, creencias y teorías que lo han formado a lo largo de su experiencia de vida y profesional, y mediante la exposición crítica de la corriente historiográfica desarrollada en la primera mitad del siglo XX: los Annales. Lo que hicieron valorar la forma en que incide su formación teórica en el desarrollo del aprendizaje y enseñanza de la Historia en los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo y la teoría de la historia asumida por el docente produjeron un cambio en el proceso de enseñanza –aprendizaje de la Historia.

Los estudios revisados en esta investigación ponen de manifiesto que el aprendizaje cooperativo produce un cambio en el proceso de enseñanza –aprendizaje de los alumnos de educación media superior.

El aprendizaje cooperativo promueve que el desempeño de cada estudiante esté ligado al de los demás integrantes de su equipo, además del respeto, cooperación, empatía, considerar a otros, objetividad y curiosidad. A demás genera una interdependencia positiva, en donde la visión del equipo debe estar orientada a buscar el éxito. De ahí que dicho elemento es esencial de este método pedagógico.

Es a través de estas interacciones cara a cara, que los estudiantes aprenden, practican, aplican, y mejoran sus habilidades. Sin embargo, no hay que dejar de lado el papel que juega el andamiaje en estos tipos de aprendizajes ya que si bien en la medida en que el aprendizaje cooperativo se vayan implementando en las aulas tradicionales, los profesores expertos irán auxiliando a los novatos, de ahí que dicho método pedagógico se convierta en una necesidad para mejorar la educación.

Con respecto al elemento de interacción cara a cara, consideramos como punto importante que los alumnos desarrollen sus habilidades cognitivas y sociales con la finalidad de aprender y retroalimentar a sus demás compañeros; promoviendo en sí la ayuda mutua. Cabe mencionar, que algunos alumnos no mostraron conductas de apoyo y ayuda, debido a que llegaban tarde a la clase y se perdían segmentos de información sobre las tareas a realizar.

Otro elemento importante del aprendizaje cooperativo es la responsabilidad que inicia de manera individual, en donde los estudiantes aprenden y adquieren nuevas habilidades sociales para tomar responsabilidad de su aprendizaje y el de los otros miembros del grupo, la cual en el nivel medio superior es difícil de asumir, ya que algunos alumnos llegan a este nivel con una conciencia individual y competitiva. No han desarrollado las habilidades sociales que les permitan responsabilizarse de su proceso de enseñanza-aprendizaje y el de sus demás compañeros.

En cuanto al cuestionario y la presentación de su informe final encontramos tres fases que, de acuerdo con Barrell (1999), debe iniciar con el crear un medio acogedor y confiable, para empezar con el enfoque de investigación dirigida por el docente, en el cual el docente enfrenta a los alumnos con un problema que tienen que resolver. Posteriormente el proceso debe evolucionar hacia un tipo de investigación compartida por el docente y los alumnos, en el cual los alumnos empiezan a dirigir su propio aprendizaje. El último enfoque que se desarrolla es la investigación dirigida por los alumnos, en la que los alumnos dirigen su propio aprendizaje.

De acuerdo con Johnson y Johnson (1984), el último elemento es el mantenimiento o procesamiento del grupo, es decir, la capacidad para mantener relaciones positivas de trabajo con los demás miembros del equipo. Este elemento al igual que otros procesos psicológicos puede requerir

de mucho tiempo y esfuerzo. Con respecto a este punto, los alumnos que trabajaron con las técnicas de aprendizaje cooperativo, al principio tuvieron dificultades en la forma de organizarse en equipos.

A su vez, el hecho de que no todos los alumnos se conocían bien generó conflicto en el elegir *con quién trabajar*. Sin embargo, conforme las sesiones fueron avanzando mejoraron las habilidades sociales, la toma de decisiones y la solución de conflictos.

Consideramos que dichos elementos (habilidades sociales, toma de decisiones y solución de conflictos, curiosidad, empatía, investigación autodirigida) tienen gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que las funciones principales de los aprendizajes son: buscar que los alumnos se comprometan a fondo en la búsqueda del conocimiento, buscar respuestas a sus propias preguntas, investigar y presentar informes, cumplir con la meta de manera exitosa y la interacción positiva entre los miembros de los equipos y el profesor.

Con respecto a la pregunta de investigación consideramos que efectivamente el aprendizaje cooperativo, los organizadores gráficos y la teoría de la historia producen un cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos, ya que estadísticamente se pueden observar las diferencias significativas que representó para el grupo donde se aplicaron las técnicas mencionadas, debido a que se presentó una notable mejoría en cuanto a las calificaciones, a la toma de decisiones, la solución de conflictos y la investigación dirigida por los alumnos de una manera adecuada. Además de que todos estos elementos se vieron reflejados en el beneficio que implicaron los distintos aprendizajes en las habilidades sociales, tanto en la relación alumno-alumno, como en la relación alumno-profesor.

Otro aspecto importante que se debe mencionar es el rol del profesor dentro del aprendizaje cooperativo, el cual no se limita a observar el trabajo de los alumnos sino también actuar y dirigir activamente en la supervisión del proceso de enseñanza-aprendizaje grupal.

Al utilizar estos métodos pedagógicos y la teoría de la historia como elemento inherente a su formación disciplinar, entrega parte del control de la clase a los alumnos para trabajar en libertad pero con la responsabilidad individual y grupal de entregar un producto final. Con respecto a este punto al utilizarse la técnica de aprendizaje cooperativo se buscó establecer una buena disposición y

colaboración, supervisar el trabajo en el interior de los equipos y a su vez responder dudas y cuestionamientos, lo cual permitió que los alumnos adquirieran las habilidades necesarias para trabajar en equipo.

En cuanto al desempeño de los alumnos en la materia de Historia de México hubo efectos positivos, encontrando mejoras por parte de los estudiantes en el cómo estudiar los contenidos de la materia, ya que con estas técnicas se realizaron actividades como leer información y explicar lo que entendieron a sus demás compañeros convirtiéndose en *expertos* del tema, además de que se les planteo un trabajo de investigación a largo plazo que tuvo como resultado un producto de regular a bueno.

Estas actividades antes mencionadas, fortalecieron en el grupo la habilidad para opinar y escuchar, la discusión, la habilidad de organizarse, investigar, plantearse preguntas, dividirse tareas y la toma de decisiones para solucionar problemas o conflictos. Las cuales son importantes en la construcción del conocimiento del alumno dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante mencionar que no sólo se pueden obtener efectos positivos en el proceso cognitivo de los alumnos sino también los sociales y afectivos como son: la *motivación y curiosidad*, dado que los aprendizajes referidos motivan a los alumnos para conseguir metas a través de los procesos interpersonales, en otras palabras, la motivación y curiosidad por investigar determinan el grado de esfuerzo y de tiempo que los alumnos le dedican a una tarea; el *apoyo social*, lo cual promueve apoyo mutuo entre compañeros para realizar tareas; y la *autoestima*, la cual es fortalecida por todos los factores anteriores (Smith, Johnson y Johnson, 1981).

Por otro lado, los resultados de nuestra propuesta, muestran que al trabajar con las técnicas de aprendizaje cooperativo y los organizadores gráficos a los alumnos les resultó agradable, debido a que se mostraron con mejor disposición para aprender, generando en ellos empatía, valoración de las participaciones de sus compañeros, además de escuchar con atención la retroalimentación del profesor.

Respecto a los organizadores gráficos, tenemos como ejemplo el diagrama de árbol enfocado al proyecto de los liberales del siglo XIX, ya que llamó la atención de los alumnos, quienes comentaron que era muy novedoso abordar el tema con dicho diagrama, debido a que desde la raíz partíamos de los antecedentes, para ubicar en el tronco al grupo liberal y sus ramas las propuestas que terminaron por ofrecer (mediante los frutos) los cambios institucionales que hasta hoy se mantenían vigentes.

Por ello, es importante promover la implementación de estos métodos pedagógicos dentro del colegio. También es necesario capacitar y orientar a los profesores en cuanto a la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo, los organizadores gráficos y sobre la importancia fundamental de conocer a profundidad el recorrido historiográfico de la disciplina de Historia.

También es indispensable crear otras técnicas cuyo objetivo sea el trabajo en equipo basándonos en un problema a resolver o investigar, para tal tarea se necesita mucha creatividad y conciencia sobre lo que implica estos tipos de trabajos. Por otro lado se deben de investigar y crear instrumentos para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. No solo obtener una calificación y estereotipar al alumno como bueno o malo. Al contrario, crear pruebas que evalúen su proceso cognitivo, social y afectivo con la finalidad de ver las dificultades del aprendiz y proporcionarle ayuda.

En este punto, es donde está el papel del docente: ayudar a que el alumno fortalezca sus habilidades integrales y mejore su proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de un método completo que vea al alumno como un ser cognitivo, afectivo y social.

No existen una serie de pasos para llegar a cualquier aula y aplicar las técnicas de aprendizaje cooperativo, se necesita tiempo para que los sujetos inmersos en este proceso de enseñanza-aprendizaje, conozcan cómo se debe trabajar para alcanzar los objetivos de la actividad.

Respetar roles, distribuir tareas y realizarlas, ser tolerantes con las ideas de los demás, son algunas de las actividades con las que se enfrentan tanto los alumnos como el profesor, es por ello,

que el docente juega un papel importante en este proceso debido a que apoya, propone y asesora al grupo de alumnos.

El docente debe realizar una buena observación del grupo para definir las características de los alumnos y organizar los equipos de manera heterogénea, para lograr que los alumnos se complementen y alcancen los objetivos previamente establecidos; partiendo de esto, el profesor debe realizar una planeación prospectiva a corto y mediano plazo, es decir, si en investigaciones a futuro se desea implementar estos métodos pedagógicos y teóricos para la disciplina, es importante establecer objetivos bimestrales, trimestrales y por último semestrales para que en cada periodo se realice una revisión y retroalimentación que permita mejorar el trabajo que se está llevando a cabo, ya sea añadiendo experiencias o cambiando o eliminando aquellas que a su juicio, no estén funcionando en un grupo particular.

El profesor debe realizar revisiones periódicas, para dar una retroalimentación, que permita tener las herramientas necesarias para continuar con la implementación de los métodos pedagógicos.

Esto debido a que el aprendizaje cooperativo implica una mayor actividad y compromiso para el profesor, ya que deja de lado la relativamente cómoda posición de estar parado frente a una clase, depositando el conocimiento en los alumnos, en este sentido el aprendiz debe establecer las expectativas del aprendizaje y el docente debe mantener activa la motivación del alumno.

Es por ello, que el docente debe promover la interacción para proveer al grupo de una identidad y visión que los lleve a la solución de los diversos problemas a los que se enfrentan al implementar otros métodos de aprendizaje. El facilitador debe centrar su atención en mediar la situación, debido a que los roles y responsabilidades de los alumnos y de él mismo están en constante cambio, es decir, el profesor entrega parte del control de la clase a los alumnos, los cuales en ocasiones confunden esta libertad, teniendo como consecuencia que no logren las expectativas propuestas tanto por ellos mismos como por el docente. Por ello, el docente debe orientar las actividades y actitudes de los sujetos inmersos en este proceso de enseñanza–aprendizaje.

El resultado al que debe llegar el profesor es a una clase cooperativa en donde se permita a todos los sujetos compartir una experiencia educativa de madurez cultural, donde todos aprendan de las experiencias y de las dudas compartidas, es decir, la cooperación que se deben llegar va a permitir tanto a los alumnos como al profesor, que puedan ser utilizadas como técnicas de vida y como instrumentos de liberación cultural.

Referencias

Aguirre R. C. A., 1995 “La larga duración: *in illo tempore et nunc*”, en VVAA, *Segundas Jornadas Braudelianas*, México, Instituto Mora-UAM.

Aguirre R. C. A., 1996 “De los *Annales* “revolucionarios” a los *Annales* “marxistas”. Algunas consideraciones sobre la relación entre la corriente de los *Annales* y el marxismo.”, en Aguirre Rojas Carlos Antonio, *Los Annales y la Historiografía Francesa*, México, Quinto Sol.

Aguirre R. C. A., 1996 “Hacer la historia, saber la historia: Entre Marx y Braudel.”, en Aguirre Rojas Carlos Antonio, *Los Annales y la Historiografía Francesa*, México, Quinto Sol.

Aguirre R. C. A., 1996 *Braudel y las ciencias humanas*, Barcelona, Montesinos.

Aguirre R. C. A., 2000 “La larga duración en el espejo. (Más allá del tiempo ‘vivido’ y del tiempo ‘expropiado’), en *Ensayos Braudelianos. Itinerarios intelectuales y aportes historiográficos de Fernand Braudel*, Rosario, Argentina, Prohistoria & manuel Suárez.

Aguirre R. C. A., 2003 *Mitos y olvidos en la historia oficial de México*, México, Quinto Sol.

Aguirre R. C. A., 2004 *La Historiografía en el siglo XX. Historia e historiadores entre 1848 y ¿2025?*, Montesinos, Barcelona, 2004.

Aguirre R. C. A., 2005 “1968: La gran ruptura” Capítulo II, en Aguirre Rojas Carlos Antonio, *Para comprender el mundo actual. Una gramática de larga duración*, Rosario: Prohistoria Ediciones.

Aguirre R. C. A., 2005 *La “Escuela” de los Annales. Ayer, Hoy, Mañana*, México, Contrahistorias. La otra mirada de Clío, Séptima edición (en español).

Aguirre R. C. A., 2007 *Antimanual del mal historiador*, España, Montesinos, 2007.

Acta, 1971, “Acta de Creación” en *Gaceta de la UNAM*, México, 1 de febrero de 1971.

Alba S. González, *Andamiajes para la Enseñanza de la Historia*, Argentina, Lugar editorial, 2000.

Álvarez, 1994, *Las corrientes historiográficas y su influencia en la enseñanza*, ISP E.J. Varona, La Habana.

Aranguren R. 1997, “¿Qué es la enseñanza de la Historia? ¿Qué Historia enseñar? ¿Para qué, cómo y a quién enseñarla?”, en *Boletín Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n° 2, Mérida-Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes, Talleres Gráficos Universitarios.

Arendt H. K., 1997, *¿Qué es la política?*, Barcelona, Paidós.

Arízaga M. J. 1990, “Perfil del profesor de Historia en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM”, en Lerner Victoria (comp.), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, UNAM–Instituto Mora.

Arredondo, 2006 “La enseñanza de la historia ¿un campo de batalla?” en Galván Lafarga Luz Elena (coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Academia Mexicana de la Historia.

Arteaga, 2006, “Historiografía y aprendizaje de la Historia en la educación media superior” en Galván Lafarga Luz Elena (coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Academia Mexicana de la Historia.

Ausubel, D., 1978 *Psicología educativa*. México, Trillas.

Ausubel, Novak y Hanesian, 1983. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. Trillas, México

Benejam, P. y Pagés, J. 1997, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona: Orsori.

Ben-Peretz, “Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado”, en Villar Angulo, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículo y la formación del profesorado*, Marfil, Alcoy.

Bloch, Marc, *Introducción a la historia*, 12ª ed., FCE, (breviarios, 64): México, 1984.

Boggino, N., 2012, *Cómo elaborar mapas conceptuales. Aprendizaje significativo y globalizado*, Rosario, HomoSapiens, Ediciones.

Braudel F. 1993, “Enseñanza de la historia, sus directrices” en revista *Ojarasca*, #25.

Braudel F., 1979, *La Historia y las Ciencias Sociales*, Madrid, Alianza Editorial.

Braudel F., 1984, *Civilización material, economía y capitalismo, siglos XV-XVIII*, Madrid, Alianza Editorial.

Braudel, F., 1966 (I), *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, México, FCE.

Braudel, F., 1966 (II), *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, México, FCE.

Brom, J. (2007). *Para comprender la Historia*. México: Grijalbo.

Carretero M. 1996, *Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia*. Madrid, Visor

Carretero M. 2008, “El desarrollo del razonamiento y el pensamiento formal” en Carretero y M. Asensio, *Psicología del pensamiento: Teoría y prácticas* Madrid, Visor

Carretero M. y Kringer M., 2004, “Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global” en Carretero M y F. James, *Aprender y pensar historia*, Buenos Aires, Amorrortu.

Carretero, M., 1993 "Aportaciones de la psicología cognitiva y de instrucción a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales" en *Infancia y Aprendizaje*, No.62-63.

Carretero, M., 1994, *Constructivismo y educación*. Madrid: L. Vives.

Castrejón y López, 2001 “La UNAM y su bachillerato” en Mendoza Javier, Latapí Pablo y Rodríguez Roberto (coord.), *La UNAM, el debate pendiente*, México, CESU–UNAM/Plaza y Valdés.

Coll, C., 1990, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós Educador.

Coll, C., 2000, *El constructivismo en el aula*. España. Graó, de IRIF, SL.

Contreras 1990, *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*, Madrid, Ediciones Akal.

Curricular. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra. Departamento de Educación

De la Rosa, 1981. “Decreto de Creación del Colegio de Bachilleres y reglamento del personal académico”, en De la Rosa Rancel Carlos, *El bachillerato en México*, México, Colegio de Bachilleres, 1981.

Díaz, A. M., 1992, *Programas para favorecer la integración escolar: Manual de intervención: todos iguales todos diferentes*. “Cap. 1. Antecedentes y fundamentación teórica del aprendizaje cooperativo” y “Cap. 2. Programa de aprendizaje cooperativo para contextos de integración (P A C C I)”. Gráficas Muna, España.

Díaz-Barriga F. 1998, *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. UNAM

Díaz-Barriga F., 1998, *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, Mc GrawHill.

Díaz-Barriga y Hernández, 2002, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, Mc GrawHill, 2da edición.

Díaz-Barriga, 1993, “La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales,” en *Perfiles Educativos*. Recuperado el 22 de octubre de 2012 en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13206005.pdf>

Eggen. P. D, y Kauchak, D. P., 1999, *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México. FCE.

Febvre L., 1970, *Combates por la historia*, Barcelona, Ariel.

Fernández P., 1995, “Una lectura de Braudel tal vez poco ortodoxa”, en *VVAA, Segundas Jornadas Braudelianas*, Mora-UAM, México.

Ferreiro, G. R. y Calderón E. M., 2001, *El ABC del aprendizaje cooperativo*. Ed. Trillas, México.

Gallo M., 2005 “Las ambiciones de la Historia según Braudel” en *Historiagenda*, año 1, nueva época, n° 1, UNAM, CCH, julio-agosto.

Galván Lafarga Luz Elena, “Teoría y práctica en la enseñanza de clío” en Galván Lafarga Luz Elena (coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Academia Mexicana de la Historia, 2006.

García y Lazarín, 2006 “La enseñanza de la Historia en el Colegio de Bachilleres. Una perspectiva de estudio.”, en Galván Lafarga Luz Elena (coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Academia Mexicana de la Historia.

García, E., 2001, *¿Qué? El arte de preguntar para enseñar mejor*. México, Byblos

González, 1996, *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid, Marcial Pons.

González, G., 1992 "Los mapas conceptuales de J. D Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales" en *Enseñanza de las ciencias*. Vol. 10 No.2.

González, S. 2000, *Andamiajes para la enseñanza de la historia*. Buenos Aires, Lugar.

Grupo Valladolid, 1994, *La comprensión de la historia por los adolescentes*. España, Instituto de las Ciencias de la Educación.

Guimera C. y Carretero M., 1991(a) “El pensamiento del profesor de Historia de Secundaria”, en *Studia Paedagogica*, No. 23, Salamanca. ICE, Universidad de Salamanca, enero–diciembre.

Guimera C. y Carretero M., 1991(b) “Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria”, en *Actas del III Congreso sobre el pensamiento del profesor y el desarrollo profesional y el desarrollo profesional*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1991.

Guimera C., 1993 “El pensamiento del profesor” en *Cuadernos de Pedagogía*, No. 213.

Hernández, G. 2006, *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, Paidós, México.

Hobsbawm Eric, *Historia del Siglo XX: 1914–1991*, Barcelona, Crítica, 2000.

Howard, G., 1999, en Woolfolk Anita E., *Psicología Educativa*, México, Prentice Hall, 1999.

J. J.I. Reyes, *Interrelación entre algunas corrientes filosóficas, historiográficas y la didáctica de la Historia*, ISP J. Tey, Las Tunas, 1995.

Jacott Liliana, Carretero Mario, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, Buenos Aires, AIQUE, 1995.

Johnson, D. W, Johnson, R, Holubec, E., 1999, *El Aprendizaje Cooperativo en el aula*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Kula, W., 1977, *Problemas y métodos de la historia económica*. Barcelona, Península.

López P. O., 2006 “Enseñar Historia como un saber necesario. Para comprender la complejidad social y humana”, en Galván Lafarga Luz Elena (coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Academia Mexicana de la Historia.

Luna A., 1934, *Concepto y técnica de la historia según la reforma socialista del artículo 3º Constitucional. Útil a todos los profesores que se preocupan de la historia y su enseñanza*, México, Editorial Patria.

Maestro Pilar, “Enseñar Historia ayer y hoy” en *Calentura. Revista Anual de Historia Contemporánea*, nº 1, 1998.

Maestro, 1998, “Didáctica de la historia, historiografía y enseñanza” en *Íber*, nº 1.

Maestro, 1999, “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia” en *Clío & Asociados, La Historia Enseñada*, nº 2, Santa Fe, Argentina, Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.

Maestro, 2000, “Didáctica de la historia, historiografía y enseñanza” en *Íber*, Nº. 25.

Marrero A. J., 1998 “Teorías implícitas del profesorado y currículum” en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 197.

Miranda B., 1956, *Didáctica de la historia*, México Luis Fernández G. Editor.

Monereo, C., 1990, *Estrategias de aprendizaje y enseñanza*. Barcelona, Grao.

Muriá, 2006 “La enseñanza de la Historia en Jalisco” en Galván Lafarga Luz Elena (coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Academia Mexicana de la Historia.

Novak, J. y Gowin., 1988, *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.

Ontoria, A., 2001, *Los mapas conceptuales: una técnica para aprender*. Madrid, Narcea.

Órnelas V., 2001, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Editorial Pax, México.

Ovejero, A., 1999, *Aprendizaje cooperativo*, Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Pagés, 1983, *Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos*. Barcanova. Barcelona.

Pagés, 1994 “La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado” en *Signos, teoría y práctica de la educación*, n° 13.

Pérez, 2001 “Estructura académica y reforma universitaria”, en Blanco José, *La UNAM .Sus estructuras, sus aportes, su crisis, su futuro*, México, CNA/CONACYT/CNCA.

Pérez, R. M. y Díaz, L. E., 1999, *Aprendizaje y currículo didáctica sociocognitiva aplicada*. Ed. EOS. Madrid España.

Perrenoud, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar*, Graó, Barcelona 2007

Pimienta, P., 2005, *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*, México, Pearson Educación.

Plá Sebastián, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, Colegio Madrid, Plaza y Valdés, México, 2005.

Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Morata.

Pozo, J. L., 1990 “Estrategias de aprendizaje” en Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.

Prats, J. 2000, *Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación media superior: Reflexiones ante la situación española. Histodidáctica*. Recuperado el 13 de abril de 2009 en <http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/dificultad.htm>

Priestley, M., 1998, *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. Trillas, México.

Ramírez, 1948, *La enseñanza de la historia de México*, México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia.

Rébsamen C., 1907, *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República mexicana*, México, Librería de Ch. Bouret.

Resoluciones, 1945, *Resoluciones de la Conferencia sobre la Enseñanza de la Historia, Revistas de Educación Nacional*, núm. 5, México, SEP.

Reyna, G., 2004, *El aprendizaje grupal en la formación de educadores: Una perspectiva psicosocial*. México UPN. Colección Educación No. 24.

Rivas, F., 1997, *El proceso de enseñanza- aprendizaje en la situación educativa* Editorial Ariel. Barcelona

Rodríguez M., 2003, *La representación y el aprendizaje de conceptos*, México, Tarbiya.

Rodríguez, Martínez y Veites, 1990, “La enseñanza de la historia en el nivel medio superior del IPN” en Lerner Victoria (comp.), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, UNAM–Instituto Mora.

Romo y Gutiérrez 1983, “Los matices del positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria (1867–1964)”, en *Perfiles Educativos*, núm. 2.

Sánchez P. S., 1995 *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. Madrid, Siglo XXI.

Sánchez P. S., 1997, “La moderna historiografía y el aula” en *Iber*, N° 13.

Sánchez, 2002, *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, UNAM, FFyL, PAIDEIA.

Sánchez, 1995, *¿Y que es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*, Madrid, Siglo XXI.

Schettino M., 1990 “La enseñanza de la Historia en la Escuela Nacional Preparatoria” en Lerner Victoria (comp.), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, UNAM–Instituto Mora.

Schumpeter, J. A., 1982, *Historia del análisis económico*. Madrid, Ariel.

Schumpeter, J. A., 1996, "El Manifiesto Economista en la Sociología y la Economía", en Schumpeter, J. A., *Ensayos*. Barcelona, Oikos-Tau.

Sebastián Plá, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, Plaza y Valés, 2005.

Sierra, 1950 "Texto del curso de Historia en la Escuela Nacional Preparatoria" en Sierra Justo, *Obras Completas. Discursos*, México, UNAM.

Simian, 1970, *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*, Buenos Aires.

Sobejano S., 1993, "Didáctica de la Historia y sentido del tiempo" en *A Distancia*, Madrid, UNED, 1993.

Sobejano S., 2000, *Didáctica de la Historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Solana Fernando, *Historia de la educación pública*, México, FCE, SEP/80, tomo II, 1982.

Solé, L., 1992, *Estrategias de lectura*, Barcelona:Gráo-ICE

Sweezy, P. M., 1974, "1848-1948", en Sweezy, P. M., *El presente como historia. Ensayos sobre el capitalismo y el socialismo*. Madrid, Tecnos.

Torres B., 2001, *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Torres Bravo Pedro Antonio, *Concepciones temporales del profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid*, Madrid, UNED, 1997.

Úriz, B. N., 1999, “El Aprendizaje cooperativo”, En *Unidad técnica de diseño y desarrollo*, Barcelona.

Valdeón B. 1994, “Enseñar Historia. Todavía una tarea importante” en *Íber*, N° 1.

Vilar P., 1975, *Historia marxista, historia en construcción*, Barcelona, Anagrama.

Vilar P., 1982, *La Historia hoy*, Avance, Barcelona.

Vygotski, L. S., 1979 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Grigalbo, Barcelona.

Vygotsky L. S, 1995, *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós.

Wolfenzon, E., 2002 *Beneficios del Aprendizaje Cooperativo*. Universidad Iberoamericana. México.

Woolfolk, A., 2010, *Psicología educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
y Cultura. España.

Zabalza Beraza, “Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico” en *Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica*, n° 4-5.

Zea Leopoldo, *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*, México, 1968.

ANEXOS

Anexo 1 Planeación didáctica

La planeación didáctica nos ayuda a prever una clase, la cual ayudará al docente a alcanzar con eficacia sus objetivos.

Contempla cinco rubros principales, en primer lugar se definen los contenidos temáticos que se desarrollarán en cada una de las sesiones; en segundo lugar, se describen tanto los objetivos informativos como los formativos que deberá aprender el estudiante; en tercero, los contenidos temáticos que se estudiarán; en cuarto la metodología que se implementará en el salón de clases; y por último, los criterios de evaluación.

2ª Sesión: Antecedentes de la Guerra de Independencia

Tema: Antecedentes externos de dieron origen a la Independencia de México.

Tiempo: 2 horas

OBJETIVOS	CONTENIDOS TEMATICOS	METODOLOGIA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Objetivos informativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificará y analizará las causas y consecuencias externas que motivaron el movimiento de independencia en México. - Conocerá las características de cada suceso externo. <p>Objetivos formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguirá los procesos históricos externos y establecerá relaciones causales entre sucesos y procesos relacionados con la independencia de Nueva España. - Valorará los principios de identidad, libertad y ciudadanía como elementos que favorecen la vida democrática del país. - Reconocerá algunas expresiones de este periodo en el presente. 	<p>Antecedentes externos de la independencia de la Nueva España.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La ilustración y el enciclopedismo francés. - La independencia de las trece colonias norteamericanas. - La Revolución Francesa. - Crisis política y económica en España. 	<p>El profesor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicará la importancia del trabajo cooperativo en el grupo. 2. Dara una explicación general del tema, además de evaluar los conocimientos previos de los alumnos, para ajustar la enseñanza con los nuevos conocimientos. 3. Formulará preguntas sobre el tema. 4. Les pedirá elaborar un mapa conceptual sobre la crisis política de la Nueva España. <p>El alumno</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participará en lluvia de ideas. 2. Identificarán los conceptos básicos del tema. 3. Anotará en su libreta el cuestionario que deberá de resolver. 4. Elaborará un mapa conceptual sobre la crisis política de la Nueva España. 5. Analizará las repercusiones de las condiciones externas que originaron el movimiento independentista de la Nueva España. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación grupal e individual - Mapa conceptual sobre la crisis política de la Nueva España. - Identificación de las preguntas a contestar.

RECURSOS: Pizarrón, gis, marcadores, libreta del alumno

BIBLIOGRAFIA

VVAA, "Antecedentes de la Guerra de Independencia", *Historia de México I. De la época prehispánica a la consumación de la independencia*. México, Santillana, 2007, pp. 134-138; Pastor, Marialba (2007), "Las revoluciones del siglo XVIII", *Historia Universal*, 4ta edición, México, Preuniversitaria Santillana, pp. 18-69; Delgado, Gloria (2002), "Independencia de México. Factores externos.", *Historia de México, Vol. I. El proceso de gestación de un pueblo*, 4ta edición, México, Pearson Educacion, pp. 368-372.

3ª Sesión: Antecedentes de la Guerra de Independencia
Tema: Antecedentes internos que dieron origen a la Independencia de México.

Tiempo: 2 horas

OBJETIVOS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	METODOLOGÍA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Objetivos informativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las causas y consecuencias internas que motivaron el movimiento de independencia en México. - Conocerá las características de cada suceso interno. <p>Objetivos formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguirá los procesos históricos internos y establecerá relaciones causales entre sucesos y procesos relacionados con la independencia de Nueva España. - Valorará los principios de identidad, libertad y ciudadanía como elementos que favorecen la vida democrática del país. - Reconocerá algunas expresiones de este periodo en el presente. 	<p>Antecedentes internos de la independencia de la Nueva España.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La conjura del Ayuntamiento. - La conspiración de Valladolid. - La conspiración de Querétaro. 	<p>El profesor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dará una explicación general del tema, además de evaluar los conocimientos previos de los alumnos, para ajustar la enseñanza con los nuevos conocimientos. 2. Propiciará el trabajo cooperativo en el grupo al integrar 7 equipos de trabajo. 3. Les pedirá elaborar un mapa semántico referente al tema de la cultura criolla. 4. Pedirá a los alumnos que expongan su respuesta sobre la pregunta planteada en la clase anterior. 5. Planteará el problema a resolver. 6. Propiciará intercambio de ideas. 7. Identificará el problema a tratar en la siguiente clase. <p>El alumno</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizarán lectura individual del tema. 2. Trabajarán en equipo la <i>Jigsaw o técnica de rompecabezas</i>, la cual busca que los integrantes comprendan la información. 3. Elaborará un mapa semántico de manera individual sobre los antecedentes internos en la Nueva España. 4. Comentará con su equipo la relación de los antecedentes internos con la problemática que tienen que resolver para generar una respuesta favorable. 5. Expondrá y defenderá su respuesta al problema planteado en la anterior clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación individual. - Mapa semántico sobre la cultura criolla. - Identificación de los puntos clave del problema a resolver. - Participación y desempeño en equipo al defender su propuesta frente al problema.
<p>RECURSOS: Pizarrón, gis, marcadores, libreta del alumno</p>			
<p>BIBLIOGRAFIA VVAA, "Antecedentes de la Guerra de Independencia", <i>Historia de México I. De la época prehispánica a la consumación de la independencia</i>. México, Santillana, 2007, pp. 139-142; Pastor, Marialba (2007), "Las revoluciones del siglo XVIII", <i>Historia Universal</i>, 4ta edición, México, Preuniversitaria Santillana, pp. 18-69; Delgado, Gloria (2002), "Independencia de México. Factores internos.", <i>Historia de México, Vol. I. El proceso de gestación de un pueblo</i>, 4ta edición, México, Pearson Educación, pp. 373-374.</p>			

4ª Sesión: La Guerra de Independencia
Tema: Inicio, desarrollo y consumación de la Independencia

Tiempo: 2 horas

OBJETIVOS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	METODOLOGÍA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Objetivos informativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar y analizará las causas y consecuencias del proceso de Independencia. - Conocer las características de la constitución de Apatzingán y de Cádiz y el fin del Imperio mexicano. <p>Objetivos formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comentara con su equipo las etapas de la guerra de independencia y sus consecuencias. - Describirá como se desarrolló el proceso de independencia de la Nueva España. - Demostrara habilidad para sintetizar ideas. - Identificara las dificultades de la Nueva España para constituirse como nación. - Analizara los distintos proyectos políticos de construcción nacional emanados de las constituciones de Apatzingán y de Cádiz. 	<p>La Guerra de Independencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción. - Inicio de la Guerra de independencia (1811-1815). - La Constitución de Apatzingán. - La etapa de resistencia (1816-1819) - Consumación de la independencia (1820-1821) - Los factores políticos que influyeron en la consumación de la independencia. - La restauración de la constitución de Cádiz. 	<p>El profesor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dará una explicación general del tema, además de evaluar los conocimientos previos de los alumnos, para ajustar la enseñanza con los nuevos conocimientos. 2. Explicará las causas que dieron origen al movimiento de independencia al desarrollar la introducción al tema. 3. Conformara 7 equipos de trabajo. 4. Pedirá elaborar un mapa cognitivo de secuencias. 5. Planteará la siguiente pregunta del cuestionario. <p>El alumno</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Realizaran lectura individual del tema. 7. Trabajarán en equipo <i>Learning Together Phillips 6.6.</i>, la cual busca conocer la opinión del grupo sobre el tema de trabajo y fomentar la participación de todo el grupo. 8. Elaborará un mapa mental de manera individual sobre el proceso de independencia de la Nueva España. 9. Expondrá y defenderá su respuesta al cuestionario planteado en las anteriores clases. 10. Entregará el trabajo escrito sobre la pregunta planteada en la clase anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación individual y en equipo. - Mapa cognitivo de secuencias personal. - Participación y desempeño en equipo al defender su respuesta del cuestionario.
<p>RECURSOS: Pizarrón, gis, marcadores, libreta del alumno</p>			
<p>BIBLIOGRAFIA VVAA, "La Guerra de Independencia", <i>Historia de México I. De la época prehispánica a la consumación de la independencia</i>. México, Santillana, 2007, pp. 144-155; Delgado, Gloria (2002), "Independencia de México. Fases y desarrollo.", <i>Historia de México, Vol. I. El proceso de gestación de un pueblo</i>, 4ta edición, México, Pearson Educación, pp. 375-392.</p>			

5ª Sesión: Conformación del Estado-Nación (1821-1876)

Tema: El nacimiento de México

Tiempo: 2 horas

OBJETIVOS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	METODOLOGÍA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Objetivos informativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificara las causas y consecuencias que dieron origen a la conformación del Estado-Nación mexicano. - Comparará las características del proyecto monárquico y republicano. <p>Objetivos formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparará con su equipo las características de ambos proyectos de nación. - Describirá los puntos principales de la Constitución de 1824. - Demostrara habilidad para sintetizar ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevas ideas en un mundo nuevo. - El proyecto monárquico. - El proyecto republicano. - La Constitución de 1824. - La primera presidencia constitucional. 	<p>El profesor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dara una explicación general del tema, además de evaluar los conocimientos previos de los alumnos, para ajustar la enseñanza con los nuevos conocimientos. 2. Generar un debate en torno a la pregunta planteada en la clase anterior. 3. Explicará la finalidad y utilidad de resolver un problema vigente. 4. Mencionará el sentido y utilidad del cuestionario resolver a lo largo de las sesiones. 5. Conformara 7 equipos de trabajo. 6. Describirá las características de los proyectos monárquico y republicano. 7. Elaborará los esquemas de Preguntas Guía. 8. Identificara la pregunta a resolver en la siguiente clase. <p>El alumno</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajaran en equipo <i>Learning Together Phillips 6.6.</i>, la cual busca conocer la opinión del grupo sobre el tema de trabajo y fomentar la participación de todo el grupo. 2. Elaborará dos esquemas de Preguntas Guía de manera individual. 3. Identificara las características del proyecto republicano y monárquico. 4. Expondrá y defenderá su respuesta a la pregunta planteada en la anterior clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación individual y en equipo. - Esquemas de Preguntas Guía personal. - Participación y desempeño en equipo al defender su respuesta.
<p>RECURSOS: Pizarrón, gis, marcadores, libreta del alumno</p>			
<p>BIBLIOGRAFIA</p> <p>VVAA, “El nacimiento de México”, <i>Historia de México II. Del siglo XIX a nuestros días</i>. México, Santillana, 2007, pp. 6-17; Delgado, Gloria (2002), “Gobiernos independientes.”, <i>Historia de México, Vol. I. El proceso de gestación de un pueblo</i>, 4ta edición, México, Pearson Educación, pp. 395-400. Pimienta, Julio, (2005), “Preguntas Guía”, <i>Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender</i>, México, Pearson Educación, pp.6-7.</p>			

6ª Sesión: Conformación del Estado-Nación (1821-1876)
Tema: Liberales y conservadores

Tiempo: 2 horas

OBJETIVOS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	METODOLOGÍA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Objetivos informativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ubicará las presidencias liberales y conservadores que dirigieron a la nación durante el periodo. - Analizar la situación entre la elite en el poder y la pobreza de la mayoría debido a los constantes conflictos entre políticos. <p>Objetivos formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicará las dificultades de México para constituirse como nación independiente. - Analizará la multicausalidad del desarrollo económico de México y sus consecuencias sociales de principios del siglo XIX. - Identificará las características de cada gobierno liberal y conservador. 	<p>La disputa por la presidencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primeros pasos del liberalismo: José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías. - El proyecto conservador: Lucas Alamán. - El experimento centralista. - En medio de las guerras: la pobreza de la mayoría. 	<p>El profesor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dará una explicación general del tema, además de evaluar los conocimientos previos de los alumnos, para ajustar la enseñanza con los nuevos conocimientos. 2. Planteará el problema a resolver. 3. Describirá cómo se originó la disputa por la presidencia en el México naciente. 4. Conformará 7 equipos de trabajo. <p>El alumno</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Trabajarán en equipo la <i>Jigsaw o técnica de rompecabezas</i>, la cual busca que los integrantes comprendan la información. 6. Elaborará un cuadro comparativo de manera individual en donde identificará las características de las presidencias de corte liberal y conservador. 7. Analizará las consecuencias sociales que generó el conflicto entre liberales y conservadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuadro comparativo personal. - Participación y desempeño en equipo.
<p>RECURSOS: Pizarrón, gis, marcadores, libreta del alumno</p>			
<p>BIBLIOGRAFIA VVAA, "Liberales y conservadores", <i>Historia de México II. Del siglo XIX a nuestros días</i>. México, Santillana, 2007, pp. 19-29; Delgado, Gloria (2002), "Gobiernos independientes.", <i>Historia de México, Vol. I. El proceso de gestación de un pueblo</i>, 4ta edición, México, Pearson Educación, pp. 400-407. Pimienta, Julio, (2005), "Cuadro Sinóptico", <i>Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender</i>, México, Pearson Educación, pp.9-10.</p>			

7ª Sesión: Conformación del Estado-Nación (1821-1876)
 Tema: El expansionismo estadounidense y el derrotero liberal

Tiempo: 2 horas

OBJETIVOS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	METODOLOGÍA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Objetivos informativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificara las causas que originaron la invasión norteamericana y la pérdida de territorio nacional. - Conocerá el origen, desarrollo y conclusión de la Guerra de Reforma. - Identificara las dificultades del proyecto liberal al consolidar su proyecto. <p>Objetivos formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicará las condiciones imperantes en México al originarse la intervención norteamericana. - Analizara las condiciones internacionales que originaron la intervención norteamericana y posteriormente la francesa. 	<ul style="list-style-type: none"> - La invasión norteamericana. - La pérdida de nuestro territorio. - Gloria y fin de Santa Anna. - Triunfo de la República Federal. - La Constitución de 1857. - La Guerra de Reforma. - Los tropiezos de la república liberal. 	<p>El profesor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dara una explicación general del tema, además de evaluar los conocimientos previos de los alumnos, para ajustar la enseñanza con los nuevos conocimientos. 2. Conformará 7 equipos de trabajo. 3. Elaborará dos mapas cognitivos sobre la invasión norteamericana y la pérdida de territorios. 4. Promoverá la participación de los estudiantes. 5. Elaborará dos mapas conceptuales para abordar el tema. 6. Promoverá la participación de los estudiantes 7. Tema: El expansionismo estadounidense y el derrotero liberal <p>El alumno</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajaran en equipo la <i>Jigsaw o técnica de rompecabezas</i>, la cual busca que los integrantes comprendan la información. 2. Elaborará un mapa cognitivo de cajas de manera individual en donde contestaran las preguntas proporcionadas por el docente. 3. Analizara y expondrá en equipo las consecuencias sociales, políticas y económicas que genero la dictadura de Santa Anna. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación y desempeño individual y en equipo. - Mapas cognitivo de nubes de manera individual. - Los apuntes que desarrollo el profesor en el pizarrón.
<p>RECURSOS: Pizarrón, gis, marcadores, libreta del alumno</p>			
<p>BIBLIOGRAFIA VVAA, "El expansionismo estadounidense y el derrotero liberal", <i>Historia de México II. Del siglo XIX a nuestros días</i>. México, Santillana, 2007, pp. 31-46; Delgado, Gloria (2002), "Gobiernos independientes.", <i>Historia de México, Vol. I. El proceso de gestación de un pueblo</i>, 4ta edición, México, Pearson Educación, pp. 407-417. Pimienta, Julio, (2005), "Mapa cognitivo de cajas", <i>Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender</i>, México, Pearson Educación, pp.71-72.</p>			

8ª Sesión: Conformación del Estado-Nación (1821-1876)
Tema: Intervención francesa y la restauración de la República

Tiempo: 2 horas

OBJETIVOS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	METODOLOGÍA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Objetivos informativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificara las causas que originaron la intervención francesa. - Conocerá las propuestas del liberalismo triunfante. - Identificara los cambios sociales, económicos y culturales como consecuencia de la restauración de la República. <p>Objetivos formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguirá las dificultades de México para conformarse como nación debido la intervención francesa. - Identificara al Imperio de Maximiliano como de corte liberal. - Describirá las distintas propuesta de consolidación nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - La justificación monarquista. - La intervención francesa. - Un imperio liberal. - Consolidación de la República Federal. - Primero, la pacificación. - El anhelado progreso. - La lucha por la no reelección. 	<p>El profesor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dara una explicación general del tema, además de evaluar los conocimientos previos de los alumnos, para ajustar la enseñanza con los nuevos conocimientos. 2. Promoverá la participación del grupo. 3. Elaborará en el pizarrón un cuadro comparativo sobre las consecuencias de la Guerra de Reforma. 4. Conformara 7 equipos de trabajo. 5. Entregará a los alumnos un crucigrama. 6. Identificara el problema a tratar en la siguiente clase. <p>El alumno</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajaran en equipo la <i>Jigsaw o técnica de rompecabezas</i>, la cual busca que los integrantes comprendan la información. 2. Elaborará en equipo un mapa semántico sobre el Imperio de Maximiliano. 3. Elaborará de manera individual el organizador grafico de PNI. 4. Analizara y expondrá en equipo las condiciones en que se encontraba el país en la etapa histórica llamada: República Restaurada. 5. Expondrá y defenderá su respuesta al problema planteado en la anterior clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación y desempeño individual y en equipo. - Mapa semántico. - PNI - Los apuntes que desarrollo el profesor en el pizarrón. - Participación y desempeño en equipo al defender su propuesta frente al problema. - Trabajo final sobre un problema.
<p>RECURSOS: Pizarrón, gis, marcadores, libreta del alumno</p>			
<p>BIBLIOGRAFIA VVAA, "Intervención francesa y restauración de la República", <i>Historia de México II. Del siglo XIX a nuestros días</i>. México, Santillana, 2007, pp. 48-63; Delgado, Gloria (2002), "Gobiernos independientes.", <i>Historia de México, Vol. I. El proceso de gestación de un pueblo</i>, 4ta edición, México, Pearson Educación, pp. 428-475. Pimienta, Julio, (2005), "PNI (positivo, negativo, interesante)" "Mapa semántico" "De aspectos comunes", <i>Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender</i>, México, Pearson Educación, pp.17-18, 23-28, 47.</p>			

Anexo 2
Examen de conocimientos

COLEGIO JUSTO SIERRA
DEPARTAMENTO DE PREPARATORIA
AÑO ESCOLAR 2009-2010
EXAMEN DE HISTORIA DE MÉXICO
PREPARATORIA

NOMBRE _____
FECHA _____ GRUPO _____

.....
LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO Y LA CONFORMACIÓN DEL ESTADO-NACIÓN

I. Lee y contesta los reactivos.

1. Con las Reformas Borbónicas a este grupo social se les prohibió acceder a los puestos importantes de la Iglesia, el ejército y la burocracia.

- Ⓐ Mestizos.
- Ⓑ Criollos.
- Ⓒ Españoles.
- Ⓓ Indígenas.

2. Movimiento intelectual y científico del siglo XVIII que pretende ilustrar a la sociedad mediante la difusión de la técnica, las artes y el pensamiento:

- Ⓐ Reforma.
- Ⓑ Contrarreforma.
- Ⓒ Reformas Borbónicas.
- Ⓓ Ilustración

3. Reforma Borbónica de orden económico que mencionaba que el Estado no debía intervenir y era importante liberar el...

- Ⓐ Comercio.
- Ⓑ Mercado interno.
- Ⓒ Pensamiento ilustrado.
- Ⓓ Impuesto.

4. Es un ejemplo de mestizaje gastronómico.

- Ⓐ Mole.
- Ⓑ Papa.
- Ⓒ Pozole.
- Ⓓ Arroz.

II. Lee y contesta lo que se te pide.

5. Menciona por lo menos dos hechos externos que motivaron a los habitantes de la Nueva España el buscar independizarse:

6. Para los economistas ilustrados la búsqueda del interés individual aumenta la riqueza...

7. Gracias a este invento en la Nueva España se difundió la religión, la literatura y las lenguas antiguas como en náhuatl.

8. Culto religioso que generó un sentimiento nacionalista entre criollos, mestizos e indígenas

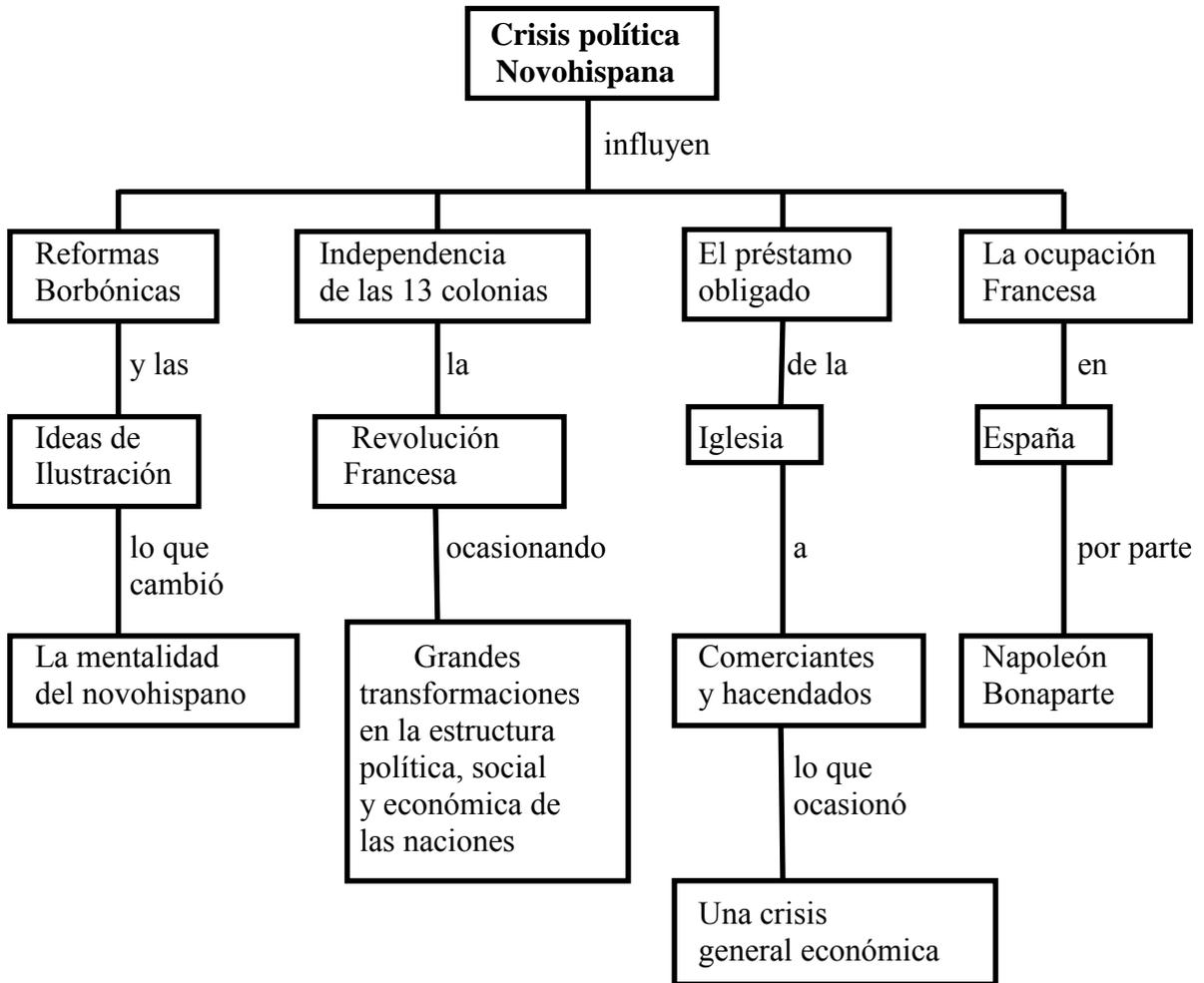
III. Escribe dentro del paréntesis la letra que corresponda.

- | | |
|--|--|
| () Eran los grandes grupos sociales de la sociedad novohispana | a) China, Filipinas |
| () La sociedad novohispana tuvo gran influencia cultural por parte de éste país | b) Minería |
| () Fue una de las medidas económicas borbónicas que se impusieron a los indígenas | c) Pago de impuestos en dinero |
| () De estos países asiáticos se trajeron Innumerables productos a la Nueva España y la Metrópoli | d) Periódico |
| () Para obtener mayores beneficios la Corona liberó este sector, lo que influyó en la riqueza del comerciante | e) Alemania |
| () Fue una de las medidas políticas borbónicas que se impusieron a los indígenas | f) Españoles, criollos |
| () Arte destacado en el periodo colonial | g) Francia |
| | h) La exclusión de puestos importantes |
| | i) Españoles, criollos, castas e indígenas |
| | j) Barroco |
| | k) Neoclásico |
| | l) Comercio |
| | m) División de tierras comunales |
| | n) Japón, Rusia |

IV. Escribe en los paréntesis una L si la expresión se refiere al grupo liberal y una C si alude al grupo conservador

- () Defendían la libertad de comercio y la participación de capitales extranjeros en las actividades económicas del país.
- () Defendían los privilegios de la Iglesia, el Ejército y las minorías acaudaladas.
- () Eran partidarios de instaurar una República Federal.
- () Eran partidarios de una sociedad secular y de libertad de cultos.
- () Apoyaban la idea de establecer en México una República Centralista o una Monarquía.
- () Defendían la enorme influencia de la Iglesia católica en la educación.
- () Estaban a favor de las libertades individuales.
- () Propusieron y consiguieron la separación de la Iglesia y el Estado.
- () Respaldaban el proteccionismo de la industria nacional y las medidas que evitaran la importación de mercancías.

Anexo 4
Mapa conceptual
Crisis política Novohispana



Anexo 5
Mapa de nubes
Crisis política en la Nueva España

Ana Sofia



nov. 24.09

Crisis política e independencia.

los decretos fiscales
de 1801 (afectando
a la Iglesia).

Influyen: las
Reformas

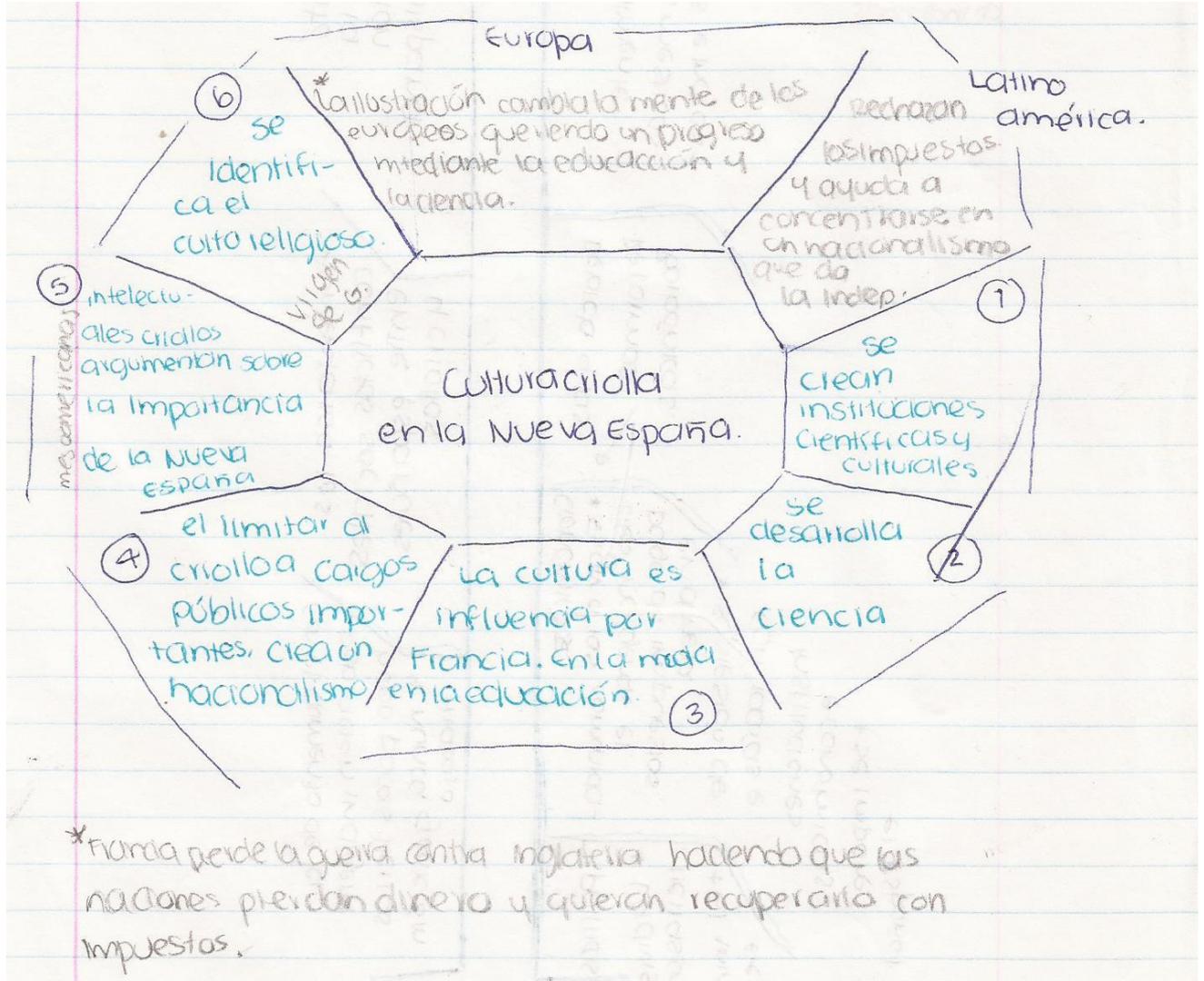


la ocupación francesa
de España.

Borbónicas ide-
as de ilustración.

Independencia
de las 13 colonias,
revolución francesa.

Anexo 6
Mapa semántico
Cultura criolla en la Nueva España



Anexo 7

Investigación sobre cuestionario planteado

Equipo 3

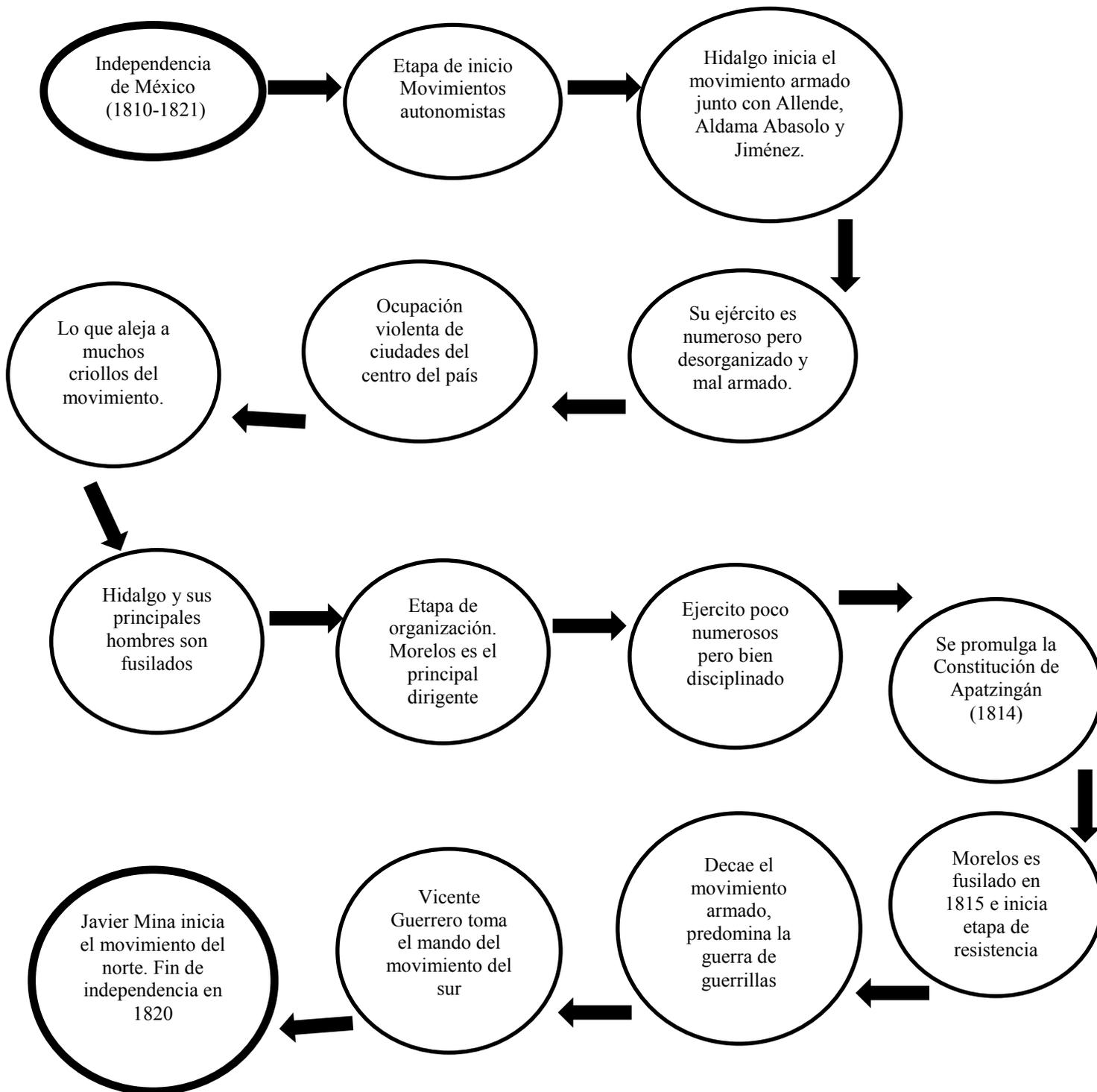
¿Cómo se originaron los primeros imperios comerciales en la Europa del siglo XVI?

- Entre los siglos XVI, XVII y XVIII, los grandes negociantes y empresarios presionaron a los gobiernos locales y a las monarquías para que apoyaran sus planes de expansión comercial, su libertad de acción y su participación en la toma de decisiones. El cambio de los antiguos regímenes –en los cuales el poder absoluto de la Monarquía y la Iglesia se instituyó por motivos divinos y de autoridad– no fue pacífico, trajo consigo pleitos, movimientos intelectuales y revoluciones que lograron, finalmente, que la razón se impusiera como principio del conocimiento y guía de conducta.
- En estos siglos la burguesía impuso por el mundo sus ideas, valores e intereses. Rechazó las monarquías absolutas, cuestionó la autoridad de la Iglesia católica y modificó la estructura feudal. Su poder económico, político, social y cultural se incrementó, permitiéndole romper con todas las barreras que le impedían pensar, expresarse, transitar e intercambiar productos con libertad.
- Aunque los fundamentos del capitalismo pueden encontrarse en los siglos anteriores, entre la era de los grandes descubrimientos y la Revolución Industrial este sistema económico se consolidó e impuso. El capital se acumuló e invirtió productivamente, primero en la agricultura y la manufactura, y después en la industria; se modificó la función de los bancos y las finanzas; se crearon numerosas empresas y compañías comerciales; la propiedad de la tierra y de las herramientas para producir tendió a ser privada; se empezó a emplear , cada vez más, el trabajo asalariado; se promovió el desarrollo científico y tecnológico, sobre el destino del dominio y control de las fuerzas de la Naturaleza, **a la producción masiva de mercancías**, la transporte y la comunicación.
- Bibliografía: Laski, Harold. “El siglo de las luces”, en *El liberalismo europeo*, FCE, 1939, pp. 227-335.

Anexo 8
Cuadro comparativo
Causas que dieron origen al movimiento de independencia

Causas que dieron origen al movimiento de independencia	
Económicas	<ul style="list-style-type: none"> • Despojo de tierras a los pueblos de indios por las haciendas. • Prebendas y exenciones concedidas a los peninsulares que llegaron a Nueva España a aplicar las nuevas políticas fiscales. • Privilegios concedidos a la actividad minera sobre las actividades productivas.
Ideológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento nacionalista de los criollos. • Influencia de las ideas de Ilustración. • Deseo de autonomía.
Políticas	<ul style="list-style-type: none"> • Los principales puestos civiles y eclesiásticos recaían en los peninsulares. • Formación de un ejército a cuyos miembros se concedieron fueros y privilegios. • Fortalecimiento a determinadas instituciones gubernamentales.
Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento de la población de criollos, mestizos, castas e indígenas. • Supresión de cofradías e instituciones comunitarias. • Enorme desigualdad social.

Anexo 9
Mapa de secuencias
Guerra por la Independencia de México 1810-1821



Anexo 10

Acetatos

Equipo 5

En los siglos XVI, XVII y XVIII, los mercados se multiplicaron y ofrecieron mayor cantidad y diversidad de productos. Este fenómeno ocurrió por el crecimiento de la población europea, la expansión del comercio y el mejoramiento de los medios de transporte y comunicación. Las ciudades se convirtieron en centros de actividad bancaria y mercantil, política, intelectual, científica y religiosa. Por ello, fueron espacios cada vez más atractivos y concurridos. En las ciudades, la nobleza y la burguesía entraron en conflictos, pero también se aliaron en negocios y empresas. Unos y otros intercambiaron usos y costumbres, ideas y proyectos. La nobleza se aburguesó y la burguesía se ennobleció para imponer una distinta forma de vida basada en lo material y el confort.

Las guerras y las luchas por el poder entre las grandes potencias caracterizaron la historia del mundo moderno y afectaron las regiones menos desarrolladas. Desde el siglo XVI, la conquista de los mercados impulsó nuevas relaciones entre los hombres y los pueblos, pero el factor religioso también influyó. La visión del mundo y el sentido de la vida que tenían los católicos portugueses, españoles y franceses fueron diferentes a los de los luteranos, puritanos y anglicanos alemanes, holandeses e ingleses.

Anexo 11
Mapa conceptual, preguntas abiertas y mapa tipo sol
Constitución de Cádiz y Monarquía Constitucional

MONARQUÍA CONSTITUCIONAL
 SURGE

Constitución de Cádiz.

Poder Legislativo
era
EL REY

Soberanía Popular

Libertad
Prensa **Expresión**

Inquisición

PROYECTO MONARQUICO PRETENDE QUE GOBIERNE UN MONARCA.

***¿CÓMO PEDIAN LOS QUE APOYABAN EL PROYECTO MONARQUICO?**
 QUE LA NUEVA NACIÓN DEBIA SER GOBERNADA POR UNA MONARQUÍA Y UN MONARCA EUROPEO.

***¿QUÉN INTEGRÓ LA JUNTA PROVISIONAL GOBERNATIVA?**
 LOS REPRESENTANTES DEL ALTO CLERO, LA OLIGARQUÍA CRIOLLA, EL EJÉRCITO, TERRATENIENTES Y COMERCIANTES.

***¿QUIÉN FUE EL EMPERADOR DE MÉXICO?**
 Fernando VII.

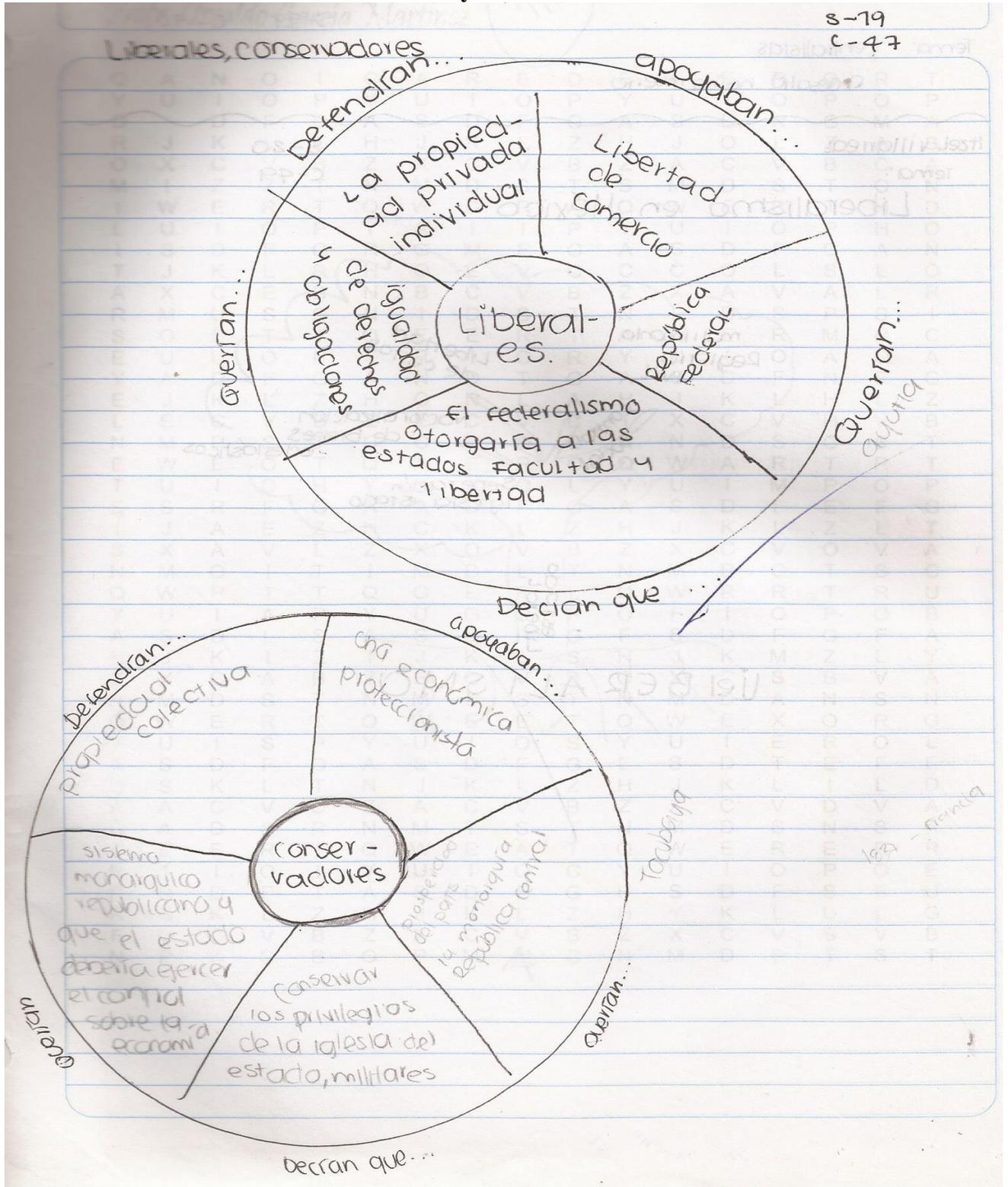
CAUSAS DEL FIN DEL IMPERIO

Económica. Política.

La Junta Provisional Provoca una Rebelión España y el Vaticano se NEGABAN a RECONOCER LA INDEPENDENCIA.

Prof. Osvaldo García Martínez

Anexo 12
Esquemas de preguntas guía
Liberales y Conservadores



Anexo 13
Cuadros comparativos
Liberales y Conservadores

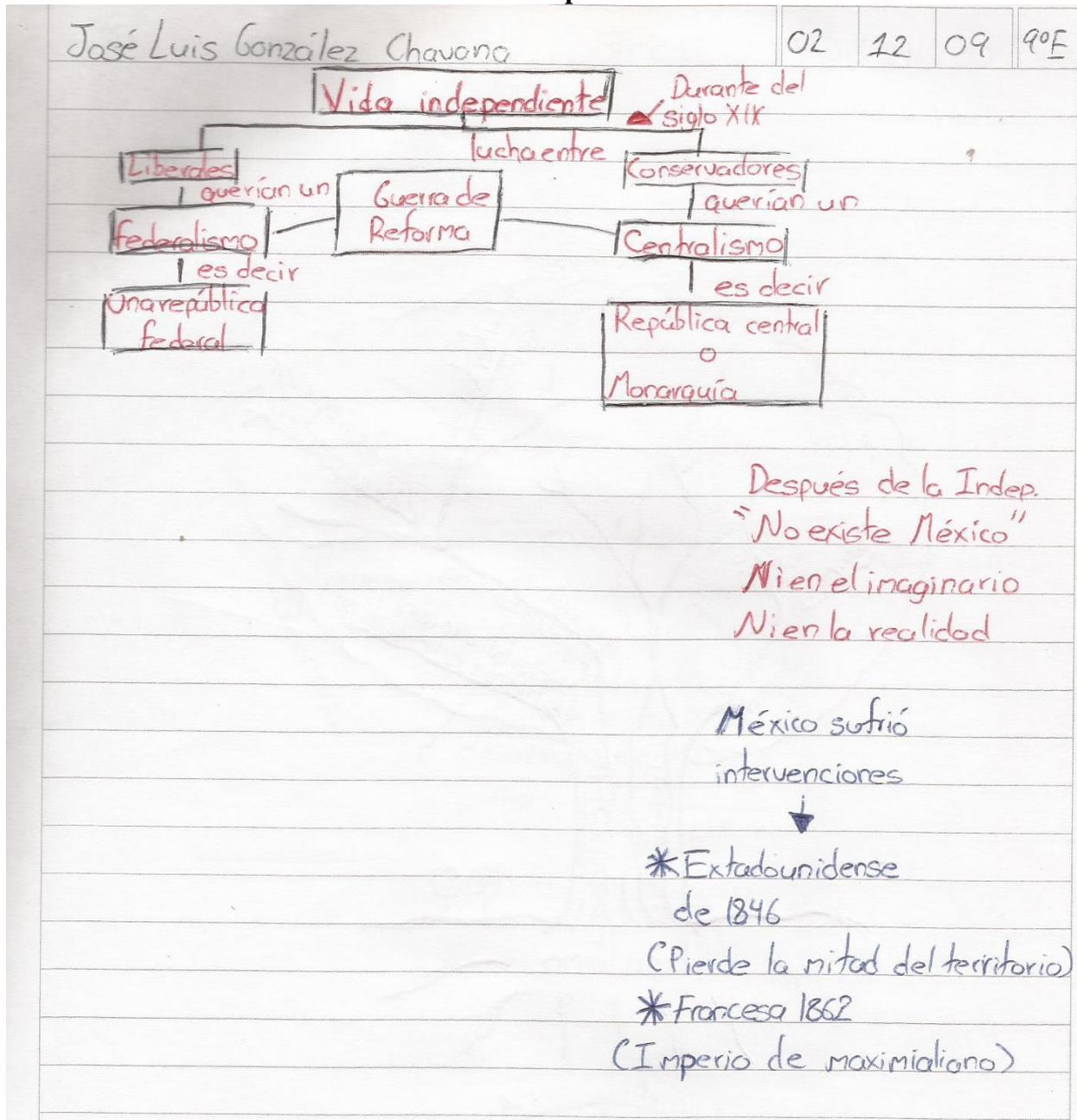
	Conservadores	Liberales	1830 XIX Decada
¿Gobierno?	Lucas Alamán	José M. Luis Mora, Valentín Gámez Tarrías, Lorenzo de Zavala	
Situación	Intervenciones extranjeras, rebe- liones del estado	Problema de la supervivencia y el orden jurídico	
¿ocurrió?	23 de Octubre de 1835.	En la década de los 30 (1830)	
¿Para qué?	Para evitar la Dispersión y Fragmentación	Desamortización de los bienes de la Iglesia Abolición de los fueros Difusión de la Educación	
¿Qué?	Constitución (a) siete leyes)	Constitución de 1824.	
Finalizo	Dictadura de Santa Anna	Colimitar el poder económico y político de la Iglesia	

Prof. Osvaldo García Martínez

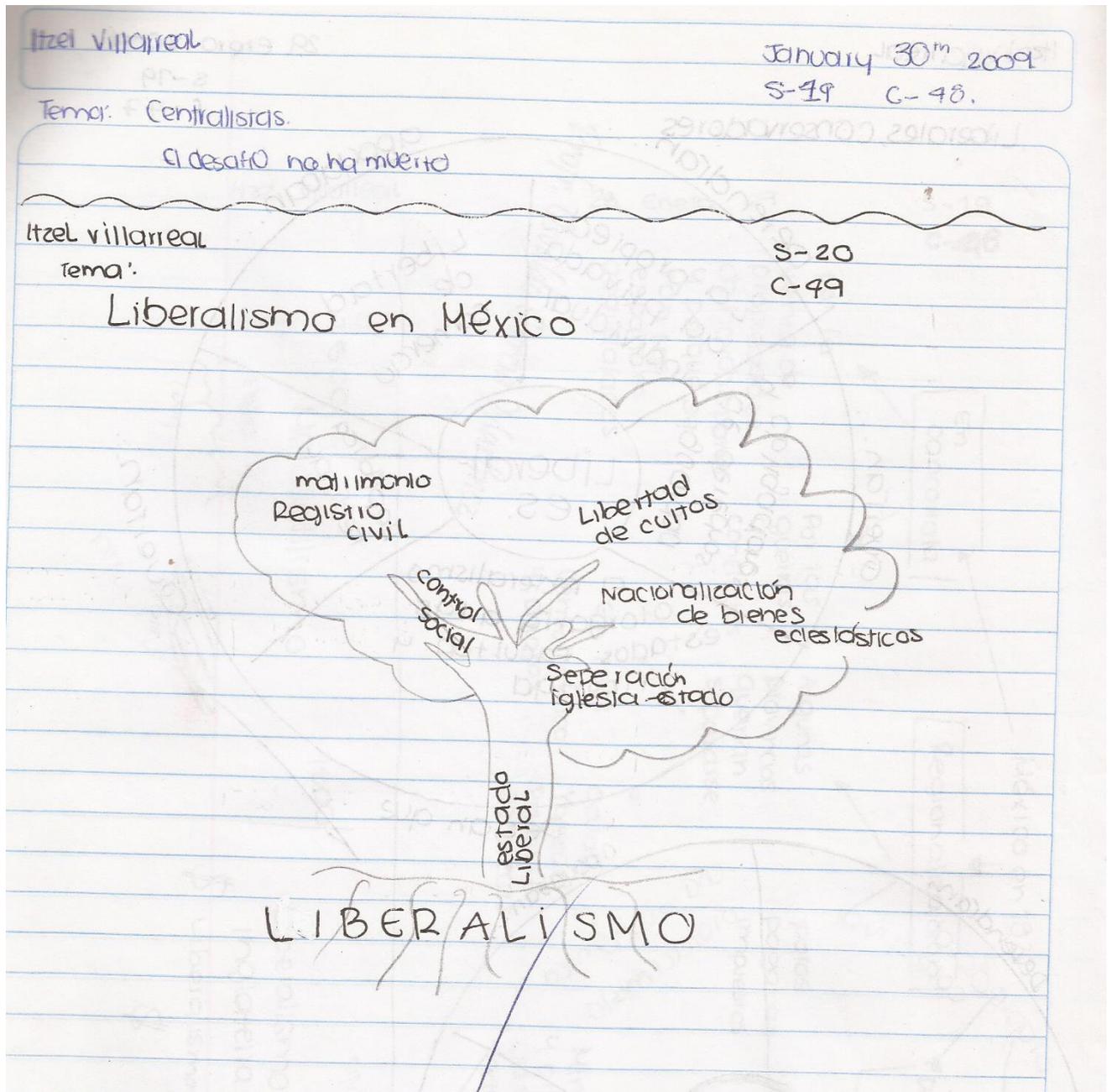
Liberal	Conservador
<p>¿Quiénes? - José María Luis Mora y Valentín Gama Ferras</p>	<p>¿Quiénes? - Lucas Alamán y ex miembros del ejército realista</p>
<p>¿Cuándo? 1830</p>	<p>¿Cuándo? 23 de octubre de 1835</p>
<p>¿Para qué? - Para unir el poder económico y político de la Iglesia - Desamortización de las tierras de la Iglesia y de miembros de las mancomunidades</p>	<p>- Base de reorganización de la Nación Mexicana ¿Para qué? - Para evitar la dispersión y fragmentación de la Nación</p>
<p>¿Qué? La Constitución de 1824</p>	<p>¿Qué? La Constitución <u>Los 7 leyes</u></p>
<p>Análisis su origen del pago obligatorio del diezmo, abolición de las fueros, crisis económica</p>	<p>Análisis con la Oratoria de Santa Anna (1841)</p>

Prof. Osvaldo García Martínez

Anexo 14
Mapa conceptual
Vida independiente



Anexo 15
Diagrama de Árbol
Liberalismo en México

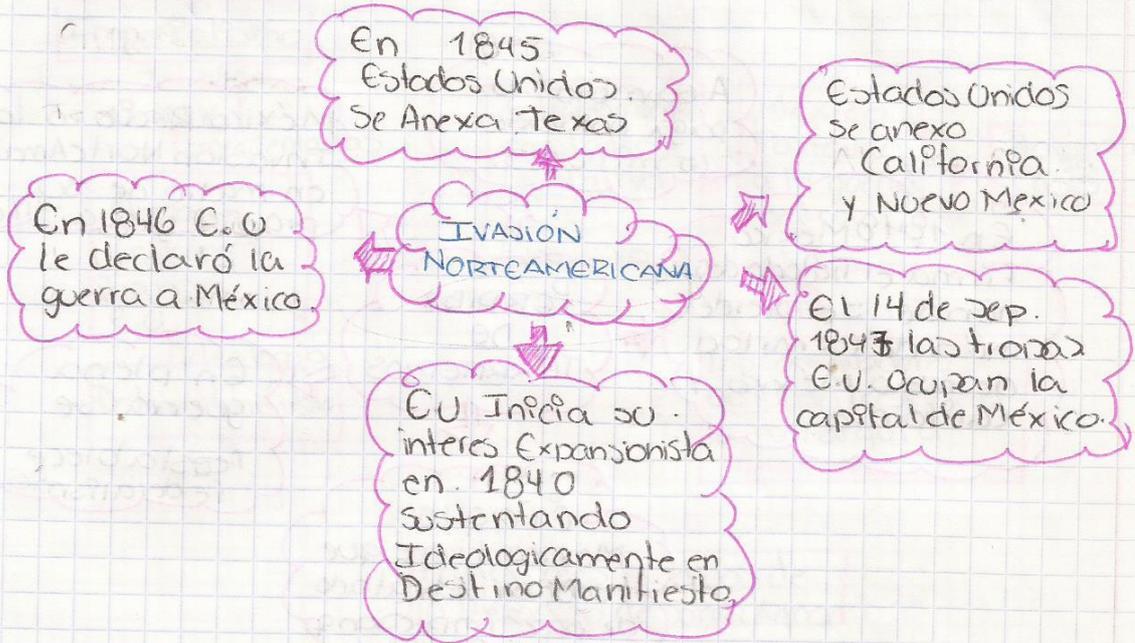


Anexo 16
Mapa de nubes
Invasión norteamericana

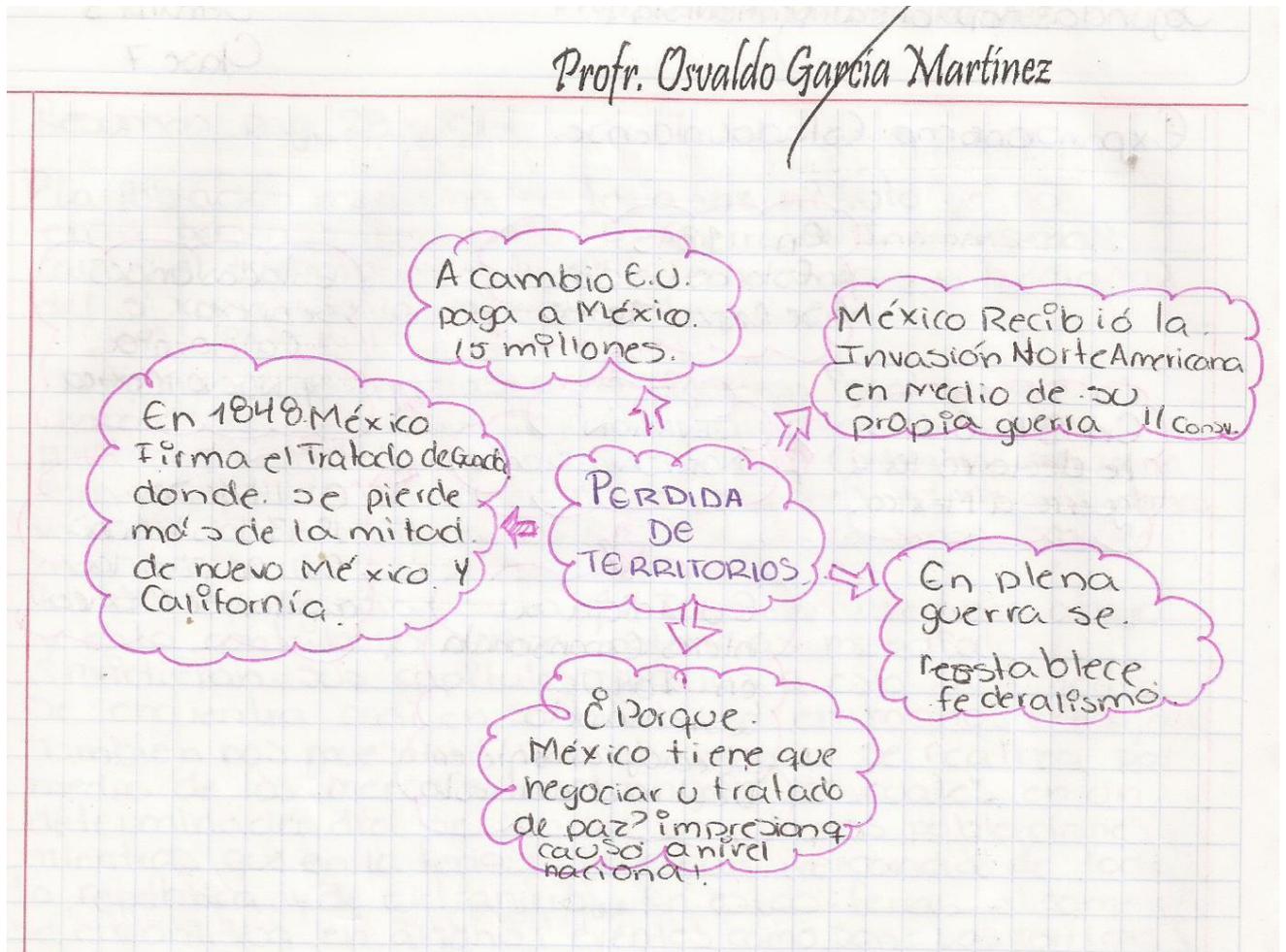
Segunda República Centralista:

Semana 3
Clase 7

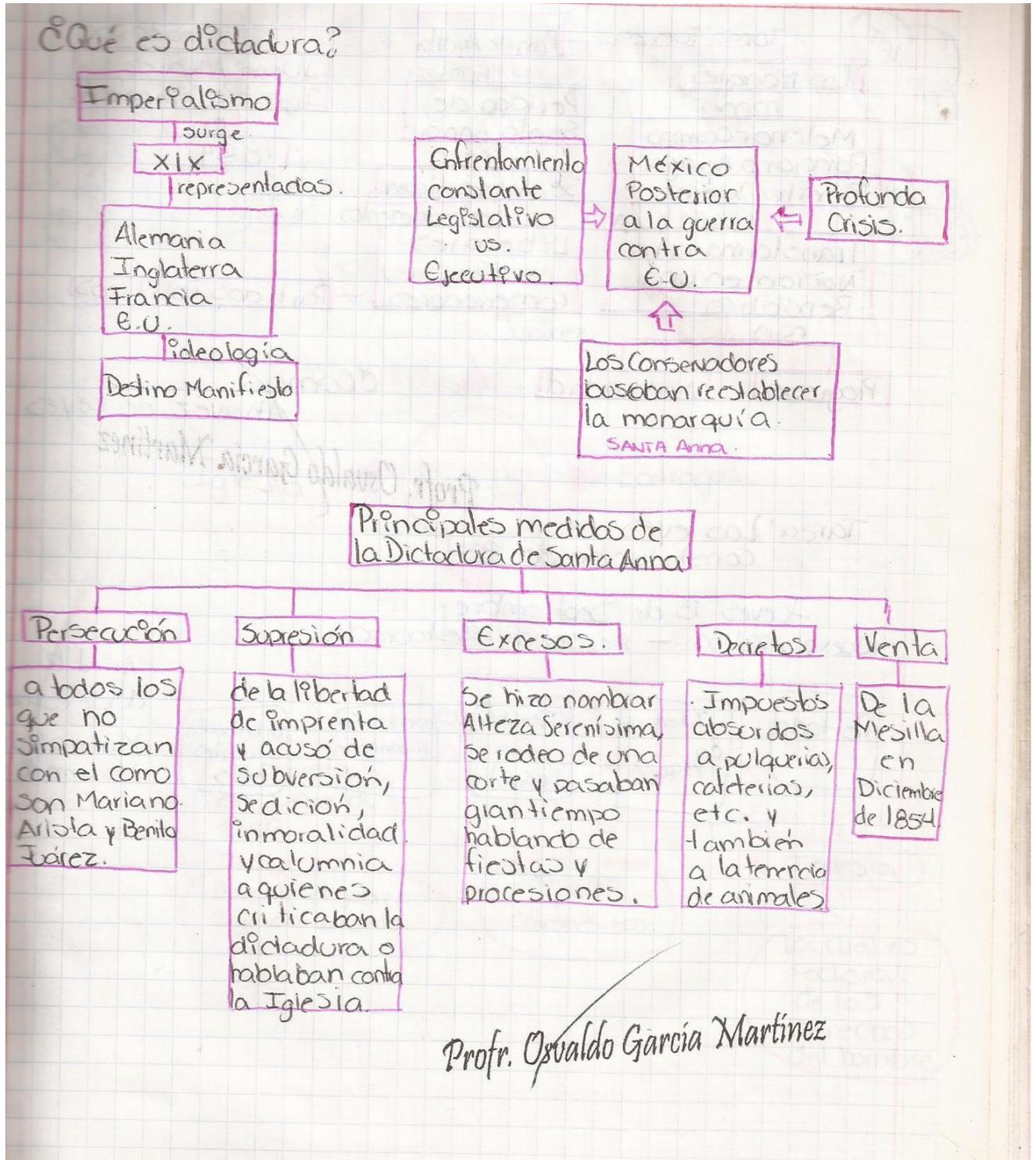
Expansionismo Estadounidense.



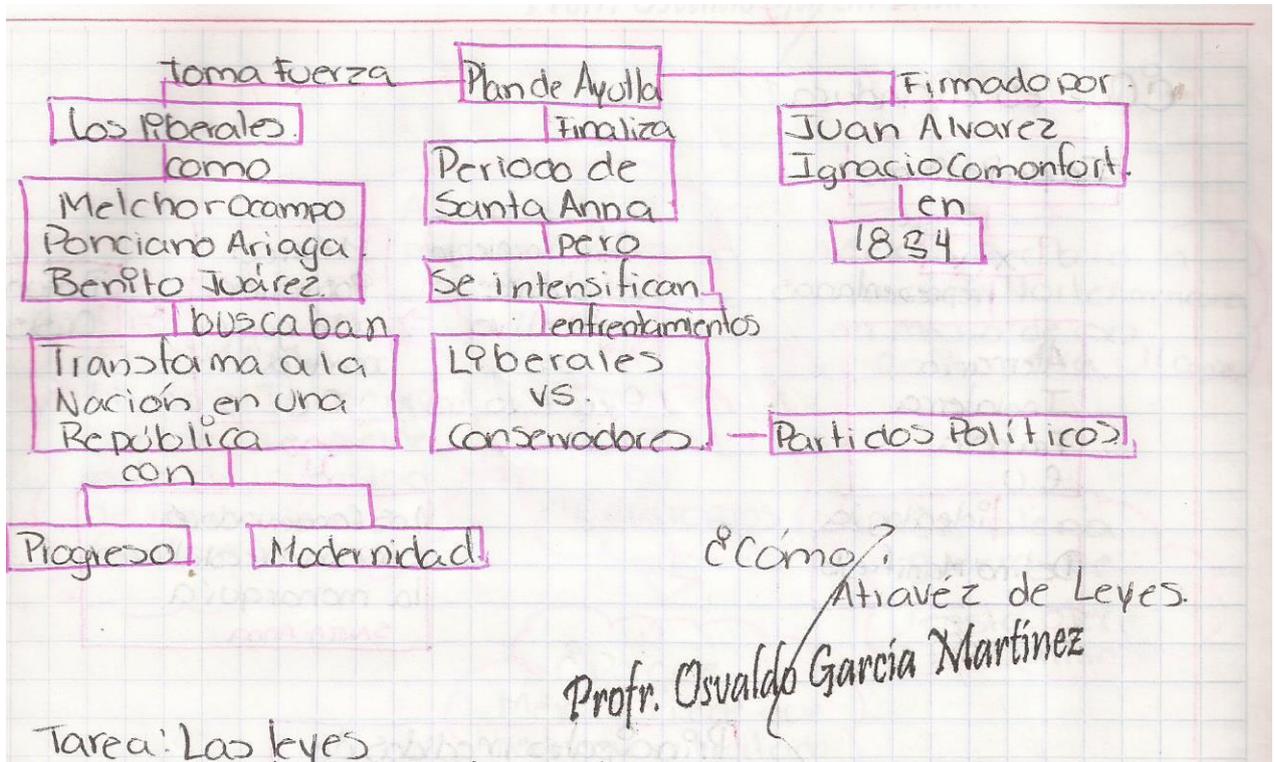
Anexo 17
Mapa de nubes
Pérdida de territorios



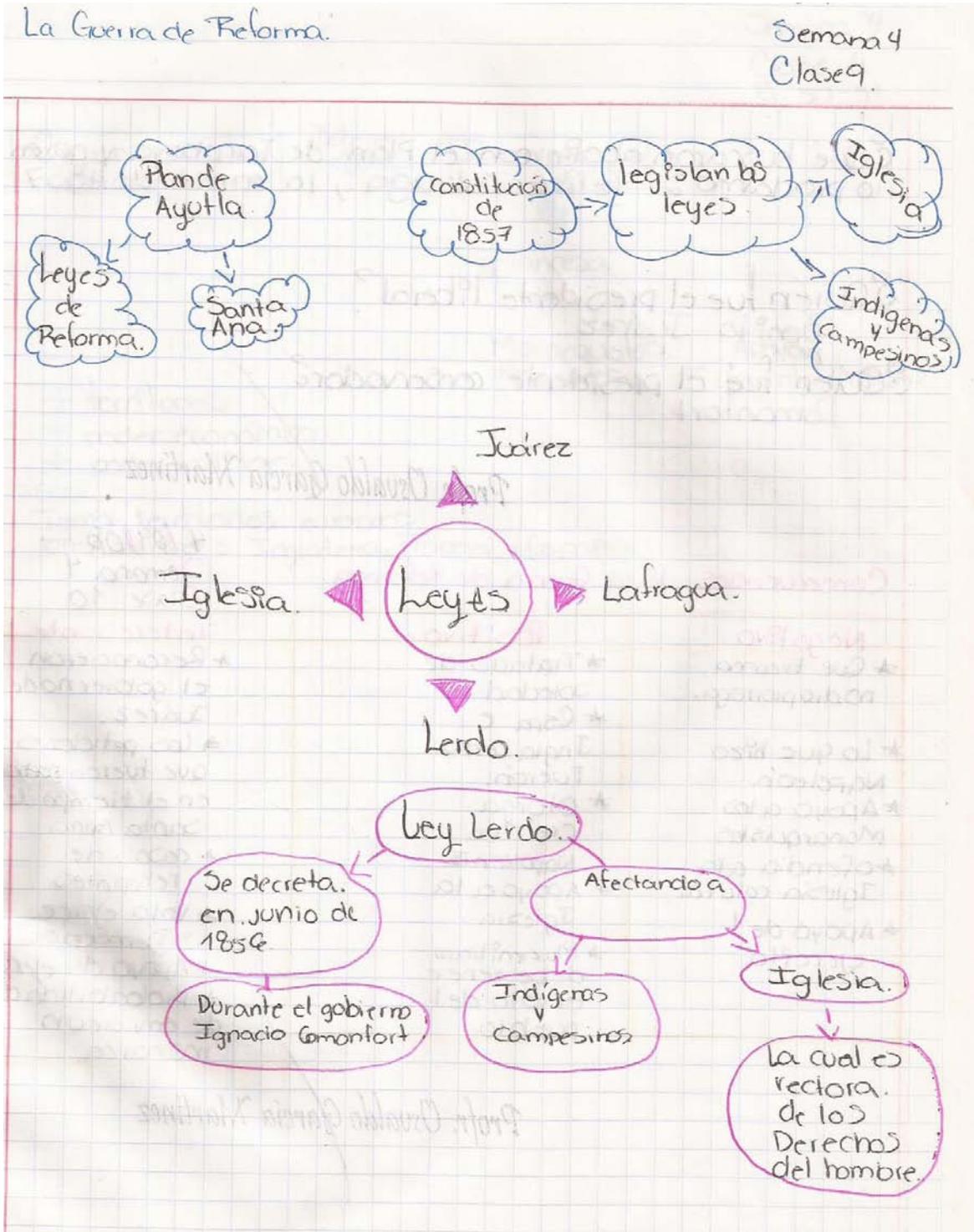
Anexo 18
Mapa conceptual
Dictadura



Anexo 19
Mapa conceptual
Plan de Ayutla



Anexo 20
Mapa cognitivo de nubes
Antecedentes de la Guerra de Reforma



Anexo 21
PNI (Positivo, Negativo e Interesante)
La Guerra de Reforma

¿Qué buscaron abolir con el Plan de Tacubaya y quién lo proclamó? Félix Zuloaga, la const. de 1857

¿Quién fue el presidente liberal?
Benito Juárez.

¿Quién fue el presidente conservador?
Comonfort.

Profr. Osvaldo García Martínez

4/09/08.
Semana 4
Clase 10

Consecuencias de la Guerra de Reforma.

Negativo.

- * Que Francia. no dió prorroga.
- * Lo que hizo Napoleón.
- * Apoyo a los Monarquistas.
- * Ofendia a la Iglesia católica.
- * Apoyo de l ejército.

Positivo.

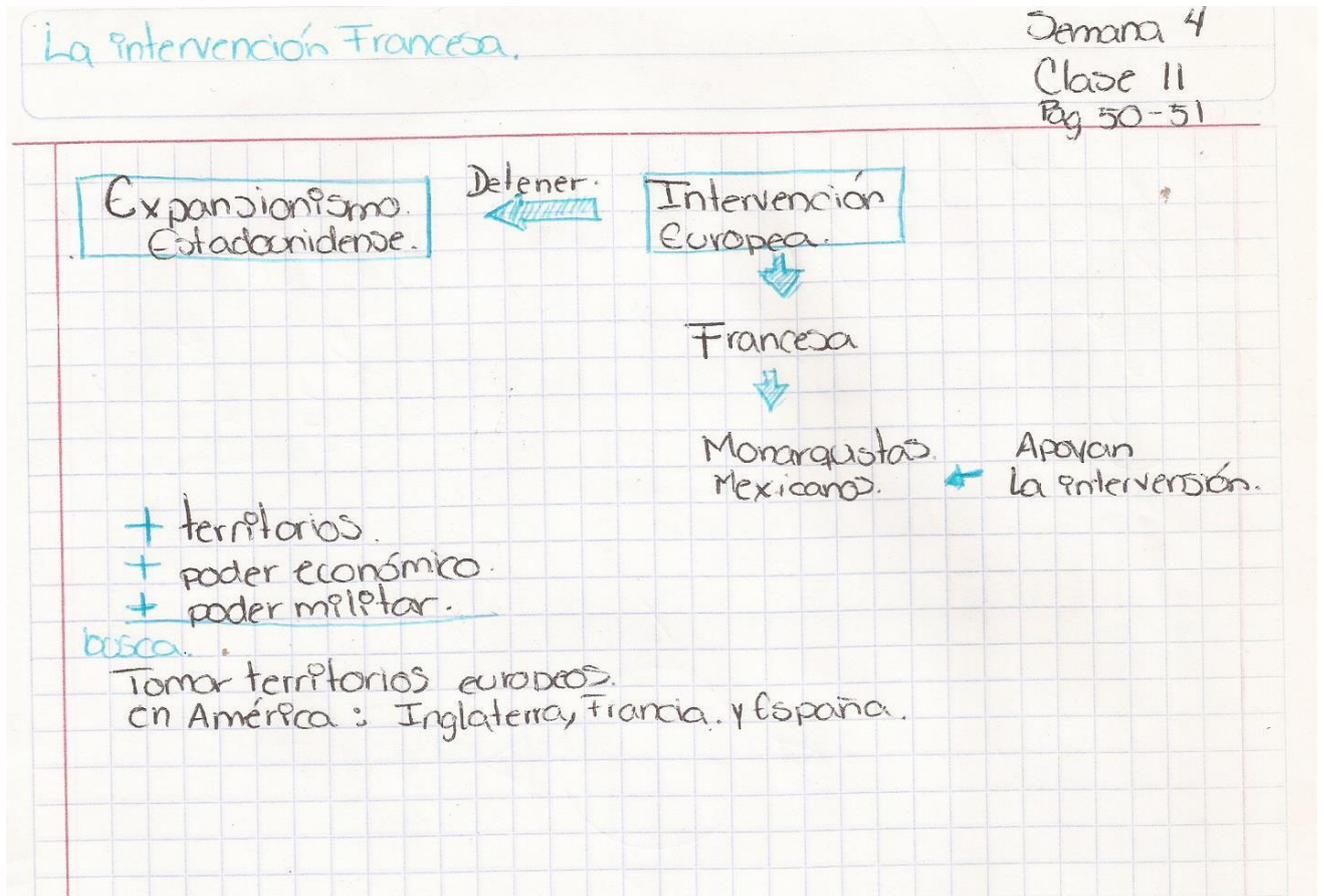
- * Tratado de Soledad.
- * España e Inglaterra fueron.
- * Otorga créditos. Napoleón III
- * Apoyo a la Iglesia.
- * Maximiliano debe tener el voto del pueblo.

Interesante

- * Reconocieron el gobierno de Juárez.
- * Las peticiones que fueron hechas en el tiempo de Santa Anna
- * Casas de reinantes.
- * Voto ejerce "Democracia"
- * Apoyo del ejército.
- * Probabilidad de enviar un monarca.

Profr. Osvaldo García Martínez

Anexo 22
Diagrama radial
Intervención francesa



Anexo 23
Crucigrama
Intervención francesa, Segundo Imperio

CRUCIGRAMA

Profr. Osvaldo García Martínez

Profr. Osvaldo García Martínez

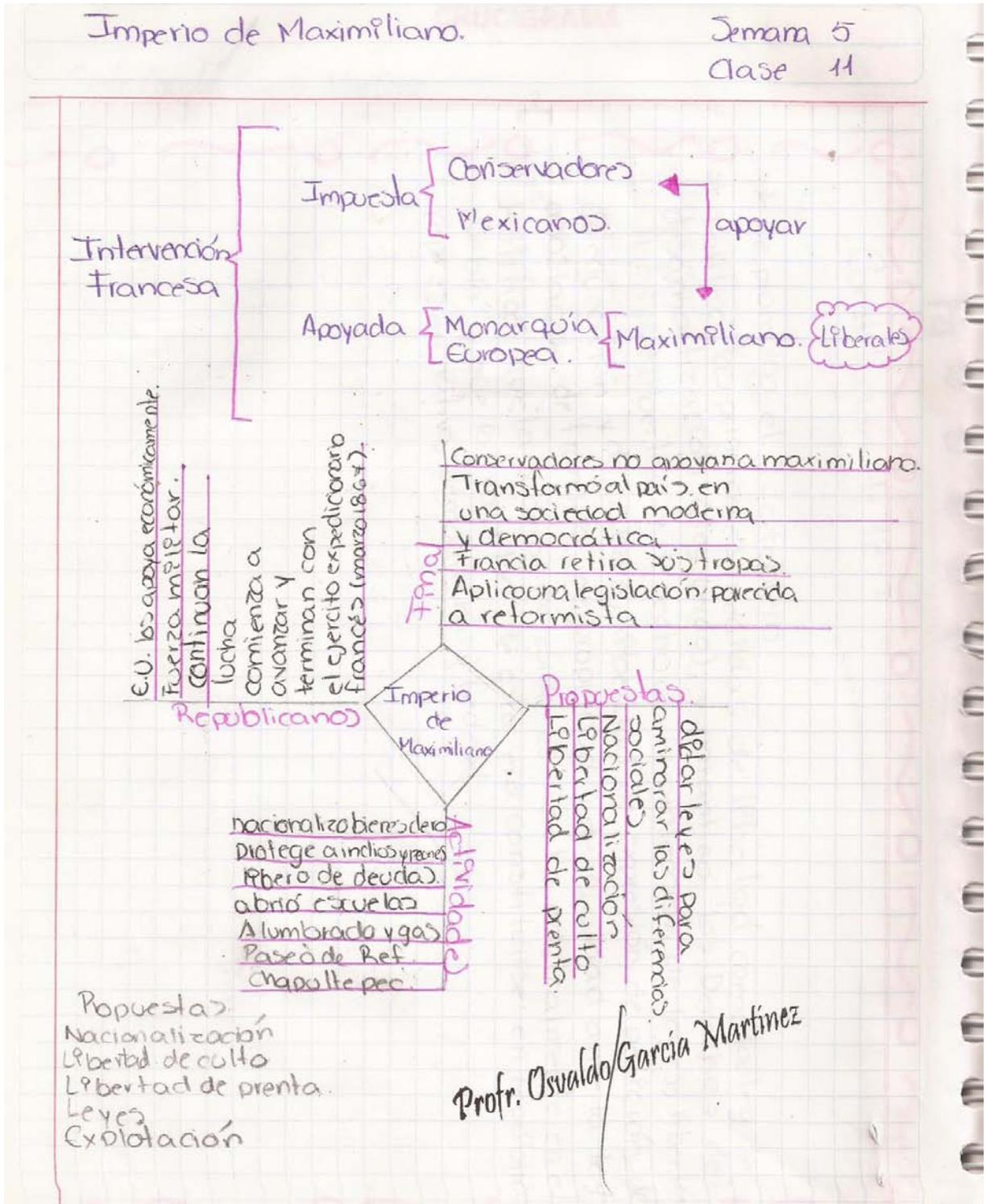
HORIZONTAL

1. Fecha en que inicia la intervención francesa. *17 de mayo*
2. General que logra derrocar a las fuerzas francesas el 5 de mayo de 1862 en la batalla de Puebla.
3. Qué tratados desconocen los franceses para establecer una monarquía en México.
4. Lugar dónde instala Juárez el gobierno republicano.
5. Guerra civil que le impide a Estados Unidos apoyar militarmente al gobierno Juarista durante la invasión francesa

VERTICALES

1. Fecha en qué Maximiliano acepto la corona formalmente.
2. General mexicano leal al segundo imperio.
3. A la muerte del general que derrota a las fuerzas francesas, quedo al mando.
4. Grupo político que busca el apoyo de Napoleón III de Francia para restablecer el orden monárquico en México.

Anexo 24
Cuadro sinóptico y mapa semántico
Intervención francesa e Imperio de Maximiliano



Anexo 25
Cuadro comparativo
República Restaurada

11/09/07
 Semana

República Restaurada

- | | | |
|--|--|--|
| <p>↓ Formal</p> <p>Liberales</p> <ul style="list-style-type: none"> * República * Poderes Estados | <p>Real</p> <p>↑</p> <ul style="list-style-type: none"> * Nacionalización de bienes del clero * Libertad de prensa * gob Civil * Leyes Terminar * Dif. Sociales * Protección de Indios | <p>↓ Formal</p> <p>Imperio Maximiliano</p> <ul style="list-style-type: none"> * Monarquía * Poder Central |
|--|--|--|

Prof. Osvaldo García Martínez

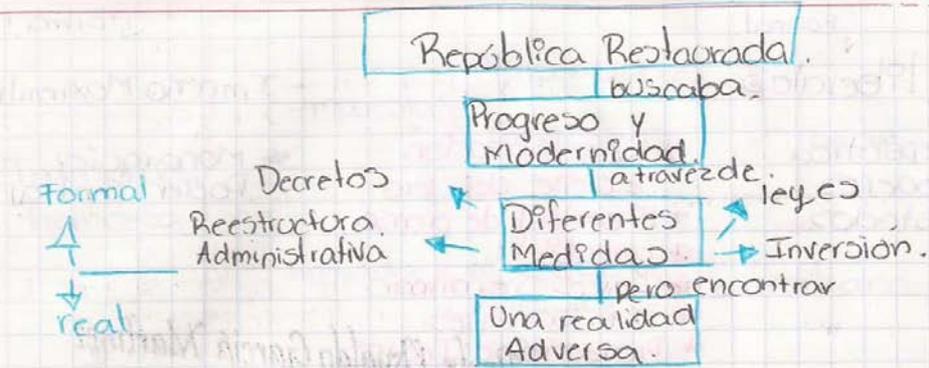
Modernización del País	Realidad
<p>Mediante: La pacificación, el mejoramiento hacendado, la educación, la eliminación de "lo indígena", el poblamiento del territorio mediante la inmigración extranjera.</p>	<p>Adversa porque: el liberalismo comercial se oponía al proteccionismo. Y a la necesidad de exportación una definitiva economía de autoconsumo.</p>

Prof. Osvaldo García Martínez

Anexo 26
Mapa conceptual y línea del tiempo
República Restaurada

Gobierno de Juárez y Lerdo

13/09/07
 Semana 5
 Clase 13



- ① - Inauguración del Ferrocarril
- ② - Expulsión de jesuitas
- ③ - Pacificación del país
- ④ - Tendido de cables telegráficos
- ⑤ - Formación de policías rurales
- ⑥ - Eliminación de la Indígena
- ⑦ - Prohibición de toda manifestación de culto
- ⑧ - Desarrollo de la pequeña propiedad y la industria

Pag 59-62

1867	Juárez	1873	Lerdo
⑥		* venta de bienes eclesiásticos	②
⑧		* desamortización de bienes comunales	⑦
④		*	⑤
③			①

Anexo 26

Evaluación de exposición sobre informe final

Equipo _____	
Criterios	Puntuación
La exposición del equipo es fundamentada con claridad y coherencia (30 puntos)	
El equipo demuestra dominio sobre el tema (30 puntos)	
La información expuesta está bien organizada y no presentan faltas ortográficas (20 puntos)	
Se demuestra consulta bibliográfica u otros tipos de fuentes (20)	