



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
HISTORIA**

EL DESARROLLO DE EMPATÍA HISTÓRICA Y TRABAJO COOPERATIVO A TRAVÉS DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA WIKI EN EL BACHILLERATO.

TESIS

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

PRESENTA

MARIANA HERNÁNDEZ NÁCAR

TUTOR: DRA. MÓNICA GARCÍA HERNÁNDEZ. UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL.

COMITÉ TUTOR:

**DR. MOISÉS ORNELAS HERNÁNDEZ. INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN.
DRA. BENILDE GARCÍA CABRERO. FACULTAD DE PSICOLOGÍA.**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MÉXICO, ABRIL 2019.



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.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no habría sido posible sin la colaboración de muchas personas que me brindaron su apoyo, ayuda y conocimientos.

Primeramente agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por brindarme una excelente formación profesional.

Quiero agradecer a la Dra. Mónica García quien dirigió esta tesis y me brindo amablemente sus comentarios y aportaciones para perfeccionar este trabajo.

A mis tutores, la Dra. Benilde García que me mostró el camino sobre la educación mediada por tecnología y enriqueció esta tesis con sus recomendaciones bibliográficas. Al Dr. Moisés Ornelas por sus comentarios y revisiones minuciosas que le dieron forma y estructura a esta investigación. A la Mtra. Evelia Almanza por sus sugerencias y anotaciones.

Quedo agradecida con la Mtra. Michelle Ordoñez por su constante participación en este proyecto, por encamínarme en la autoreflexión sobre el trabajo docente y ser una guía durante toda la maestría.

Agradezco especialmente a mis padres Florencia Leticia y Ángel Francisco por estar a mi lado siempre y por demostrarme su amor infinito, pero sobre todo por brindarme y motivarme a tener una excelente formación académica y alcanzar todas mis metas.

A mi hermana Laura Amarantha por ser una gran compañera; darme palabras de ánimo cuando las necesite, impulsarme y escuchar mis pláticas sobre este proyecto, y por su gran amor.

A Fabián por su apoyo incondicional, por motivarme a conseguir mis metas aunque parezcan lejanas, por cada uno de sus comentarios porque enriquecieron mi trabajo y me estimulaban a seguir adelante y sobre todo su amor.

A la familia López Mendoza por su constante ayuda y apoyo, y siempre alentarme a continuar.

A mi bisabuela Margarita, porque es un ejemplo de vida y fortaleza para continuar con todas mis metas y ser mi inspiración de existencia.

A toda mi familia, a mis tías, tíos, primos, primas y abuelos porque siempre me impulsan a seguir adelante y no detenerme pues sé que siempre están para mí.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO	6
1.1 Motivación e interés	6
1.2 El sentido de enseñar y aprender Historia hoy	9
1.3 Enseñanza constructivista de la Historia	15
1.4 Construcción del conocimiento histórico	17
1.5 Aprendizaje cooperativo	26
1.5 Cuestiones finales	27
CAPÍTULO 2. EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	28
2.1 Contexto general sobre el uso de las tecnologías en la educación	28
2.2 Investigaciones sobre el uso de la tecnología en la educación	31
2.3 Investigaciones sobre el uso de la tecnología en la enseñanza de la Historia	34
2.4 “Wikis” como recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje	37
2.5 Investigaciones sobre el uso efectivo de las wikis en la educación	42
CAPÍTULO 3. LA WIKI COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO DE EMPATÍA HISTÓRICA Y TRABAJO COOPERATIVO	48
3.1 Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades	48
3.2 Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades	50
3.3 Etapas previas al diseño de la estrategia didáctica	53
- PRIMERA ETAPA.....	54
- SEGUNDA ETAPA	58
3.4 Diseño y fases de la estrategia didáctica “ Desarrollo de Empatía Histórica por medio de una wiki”	62
- MOMENTO DE APERTURA. EVALUACIÓN PREVIA	64
- MOMENTO DESARROLLO. PROCESO DE ENSEÑANZA.....	67
- MOMENTO CIERRE. EVALUACIÓN FINAL.	71
EVALUACIÓN	73
3.5 Propuesta de análisis de los resultados obtenidos	74
CAPÍTULO 4. RESULTADOS OBTENIDOS ANTES Y DURANTE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	76
4.1 Evaluación de conocimientos declarativos	76
4.2 Evaluación de empatía y explicaciones históricas	87
4.3 Evaluación de textos argumentativos y videos	98
4.4 Evaluación del trabajo con wiki	112

CONCLUSIONES	120
REFERENCIAS Y FUENTES CONSULTADAS.....	126
ANEXOS.....	131

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la enseñanza de la Historia en México tiene diversas problemáticas, que van desde la infraestructura de las escuelas, la formación y capacitación docente, la apatía y desinterés de los alumnos por la asignatura, el valor académico e importancia que se le da en los programas de estudio, pero sobre todo, la didáctica utilizada para su enseñanza.

A lo largo de las últimas décadas junto con los cambios culturales de nuestro país, los métodos de enseñanza se han modificado y respondido a las demandas de la sociedad; sin embargo en la enseñanza de la Historia ha sido proceso lento y poco estructurado, mucho se debe al paradigma que se ha formado entre investigadores y docentes sobre cómo se enseña y para qué sirve aprender Historia, esta situación abre el dialogo a una gran cantidad de opiniones y propuestas teóricas, que no terminan por definirse o aplicarse en práctica docente.

Asimismo, se han incrementado las investigaciones que proponen una estrategia de enseñanza sustentada en una teoría disciplinar, que se refiere un sustento filosófico propio de la Historia o corriente historiográfica que soporta la construcción del conocimiento histórico o concepto de la Historia que se pretende enseñar, y una psicopedagógica que enfatiza en la relación de una teoría de psicología educativa aplicada a la forma en que se quiere desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje; cada una de ellas es una aportación valiosa al dar una perspectiva diferente de cómo se puede poner en práctica . Esta tesis pretende ser parte de estas investigaciones y tiene como propósito la construcción de una propuesta didáctica cuyo enfoque se el desarrollo de empatía histórica, para estimular el interés de los alumnos en la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

El valor que tiene la Historia en la sociedad se basa en la concepción de esta como una disciplina que estudia los hechos del pasado desde la causalidad y busca una explicación sobre su efecto en el presente. Igualmente, constituye una parte esencial en la vida del ser humano, ya que se sustenta en el desarrollo de una conciencia histórica generada a partir del reconocimiento del individuo dentro de una sociedad, así como sus diferencias y similitudes con otras, de esta manera se autoreconoce como un elemento indispensable para la Historia, pues sus acciones tiene causas y consecuencias que se reflejarán en el presente y a su vez en la construcción del futuro. De ahí que debe

revalorizarse su importancia en los programas de estudio y su función como formadora de individuos.

La enseñanza de la Historia puede construirse a partir del desarrollo de habilidades específicas disciplinares entendidas como las capacidades de aprendizaje que el alumno desarrolla al construir el conocimiento histórico, desde una perspectiva constructivista, en la que su participación activa es indispensable. Estas habilidades tienen una estrecha relación con el método de investigación histórica y tienen rasgos concretos y particulares del mismo (Díaz Barriga, 1998; Carretero 2009). Existen varias habilidades específicas cada una de ellas enfocadas partes distintas de la investigación histórica, esta tesis se centra en la empatía histórica. Basada en la capacidad comprender tanto a los individuos como los acontecimientos del pasado, a partir fuentes históricas analizadas desde el presente, para dar una explicación sobre por qué se construye el mundo como lo conocemos.

Esta habilidad se desarrolla en diversos niveles y regularmente se acota en la comprensión de la vida del sujeto del pasado; en esta investigación se pretende llegar a un nivel en el que los alumnos de educación media superior comprendan el porqué de los acontecimientos o hechos históricos a partir de su relación con el presente y así explicar el lugar que tienen en la sociedad. Se trata de una habilidad compleja que involucra las personalidades e intereses de los alumnos, pero es precisamente por ello que se logra la construcción del conocimiento histórico más cercano y comprensible para cada alumno, porque no tiene una idea determinada o absoluta, sino diversas posturas y perspectivas.

Esta tesis se construye considerando el contexto de los alumnos, para ello toma en cuenta que los recursos tecnológicos son elementos cotidianos que forman parte de la sociedad actual. Esta investigación propone una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que la Historia puede construirse a partir de estos medios, generadores y repositorios de información global que puede ser consultada y modificada todo el tiempo. Tal es el caso de una wiki, que es un plataforma que se construye con las aportaciones constantes de los usuarios y está abierta todo el público que desde participar, sus temáticas son diversas y cotidianas. Pueden enfocarse en el ámbito educativo como soporte de proyectos al desarrollar aprendizaje cooperativo y motivar la colaboración de los alumnos para enriquecer su conocimiento.

Así pues, el objetivo de esta tesis es apoyar la enseñanza de la Historia a través de la construcción de una wiki diseñada por los alumnos a la par que desarrollan empatía histórica. Con este propósito elaboraron textos argumentados y sustentados con fuentes primarias y secundarias que funcionaron como base teórica para la elaboración de un video. La dinámica de trabajo implicó realizar actividades en equipo bajo la supervisión docente construyendo su propia postura y vinculado el hecho o acontecimiento histórico con la vida cotidiana. De esta forma se desarrolló el trabajo cooperativo, a través de la formación de “grupos formales” como una técnica de enseñanza- aprendizaje, al mismo tiempo que se utilizó la wiki como mediador del aprendizaje.

Además, las tecnologías son herramientas muy eficaces que potencializan el aprendizaje a través de la motivación y el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes y que han sido usadas en la enseñanza de la Historia con eficacia. La construcción de una wiki para la enseñanza de la Historia es factor importante de esta estrategia didáctica, pues se pretende demostrar que todas las aportaciones de este recurso tienen relación con la construcción del conocimiento histórico de los alumnos al retomarlo como un recurso digital que es usado cotidianamente por los alumnos, pero en este caso de dará un enfoque educativo.

En esencia se pretende demostrar que el uso de recursos tecnológicos puede favorecer el aprendizaje y la enseñanza de la Historia, al superar las ideas que se tienen sobre los recursos tecnológicos y el ocio o diversión. Así mismo es una propuesta que entrelaza las habilidades específicas de la Historia con estrategias de enseñanza y aprendizaje en donde el alumno es el constructor de su propio conocimiento guiado por el docente.

Como apuntamos, esta tesis se centra en el aprendizaje cooperativo que se desarrolla con base en el trabajo de los alumnos a lo largo de varias sesiones, recoge experiencias, habilidades cognitivas y digitales de cada miembro del equipo bajo la guía del profesor que apoyó y supervisó la construcción del conocimiento. Para lograr un ambiente adecuado y propicio se consideró el respeto y la tolerancia como cualidades esenciales que apoyaron el proceso de enseñanza- aprendizaje y motivaron a los alumnos al trabajo entre pares (Freire, 2009).

La estrategia didáctica diseñada en esta investigación se aplicó con un grupo Historia Universal Moderna y Contemporánea el Colegio de Ciencias y Humanidades

Plantel Sur. Se eligió este sistema de bachillerato para la implementación por sus principios pedagógicos enfocados en el aprendizaje autónomo y dinámico de los alumnos, al mismo tiempo que toma como fundamento para la construcción del conocimiento el contexto de los alumnos y al docente como un mediador del mismo. El modelo educativo está guiado por tres pilares: *Aprender a aprender* se enfoca en promover la autonomía con la que el alumno construirá sus conocimientos nuevos. *Aprender a hacer* dirige la atención en las habilidades que el alumno desarrollará en el proceso de aprendizaje y cómo las lleva a su vida cotidiana. *Aprender a ser* se centra en los valores y actitudes que el alumno desarrolla en el proceso educativo para aplicarlos en su día a día.

Las actividades de la estrategia didáctica se desarrollaron en ocho sesiones presenciales y asesorías en línea; cada una de ellas enfocada en tres aspectos: Conocimientos declarativos, divididos en cuestionarios iniciales y finales diseñados con la finalidad de conocer el punto de partida al comenzar la estrategia de enseñanza y evaluar los cambios al término de la misma.

Desarrollo de la empatía histórica a través de la aplicación de dilemas empáticos, en los que los alumnos tomaban decisiones y realizaban descripciones posicionándose como si estuvieran viviendo el acontecimiento sustentadas en el análisis de fuentes históricas, y ejercicios en los que se identificaron los elementos culturales y sociales, que constituyen el hecho histórico, para construir su interpretación y explicación desde el presente, basada en el análisis de fuentes históricas. Al mismo tiempo se realizó una investigación que fue alojada en la wiki y sirvió como guía y fundamento para los proyectos posteriormente realizados.

Construcción y uso de una wiki, para ello al inicio y al final se aplicaron cuestionarios con la finalidad de conocer los cambios generados en el aprendizaje por medio de la aplicación de la estrategia de enseñanza- aprendizaje. De igual forma cada sesión estaba estructurada para que los alumnos trabajaran en la plataforma, participando con comentarios o construyendo un texto argumentativo que sustentó su proyecto final.

Esta tesis está organizada con relación al proceso de investigación realizado, por ello se divide en cuatro capítulos. El primero expone el marco teórico que sustenta la propuesta didáctica para la enseñanza de la Historia presentada en esta tesis, basada en la relación entre la teoría de la Historia, la construcción de conciencia histórica y una teoría psicopedagógica constructivista en la que el docente es mediador del conocimiento y los

alumnos son agentes activos del mismo; así como el desarrollo de la motivación e interés para la construcción del conocimiento histórico; del igual forma se muestra la importancia del aprendizaje cooperativo y su relación con la construcción de una wiki. Al mismo tiempo que se analizan las principales problemáticas y dificultades de la enseñanza de la Historia en México, y la importancia de la Historia en la sociedad como sustento y justificación para incluirla como asignatura en la educación media superior.

El segundo capítulo presenta un panorama general sobre el uso de recursos tecnológicos en la educación y en la enseñanza de la Historia, sus beneficios e impacto en la educación, así como diversas investigaciones que sustentan propuestas de enseñanza para potencializar el aprendizaje por medio del uso tecnologías. De igual forma se exponen trabajos enfocados en explicar las funciones y aportaciones educativas del uso de una wiki, lo que dejó ver la necesidad de presentar una propuesta didáctica que utilizara esta plataforma como el medio para la construcción del conocimiento histórico demostrando que la enseñanza de la Historia puede ser mediada por tecnologías.

En el tercer capítulo se presenta una descripción detallada de la estrategia didáctica de esta investigación, en la que se explican cada una de las actividades diseñadas bajo un sustento teórico y psicopedagógico, con la intención de desarrollar empatía histórica en los alumnos por medio de la construcción de una wiki; de igual forma se exponen las fases exploratorias previas a la aplicación de la propuesta de enseñanza así como las etapas en las que llevaron a cabo todas las actividades y ejercicios, al mismo tiempo que se describe la importancia de cada uno de ellos para este trabajo. Posteriormente se muestran los métodos de evaluación utilizados para observar los cambios en los conocimientos de los alumnos.

El último apartado está conformado por el análisis de resultados obtenidos después de la aplicación de la estrategia didáctica, en él se exponen los efectos observados, los cambios y permanencias en los conocimientos de los alumnos posteriores a la implementación de las actividades. Toda la información recabada se analizó de forma cualitativa y conforme a los objetivos planteados al inicio de la investigación y sustentados teóricamente.

CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

A partir de un análisis sobre las dificultades de la enseñanza de la Historia, se presentan las bases y referentes conceptuales para plantear una estrategia didáctica que integra a los alumnos como agentes activos y constructores de su conocimiento histórico desde su presente y su vida cotidiana, al desarrollar empatía histórica como una de las habilidades específicas de la disciplina a través del uso del método de investigación histórica.

Este primer capítulo tiene como objetivo presentar un panorama general de la relación que existe entre la enseñanza de la Historia y la motivación como parte del constructivismo y este a su vez como una teoría psicopedagógica, así como las problemáticas que tiene la Historia para la enseñanza y el efecto en el aprendizaje de los alumnos.

1.1 Motivación e interés

La educación es un proceso en el que a través de la socialización se involucran valores, normas, conocimientos, habilidades y actitudes que servirán para mejorar a la sociedad en la que vive el sujeto a fin de transformarla a beneficio de todos (Díaz Barriga, 1998). Esta premisa, evidencia distintos problemas del sistema de educación, y propicia una reflexión para la búsqueda de su solución con el uso de las herramientas adecuadas. Los cambios en la educación generados por las transformaciones sociales a lo largo de las últimas décadas han impulsado a realizar investigaciones en psicología educativa como respuesta a las nuevas necesidades de aprendizaje de los alumnos, cada vez más influenciados por el uso de las tecnologías y recursos digitales, así como estrategias para motivarlos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La motivación es parte fundamental del proceso de enseñanza- aprendizaje, los alumnos, al sentirse motivados adquieren conocimientos y habilidades, los hacen significativos para ellos, es decir, los relacionan con su vida diaria e impulsa a desarrollar otros aprendizajes; esto orienta al docente y al alumno sobre qué y cómo se ha aprendido, de esta manera guía el conocimiento, para después ser socializado. Se puede definir a la motivación como una energía o fuerza interna que estimula y dirige la conducta de un

individuo a realizar acciones como una respuesta integrada al organismo. Es decir que la motivación lleva a la persona a realizar acciones como pensar, sentir, o responder para satisfacer las necesidades de ese impulso (González, 2006), dirige la conducta y puede potencializar las necesidades del ser humano; es un estado interno que activa y mantiene la conducta. La motivación, en algunas ocasiones necesita de un estímulo externo para tener el resultado esperado, (González, 2006) por ejemplo, si a la persona le gusta bailar no es necesario un estímulo, sin embargo, no le gusta requiere un estímulo para realizar la acción.

Esta idea sobre los estímulos internos que dirigen la conducta ha sido trabajada por varios autores, entre ellos, (Rogers, 1998; Allport, 1998; Maslow, 1975), refiriéndose a que las necesidades del ser humano son intrínsecas, mueven y activan al individuo a satisfacer sus necesidades. Estos autores son considerados como representantes de la psicología humanista, cuyas ideas centrales son: que el hombre tiende de forma natural hacia la autorregulación, es decir, busca su bienestar a través de las condiciones que él encuentre como favorables para su vida, por lo tanto cuando el ambiente es empático logra desarrollarse satisfactoriamente; el hombre es un ser en un contexto humano, ya que vive y se relaciona con otros seres humanos como parte de su estado natural; el hombre tiene facultades para decidir, para ello crea conciencia propia considerando sus propósitos e identidad personal, de esta forma sus acciones son justificadas según las intenciones de cada individuo (Hernández, 1998). Por lo tanto todas las acciones del hombre tienen una motivación.

La motivación puede ser interna (intrínseca) o externa (extrínseca) (Mateo, 2001). La primera es el impulso interno del individuo, que proviene de sus interés, gustos, actitudes. Es resultado de la satisfacción de necesidades humanas, pero puede crecer y empujar al individuo a ponerse metas o retos; se relaciona directamente con realizar actividades por placer. La segunda es provocada por un estímulo externo al individuo, por el ambiente, acciones, o por otra persona aunque depende de la disposición y capacidad para generarla. Este tipo de motivación puede ser recompensada, por lo tanto, crece el interés del individuo en ella y las probabilidades de repetir la acción; también puede ser castigada o incentivada. En esta tesis se pretende abordar los dos tipos de motivación y de esta manera el desarrollo de la empatía histórica será generado de forma integral para obtener un resultado satisfactorio al encauzar los conocimientos de los alumnos a la vida diaria.

La motivación por sí sola no asegura el éxito, tiene que ser encaminada para lograr una meta en específico, en el caso de esta tesis, la motivación se relaciona con el desarrollo de la empatía histórica, ya que los alumnos elegirán el tema del programa por el que más se sientan atraídos y con él trabajaran su proyecto y texto argumentativo; esto con la finalidad de que la empatía se desarrolle intrínsecamente y el aprendizaje sea significativo desde la atracción y se involucren con el tema.

El interés forma parte de la motivación al ser una predisposición del sujeto a determinadas actividades, objetos, eventos, o sucesos, proviene de un impulso interno en el que intervienen factores emocionales, actitudinales y cognitivos. Hay dos tipos de interés, el interno o personal y el situacional que se relaciona con el contexto.

El interés del alumno por aprender es intrínseco en las primeras etapas del desarrollo y en general permanece en un buen nivel; sin embargo, algunas veces el docente tiene que buscar un estímulo externo para motivar y causar interés a través de estrategias, o métodos, y así desarrollar en el estudiante diversas habilidades y conocimientos, como el uso de recursos tecnológicos enfocados en la enseñanza, actividades lúdicas, pero sobre todo relacionar las actividades con su entorno próximo o vida cotidiana enfocadas en sus características sociales y culturales de los alumnos. Es por ello que la motivación en el aprendizaje es medular y se desarrolla en parte por la relación que existe entre alumno y maestro.

Desde la perspectiva del aprendizaje como una interacción social, la empatía es un elemento indispensable en el proceso de enseñanza, ya que uno se pone en el lugar del otro y tratar de comprender la perspectiva del otro, considerando esta premisa es que la empatía histórica será la habilidad específica que se desarrollará en esta tesis y se cimentará en el desarrollo de la motivación y el interés en los alumnos.

Se podría decir que el interés se desarrolla por el impulso motivacional, es el resultado del sentirse motivado; provoca atracción sobre algo. Se relaciona con el sentimiento y valor que el individuo da a la acción, objeto, o vivencia que le permite actuar, por lo tanto se relaciona con la experiencia o el querer experimentar Schiefele (1991) propone que desarrollar un sentimiento se relaciona con el disfrute o goce, a diferencia de cuando se le otorga valor, el individuo le da significado a la acción y objeto por el que se sienta interesado. Existen dos tipos de interés individual y situacional. El

primero se concibe como la preferencia hacia ciertos temas o actividades, mientras que el situacional es el provocado por estímulos externos promueven el actuar.

En opinión de Herbart (Schiefele, 1991), el interés está estrechamente relacionado con el aprendizaje. Permite el reconocimiento de un objeto, conduce a un aprendizaje significativo, promueve a largo plazo almacenamiento de conocimiento y proporciona motivación para un mayor aprendizaje. En el proceso de enseñanza- aprendizaje promueve la interiorización del aprendizaje, pero también estimula el seguir aprendiendo, ya que el alumno se siente atraído por un conocimiento o la forma en la que se desarrolla dicho conocimiento.

El interés tiene relación con la motivación intrínseca, cuando el estudiante se siente atraído y se involucra con un tema por sí mismo, provoca que disfrute aprender y mejora sus habilidades; cuando recibe un estímulo externo, el interés que se desarrolla provoca que el alumno se involucre en el desarrollo de su conocimiento de forma interna y externa, de esta manera va construyendo su propio conocimiento a partir de sus intereses personales y es influenciado por el contexto en el que se desarrolla. Así mismo forma una postura e identidad a partir del medio cultural y social que lo rodea, construyendo saberes al interactuar con otros.

Esta tesis se sustenta en la premisa del aprendizaje como un proceso activo de elaboración de significados, subjetivo y personal en donde el alumno elabora-construye su propio conocimiento al mismo tiempo que aprende a resolver tareas de la vida cotidiana; es decir, contextualiza el conocimiento. El aprendizaje social se realiza a través del trabajo entre los estudiantes, para la construcción influye el autoconocimiento de sus habilidades motivándolos para aprender (Díaz Barriga, 1998). Para ello el material utilizado en el proceso dará mayor fuerza al aprendizaje, tiene que ser atractivo y con características específicas en las que los estudiantes encuentren interés y relacionen los conocimientos con su vida diaria. Por ello los materiales utilizados en la propuesta didáctica de esta tesis fueron diseñados con la intención de interesar a los estudiantes por medio del uso recursos tecnológicos a la construcción del conocimiento histórico.

1.2 El sentido de enseñar y aprender Historia hoy

Esta investigación sustenta que la función principal de la Historia es ubicar e identificar a los individuos en la sociedad actual a partir del conocimiento del pasado y dar elementos

para pensar en el futuro. El proceso de construcción de la identidad a través de la memoria colectiva y de la conciencia histórica es parte de la función social, que organiza el pasado para explicar el presente, y tiene en cuenta las causas y consecuencias. La Historia tiene práctica en la vida cotidiana, al reconocerse el hombre a sí mismo como agente histórico que crea y construye su propio conocimiento: el cine, la familia, las actividades diarias, etc., son fuentes para la construcción del conocimiento. La labor del historiador debe ser completa e integral, entre investigación y difusión para la construcción del conocimiento histórico, por ello todo el conocimiento histórico debe ser difundido.

Desde la propuesta de Andrea Sánchez Quintanar “La historia es vital, se necesita para la construcción del ser humano. El hombre tiene la capacidad de pensar sobre su propio ser” (Sánchez Quintanar, 2006: p. 65), es lo que lo hace ser humano, reflexiona, se conoce, piensa y se analiza a sí mismo, es por ello que se crea históricamente al reconocerse dentro de una sociedad. De esta manera el hombre trasciende de sí mismo, se relaciona con otros, los reconoce y les da un valor en la realidad humana, dentro de una sociedad determinada. Esto es muy importante, porque nos ayuda a entender claramente cuál es la función de la Historia en la vida cotidiana, que el estudio del pasado no es algo olvidado y muerto, tiene una función práctica en la vida diaria.

Por lo anterior es que la Historia, como disciplina, es parte del desarrollo del hombre, “se estructura a partir de la construcción de la conciencia, estudia el pasado y organiza este estudio de forma sistemática y metódica para explicar el presente y, a partir de ello, conocer las causas y consecuencias de los hechos que sucedieron” (Sánchez Quintanar, 2000). Por lo tanto, todas aquellas personas que construyen el conocimiento histórico para transmitirlo son difusores de la Historia, los docentes tienen un papel central en ello, pues son agentes que además de construir su propio conocimiento histórico, instruyen a otros para sustentar el propio y tomar una postura ante el de los demás.

La enseñanza de la Historia se edifica en la premisa de instruir a los estudiantes en la construcción de su propia conciencia histórica, de reconocerse como individuos dentro de una sociedad que tiene características específicas que la hacen distinta, y esas diferencias la hacen ser y la constituyen como única. Los alumnos al reconocer el lugar social se apropian de una postura que le da sustento a ese lugar que ocupan, al mismo tiempo que los hace parte de la historia como agentes activos. Bajo esa condición por mucho tiempo la utilidad de la Historia ha sido crear ciudadanos e identidad nacional; sin

embargo, tiene funciones didácticas (Prats y Santacana, 2001), como fortalecer la comprensión de las raíces culturales y la herencia común que tienen los estudiantes con otros. Asimismo, facilitar la comprensión del presente a través de conocer los acontecimientos del pasado desde una perspectiva analítica, con base en el estudio de la causalidad y consecuencias de los hechos del pasado, que exige explicar la complejidad de los hechos sociales creado en los estudiantes una conciencia crítica que puede ser usada con la información que reciben diariamente. Así el estudio de la Historia como disciplina se construye por investigaciones en las que se emplea un método histórico, que organiza el pasado apoyándose de otras disciplinas, por ello los estudiantes al estudiar Historia enriquecen otras áreas de conocimiento.

La enseñanza de la Historia en la educación media superior tiene diversas problemáticas que provocan la deserción, reprobación y desmotivación en los estudiantes, mismas que se desarrollan en diferentes ámbitos. En el contexto global, en la mayoría de lugares, la Historia es vista como una disciplina sólo para formar ciudadanos en donde se ve a los héroes como un ejemplo, sin embargo esta no es la única función de la Historia, existen otras, de las que hablaré más adelante, que apoyan la formación de ciudadanos desde la creación de una conciencia histórica y enriquecen el conocimiento histórico desde una enseñanza situacional o empática.

La Historia es tomada en cuenta como parte central de la formación de los alumnos, pero tiene menor jerarquía dentro de los planes de estudios que tienen una orientación enfocada en el desarrollo laboral y no en un desarrollar conciencia y crítica sobre el lugar social de cada joven, como resultado los jóvenes no se reconocen en el mundo y por lo tanto no pueden construir su identidad a partir de la comprensión del tiempo como un flujo constante de hechos diferentes a los del presente pero que tienen una relación intrínseca con los actuales y de igual forma tendrán un sentido constructivo para el futuro.

Buena parte de los problemas desarrollados en el contexto institucional se centran en el valor que se le da a la Historia, pues en la mayoría de las instituciones han reducido el apoyo a los proyectos y a la misma asignatura, sosteniendo la idea de que la Historia sirve sólo para las ceremonias, efemérides y fechas importantes de la nación. Todo ello ayuda a crear en los estudiantes una idea de la Historia como un estudio en donde la memorización es la capacidad más importante.

Dentro del aula los problemas para la enseñanza de la Historia reflejan las problemáticas de los contextos mencionados anteriormente, al mismo tiempo que presenta los propios, como el uso de métodos poco atractivos para los estudiantes, sin considerar los cambios psicosociales de los adolescentes y la motivación del docente por impartir la clase, pues muchas veces ven el ejercicio docente un trabajo en el que se tienen que recitar datos de acontecimientos, sin darle sentido al por qué sucedieron. El aula es el lugar más importante para cambiar las concepciones y problemáticas de la enseñanza de la Historia a partir de la práctica docente, al integrar o innovar en métodos y estrategias que integren a los estudiantes a la construcción del conocimiento histórico y romper con los prejuicios sobre la disciplina, pero sobre todo, que comprendan la utilidad de la Historia en la vida cotidiana.

Cada contexto presenta problemáticas propias, pero todas convergen y plantean situaciones específicas, que responden a por qué los alumnos cada vez tienen menos interés y cómo los profesores, instituciones y los propios alumnos tienen los elementos para construir métodos, técnicas y estrategias que disuelvan estas problemáticas (Arteaga, 2016). Sin embargo, esta situación nos lleva a reflexionar como docentes, cuál es la labor del historiador como investigador y docente al mismo tiempo.

La diferencia de posturas entre investigadores - historiógrafos y docentes crea uno de los problemas internos en la enseñanza de la Historia, pues los investigadores - historiógrafos se sitúan en la idea de que la Historia es para historiadores y que basta con la curiosidad de los mismos para crear líneas de investigación que tengan grandes aportaciones hacia ese gremio; por otro lado están los docentes que consideran a la Historia como parte de la vida cotidiana, que está presente todo el tiempo y es por ello que debe enseñarse a los alumnos cómo construir conocimiento histórico. Esta situación crea un problema de articulación entre colegas historiadores para mejorar la enseñanza y generar apoyos académicos en investigaciones que otros han hecho, pero sucede al contrario, los docentes son vistos como menos, por lo cual la valoración de su trabajo es considerada inferior (Lamoneda, 1998).

Desde el análisis de Joaquim Prats (2001) las dificultades de la Historia a las que se enfrentan los docentes pueden dividirse en dos: contextuales y de la naturaleza de la Historia.

Las dificultades contextuales, a su vez se dividen en tres factores, *la visión social de la historia, la función política, y la tradición y formación de los docentes*. La primera forma parte de la vida cultural y social de los alumnos, es cómo se observa a la historia en la vida cotidiana a través de los mensajes emitidos por los medios de comunicación masiva, la tradición oral y los discursos institucionales, que desarrollan una perspectiva erudita de los conocimientos del pasado como un cúmulo de conocimientos de fechas, personajes y datos.

La función política de la historia se basa en el uso de los acontecimientos para festejos de efemérides y justificar o legitimar realidades políticas actuales, al mismo tiempo que es usada para configurar la conciencia de los ciudadanos a través de la construcción de un discurso nacionalista, en México es una de las funciones principales desde hace mucho tiempo pues el método se basa en la enseñanza memorística, basta con leer los libros de texto gratuito y los planes de estudio de primaria y secundaria para comprender el discurso de los héroes que han construido con valor la identidad nacional (Arce, Montoya y Velázquez, 2017).

La tradición y formación de los docentes se enfoca en la visión que éstos ofrecen, entendiendo la Historia como una disciplina compuesta de informaciones acabadas, tomada por los estudiantes como hechos pasados que no tienen relación con el presente. Por esta situación la historia es poco atractiva y se convierte en una acumulación de hechos que sucedieron cronológicamente, sin tener una utilidad en la vida cotidiana.

Las dificultades ligadas a la naturaleza de la historia como ciencia social se dividen en dos: las dificultades generales y las específicas. Las primeras se refieren al concepto de la historia como un entramado complejo en el que los fenómenos están entrelazados entre sí, por ello para el estudio de la Historia se usa el pensamiento abstracto al interpretar fuentes e imaginar cómo era el tiempo y espacio en el que se desarrollaron los hechos, por esta situación no todos los historiadores están de acuerdo en una misma definición y caracterización de la historia, dando como resultado las múltiples versiones e interpretaciones de un sólo hecho.

Las dificultades específicas de la historia parten de la concepción del tiempo histórico, la causalidad y multicausalidad y la comprensión de conceptos sociales e históricos. El uso de estas concepciones en el proceso enseñanza - aprendizaje es complejo, ya que para los estudiantes no es sencillo entender que existen distintos tiempos

para comprender los acontecimientos pasados y que al mismo tiempo en otro lugar sucedían distintos hechos, así como la interpretación de distintas fuentes para conocer el acontecimiento desde diversas perspectivas, estas dificultades son las que más se relacionan con la labor docente, al ser el agente que guiará la comprensión de conceptos, por ello es muy importante que tenga en cuenta que a partir de su propia concepción del tiempo y de la Historia es que los alumnos construirán la suya.

La clasificación propuesta por Prats (2001) es minuciosa ya que analiza las diversas problemáticas de la Historia desde las propias de la disciplina hasta las institucionales y desarrolladas en el aula, todas enfocadas en la enseñanza en Europa, sin embargo su trabajo no plantea alguna propuesta para resolver las dificultades de la Historia, pero nos deja ver una gran cantidad de problemas a combatir. Este análisis se puede llevar al contexto mexicano pues la enseñanza de la Historia en nuestro país tiene las mismas problemáticas, durante las últimas décadas se ha incrementado el número de académicos dedicados a la investigación, muchos de ellos construyendo propuestas con la finalidad de resolver paulatinamente los problemas de la enseñanza de la Historia. Esta tesis forma parte de esos trabajos, que si bien no pretende resolver en su totalidad las dificultades, sí es una aportación de cómo se puede aplicar el método de investigación histórica y desarrollar habilidades específicas de la disciplina y así resolver una de las dificultades planteadas, sin embargo no podría llevarse a cabo si no existieran en México instituciones que busquen un cambio en la enseñanza.

Como ya se ha mencionado, en la enseñanza de la Historia existe una disociación entre la investigación histórica y la docencia, ya que se abre el debate sobre qué enseñar y en qué nivel escolar, pues los investigadores se encargan de “hacer la historia” que debe de enseñarse, sin embargo en las últimas décadas, docentes, historiadores y pedagogos se han cuestionado esa postura, sobre todo en el quehacer docente pues no en todos los espacios, se enseña lo mismo, y se tiene una visión distinta de los hechos, pues la mayoría los ven desde su lugar y no del otro; un ejemplo de ello es el “Descubrimiento de América” que según el nivel escolar y el lugar del mundo cambia la postura y la interpretación sobre él (Arteaga, 2006).

Esta situación ha llevado a la investigación de diversas propuestas didácticas en donde se construya el conocimiento histórico desde el contexto del alumno y el tema sea sólo una guía, esta tesis pretende ser parte de esas investigaciones; ya que se centra en la construcción del conocimiento desde el lugar del alumno, considerando como parte

esencial el desarrollo de empatía. El objetivo del desarrollo de empatía histórica se basa en que los alumnos comprendan los hechos y acontecimientos históricos desde la perspectiva de los sujetos que los vivieron y la relación empática que se desarrolla a partir del interés; para ello el docente tiene que orientar la búsqueda de fuentes en las que se basa la reconstrucción de esos hechos o acontecimientos.

Dentro del proceso de enseñanza de la historia una de las figuras medulares es el docente al dirigir y guiar la construcción del conocimiento histórico de los alumnos, es por ello que tiene que analizar, reflexionar, comprender y reconocer el lugar donde se encuentra y desde donde va a ubicarse para construir su propio conocimiento. Asimismo, sustentar su práctica a través del uso y aplicación métodos, estrategias y técnicas que generen el aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva de la psicopedagogía, en el caso de esta investigación es el constructivismo. De igual forma el apearse a una postura historiográfica define cómo se va a construir la historia, bajo qué propuesta teórica y cuál será el método y uso de fuentes, al mismo tiempo que definirá para sí mismo por qué y para qué enseñar historia, con ello se considerará como investigador y docente al mismo tiempo (Galván, 2006).

Actualmente la Historia tiene múltiples concepciones, sin embargo, desde la perspectiva de la Escuela de los Annales la enseñanza permite acercarse al método de investigación a través de la conjunción con otras disciplinas al dar sustento teórico; por ello será la que sustente esta investigación pues se retoma el constructivismo como una propuesta teórica de la pedagogía y la psicología educativa para la construcción del conocimiento histórico, al mismo tiempo que da una explicación sobre el acontecimiento estudiado desde un punto de vista más amplio enfocado en cómo es que se va a transmitir para su enseñanza y aprendizaje.

1.3 Enseñanza constructivista de la Historia

La enseñanza de las ciencias sociales y la Historia desde el constructivismo es una actividad de pensamiento, que tiene como objetivo la adquisición de habilidades cognitivas que faculten a los alumnos a comprender cómo es que se construye la historia, con relación al método de investigación, crítica de fuentes e interpretación, al mismo tiempo que desarrollan hipótesis sobre causas y efectos de los acontecimientos del pasado, para definir todos esos procesos es muy importante definir con precisión los

conceptos abstractos con los que se inicia la construcción del conocimiento histórico (Carretero, 2009).

Los objetivos para el aprendizaje de los alumnos desde una visión constructivista inician en la comprensión de los fenómenos sociales para entender y construir su papel en la sociedad y cómo es que está funciona. Así como la formación de sujetos libres, autónomos y críticos que comprendan y construyan una postura sobre los acontecimientos del pasado. La comprensión de procesos entre el pasado y el presente, sus causas y consecuencias; la adquisición de conceptos y habilidades específicas de la disciplina histórica, es decir, que los estudiantes aprendan el método con el que se construye la Historia.

Una de las primeras propuestas constructivistas para la enseñanza de la Historia fue el “pensar históricamente” (Carretero, 2009; Pla 2005; Santisteban, 2010) que se remite a la comprensión de conceptos propios de la Historia, como crítica de fuentes, casualidad, tiempo histórico o relativismo histórico y con ellos explicar el entramado de procesos sociales como base de la construcción histórica; para ello es necesario que los estudiantes comprendan el concepto de la Historia desde una postura crítica y teórica y la puedan construir a partir del uso crítico de fuentes, que se establece a partir de la búsqueda, análisis, selección, uso e interpretación para dar sentido al hecho y tratar de reconstruir desde el lugar social que tiene el alumno; la representación del tiempo histórico que implica hacer un análisis sincrónico del hecho con variables sociales en el mismo momento y, el análisis diacrónico, al mismo tiempo que se relaciona con fenómenos sociales a lo largo del tiempo; y la búsqueda de causas de los hechos del pasado y su efecto en el presente, que ubica y da sentido al lugar social de los estudiantes.

El uso del método didáctico del historiador se justifica a través de cuatro objetivos, desarrollados por Prats y Santacana (2001): la comprensión de los hechos ocurridos en el pasado y para saber situarlos en su contexto, poder analizar el pasado desde distintos puntos de vista, conocer que existen diversas formas de adquirir, obtener y evaluar información sobre el pasado y ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido.

Para alcanzar estos los objetivos es necesario que el profesor introduzca al alumno en la búsqueda y recolección de información adecuada sobre el hecho o proceso histórico que se estudia, de esa forma se comenzarán a formular hipótesis explicativas sobre el

objeto de estudio, que serán sustentadas bajo el análisis y clasificación de fuentes históricas, de éstas se desprenderá una crítica exhaustiva en donde el alumno establecerá una postura, que sostendrá su interpretación de las fuentes y dará validez a su hipótesis, finalmente se entamarán una serie de preguntas y respuestas sobre el hecho para dar una explicación sobre su función en el hecho.

El docente es una guía y mediador para la ejecución de las actividades, a través del diseño de actividades en las que el método de investigación histórica sea la parte central, propiciará en sus alumnos la crítica a partir de la reflexión sobre la utilidad de la historia en su vida cotidiana. Es decir, que el aprendizaje activo potencializa el conocimiento histórico de los estudiantes a partir de sus vivencias y contexto social.

Pensar históricamente (Carretero, 2009; Pla 2005; Santisteban, 2010) es una propuesta compleja que explica la construcción del conocimiento histórico desde una perspectiva psicopedagógica, por ello es que para alcanzar sus objetivos se tendrían que diseñar programas basados en esa propuesta pues se requiere mucho tiempo para el desarrollo de cada habilidad, sin embargo es una excelente propuesta pionera en el tema; es por ello que esta investigación se centra en la enseñanza constructivista, en donde el alumno es comprende cuál es su papel dentro de la sociedad y la relación que tiene el pasado con el presente, de igual forma se busca alcanzar el desarrollo de empatía histórica como una habilidad específica de la Historia, sin embargo, no se pretende alcanzar el pensar históricamente.

1.4 Construcción del conocimiento histórico

En esta investigación se considera a la Historia como parte de la vida cotidiana y propone resaltar la importancia de los acontecimientos del pasado en el presente, a través del análisis de las causas y consecuencias de los hechos vistos desde el presente con una postura crítica ante ellos, considerando que existen diversos puntos de vista sobre un mismo acontecimiento, de igual forma que se toma como parte indispensable para la construcción del conocimiento histórico el lugar social que tienen los alumnos dentro de la sociedad, al reconocerse como individuos y parte de la Historia.

El pensamiento histórico desde la propuesta de Seixas y Morton (2004), se construye y es condicionado por el presente debido a los problemas a los que se enfrenta el historiador durante la investigación, además que la Historia que construye y se basa en

su propia interpretación y el lugar del sujeto dentro de la sociedad en el que se encuentra. Por ello la Historia es necesaria para la sociedad, como se ha dicho anteriormente, es parte de la cotidianeidad del ser humano, y lo construye al mismo tiempo que su lugar social.

Al igual que la propuesta de pensar históricamente, Seixas y Morton, conjugan la teoría historiográfica con la psicopedagogía sin embargo, proponen una serie de materiales y actividades aplicables en el aula, que no había sucedido con el pensar históricamente. Su propuesta aborda el estudio del pasado en seis problemas: cómo decidimos lo que es importante (*historical significance*); cómo sabemos sobre el pasado (*evidence*); cómo podemos dar sentido al complejo flujo de la historia (*continuity and change*); por qué suceden los acontecimientos y cuáles son sus consecuencias (*cause and consequence*); cómo se puede entender a las personas del pasado (*historical perspectives*) y cómo la historia puede explicar el presente (*ethical dimension*). Todos los conceptos, no se ven de forma aislada o en etapas sino al mismo tiempo en el aula, con diversas actividades que los combinan y desarrollan en conjunto, a través de preguntas detonadoras.

Una de las aportaciones más importante de esta propuesta son las actividades pues están construidas con una base teórica bien sustentada y se puede aplicar al contexto mexicano. Pues cada concepto tiene actividades introductorias y finales, y no es necesario que el docente esté dedicado a la investigación, puede adaptarse a diversas estrategias educativas, sin embargo, se necesita disposición del profesor para cambiar la forma de enseñanza de la Historia. Por lo tanto el desarrollo del pensamiento histórico no va ligado a un contenido que responde a qué enseñar, sino a una estrategia de enseñanza que se basa en cómo enseñar Historia.

El pensar históricamente (Carretero, 2009; Pla 2005; Santisteban, 2010) y la propuesta de Seixas y Morton (2004), se complementan ya que ambas explican la construcción del conocimiento histórico como una propuesta de enseñanza sustentada desde una teoría disciplinar y psicopedagógica, sin embargo lo abordan desde distintas perspectivas. Para la investigación presentada en esta tesis se retoman ambas; del pensar históricamente la construcción del conocimiento desde el constructivismo y el uso del método de investigación histórica para el desarrollo de habilidades específicas. De Seixas y Morton (2004), la importancia de la Historia en la vida cotidiana de los alumnos y cómo

está se puede explicar desde el presente a partir de búsqueda, análisis y uso de evidencia (fuentes) para construir un hecho histórico o por el que los alumnos se sientan atraídos.

Como parte de la teoría disciplinar la propuesta del historiador francés Michel De Certeau (1985) acerca de la Operación historiográfica sustenta la construcción del conocimiento y será retomada en la propuesta de enseñanza de esta tesis. Establece que la construcción de la Historia es, la combinación de un lugar social, prácticas “científicas” y una escritura; es decir que, la Historia se enlaza con el lugar donde se produce, el medio social, económico, político, cultural e institucional y cómo el sujeto se relaciona directamente con él para la construcción de su discurso histórico. No puede existir el discurso histórico sin un contexto, es una parte esencial que da identidad al lugar y al hecho, la práctica se considera “Hacer historia” en la reglamentación de lo que se puede o no, validada por el lugar mediante el cual se obtiene el conocimiento, lo que lleva a una producción de objetos determinados (De Certeau, 1985). Es el proceso práctico que el historiador hace para construir su discurso, produce concepciones del pasado que tiene que ver en cómo este lo recibe, cómo lo interpreta y cómo se encuentra en el lugar social.

El conocimiento histórico en esta investigación se construye a partir de la didáctica, se desarrolla introduciendo a los estudiantes al uso del método de investigación histórica, con la búsqueda, análisis, reflexión, crítica e interpretaciones de fuentes, así como crear hipótesis sobre los acontecimientos con la finalidad de comprender las causas y consecuencias y dar una explicación sobre los acontecimientos del pasado. Sin embargo se busca integrar en las actividades el uso del método con la finalidad de desarrollar una habilidad o procedimiento específico de la Historia, empatía histórica, esta se relaciona con la propuesta de Seixan (2004), en el momento en el que los estudiantes construyen el conocimiento histórico a partir de entender a los sujetos del pasado, sin perder de vista que es su propia interpretación del hecho.

El desarrollo de Habilidades específicas de la Historia ha sido trabajado y explicado por diversos autores, como Carretero (2009), Díaz Barriga (1998), Trepát (1995), entre otros, cada uno con matices y perspectivas distintas, pero con la intención de que el alumno comprenda, explique y construya el conocimiento histórico a partir del uso del método de investigación histórica, al mismo tiempo que desarrolla habilidades cognitivas. A diferencia de estos autores Seixas y Morton (2004), retoman a las habilidades como problemáticas a resolver de forma integral, con ello no sólo se logra la

construcción del conocimiento, sino también la comprensión de la construcción del lugar dentro de la sociedad en la que se encuentran y al mismo tiempo que resuelve un problema histórico desde distintas perspectivas.

Para lograr la construcción del conocimiento histórico a través del uso de habilidades o procedimientos específicos de la Historia es necesario que el docente defina cuáles serán desarrolladas por el alumno y con ello planificar y diseñar estrategias para alcanzar su objetivo, así como la forma en la que estas pueden ser integradas. Algunas de estas habilidades se refieren a: tiempo histórico, razonamiento relativista, pensamiento crítico, causalidad histórica y empatía histórica.

La representación del tiempo histórico en los alumnos implica hacer un “análisis sincrónico”, que se relaciona con acontecimientos sociales sucedidos en el mismo momento que el acontecimiento analizado y un “análisis diacrónico” relacionado con fenómenos sociales a lo largo del tiempo (Carretero, 2009). Para los estudiantes ambas representaciones causan dificultad pues para la comprensión del tiempo histórico es necesario haber desarrollado capacidades cognitivas de abstracción de un nivel superior, fundamentadas en el proceso el análisis, reflexión, capacidad de síntesis y pensamiento crítico, ya que se debe entender que al mismo tiempo, pero en diferentes espacios sucedían otros hechos que afectaron al que se observa; de igual forma preguntarse cómo se llegó al hecho, por qué aconteció de esa forma, qué relación existe entre el acontecimiento y el presente; por esas características es que el tiempo histórico es considerado una construcción cognitiva y evolutiva. De igual forma para su construcción es necesario tener conocimientos previos sobre el acontecimiento analizado y estudiarlo por medio de herramientas conceptuales que le den sentido en el presente.

El tiempo histórico tiene dos acepciones que se complementan, la primera se refiere a la comprensión y establecimiento de una secuencia cronológica en el espacio y tiempo, a partir de la idea, en qué tiempo y dónde sucedieron los acontecimientos históricos, denominado tiempo cronológico. En la segunda el tiempo histórico ubica y explica los procesos históricos en un periodo determinado, estableciendo su consecuencia, el proceso de transformación, su continuidad y duración, al mismo tiempo que relaciona la sucesión de hechos en distintos lugares en un periodo determinado. Es una de las categorías más complejas ya que se refiere a cómo se percibe el tiempo en las distintas sociedades.

La comprensión de los conceptos sociales e históricos se ve muy acotada y limitada al relacionarse con la realidad actual, y es por ello que los desafíos cognitivos son simplificados a ideas concretas y no a procesos de cambio. La Historia abre un panorama al uso de conceptos, pues como lo dije anteriormente no es acabada y se puede hacer un concepto del concepto y relacionarlos con una interpretación distinta a la nuestra, así se va construyendo un entramado conceptual para comprender un hecho o acontecimiento apoyado en los procesos de cambio de la sociedad en la que sucedió.

A la capacidad del alumno de comprender que en la Historia no existe una verdad absoluta y única, y que es posible comparar distintas versiones o posturas sobre un acontecimiento para poder construir una versión propia del hecho histórico, se le denomina relativismo histórico (Díaz Barriga 1998). Se pueden identificar tres niveles de complejidad; el primero es absolutista, por lo general el sujeto no puede identificar los hechos como tal, de interpretaciones de ellos; el segundo muestra una relativista radical, en ella el sujeto cree que todos los hechos tienen una interpretación del hecho y que todas son válidas, el tercero y último nivel es denominado epistemología evaluadora, considera que el conocimiento histórico es construido a partir de una interpretación estructurada del hecho, implica la declaración de juicios, argumentos y fuentes que la sustenten.

El pensamiento crítico forma parte de las capacidades cognitivas superiores que se deben fortalecer en los estudiantes: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, investigación y metacognición (Hervás y Miralles, 2006). Es uno de los procedimientos propios de la Historia, es la actividad sistemática para comprender y evaluar las ideas y argumentos propios y de los otros. El sujeto reconoce y analiza los argumentos en sus partes constitutivas, juzga las propiedades y cualidades del conocimiento, para comprender y dar una explicación teórica. Para su desarrollo involucra otras habilidades además de las propias de la disciplina, cognitivas, afectivas y de interacción social (Díaz Barriga, 1998), a través del diseño y uso de actividades planteadas didácticamente y sustentadas en los contenidos curriculares históricos.

La causalidad histórica y multicausalidad, para algunos autores, es entendida por algunos como un “metaconcepto” para la comprensión de la Historia (Carretero, 2009) su construcción propone explicaciones sobre las causas de los acontecimientos analizados, así como su relación con otros hechos que sucedieron en el mismo espacio, pero en otro tiempo. Sustenta la concepción de la Historia por su complejidad, pues los

profesores tienen diversas concepciones de la disciplina y en algunos casos pueden dejar de lado el desarrollo de la explicación causal del acontecimiento estudiado o en ser inexistente con docentes que cimientan la construcción del conocimiento con la idea de una Historia acabada, fáctica y sin explicaciones sociales.

La causalidad histórica parte de que los estudiantes encuentren una relación entre el proceso y hecho histórico con el presente, así como comprender las causas y consecuencias que llevaron a cambios en la sociedad; explicar sus características principales y ser conscientes de las motivaciones humanas que llevaron a los cambios y procesos y dar una explicación propia. La causalidad no sólo se limita a un análisis de causa y efecto, sino a una serie de eventos que a lo largo del tiempo generan otros. Da una explicación social sobre los agentes que construyeron el hecho histórico y desde una postura epistemológica “es entendida como la dimensión referente al papel contextualizado del individuo y grupos humanos en su carácter social para la gestación y desarrollo del hecho como procesos históricos” (García Hernández, 2011: p. 18).

La causalidad histórica tiene un papel muy importante en la enseñanza de la Historia pues, la mayoría de los ejercicios que buscan dar una explicación histórica se establecen a partir del análisis de causas y consecuencias. Para la construcción de las explicaciones causales de la Historia son esenciales las estrategias de los profesores, y la articulación entre eventos y condiciones históricas, que explican el acontecimiento, no sólo como una cronología de hechos, sino como un evento en donde se relacionan diversas situaciones sociales, políticas, culturales, etc., que dan una interpretación sobre qué lo provocó o cómo fue que se realizó, en esta explicación multicausal en su construcción tiene elementos motivacionales que encausan la relación de los acontecimientos del pasado con el presente, de igual forma se encuentran la relación temporal entre los eventos y sus consecuencias para los posteriores.

A través de la causalidad histórica se busca que los estudiantes encuentren las relaciones entre los acontecimientos del pasado y el presente; para alcanzar este objetivo es necesario que el docente tenga en claro de qué forma va introducir a los estudiantes a una postura historiográfica, ya que de ésta dependerá la forma en la que se reconstruirá el hecho. Las causas por las que sucedió el acontecimiento histórico puede ser vista desde muchas perspectivas y por ello los estudiantes van a construir, con base en la interpretación de fuentes, su propia postura acerca de por qué sucedieron los hechos y cuál es su relación con la vida actual.

Estas son algunas habilidades específicas, que como anteriormente se mencionó, su desarrollo depende del objetivo que se establezca para la construcción del conocimiento y el enfoque que se le pretenda dar. Esta investigación tiene el objetivo de contribuir al desarrollo de la empatía histórica en los alumnos, al mismo tiempo que explican los hechos y acontecimientos del pasado desde el presente a través del uso de fuentes documentales, es por ello que para el diseño de todas las actividades aplicadas en la propuesta didáctica son retomadas de forma integral.

La empatía histórica es la habilidad social afectiva relacionada con entender los hechos desde una perspectiva del pasado, existen diversas posturas e investigaciones para su desarrollo y aplicación en la enseñanza, dos de las más significativas y que apoyan esta investigación son las de Trepát (1995) y Frida Díaz Barriga (1998), ambos coinciden en que el objetivo es el que el alumno explique los acontecimientos del pasado desde el presente al comprender el hecho histórico, ambos autores retoman las propuestas de D. Shemilt (1984) que fue el pionero en el tema al plantear la empatía histórica como una parte del desarrollo cognitivo de los alumnos al desarrollar ciertas actividades.

Ambos autores establecen que la empatía histórica, se construye a través de niveles o estadios, ambos inspirados en la investigación de D. Shemilt, (1984). El primero se refiere a la ausencia de empatía, es decir, que los hechos se juzgan desde el presente, se cree que los hombres del pasado son inferiores a los del presente y no existe una razón o necesidad de explicar sus acciones. En el segundo se crean estereotipos simplistas, se identifican a las personas en el pasado con los mismos motivos y capacidades que en el presente. El tercero se refiere a la empatía basada en la experiencia cotidiana, los alumnos entienden los acontecimientos desde su experiencia personal, se preguntan si ellos habrían hecho lo mismo. En el cuarto nivel se reconoce que la gente del pasado no podía tener los mismos conocimientos, se buscan explicaciones en fuentes primarias y secundarias para entender las acciones de las personas del pasado. En el último nivel los alumnos contextualizan los hechos, distinguiendo que su punto de vista es distinto a los individuos del pasado, se encuentra vinculado con el método de investigación histórica, ya que los alumnos ubican y explican las causas y sucesos de los acontecimientos en el tiempo. La propuesta de Díaz Barriga (1998) se queda en el cuarto, esto puede deberse a que su investigación se centraba en la educación media superior y Trepát (1995, p. 309) explica que el quinto nivel, es desarrollado en alumnos universitarios por su complejidad y nivel de cognición.

Trepat (1995) en su propuesta subdivide cada uno de los niveles de acuerdo a la edad de los alumnos y propone actividades para alcanzar cada uno, lo que hace que su propuesta sea más enriquecedora y puntal sobre los logros en cada nivel; las actividades diseñadas en esta investigación se basan en ello y se considera como punto de partida que van dirigidas a estudiantes de bachillerato. Por esa razón es que se retoma el concepto de procedimiento específico “como propio de una disciplina, en donde se desarrollan habilidades desde un método particular” (Trepat, 1995, p. 31), por ello se pretende desarrollar la empatía histórica, definida como “la capacidad o la disposición de comprender las acciones humanas en el pasado desde la perspectiva de los agentes propios del tiempo” (Trepat, 1995: p. 301) es una de las habilidades específicas desarrolladas en el método de investigación histórica. A través de ésta, el adolescente toma parte como investigador y tiene utilidad en la vida cotidiana de los alumnos al identificar y explicar los cambios y permanencias de los acontecimientos estudiados en el presente.

Existe un debate sobre la definición de empatía, hay quienes como Díaz Barriga (1998) la interpretan como una disposición afectiva y una destreza de la imaginación en donde el sujeto se pone en el lugar del agente histórico. Por otro lado, están los que interpretan el concepto como una habilidad cognitiva, en donde la imaginación controlada es parte esencial de la interpretación de los hechos (Domínguez, 1986), esto con la finalidad de situarse a través del procesos de la "imaginación" en el lugar y/o personaje, por ejemplo, tratar de introducirse en la personalidad de Porfirio Díaz y comprender desde su postura cómo y por qué se comenzaron los cambios culturales y artísticos en la Ciudad de México durante la segunda mitad del siglo XIX, tratando de no juzgar desde la postura del historiador, si no del personaje y dar una explicación e interpretación sobre la influencia de los cambios políticos y sociales en la entrada de la modernidad. Esta postura es muy interesante porque puede llevarse a cabo y tener resultados exitosos, sin embargo necesita un sustento documental para poder entender el contexto en el que sucedió el hecho o acontecimiento histórico, de tal manera, que ambas definiciones pueden complementarse.

El conocimiento histórico en los alumnos de nivel medio superior, está ligado a la comprensión y desarrollo de habilidades propias de la disciplina, que se construyen desde la interacción de conceptos cotidianos y científicos. El uso del método de investigación histórica, guiado por el docente es indispensable para la construcción de dichos conceptos

(Domínguez, 1986). Los conceptos cotidianos se establecen a partir de la relación que existe entre lo que el alumno recibe en la escuela y cómo los asume en la vida actual.

La comprensión del pasado por el alumno no se puede limitar a un desarrollo lógico-operativo, pese a que es parte del proceso, la interpretación a través de analogías e imaginación tienen un papel destacado para comprender la Historia, pues siempre que se remite al pasado, se trazan paralelismos con el presente buscando similitudes y diferencias, por ejemplo, en una visita al Castillo de Chapultepec, se piensa: aquí estuvieron los niños héroes y ahora es un Museo, pero se toma en cuenta qué pasó, cómo fue el acontecimiento, y cómo cambió el lugar a ser lo que es en el presente, sin embargo, si no existe una guía u orientación se puede llegar a distorsionar el hecho y dar una interpretación superficial del acontecimiento y quedarse en el primer nivel del desarrollo de la empatía histórica, por ello los ejercicios para el desarrollo de los niveles de empatía histórica deben ser guiados y supervisados por el docente, que a su vez debe tener claro cuáles son sus objetivos con el desarrollo de esa habilidad.

La construcción del conocimiento histórico se puede desarrollar por medio de la empatía histórica a través de la atracción de los estudiantes a ciertos temas en específico por alguna relación afectiva, por identificación o por gustos. Esta postura de empatía puede tomarse como premisa para acercar a los estudiantes a la construcción del conocimiento histórico. (Carretero y Montanero 2008). Retomando esta habilidad o procedimiento de la historia, en la estrategia didáctica propuesta en esta tesis se formaron grupos de aprendizaje cooperativo, en donde cada estudiante aportará sus conocimientos al equipo para llegar a la meta en común que será la elaboración de un video, al mismo tiempo que realizaron ejercicios tratando de imaginar ser personajes que vivieron o se encontraban dentro de un acontecimiento histórico, guiados y supervisados por el profesor para desarrollar empatía histórica de forma gradual.

Las actividades son enfocadas en favorecer el contraste entre el pasado y el presente usando dilemas empáticos, basados en posicionarse en el lugar del sujeto del pasado y tratar de comprender y el proceso o hecho histórico desde el análisis del contexto social y cultural (Trepát, 1995). Para lograrlo se analizaron fuentes primarias con la intención de desarrollar una explicación sobre los acontecimientos del pasado basados en el contexto, el proceso fue paulatino desde la lectura de fuentes hasta la construcción de una postura propia acerca del acontecimiento histórico.

La explicación histórica se establece a partir de cómo los alumnos entienden el concepto de Historia y construyen esta misma a través el uso del método de investigación, para dar una interpretación de los hechos y acontecimientos es por ello que es indispensable para el desarrollo de la empatía histórica. Es por esto que uno de los objetivos de la propuesta de enseñanza desarrollada en esta tesis, es que los alumnos construyan una explicación sobre un acontecimiento histórico para lograr un nivel cuatro de empatía.

1.5 Aprendizaje cooperativo

Las actividades diseñadas en esta investigación se sustentan en aprendizaje cooperativo como un método pedagógico, con una concepción de enseñanza que orienta y anima a aprender al alumno junto con los demás, es un modelo educativo que establece una dinámica de trabajo provechosa, al mismo tiempo que organiza el proceso de enseñanza en el salón de clases y propicia el trabajo en línea.

Es un método de “cómo enseñar a todos, todo”, respetando y tomando en consideración sus características y potencialidades, tanto en lo individual como en lo grupal. El aprendizaje cooperativo posibilita la verdadera participación de los alumnos en su proceso de construcción del conocimiento, privilegia las relaciones en el salón de clases y en la escuela, promoviendo la cooperación y la construcción del conocimiento se centra en los alumnos con la guía del docente. La estrategia didáctica que se presenta en esta tesis retoma sus ideas principales y las aplica en las actividades y ejercicios diseñados para la construcción del conocimiento histórico.

Existen diversas técnicas para desarrollar el aprendizaje cooperativo, la que se utilizó en esta investigación es, la formación de “grupos formales de aprendizaje” (Johnson y Johnson, 1999), en los que los estudiantes trabajen juntos durante una o varias horas a la semana para lograr objetivos comunes, asegurándose que los compañeros del grupo logren las tareas de aprendizaje asignadas, el trabajo se realizará de forma presencial y en línea. En la propuesta de enseñanza descrita en esta tesis, los equipos tienen que elegir un proyecto en el que se usa el método de investigación histórica y explicarlo desde de la empatía histórica con la finalidad de desarrollar una postura sobre el acontecimiento estudiado. El aprendizaje cooperativo se aplica en las actividades realizadas a través de la wiki, los alumnos construyen su conocimiento histórico por

medio de la cooperación de otros y la plataforma será el punto de enlace, al apoyar el principio de estar abierta a cualquier cambio y registrar los datos de modificación, al mismo tiempo que todo el trabajo puede hacerse en línea.

1.5 Cuestiones finales

Como se describió a lo largo del capítulo, para desarrollar empatía histórica es necesario que los alumnos se reconozcan dentro de su entorno social y cultural, así como los factores que marcan las diferencia entre el pasado y el presente y cómo las acciones del pasado influyen directamente en el presente del que forman parte; de esta forma se crea conciencia histórica al mismo tiempo que logran percibir e interpretar al tiempo como un movimiento constante que afecta a las acciones de los sujetos. Este momento es esencial pues retomando el concepto de Trepát (1995, p. 301) la empatía histórica se construye a partir de la comprensión de las acciones humanas del pasado desde la perspectiva del presente, por lo tanto este autoreconocimiento es el punto de partida que sustenta esta estrategia didáctica. Además que se conjuga con el uso de fuentes históricas para comprender las acciones de los sujetos del pasado, como parte del método de investigación histórica.

El aprendizaje cooperativo de igual forma sustenta esta investigación al retomar la idea de los alumnos como seres sociales que construyen el conocimiento al compartirlo entre ellos mismos, por lo tanto el reconocimiento como agentes históricos y la construcción de conciencia histórica se establece dentro de un grupo en el que se comparten características sociales y culturales, lo que facilita este proceso al no quedarse como un conocimiento solo en el aula, sino que se lleve a su vida cotidiana.

Es importante señalar que todos los elementos teóricos descritos en este capítulo fueron el sustento para el diseño y planeación de todas las actividades realizadas y descritas en esta propuesta didáctica.

CAPÍTULO 2. EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El objetivo de este capítulo es dar un contexto general sobre el uso de las tecnologías en la educación, su impacto en la sociedad y en la enseñanza de la Historia. Los recursos tecnológicos y sus aplicaciones son parte medular de la sociedad en la que nos encontramos y no siempre tiene un efecto positivo en la educación, mucho se debe a que los docentes y alumnos no tienen los conocimientos adecuados para su uso, son concebidos como instrumentos para entretener o dar un aspecto visual a la clase, no para potencializar el aprendizaje, sin embargo, existen diversas metodologías que apoyan el uso educativo de las tecnologías.

De igual forma se presentarán algunas investigaciones realizadas por profesores y académicos de distintas instituciones y universidades del mundo que demuestran el efecto positivo del uso de los recursos tecnológicos en el aprendizaje, cada una con características específicas; en todas el profesor tiene un lugar central al diseñar y planificar cada una de las actividades que realizará el alumno con la finalidad de potencializar su aprendizaje.

En la enseñanza de la Historia el uso de las tecnologías ha sido menor que en otras áreas de conocimiento al sostener la idea de que los historiadores trabajan con libros y documentos, por lo tanto las clases se basan en el uso de ellos y muchas veces los docentes no quieren romper ese paradigma. A lo largo del texto se muestra cómo ambas ideas pueden complementarse y tener un resultado favorable en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En los últimos apartados del capítulo se presentan las características de la wiki y su eficacia educativa al fomentar el trabajo cooperativo y la participación de los usuarios. Se explican sus particularidades detalladamente, así como sus consecuencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje que sustentan su uso en la estrategia didáctica propuesta en esta tesis.

2.1 Contexto general sobre el uso de las tecnologías en la educación

Las tecnologías responden a las demandas sociales para satisfacer alguna necesidad, desde la sustitución de un trabajo manual hasta el gusto y entretenimiento; su perfeccionamiento y evolución se desarrolla al mismo tiempo que la misma humanidad,

por lo tanto los seres humanos usan los instrumentos tecnológicos como parte de la vida cotidiana, en algunas sociedades con mayor frecuencia que en otras, pero en ambas tiene un efecto evolutivo.

“Las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) son el sistema nervioso de nuestra sociedad. La escritura, la imprenta, los medios electrónicos como la radio, la televisión o el cine, Internet [...] son los medios que han configurado el mundo tal como lo conocemos. Han dado forma a los espacios en los que creamos y recreamos nuestra cultura, es decir, el conjunto de significados compartidos que constituyen nuestra manera de ver el mundo y actuar en él” (Adell, 2010: p. 14).

La educación como parte integral de la sociedad se ha transformado a lo largo del tiempo, ha modificado sus métodos de enseñanza y aprendizaje para resolver las exigencias del mundo. En las últimas décadas los sistemas educativos se han enfocado en incorporar las TIC en las estrategias de enseñanza con la finalidad de explotar los recursos pedagógicos y optimizar los procesos educativos; a través de la incorporación de instrumentos tecnológicos usados en la vida diaria se ha buscado establecer una relación entre las herramientas tecnológicas usadas en el día a día y las dedicadas específicamente a la educación, pues no todos los recursos digitales y tecnológicos tienen un enfoque pedagógico o son utilizados con esa intención, por ejemplo, la mayoría de los estudiantes tiene una cuenta de correo y utilizan de forma cotidiana *Facebook*, sin embargo es una herramienta que aunque no se diseñó con una intención educativa, tiene características que usadas con un enfoque pedagógico apoya al proceso de aprendizaje, a diferencia de *Edmodo*, que al igual que *Facebook*, es una red social pero sustentada en una orientación educativa.

El impacto del uso de las tecnologías en la educación puede dividirse en tres aspectos (Mendoza, 2006): (a) La enseñanza del uso de las tecnologías, enfatizada en el aprendizaje de los recursos y herramientas digitales, y su uso para aprovechar sus características educativas, ya que muchos de los usuarios se encuentran en un proceso de alfabetización, aunque tengan un uso cotidiano son poco explotadas con un enfoque pedagógico, además de que existen usuarios que no tiene un conocimiento amplio de la aplicación de los recursos. (b) El uso de las tecnologías como medio de apoyo para los contenidos, enriquece los métodos de enseñanza a partir de recursos que estimulan el aprendizaje o tiene un enfoque educativo, en los últimos años se han desarrollado numerosos recursos y herramientas que tiene como objetivo principal potencializar el

proceso de enseñanza – aprendizaje. (c) La adaptación del sistema educativo como parte de nueva realidad social, es el aspecto más complejo ya que en su desarrollo se modifica el proceso de enseñanza - aprendizaje al adaptar los métodos de enseñanza al uso de los recursos tecnológicos y potencializar el aprendizaje; sin embargo, se requiere que los profesores y estudiantes tengan conocimientos y adiestramiento en el uso y aplicación de las herramientas; y en muchos casos no es así, los recursos se aplican con sus características más básicas y sin un enfoque educativo adecuado. Este último punto se desarrollará en la estrategia didáctica de esta tesis, al usar una wiki como medio para la enseñanza de la Historia, se iniciará por instrucción de los alumnos y posteriormente se desarrollarán de las habilidades específicas de la Historia para ello adaptarán los métodos de enseñanza al uso del recurso wiki.

La incorporación de las TIC en el proceso educativo dentro del aula, propicia en los profesores un cambio que rompe con las estructuras anteriores, incita a una reestructuración de los métodos de enseñanza y a su adaptación a los nuevos enfoques (Monerero, 2005); este proceso muchas veces es problemático implicar la alfabetización tecnológica de los propios docentes, pues muchos de ellos no tienen el conocimiento sobre el uso de las herramientas y recursos tecnológicos y sus aplicaciones educativas. Por tanto, el diseño de estrategias en las que las tecnologías tienen la función de potencializar el aprendizaje, no se logra adecuadamente. Como una solución a ello algunas instituciones se especializan en la capacitación docente y el uso de las TIC.

Las tecnologías digitales usadas como herramientas, permiten a los docentes desarrollar habilidades y afrontar de maneras distintas las tareas del profesorado. Es también una forma de incorporar los cambios tecnológicos del mundo en su vida cotidiana en la labor docente. Así mismo el uso de los recursos tecnológicos desarrolla un canal de comunicación entre el alumno y el docente.

Por parte de los estudiantes el uso de las TIC responde a su forma de vida, en donde todo el tiempo están sumergidos en la aplicación de los recursos digitales para resolver sus actividades cotidianas, como oír música, realizar investigaciones, ver videos, o por entretenimiento, por esa razón es que el uso de tecnologías estimula su empatía en el proceso de enseñanza y una nueva forma de aprendizaje, esta premisa apoya el planteamiento principal de esta tesis, en la que a través de la construcción de una wiki, los alumnos desarrollarán trabajo cooperativo y empatía histórica al emplear un recurso tecnológico que usan cotidianamente.

El uso de las TIC en las prácticas educativas ha transformado los espacios tradicionales al incorporar recursos a las actividades de los profesores y estudiantes para dar la posibilidad de comunicar, transformar, intercambiar y procesar la información que va generando, lo que permite que el aprendizaje se vuelva interactivo. De esta forma la construcción del conocimiento se estructura a partir de los conocimientos previos experienciales y significativos de los estudiantes, es compartido y transmitido para así, construir nuevos aprendizajes que son aplicados en la vida cotidiana.

El proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva constructivista, se establece a partir de la relación que se genera en la confrontación de los tres elementos del triángulo didáctico (Coll, 2004): el contenido, los profesores y los estudiantes. En sus actividades e interacciones es donde el uso de las TIC tiene un efecto de potencializar y favorecer el aprendizaje a través de la construcción del conocimiento sustentado en la apropiación, organización representación de la información.

La efectividad de los usos pedagógicos de las TIC depende de la naturaleza y las características de los recursos tecnológicos disponibles y del desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje, es decir, del diseño de las estrategias para el proceso de enseñanza – aprendizaje. A este desarrollo Coll (2004), lo denomina Diseño Tecnopedagógico, constituye un referente en la participación entre los estudiantes y profesores en el proceso formativo de la enseñanza y aprendizaje.

2.2 Investigaciones sobre el uso de la tecnología en la educación

En el siglo XX y XXI los avances e innovaciones tecnológicas han crecido cada vez más rápido de manera que la sociedad se ha convertido en digital (Castells, 1999), al generar, almacenar, recobrar, procesar y transmitir la información que se crea día con día, haciendo uso de medios informáticos en el proceso.

En las últimas décadas han incrementado las investigaciones que analizan el proceso de enseñanza y aprendizaje potencializado por el uso de recursos tecnológicos, de igual forma se han realizado estudios con el fin de perfeccionar las aportaciones educativas de los mismos, algunos de ellos se analizan a lo largo de este capítulo.

El uso de recursos y herramientas tecnológicas crea dos formas de enseñanza: en línea, en donde los estudiantes y docentes trabajan desde cualquier lugar y cualquier computadora con acceso a internet, y en un ambiente híbrido, en la cual existe una parte presencial y otra en línea (Caulfield, 2011). El desarrollo de cada ambiente depende del método de enseñanza, los recursos tecnológicos empleados y del diseño tecnopedagógico. De esta manera se incrementan las posibilidades de potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos recursos que se han estudiado y tienen grandes aportaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ambos ambientes son: bases de datos y motores de búsqueda, CMS *Course management system*, Foros de discusión, blogs, google docs, *Narrated mini lectures*, Videos, Clickers, wikis, imágenes, Repositorios, Foros de discusión sincrónica y redes sociales (Caulfield, 2011).

Sobre las investigaciones más sobresalientes que se han realizado en los últimos años acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje apoyado por el uso de tecnologías ha sido la propuesta sobre Las Comunidades de indagación (COI), definida como la comunicación establecida a través del intercambio social. Esta idea fue desarrollada en 1990 por Garrison, Anderson y Archer (2001), basada en la teoría constructivista de educación a distancia, el planteamiento central es la experiencia educativa que se produce a través de la presencia docente, social y cognitiva.

La presencia es definida como la sensación subjetiva del usuario de “estar ahí” en el contexto mediado. La presencia social se refiere a la medida en la que el ser verdadero del estudiante es proyectada y percibida por el recurso en línea; tomando como ejemplo el mundo virtual esta presencia puede observarse a través de los “avatares” creados por los alumnos en los que desarrollan habilidades similares a las que tienen en la vida real, es decir, proyectan parte de su personalidad en su ser virtual. La presencia del docente es el papel directo o indirecto del profesor en el diseño, dirección, la facilitación del contexto para producir una experiencia educativa y la labor de acompañamiento con el estudiante que le haga sentir que está con él; los profesores a través del mundo virtual se hacen presentes en las comunidades de los alumnos, y ofrecen asesorías por voz y chat en tiempo real. La presencia cognitiva se refiere al grado en el que el estudiante puede construir y confirmar el significado a través del discurso en una comunidad crítica de consulta. En el mundo virtual se estimula a los estudiantes a hacerse preguntas de corte teórico, a través del intercambio de ideas (McKerlich, Anderson, Riis y Eastman, 2011).

En el diseño de esta estrategia didáctica a través del uso de una wiki se consideran estas tres presencias: el profesor diseña las actividades para la construcción del conocimiento en el sitio web y es mediador de las actividades, al mismo tiempo los alumnos se involucran al compartir sus habilidades digitales y conocimientos previos sobre el tema para construir un nuevo conocimiento adecuado a su desarrollo cognitivo. El proyecto se basa en la elaboración de un video y un texto argumentativo que serán alojados en un sitio web al que el grupo tendrá acceso y se usará como repositorio de actividades y proyectos. Con la elaboración del video se busca que los estudiantes conjuguen sus habilidades de investigación, análisis y reflexión con las digitales para obtener un producto que explique un acontecimiento histórico.

Una de las estrategias innovadoras e interactivas ha sido, la Instrucción entre pares (Michinov, Morice y Ferrieres, 2015), centrada en los estudiantes, para involucrarlos en clase a través de un proceso estructurado de preguntas y cuestionamientos para mejorar el aprendizaje, así como el apoyo entre iguales para la resolución de problemas y desarrollo de investigaciones. Todos los estudiantes se involucran activamente en discusiones fructíferas con sus compañeros durante las sesiones; se evita el problema de la falta de participación por miedo a ser juzgado al pasar a hablar frente a todo el grupo. Permite el aprendizaje a través de la aportación de ideas y posibles soluciones a los cuestionamientos por los participantes.

En la estrategia didáctica de esta tesis se retoma la instrucción entre pares a través del trabajo cooperativo desarrollado durante todas las actividades realizadas en la *wiki*. Al inicio los alumnos en equipo eligen un tema, todos deben acordar cual será y cuestionarse sobre la importancia que tiene para cada uno, de esta manera todos presentan ante su grupo de trabajo sus inquietudes y qué les representa personalmente la construcción del proyecto. Durante la investigación, búsqueda y análisis de información trabajan entre todos para discriminarla y discernirla, el resultado de ello constituye la parte central de su proyecto, de esa forma se involucran con el tema y cada uno expone la reflexión construida durante ese proceso, entre el equipo se retroalimentan y construyen un discurso que integra las opiniones y posturas de todos, de esa manera llegan a una conclusión general en la que todos participan y es presentada en un texto alojado en el sitio web. La interacción que se crea enriquece el proceso de enseñanza, los estudiantes se autorregulan y responden entre ellos sus propias inquietudes, mientras el docente participa monitoreando su trabajo y discusiones generadas.

2.3 Investigaciones sobre el uso de la tecnología en la enseñanza de la Historia

Como ya se han mencionado, los estudios acerca del uso de recursos y herramientas tecnológicas en la educación y las investigaciones que existen sobre su perfeccionamiento para optimizar el proceso de enseñanza – aprendizaje son numerosos. Sin embargo, considero que en el área humanística su uso no es tan frecuente como en otras disciplinas, en parte esto se debe al rechazo de los docentes, ya que ven a las tecnologías como distractores para los estudiantes y no como un apoyo para potencializar el aprendizaje, pues regularmente la enseñanza de las humanidades se centra en la lectura de textos impresos, memorización de datos, ejercicios de redacción, etc., y en otras ocasiones la resistencia se debe a que los profesores no tienen los conocimientos para usar adecuadamente las tecnologías en sus clases. Por otro lado, la infraestructura de muchas escuelas en México imposibilita el uso de los recursos al no contar con computadoras e internet; sin embargo esta situación en los últimos años se ha reducido y existen instituciones como el Colegio de Ciencias y Humanidades que cuentan con una sala de cómputo con acceso a internet, en donde se pueden trabajar diversos proyectos con los alumnos.

La enseñanza de la Historia por mucho tiempo se ha visualizado como una disciplina intelectual y teórica, en la que los recursos tecnológicos son rechazados porque se cree que limitan o se antepone a la idea “romántica” del historiador que investiga documentos antiguos (Arteaga, 2006). Como se mencionó en el capítulo anterior, la enseñanza de la Historia como actividad de pensamiento se basa en la idea sobre hacer que los estudiantes aprendan a pensar históricamente, es decir, que adquieran las destrezas cognitivas que los habiliten a comprender cómo es que se construye la historia, con relación al método de investigación, crítica de fuentes e interpretación, al mismo tiempo que desarrollan hipótesis sobre causas y efectos de los acontecimientos del pasado; para desarrollar todos esos procesos es muy importante definir con precisión los conceptos abstractos (Carretero, 2009).

El uso de recursos didácticos para la enseñanza de la Historia forma parte de la aplicación del método del historiador, son los medios por los cuales los alumnos desarrollarán las habilidades propias de la Historia. Por ello cada profesor puede elegir los recursos que considere pertinentes y eficientes para su práctica, estos pueden dividirse

según su función (Carretero y Montanero, 2008): (a) aquellos basados en lo oral y escrito (b) los de carácter icónico. Los orales y escritos promueven el pensamiento histórico por la comprensión del discurso informativo, hace énfasis en la relación entre ideas y argumentos, y propicia en el estudiante el pensamiento crítico, a través de preguntas problemas, lectura y comprensión de textos, etc.

Los recursos de carácter icónico se subdividen en tres, los estáticos, los dinámicos y virtuales; los estáticos corresponden al uso de imágenes como fotografías, mapas, pinturas, ilustraciones, etc.; los dinámicos a materiales cinematográficos y videos que ilustran o relatan los fenómenos históricos; los virtuales, a medios digitales o soportes multimedia que virtualizan los contenidos históricos, estos recursos promueven el interés por medio de una identificación emocional, estos recursos pueden ser desde juegos hasta sitios web, este tipo de recursos son los que sostienen mi estrategia de enseñanza. Para la estrategia didáctica presentada en esta tesis, siguiendo la clasificación de Carretero (2008), se utilizarán de forma conjunta recursos escritos e icónicos, y el producto final realizado por los estudiantes, será un video, sustentado en un texto argumentativo.

Como respuesta a la integración del uso de la tecnología en la enseñanza de la Historia, se han realizado investigaciones en donde se demuestra que las tecnologías son recursos que apoyan y motivan el aprendizaje y la construcción del conocimiento histórico, pues son parte del lugar social de los alumnos que están presentes en la vida cotidiana y les son indispensables para la comunicación con la sociedad. Algunos de los estudios han intentado desarrollar habilidades específicas de la Historia a través de la aplicación del método de investigación histórica usado por los historiadores.

Un ejemplo de esas investigaciones fue realizada por Moreno (2010) en la Universidad de Guadalajara. En ella se resalta la importancia y significado que han adquirido las tecnologías en la enseñanza, pero sobre todo sus aportaciones para la Historia, al ser parte de la sociedad. Su propuesta teórica, centra su atención en la importancia de las tecnologías al desarrollar una nueva forma de aprendizaje que promueve la "autogestión, combinar la responsabilidad personal con el estudio colaborativo, desarrollando el potencial de aprendizaje individual y colectivo; así como la convivencia en "comunidades de aprendizaje" en ambientes virtuales, y desarrollan habilidades para la gestión del conocimiento y el manejo de las mismas TIC" (Moreno, 2010: p. 23). Esta investigación es un primer acercamiento al uso de tecnologías como medio para la enseñanza de la Historia, se contextualiza en México y aborda los

problemas a los que se enfrentan los docentes, da un planteamiento general que se retoma en esta tesis, por la cercanía que se tiene con las problemáticas que intentan resolver ambas investigaciones.

Otra investigación se realizó por Trepát y Torruella (2013), durante el curso 2006-2007 en seis centros docentes de Cataluña, consistió en programar, elaborar, aplicar y evaluar una unidad didáctica de Historia para segundo curso de la etapa de Secundaria Obligatoria, diseñado de manera interactiva a través de un programa de presentación (PowerPoint). Con el objetivo de usar el programa como una herramienta para mejorar el rendimiento escolar, favorecer la atención e interés de los alumnos, al ser atractiva por el uso de imágenes, sonidos y videos y motivar a los profesores a usar recursos tecnológicos en sus clases. Los resultados fueron positivos, con instrumentos de evaluación contruidos por los autores se midió la eficacia del software, los alumnos se mostraron más interesados, participativos, atentos a la clase, lo que permitió su aprendizaje. Esta investigación ha sido de las primeras que se registraron para comprobar la efectividad de los recursos tecnológicos en la enseñanza de la Historia, actualmente el software para presentaciones ha evolucionado y es visualmente más atractivo.

Una investigación más reciente fue realizada por Peralta y Gutiérrez en la Escuela Nacional Preparatoria (2013), en la que el tema central es el uso de blogs para la enseñanza de la Historia en el programa de Historia de México. El tema del estudio fue *Conflicto México – Texas 1836*, y tuvo como objetivo motivar a la reflexión e investigación de los alumnos, acercándolos al método histórico, con base en las orientaciones y propuestas metodológicas viables a su nivel y acorde a los contenidos. Señala que ante el problema de los diversos discursos acerca del pasado que se pueden percibir, la labor docente debe orientarse a que los jóvenes tomen conciencia de cómo se ha estudiado el hecho, cómo lo hemos captado y a partir de, qué elementos se puede reinterpretar desde una conciencia histórica que les lleve a crear argumentos más plausibles, hacia una comprensión del devenir de la humanidad y el significado que adquiere dentro del propio contexto. A diferencia de las otras investigaciones, esta retomó el uso de método de investigación histórica y la formación de conciencia histórica, y se acerca en cuanto a los planteamientos teóricos y prácticos al objetivo que se desarrolla en esta tesis.

En el Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia, Roger (2013) presentó una investigación sobre el uso de Moodle para la enseñanza de la Historia en la

Preparatoria de la Universidad Iberoamericana en el 2011. En ella establece que el uso efectivo de la herramienta se da a partir de que el estudiante es capaz de acceder a la información con eficacia y eficiencia, evaluar de forma crítica la información y sus fuentes, incorporar la información seleccionada a su propia base de conocimientos, utilizar la información de manera eficaz para realizar tareas específicas y utilizar los recursos puestos a su disposición de manera responsable, es decir, que los alumnos construyeron su conocimiento histórico a través del uso del método del historiador al mismo tiempo que aprenden a usar la plataforma como recurso que potencializa su conocimiento. Tiene muchas similitudes con la investigación anterior, también se enfoca en el uso del método de investigación histórica, sobre todo en el análisis e interpretación de fuentes y hace referencia al desarrollo del pensar históricamente.

Estos dos últimos estudios resaltan el contexto, pues se aplicaron en la Ciudad de México aprovechando la infraestructura que ofrecían las instituciones donde se realizaron y sirven como antecedente a esta propuesta de enseñanza. Los estudiantes con los que se realizaron las investigaciones tienen características similares, fueron de educación media superior, la primera incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México y la segunda con un programa con orientación jesuita. El *blog* y *Moodle* son plataformas interactivas, de fácil acceso que prueban el aprendizaje autónomo y colaborativo, su efectividad depende de las actividades empleadas por los profesores. De igual forma dan un panorama general sobre el uso de las tecnologías en la enseñanza de la Historia y su efectividad. Proponen una reflexión sobre las problemáticas desarrolladas por los métodos tradicionales de enseñanza de historia en México y dan una alternativa para mejorarlos.

2.4 “Wikis” como recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje

La wiki es una aplicación informática web a la que se accede con cualquier navegador, se caracteriza por permitir a los usuarios añadir contenidos y editar los existentes sin necesitar algún tipo de conocimiento en programación (Lamb, 2004). Las wikis son una red dentro de la red (internet), entendida como un espacio global de información interconectado. El término wiki proviene del hawaiano “wikiwiki” que significa rápido; surgió en 1995 bajo la idea de Ward Cunningham que buscaba construir un sitio web en el que los usuarios pudieran editar su contenido de una forma sencilla, bajo un diseño

simple e intuitivo. La wiki más conocida y más usada en internet en las últimas décadas ha sido la enciclopedia Wikipedia.

Según Brian Lamb (2004) los principios fundamentales que definen a una wiki son que cualquiera pueda editar cualquier cosa, son rápidas en el proceso de leer y editar, todos los artículos de las wikis tienen la posibilidad de ser editados y en la mayoría de los casos no se necesita software ni permisos para hacerlo.

Las wikis usan un sistema de marcas hipertextuales simplificadas, es decir, cualquier persona puede editar los contenidos, ya que utiliza el lenguaje HTML más simple para su edición. Los títulos de las páginas regularmente se encuentran juntos (sin espacios), con la finalidad de llevar al usuario a otras páginas y que tengan referencias a los distintos textos; no tiene una estructura predefinida a la que se tengan que acoplar los usuarios, sino que se pueden crear nuevas páginas que se vinculen a otras. El contenido no depende de la autoría, del tiempo, ni es acabado, todas las aportaciones son anónimas; ya que no queda guardado quién es realmente el autor debido a las contribuciones de distintas personas que editan los contenidos. Es por ello que copiar y pegar textos se vuelve común y no se considera plagio. Contrario al blog, la wiki no está organizada cronológicamente, es un flujo constante tanto de edición como enlaces a otros artículos. La información no está completamente terminada, siempre están en espera de que otro contribuya y enriquezca el contenido. Estos sitios web son atemporales en la medida que los temas de los que tratan cambian, evolucionan y avanzan constantemente al igual que el desarrollo del sitio.

Uno de los prejuicios más grandes acerca de las wikis es que cualquier persona puede construir o arruinar el contenido al subir información falsa o borrar las aportaciones anteriores, por ello el sitio tiene algunas restricciones, como regresar a la versión anterior y restringir el acceso de los usuarios, de igual forma se puede supervisar la edición de contenidos.

En el año 2004 en una conferencia de tecno cultura en la Universidad de British Columbia, la profesora Mary Bryson señalaba refiriéndose a la wiki: “Es una herramienta con la que se construye la cultura popular” (Lamb, 2004: p. 3) al funcionar en el contexto social, apropiándose de todo lo que encuentra a su alrededor, es por ello que en la

actualidad podemos encontrar wikis de cualquier cosa, películas, series, figuras públicas, artistas, etc. Esta suposición se ha afirmado con el uso masivo de Wikipedia, que es la enciclopedia virtual más grande y más usada en internet. La información se encuentra alojada en distintos idiomas, en ella se puede encontrar casi cualquier dato que alguien quiera saber, por lo que la hace el sistema de información colectiva más importante en el mundo. La creación de las wikis tenía como objetivo crear un sistema inacabable, idea que se ha cumplido.

El uso educativo de las wikis se ha extendido en las últimas décadas, incorporándose como herramientas en el diseño didáctico que da estructura al proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por tecnología; por ello pueden ser vistas como una tecnología “rupturista” (Adell, 2006: p. 4) frente a la estructura unidireccional de la mayoría de las aplicaciones web, ya que otorga derechos iguales a todos los participantes, su éxito se basa en la actividad colectiva de reflexión, comunicación y auto organización de la comunidad.

Por sus principios esenciales es que se retoma la wiki como medio para la enseñanza de la Historia en la propuesta de didáctica de esta tesis, este recurso tecnológico tiene características educativas específicas que autores como Adell (2006) han clasificado, estas son:

- Es un espacio de comunicación de la clase, la libertad y facilidad con la que se pueden crear y editar contenidos. Se contraponen a las herramientas tecnológicas que tienen estructuras prediseñadas como blogs o PowerPoint, sin embargo ambos recursos pueden completarse y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del trabajo colaborativo que se establece al crear los contenidos, integrando a los estudiantes en procesos entre pares. Esta característica se puede desarrollar con mayor facilidad en el nivel medio superior, pues los alumnos cuentan con más conocimientos digitales para realizar proyectos escolares.

- Puede utilizarse como espacio de colaboración de la clase, al ser punto focal de una comunidad interesada en un tema determinado, relacionado con el contenido de la asignatura. Al crear un espacio general sobre un tema o recurso centrado en un aspecto concreto que es producto de la investigación de los estudiantes. Este uso sobresale en las estrategias de la educación media superior, pues los

estudiantes cuentan con más elementos cognitivos para realizar una investigación y desarrollar su pensamiento crítico.

- Es un espacio para realizar y presentar tareas. Portafolio electrónico. Las tareas, trabajos y actividades académicas realizadas por los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden alojarse en una wiki para la revisión y retroalimentación del docente y de los propios estudiantes como parte de la evaluación del proceso. Para el uso de portafolios el docente tiene que estructurar los objetivos perseguidos, los productos a evaluar durante el proceso formativo, la reflexión crítica sobre ellos, las competencias desarrolladas, entre otros. El portafolio quedará a la vista y abierto al público que desee leer y comentar.

- Por su facilidad y flexibilidad en la creación y edición es un archivo de textos en proceso de elaboración, que alberga materiales en proceso de escritura. Esta estrategia puede ser usada por los profesores de distintas asignaturas, sin embargo, se adecua a la creación de textos literarios de materias como literatura, español, lenguas, historia, etc.

- Como herramienta en el proceso formativo en la creación colaborativa de libros de texto, manuales, monografías, etc., construidos tanto por docentes y por estudiantes como parte esencial del diseño didáctico, una de sus características es ser un manual de la clase de autoría colaborativa. Este tipo de actividades pueden ser usadas para cualquier asignatura, sin embargo, tienen un enfoque hacia la enseñanza de ciencias.

- De igual forma, una wiki puede ser un espacio para los proyectos en grupo, una herramienta ideal para alojar y publicar proyectos de trabajos finales de los estudiantes, que pueden ser comentados por todos los estudiantes para fomentar el análisis y crítica del trabajo entre pares.

En la propuesta didáctica planteada en esta investigación, se desarrollarán dos de las características de la wiki con uso educativo, como un espacio para la producción de textos y para alojar proyectos. Los alumnos utilizarán el recurso como un espacio para realizar proyectos que irán construyendo de forma colaborativa y al final del tema visto.

Tendrán un video como producto final que será sustentado por un texto argumentativo, ambos trabajos se construirán y modificarán a partir de los comentarios y aportaciones de los alumnos del grupo, de igual forma al estar alojados en el sitio web podrán ser comentados, de esta manera se construirá un ambiente para el aprendizaje cooperativo.

Las wikis por su diseño y estructura son herramientas que pueden considerarse útiles para la alfabetización tecnológica, pues son sencillas e intuitivas y desarrollan habilidades “crítica, colaborativa y creativa” al ir más allá del dominio instrumental. Bruns y Humphreys (2005: p 4) sostienen que “aprender en un entorno wiki es aprender alfabetización tecnológica, crear contenidos en un entorno digital, el arte de la colaboración, construir consenso, crear conocimiento explícito desde la comprensión tácita y comunicar ideas de manera efectiva a otras personas a través de entornos de comunicación en red”. Por lo tanto, aprender en una wiki no es sólo aprender los contenidos objeto de estudio, sino es también desarrollar capacidades relacionadas con la nueva manera de adquirir, crear, compartir y distribuir conocimiento.

Por la forma de compartir información, las wikis se caracterizan como recursos colaborativos. En el aprendizaje cooperativo, los estudiantes trabajan en grupos heterogéneos para apoyar el aprendizaje de cada uno de sus miembros, al seguir la idea de que el aprendizaje es propio del sujeto (Parker y Chao 2007) se propicia una interdependencia positiva de los miembros del grupo, una responsabilidad individual, interacciones cara a cara y un uso apropiado de las habilidades colaborativas.

Las wikis son una herramienta ideal si se quiere construir un ambiente de aprendizaje cooperativo; ya que promueven la comunicación y la cooperación. Sirven como plataformas para grupos donde los miembros comparten su información y conocimiento. Algunas características son: la variedad de las aportaciones, la relevancia de los contenidos, las relaciones que se crean a partir de un tema, la participación democrática y la evolución de la misma wiki con el paso del tiempo. El trabajo cooperativo que se desarrolla con el uso de las wikis parte de una perspectiva constructivista, al establecer formas de trabajo en las que se integran los conocimientos previos de los estudiantes para construir nuevos y éstos al mismo tiempo son relacionados con los conocimientos aportados por los integrantes del grupo de trabajo.

Son de las herramientas más usadas en la escuela al igual que el blog, pues como ya he mencionado, su construcción se desarrolla con la participación de diferentes personas de forma remota y contextual al mismo tiempo. Una de las particularidades es la interactividad y el sentido de comunidad, presencia social y del docente, a través del diálogo. Refleja una filosofía abierta basada en la participación reflexiva de sus integrantes, al colaborar en la construcción de la wiki, donde se desarrolla un compromiso que potencializa el aprendizaje.

Los beneficios que se obtienen a partir del uso de la wiki pueden clasificarse en dos componentes: emocional y cognitivo (García-Martín y García-Sánchez, 2015). Los primeros se refieren a la motivación presentada en el proceso de la actividad, la participación que tienen los estudiantes en la actividad que se lleva a cabo, la satisfacción concebida como un estado de placer y gusto producida a partir del uso de la herramienta web y la colaboración que facilita el proceso en el que los estudiantes llevan a cabo su tarea, proyecto o actividad; de igual forma las habilidades sociales, son las actitudes interpersonales y la socialización que permite el aprendizaje a partir de grupos entre pares. Los componentes cognitivos se refieren al rendimiento desarrollando en la realización de la actividad o tarea; la retroalimentación desprendida de los comentarios, observaciones y sugerencias al usar la herramienta; la autoeficiencia que tienen los usuarios en torno a la utilidad de las herramientas; el pensamiento y reflexión crítica; la autonomía con la que los usuarios actúan de forma independiente; la creatividad y la resolución de problemas.

Una de las inconsistencias de las wikis para el uso educativo es que las plataformas gratuitas son restringidas para usuarios registrados y si se quiere hacer pública tiene un costo, por lo tanto para algunos docentes esto puede ser una desventaja, pues dentro de su diseño de actividades deben incluir el tiempo y formas para registrar a los alumnos, al mismo tiempo considerar que no podrán trabajar en ella otros usuarios. Otra opción para elaborar una wiki puede ser usar Moodle, pero se requiere que el docente tenga mayor conocimiento de programación para habilitar las actividades dentro de esa plataforma.

2.5 Investigaciones sobre el uso efectivo de las wikis en la educación

Las wikis, por las características anteriormente mencionadas, se han usado como herramientas educativas. Para medir sus efectos al ser utilizadas en las aulas, investigadores (Adell, 2006; Altanopoulou, Tselios, Katsanos, y Panagiotaki, 2015; Bruns, y Humphreys, 2005) de diversas instituciones en el mundo se han dedicado a hacer

un análisis exhaustivo para comprobar sus efectos positivos y puntos a mejorar, la mayoría centrándose en el fomento del trabajo cooperativo que ofrecen.

Uno de estos estudios fue realizado en una secundaria de Reino Unido (Grant, 2006) con jóvenes entre 13 y 15 años, el objetivo principal era demostrar la efectividad de las wikis en el trabajo cooperativo. Para ello los estudiantes elaboraron un proyecto en tres semanas sobre “innovaciones tecnológicas desde 1950”, la plataforma usada fue *wikispaces*. Durante la construcción de los proyectos, el docente (investigador) fue monitoreando el uso de la plataforma, por medio de sus participaciones en el sitio. Las conclusiones de esta investigación fueron que el aprendizaje cooperativo se fortalece a través del uso del sitio web, los estudiantes se observaron más motivados a usar la herramienta al darse cuenta que el docente monitoreaba sus entradas y contenidos, se fomentó el trabajo cooperativo y se logró crear una comunidad de práctica. En esta investigación el desarrollo del aprendizaje cooperativo, es clave para ver el trabajo del docente como mediador del conocimiento, es por ello que esta idea se retoma para la construcción de la propuesta didáctica de esta tesis. La plataforma con la que trabajaron es la misma que se utilizará en la propuesta de esta tesis, por lo tanto es un referente para el dominio de la interfaz del sitio web.

En el 2010 la Universidad de Massachusetts realizó una investigación con el objetivo de integrar a los profesores en una comunidad en la que compartieran sus estrategias y métodos de clase para la enseñanza de la Historia con la finalidad de construir una plataforma editable que cualquier docente pudiera comentar y participar activamente, a manera de editor (Maloy, Poirier, Smith, y Sharon, 2010). El uso de la wiki fue primordial pues todas las actividades que se compartían se hacían a través de este recurso, sus efectos en los círculos académicos fueron positivos, los profesores trabajaban desde cualquier lugar con conexión a internet y no era necesario quedarse horas extra en la escuela. Sin embargo, no todos los profesores estaban capacitados para utilizar la herramienta por lo que tuvieron que aprender a usar el sitio antes de comenzar sus actividades, lo que retrasó su participación. Esta investigación ejemplifica el uso de las wikis como constructor de comunidades académicas, además de que la muestra como una alternativa para alfabetización docente en el uso de las tecnologías. A diferencia de las investigación anterior esta es un ejemplo de cómo a través de una wiki se pueden crear comunidades de aprendizaje dirigidas a docentes, demuestra lo complejo que es trabajar

con docentes fuera de la escuela, pero que a través de un sitio web con estas características puede ser posible, de igual forma es una propuesta para aplicarse en algunas escuelas en México.

Otra investigación se desarrolló en Grecia por Altanopoulou, Tselios, Katsanos, Georgoutsou y Panagiotaki (2015) en diversos institutos de educación superior. El objetivo de este estudio fue observar la efectividad de la wiki en estudiantes universitarios a través de tres actividades distintas para aprender los conceptos básicos de las TIC todas basadas en la colaboración y en la construcción de proyectos con la finalidad de promover su participación activa. La estrategia propuesta se apoyó en las características de la wiki como la estructura para organizar el contenido, la colaboración y la participación para la edición de contenido, con la intención de alfabetizar a los estudiantes al uso de tecnologías, y resaltar la importancia del diseño de actividades por los docentes. La plataforma utilizada fue *wikispaces*, en ella los estudiantes organizados por grupos, realizaban las actividades dadas por los profesores, algunas incluían el uso de otros recursos como Excel o algunos de los servicios de Google. Los resultados de las actividades fueron positivos, pues se comprobó que los estudiantes aprendieron a utilizar la wiki, sobre todo al trabajar en grupos cooperativos y potencializaron el aprendizaje desde un ambiente híbrido. Esta investigación fue sobre la alfabetización de los estudiantes al usar una wiki, igual que la anterior no se centran en alumnos de educación media superior, pero evidencia la efectividad de la wiki como para aprendizaje, estrategia propuesta es más compleja, ya que se utilizan diversas plataformas para realizar sus actividades, sin embargo, la wiki es el medio por el cual desarrollan trabajo colaborativo. También se resalta la importancia del trabajo del docente, pues diseña las actividades y apoya a los estudiantes para lograrlo. Para esta tesis es un referente aplicado sobre la importancia del trabajo del docente.

Investigadores de la Universidad Católica de la Santísima Concepción en Chile (Ortiz y Ferreira, 2014) realizaron la propuesta de un modelo para la escritura colaborativa de ensayos a través de un entorno wiki con el objetivo proponer una técnica para la escritura de un texto académico en inglés como parte de la enseñanza de la lengua extranjera, promoviendo la participación para la construcción de ensayos. El estudio tuvo la finalidad de promover la participación apoyándose de un recurso digital que da la posibilidad de trabajar dentro y fuera del aula. La técnica usada se sustenta en la

propuesta de trabajo cooperativo de Johnson y Johnson, en donde todos los alumnos tienen una meta en común a la que en conjunto tienen que llegar, en este caso fue un ensayo colaborativo Y se utilizaron las herramientas que ofrece la wiki. La base del texto fue la argumentación y la escritura en colaboración y se promovió en los estudiantes la autonomía y autocorrección. Esta propuesta de aprendizaje cooperativo es un ejemplo de cómo se puede retomar el trabajo de los Jonhson (1985) que se aplicarán en la propuesta didáctica de esta tesis, al retomar la idea de las metas en común y el trabajo autónomo de los alumnos. Este trabajo sobresale por ser una investigación realizada en Latinoamérica y da evidencia del uso efectivo del recurso por el trabajo colaborativo que desarrolla.

Para la enseñanza de la Historia se han realizado diversas investigaciones sobre el uso efectivo de las wikis para el aprendizaje de la disciplina, han sido menores que en otras áreas; sin embargo, demuestran los efectos positivos de la relación que existe entre las tecnologías y la enseñanza de las humanidades, al mismo tiempo que proponen diversas estrategias didácticas.

Como parte de estas investigaciones, se desarrolló un estudio en Grecia centrado en la enseñanza de la Historia Antigua a través del uso de la wiki (Kafka, 2012). Los alumnos de secundaria realizaban una investigación en la que hacían uso de la plataforma para construir su pensamiento crítico, el objetivo principal consistió en que los estudiantes entendieran su pasado al comprender su presente y la construcción del mundo actual. En la wiki, los estudiantes comentaban sobre el proceso de su investigación y eran monitoreados por el docente. Se concluyó que el uso de la wiki fomenta el compromiso de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo que los motivaba.

En una secundaria al sur de California (Cabiness, Donovan y Green, 2013) se experimentó el uso de wikis como herramientas que apoyan el desarrollo de las habilidades del "historiador" con el trabajo cooperativo y las experiencias cotidianas al relacionar hechos cotidianos con los acontecimientos históricos, de esa forma se establecieron conexiones entre las sociedades del pasado y las actuales. A diferencia de la investigación anterior está se centra en el desarrollo de las habilidades del historiador y la creación de conciencia histórica, a través del uso de un sistema tecnológico que

fomenta la lecto-escritura y la participación cooperativa, y es un ejemplo más cercano a lo que se pretende desarrollar en la investigación de esta tesis.

Las habilidades, dominios específicos o procedimientos propios de la historia, (Carretero y Montanero, 2008; Trepát, 1995; Díaz Barriga, 1998) son complejos de comprender y necesitan madurez de los procesos superiores de los estudiantes, cada uno de ellos tiene características específicas mencionadas en el capítulo anterior. En este estudio realizado por Cabiness, Donovan y Green (2013) para el desarrollo del pensamiento histórico se aplicó la técnica "thinkaloud", que consistía en verbalizar los procedimientos para la solución de problemas complejos en los textos, lo permitía una lectura crítica, al mismo tiempo que se promovía la participación; estas habilidades se desarrollaron a través del uso de la tecnología y actividades desde una perspectiva constructivista. Mediante el uso de wikis los grupos de estudiantes colaboraron para la edición de textos, imágenes, videos y otros elementos multimedia.

Para la interpretación de fuentes en la wiki fue utilizada la interacción y análisis, al evaluar y justificar las opiniones de los alumnos sobre ellas, creando así conexiones entre los compañeros fuera del aula. Con este estudio se demostró que el uso de las wikis a corto plazo no muestra el aprendizaje esperado, sin embargo, si se realiza la misma técnica por más meses apoyado por foros de discusión los estudiantes logran la comprensión y la aplicación adecuada de las habilidades propias del historiador. Al mismo tiempo que crean conexiones entre los conocimientos adquiridos y su aplicación en la sociedad actual.

Todas las investigaciones presentadas se centran en el desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la creación de un entorno wiki, así como la aplicación de grupos de trabajo en donde la investigación de los alumnos es parte indispensable. De igual forma el lugar del profesor es muy importante ya que en todas las propuestas tiene un lugar medular, al diseñar y planificar los aprendizajes esperados y las actividades para obtenerlos. Las dos últimas sobresalen por la relación directa que tienen con la disciplina, ya que comprueban que por medio la wiki se puede desarrollar habilidades específicas de la Historia. Todos los trabajos son un modelo de los que puede retomarse ideas para la construcción y desarrollo de la investigación de esta tesis

La construcción de una wiki es parte medular de esta propuesta didáctica ya que es el medio para el desarrollo del conocimiento histórico a través de la socialización del mismo al fomentar la participación de los usuarios (los alumnos), es por ello que una de sus características principales es estimular el trabajo cooperativo, que como ya se ha dicho anteriormente es un elemento teórico que sustenta esta propuesta didáctica. A diferencia de otras plataformas o recursos tecnológicos, una wiki estimula el aprendizaje de los alumnos al ser una herramienta que motiva la colaboración, por lo tanto el desarrollo de la empatía histórica pudo trabajarse desde esa perspectiva al crear un ambiente donde los estudiantes interactuaran de forma virtual y pudieran construir su conocimiento.

El desarrollo de recursos tecnológicos y su relación en el ámbito educativo es muy importante ya que al ser parte de la vida cotidiana de los alumnos se vuelven una nueva forma de aprendizaje, por lo que no se pueden dejar de lado y no incluirse en las estrategias y métodos de aprendizaje como respuesta; en las últimas décadas una gran cantidad de investigadores se ha dedicado a analizar la relación del uso de tecnologías, la educación y la su relación con el proceso de enseñanza- aprendizaje; sin embargo en la enseñanza de la Historia su incorporación ha sido más lenta, pero se han logrado trabajos que demuestran su éxito, para esta propuesta didáctica todas estas investigaciones han aportado al diseño tecnopedagógico de las estrategias de enseñanza. De igual manera las tecnologías forman parte de la cotidianidad de los alumnos, por lo tanto configuran el mundo que conocen, es por ello que también son elementos que constituyen la realidad y el presente en el que se reconocen como sujetos históricos, esta idea se retomó durante la aplicación de las actividades.

CAPÍTULO 3. LA WIKI COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO DE EMPATÍA HISTÓRICA Y TRABAJO COOPERATIVO

A partir de lo revisado en los capítulos anteriores, se plantea una propuesta didáctica, que busca aplicar los diversos factores identificados para el desarrollo de la empatía histórica y el aprendizaje cooperativo por medio de la construcción de una wiki. Esta se desarrolló en un grupo de segundo semestre, de Historia Universal Moderna y Contemporánea del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, en ocho sesiones presenciales de dos horas cada una, con asesorías y actividades en línea.

Para la aplicación de esta estrategia didáctica es importante que el profesor conozca y domine el funcionamiento la wiki, ya que será él quien guíe a los alumnos en la construcción del sitio web; sus actividades van desde la elección de la plataforma wiki, en este caso *wikispaces*, hasta la dudas con el alojamiento de materiales, el uso de la autoría y los problemas relacionados con la interfaz y es indispensable que cuente con los recursos y materiales para resolver todas las dudas que puedan surgir a los estudiantes.

3.1 Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) se desprende de un proyecto aprobado por el Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México el 26 de enero de 1971, durante la rectoría de Pablo González Casanova, quién fue el principal impulsor de esa propuesta educativa al considerarla como una de las innovaciones universitarias que sustentarían el compromiso social de “educar más y mejor a un mayor número de mexicanos” (Gaceta UNAM, 1971).

Uno de los objetivos de la creación del Colegio fue atender la creciente demanda de ingreso al nivel medio superior en la Ciudad de México y la zona metropolitana, así como resolver la desvinculación que existía entre las instituciones de nivel superior y las preparatorias de la UNAM, considerando la propuesta de edificar una universidad construida por su propia comunidad, así como promover los nuevos métodos de enseñanza (Bartolucci y Rodríguez, 1983).

Desde su fundación el CCH está conformado por cinco planteles, cuatro en la zona metropolitana (Azcapotzalco, Vallejo, Oriente y Sur) y uno en el Estado de México

(Naucalpan). Cada uno dirigido por un director y secretarías de apoyo académico administrativo. Actualmente el CCH atiende a una población estudiantil de más de 56 mil alumnos, con una planta docente superior a 3 mil profesores. (Informe de gestión directiva de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2015)

A lo largo de su historia el Colegio se ha transformado con la finalidad de mejorar la calidad educativa que imparte: la creación de su Consejo Técnico en 1992, la actualización de su Plan de Estudios en 1996, la obtención al rango de Escuela Nacional en 1997 y, la instalación de la Dirección General en 1998.

El modelo educativo con el que inició el CCH se sustentaba en los principios pedagógicos de *aprender a aprender* y el maestro en su papel de orientador como parte de una crítica al modelo enciclopedista como tendencia pedagógica predominante en esa época (Gaceta UNAM, 1971). Hoy ese modelo educativo constituye los principios filosóficos sustentados por el Colegio, en donde el alumno es considerado como un agente activo, capaz de transformar el acto de enseñanza y aprendizaje a través de su dinamismo. De esta idea se desprenden los elementos *Aprender a hacer* y *Aprender a ser* que complementan la formación educativa de los alumnos, dotándolos de instrumentos metodológicos para su desarrollo personal en su vida cotidiana y académica.

Aprender a aprender se enfoca en promover la autonomía con la que el alumno construirá sus conocimientos nuevos, a partir de ser consciente del proceso de enseñanza y aprendizaje que realiza, por lo tanto, identifica sus logros y dificultades que lo llevan a una autoreflexión del proceso.

Aprender a hacer dirige la atención en las habilidades que el alumno desarrollará en el proceso de aprendizaje y cómo las lleva a su vida cotidiana, es decir, busca incorporar elementos sobre los procedimientos que se desarrollan en la enseñanza para llevarlos a la vida diaria.

Aprender a ser se centra en los valores y actitudes que el alumno desarrolla en el proceso educativo para aplicarlos en su día a día, con la finalidad de desarrollar un compromiso social e individual dentro de una comunidad.

El concepto de aprendizaje en el CCH se sustenta en la participación docente y del alumno, por lo tanto, es una construcción dinámica que parte de los conocimientos previos de los estudiantes, que al ser compartidos entre los compañeros y el docente son

transformados para adquirir los nuevos; de esta manera el aprendizaje se desarrolla y es influenciado por el contexto social y cultural, en el cual el estudiante podrá usar estos conocimientos en todo momento (Díaz del Castillo, 2015).

Al centrarse el aprendizaje del alumno, el docente tiene la función de dotarlo de herramientas y estrategias que le permitan al estudiante la construcción del conocimiento, por lo tanto, es un mediador en el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que busca motivar y promover valores humanos en los alumnos.

El modelo educativo del CCH permitió la aplicación de esta estrategia didáctica ya que su estructura psicopedagógica puede sustentar los principios pedagógicos planteados para el desarrollo del aprendizaje dinámico y autónomo de los alumnos y a la construcción del conocimiento a través de su relación con su contexto y medio social. Así como el lugar del docente como guía y el desarrollo del trabajo cooperativo de los alumnos. En cuanto a su infraestructura, fu indispensable contar con una sala de computo con conexión a internet para cada estudiante tuviera una computadora en la que pudiera trabajar las actividades de esta estrategia de enseñanza de la Historia.

3.2 Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades

En su fundación (Gaceta UNAM, 1971) los programas de estudios del CCH estaban orientados hacia la teoría marxista que era innovadora y proponía un cambio en la educación al incorporar en los planes de estudio un enfoque psicopedagógico encaminado a dotar de herramientas a los estudiantes para crear una conciencia acerca del contexto social político y cultural que los rodeaba y así ser parte de las transformaciones desde una postura crítica, al mismo tiempo que alcanzaban la adultez cultural durante su estancia en la educación media superior; con el paso de tiempo este modelo dejó de ser vigente, pues las demandas sociales y educativas cambiaron a un modelo basado en la construcción del conocimiento.

Como consecuencia y parte de la transformación del Colegio en 1996 se actualizó el plan de estudios y los turnos se redujeron de cuatro a dos, con la propuesta de un enfoque orientado en el paradigma constructivista de la psicología educativa, la duración de las sesiones se alargó de una a dos horas con la finalidad de que los profesores implementaran actividades que guiaran el aprendizaje autónomo de los alumnos, además

se consideraba al docente como un guía y mediador para la construcción del conocimiento propio de los alumnos (Bazán, 2015).

En el año 2012 alumnos y profesores del Colegio propusieron realizar una actualización de los planes y programas de estudio, con la intención de dar un lugar a las nuevas tendencias y preocupaciones pedagógicas como la introducción del uso de nuevas tecnologías, sin abandonar los principios con los que se fundó el CCH y retomando la teoría constructivista. Estas modificaciones se completaron en el año 2016, por lo que los alumnos comenzaron el ciclo escolar con estos nuevos planes de estudio (CCH, Programa plan de estudio Historia Universal Moderna y Contemporánea, 2016).

Retomando los principios que sustentan el modelo educativo del CCH los conocimientos se agrupan en cuatro áreas académicas: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico- Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación, cada una de ellas con un enfoque disciplinar específico de su área.

El área Histórico-social la integran asignaturas enfocadas en desarrollar el análisis de los problemas del acontecer histórico, los procesos sociales del pensamiento filosófico y la cultura universal, entre ellas se encuentran las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea, Historia de México, Filosofía, Teoría de la Historia, Ciencias Políticas, entre otras.

La materia Historia Universal Moderna y Contemporánea tiene carácter obligatorio, se cursa en los dos primeros semestres en el CCH y antecede a la asignatura Historia de México, forma parte del tronco común que tiene como objetivo dar a los alumnos una formación básica en el conocimiento histórico (CCH, Programa plan de estudio Historia Universal Moderna y Contemporánea, 2016) para su desarrollo como sujeto social.

El programa de estudios de cada semestre está dividido en cuatro unidades. Durante el primer semestre se nombran:

- Introducción al conocimiento de la historia
- Panorama de las sociedades precapitalistas y los indicios del capitalismo. Siglos XII al XVI
- Transición a la sociedad capitalista y el ascenso de la burguesía al poder. Siglos XVI –XVIII
- El auge del capitalismo industrial de libre competencia y los inicios del movimiento obrero.
Fines del siglo XVIII –último tercio del siglo XIX

Las unidades correspondientes al segundo semestre son:

- El capitalismo imperialista (1870–1918)
- Crisis del capitalismo de entre guerras y la construcción del socialismo en un sólo país (1917–1945)
- La era del mundo bipolar y su impacto en el tercer mundo. De 1945 – hasta la década de los ochenta
- Globalización y neoliberalismo: crisis del sistema capitalista y problemas actuales. De la década de los ochenta a nuestros días

Los propósitos del programa de estudios de Historia Universal Moderna y Contemporánea expuestos en el Modelo Educativo del CCH en el año 2016, están integrados por conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que tiene como objetivo que el alumno se apropie de procesos históricos significativos sobre el origen, desarrollo y crisis del capitalismo. Los elementos que integran las temáticas disciplinarias desarrolladas en sus unidades son: conceptos de procesos, totalidad, sujeto histórico, espacio y tiempo, conceptos de análisis histórico, ejes de construcción histórica (CCH, 2016).

Los propósitos generales de materia se refieren a que el alumno comprenderá los procesos significativos de la Historia Universal Moderna y Contemporánea, en su tiempo y espacio, tomando como eje principal el origen, desarrollo y las crisis del capitalismo, con la finalidad de adoptar una actitud crítica frente a este sistema y valorar sus aportaciones y costos en el ámbito humano y natural. Conocerá la interrelación de los factores económicos, políticos, sociales y culturales, para comprender el carácter multicausal de los acontecimientos y de los procesos históricos, identificando los nexos entre el pasado y el presente. Desarrollará habilidades y capacidades como la búsqueda de información, el análisis, la comparación, la reflexión crítica, la argumentación y la síntesis. Adquirirá actitudes y valores éticos, tales como la libre y consciente disposición al trabajo, la responsabilidad social compartida. Se reconocerá como un ser histórico a través del estudio de la Historia Universal, como parte de una nación y del mundo, que respeta y valora las aportaciones de su cultura y la de otros pueblos (CCH, 2016).

Los propósitos y objetivos del programa son muy ambiciosos al pretender que los alumno desarrollan todas las habilidades del conocimiento histórico al mismo tiempo que conceptos específicos, para ello se dan dos semestres; sin embargo, la construcción de

estos conocimientos y habilidades depende del docente, pues la mayoría de las actividades sugeridas en el programa se quedan en la parte superficial del proceso de enseñanza – aprendizaje. Esta situación permite que las actividades sean adaptadas y moldeadas a los propósitos específicos de cada profesor, es por esta flexibilidad que se pueden aplicar estrategias como la de esta tesis y hace del CCH un espacio para la promoción para nuevas ideas en la enseñanza de la Historia.

Dentro de los cambios al último programa de estudios del CCH (2016) no se plantea una reflexión sobre el uso de las TIC en la enseñanza de la Historia, en las actividades sugeridas en cada unidad temática incluye revisar video o audios, sin embargo, no hay una aplicación constructiva que se conjugue el desarrollo de habilidades específicas del pensamiento histórico y los recursos digitales; por lo tanto esta propuesta didáctica toma los principios pedagógicos del modelo educativo y puede ser una muestra innovadora que reúna esas características.

El desarrollo de habilidades específicas de la Historia es considerado como un eje dentro del diseño y estructura del programa de Historia Universal y Contemporánea, con él se pretende promover la construcción del conocimiento histórico, “a través de la búsqueda y utilización de fuentes, diseño y desarrollo de proyectos de investigación, ejercicios de empatía histórica y la relación del pasado con el presente” (CCH, 2016, p. 6) estas tienen que ser diseñadas por cada docente al seguir el programa, pues algunas de las habilidades específicas no son expuestas con claridad en las estrategias sugeridas, es el caso de la empatía histórica.

Esta tesis pretende desarrollar empatía histórica en los alumnos, a través de diversos ejercicios como cartas, posicionándose como sujetos que están viviendo un hecho histórico específico y el análisis de fuentes, con la finalidad de comprender las acciones de los sujetos a partir de conocer y comprender el contexto histórico. Es por ello que el programa del CCH, permite que se pueda desarrollar la propuesta de enseñanza de esta tesis, ya que conjuga parte de su enfoque didáctico y disciplinar.

3.3 Etapas previas al diseño de la estrategia didáctica

Previo al diseño de la estrategia de enseñanza planteada en esta tesis, se diseñaron y aplicaron actividades didácticas en dos etapas, con la finalidad de realizar una autorreflexión y autodiagnóstico sobre la estructura, el planteamiento de las mismas y la

práctica docente; y de esta manera observar su efectividad y su impacto en la enseñanza de la Historia, y así obtener un punto de partida sobre la aceptación de los estudiantes al usar de un recurso digital en la clase de Historia y actividades enfocadas en el desarrollo del habilidades específicas del pensamiento histórico. Ambos ejercicios se realizaron en planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, Oriente y Sur.

- PRIMERA ETAPA

Este primer ejercicio se desarrolló en una sesión de dos horas. Anterior a la aplicación de las actividades se observó durante 3 sesiones impartiendo la clase a la profesora titular, con la finalidad de realizar un diagnóstico general del grupo, el método de enseñanza utilizado por la profesora, la promoción del trabajo cooperativo, la interacción de la profesora con y entre los mismos alumnos, así mismo el interés que demostraban los estudiantes por los temas presentados y el uso de TIC. De estas observaciones se obtuvo que en muchas ocasiones la clase se volvía monótona y expositiva, la participación de los estudiantes era inconstante y cuando la había no se le da seguimiento o se relaciona con el tema de la clase, por lo tanto los alumnos se van desmotivando. En cuanto al ambiente del aula fue agradable y cordial, las estrategias usadas promueven la interacción de los estudiantes pues se enfocaron trabajos en equipo pero no en el trabajo cooperativo; sobre el uso de TIC se centró en la proyección de películas con el objetivo de ilustrar el tema y se realizaron comentarios superficiales, no se utilizó ninguna plataforma o sitio web directamente, pero comentó que usa una estrategia tipo cadena de imágenes con la que busca motivar y acercar a los alumnos; estos resultados marcaron los puntos de referencia para el diseño de la primera etapa.

Las actividades se planearon bajo el programa de Historia de México II 2012, que era utilizado anteriormente a la último plan de estudios. La unidad temática desarrollada fue: la Unidad III “Modernización económica y consolidación de sistema político 1940-1970”, el tema “Vida cotidiana en México entre 1940 y 1970”, haciendo énfasis en las diferencias entre clases sociales y cómo es que el proceso de modernización las hacía más evidentes fomentando por un lado un gran crecimiento y por otro pobreza, polarizando las clases sociales en México. Los contenidos se intentaron desarrollar desde la interpretación de fuentes visuales, de audio y publicaciones periódicas de la época, al

mismo tiempo que se buscaba establecer una relación con el presente y la vida cotidiana de los estudiantes.

El propósito de la aplicación de estas actividades fue que los estudiantes analizaran las fuentes de información y la interpretaran para construir su conocimiento. De igual forma vincular esos conocimientos con su vida cotidiana. Al mismo tiempo que usaran recursos tecnológicos para potencializar su aprendizaje.

Con la aplicación de este ejercicio docente, se esperaba que los alumnos aprendieran a hacer uso de fuentes y tomar postura ante ellas, analizarlas para contextualizarlas y resolver las preguntas ¿Por qué sucedió así? ¿Qué cambios se dieron? ¿Existe una articulación de los hechos con el presente? ¿De qué forma? ¿Quién validó esas fuentes?

En equipos los alumnos realizaron un ensayo colaborativo considerando los aspectos del contexto social, político, económico y cultural de 1940 a 1970 en México, siguiendo la premisa cómo era México en ese momento, con respecto a la vida cotidiana y a la polarización de las clases sociales, y qué mensaje social recibía la sociedad. Los temas a desarrollar fueron elegidos por ellos. Los ensayos se construyeron a través del uso la herramienta virtual “wiki”.

Las actividades empleadas fueron: Analizar las canciones de Cri-Crí “la Patita” y “La merienda” hacer un análisis de ellas tratando de responder a qué situación del contexto social mexicano se referían. De igual forma los alumnos realizaron la lectura del texto “Guía de la buena esposa. Las 11 reglas para mantener a un esposo feliz” de 1953 y “El último tramo, 1929-2000” de Luis Aboites Aguilar, en *La nueva historia mínima de México ilustrada*.

La primera actividad fue realizar una lluvia de ideas sobre los textos y las canciones de Cri Crí que habían escuchado. Se proyectaron dos videos realizados con las canciones de Cri Crí “La patita” y “La merienda” e imágenes sobre las clases sociales en México.

Posteriormente con la guía de la profesora se comentaran los puntos más sobresalientes y las características que reflejan la polarización de las clases sociales. En ese momento los alumnos participaron con gran entusiasmo, daban opiniones sobre los temas expuestos y guiaron la clase a través de ello, esta parte fue la más grande y donde

se contraponían las opiniones de los estudiantes. Fue muy interesante observar que todos tienen una opinión distinta, sin embargo no todos expresaban. Pero se fue creando un ambiente agradable en el aula, en el que la opinión de todos era válida y tenía una razón de ser.

Con la participación de los estudiantes se realizó una lectura comentada sobre el folleto “Guía de la buena esposa Las 11 reglas para mantener a un esposo feliz”, este texto llevó a hacer comentarios con tono de broma, sin embargo, fue el que más relacionaron con el presente y causó polémica. Hasta esta parte de la clase, cerca de 60 minutos, la sesión había sido completamente dirigida por la profesora.

En la segunda parte, en equipos los estudiantes comentaron, analizaron y dieron su opinión acerca de los materiales y la influencia del contexto social, político y cultural en ellos. Con los mismos equipos se realizó un ensayo colaborativo considerando los aspectos del contexto social, político, económico y cultural de 1940 a 1970 en México, siguiendo la premisa cómo era México en ese momento, con respecto a la vida cotidiana y a la polarización de las clases sociales, y qué mensaje social recibía la sociedad. Para la construcción del ensayo, en la wiki se encontraba información acerca de qué es y cómo se hace (ver anexos).

Después de comentar entre pares, se entregó a la profesora una lista con los puntos a desarrollar en el ensayo, los comentaron y retroalimentaron a través de correo electrónico. La entrega del ensayo fue el jueves 2 de abril.

Es importante señalar que todas las lecturas que hicieron, se encontraban alojadas en la wiki, a la que todos los estudiantes tuvieron acceso y podían revisar sin límite de tiempo las publicaciones que se encontraban.

Al término de la sesión los estudiantes comentaron que les gustó la actividad y que les era muy interesante analizar otras fuentes de información que no eran escritas. Para la evaluación se consideró, la participación de los alumnos en la sesión de práctica, el trabajo colaborativo, el uso de fuentes. En el ensayo se evaluó la coherencia de las ideas, la redacción, ortografía, uso y análisis de fuentes históricas, los argumentos que daban validez al ensayo, así como la relación de los temas con el presente. Sin embargo no se usó un instrumento en específico.

Este ejercicio se logró de forma parcial, pues el análisis de fuentes fue limitado, el problema se centró en que gran parte de la clase fue expositiva y aunque los alumnos integraban la participación a los temas expuestos en clase, los aprendizajes se veían acotados al no reflexionar sobre la importancia de las fuentes para la comprensión del acontecimiento estudiando. Para mejorar esta situación es necesario hacer un mejor uso de las fuentes y fomentar su análisis e interpretación y no sólo la descripción de las mismas.

La vinculación de los temas con el presente sí se logró, ya que los comentarios de los alumnos iban encaminados a cómo los temas tenían una relación con el presente y qué formaban parte de la configuración del presente como lo conocemos, uno de sus comentarios fue “si no se hubieran modernizado México en esa época, la ciudad no sería como la conocemos, por ejemplo si no se hubieran empezado a hacer las rutas de transporte, no nos podríamos transportar de un lugar a otro tan rápido” , sin embargo, el análisis y reflexión no fue tan profunda como se esperaba, ya que el tema se limitó a lo que se veía en los videos, y la vida cotidiana y la modernización en México es mucho más amplia. Para alcanzar los objetivos es indispensable, usar más fuentes históricas, y asegurarse de su uso, análisis e interpretación por parte de los alumnos (Trepát, 1995). De este ejercicio se esperaba que los alumnos pudieran presentar una análisis y reflexión sobre la importancia de la modernización mexicana durante las décadas de los cuarenta a los setenta, sin embargo para ello se necesitaban más actividades enfocadas en se objetivo y por lo tanto más tiempo.

Las categorías que se pusieron en práctica, entendidas como las habilidades específicas de la historia, fueron el uso de fuentes históricas y la empatía histórica, sin embargo, sólo la primera pudo desarrollarse de forma limitada, debido a que las fuentes no se trataron como “fuentes históricas” en el sentido formal, para hacer uso del método del historiador basado en la interpretación y crítica, sino como documentos que apoyaban las actividades y de las que se extraía información para sustentar los temas vistos durante la clase.

En cuanto a la empatía histórica, considero por el poco tiempo que se trabajó con los alumnos y el diseño de las actividades, no se cumplió el propósito de la esta fase previa al diseño de la estrategia didáctica. Sin embargo la aplicación de las actividades marcó un punto inicial para comprender el desarrollo de empatía histórica en un bachillerato con las características del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como los elementos de

infraestructura, de clima en el aula y diseño tecnopedagógico que lo favorecerían, por lo tanto fue muy enriquecedora esta primera etapa.

El uso de la wiki se limitó a ser un espacio para alojar los trabajos, no se utilizó como medio de construcción de los ensayos; pero se observó el interés demostrado por los estudiantes para trabajar con el sitio web.

- **SEGUNDA ETAPA**

Este segundo ejercicio se realizó meses antes con el mismo grupo al que se le aplicó la estrategia de enseñanza planteada en esta tesis. La secuencia didáctica se llevó a cabo cuando los estudiantes cursaban el primer semestre de Historia Universal Moderna y Contemporánea, el grupo estaba compuesto de 39 alumnos inscritos, todos de entre 15 y 18 años.

Al igual que en el ejercicio anterior, se realizaron tres sesiones de observación al Mtro. Manuel Otero Casas titular del grupo. Esta actividad se enfocó en el diagnóstico del método de enseñanza utilizado por el docente, la interacción entre y con los alumnos, el desarrollo de los contenidos procedimentales y declarativos, el uso de materiales y los instrumentos; con la finalidad de identificar el efecto de las actividades docentes en los alumnos. El método docente del profesor se centraba en la exposición de los estudiantes de un tema del programa, sin embargo no había una supervisión del procedimiento utilizado para la investigación y explicación, lo que en ocasiones provocaba que el grupo se inquietara, desconcentrara y desmotivara, ante esa situación el docente intervenía promoviendo el respeto y la tolerancia. El contenido declarativo, algunas veces se relacionaban los acontecimientos con el presente o con el contexto mexicano, pero no se obtenían participaciones o interés de parte de los alumnos. Los materiales usados eran elaborados por los alumnos, algunas láminas, ilustraciones impresas y anotaciones en el pizarrón, ni el maestro ni los alumnos utilizaron algún recurso tecnológico para sus presentaciones.

En maestro Manuel Otero tenía mucho por trabajar con los alumnos, sin embargo, por cuestiones administrativas tuvo que dejar el grupo de Historia Universal Moderna y Contemporánea del CCH Sur a cargo del Profesor Luis González Arias, quien continuó con el apoyo para la aplicación de esta estrategia didáctica, pese a ello, ya no se pudieron

realizar observaciones a la práctica docente de este último, ya que llegó un día antes de comenzar las actividades y no impartió ninguna sesión.

Los elementos considerados en el diseño de esta secuencia didáctica se centraron en actividades de uso de fuentes históricas escritas e iconográficas para involucrar e introducir a los estudiantes en el método del historiador; en él, los alumnos evalúan, corroboran y contextualizan las fuentes para desarrollar las habilidades propias de la investigación histórica a través de la lectura. Algunos ejercicios fueron retomados del proyecto “Reading like a historian” desarrollado por investigadores de la Universidad de Stanford (Monte-Sano, De la Paz y Felton, 2014).

Las fuentes iconográficas fueron analizadas desde la teoría del análisis iconográfico de Panofsky (Panofsky, 1987) que propone observar, describir y contextualizar la imagen en tres niveles, el primero pre iconográfico, en donde se hace una descripción de la imagen por los elementos que la integran, sin interpretar, por ejemplo, se les muestra a los alumnos la imagen de un árbol y ellos describen lo que ven “un árbol con hojas verdes”; en el segundo nivel, Iconográfico, se interpreta sobre lo que se ve, tomando el ejemplo anterior, el árbol se relaciona con la vida y el último nivel Iconológico se interpreta y contextualiza la imagen, de dónde proviene, de qué época, quién y cómo se hizo, qué quiere representar, un árbol que representa la vida, desde generaciones pasadas con las raíces hasta las futuras con los frutos.

En esta segunda etapa previa a la aplicación de la estrategia didáctica comenzó el uso de la wiki, pero como una herramienta de alojamiento de materiales utilizados en las sesiones de práctica cuya función fue la de introducir a los estudiantes al uso de recursos tecnológicos para la enseñanza de la Historia y familiarizarse con la plataforma. Cada clase se tenían archivos con actividades, los estudiantes descargaban los documentos y los imprimían, de igual forma se encontraban imágenes de obras que trabajarían a lo largo de la práctica. Los archivos eran subidos cada sesión, para no crear confusiones. Se presentaron algunos problemas con el ingreso a la plataforma, pues algunos olvidaron sus contraseñas, esta situación fue resuelta a través de correo electrónico, de esta actividad se obtuvieron resultados satisfactorios pues los alumnos se comprometieron con el uso específico del sitio web.

Las actividades de esta etapa se desarrollaron en seis sesiones cada una de 100 minutos aproximadamente. En la primera se introdujo a los alumnos en el uso de la

herramienta “wiki. De igual forma se realizó un ejercicio introductorio sobre evaluación de fuentes y un examen diagnóstico para conocer los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema de la Edad Media y el Imperio islámico, con la intención de marcar un punto de inicial sobre los conocimientos declarativos. Las preguntas fueron:

- ¿A qué periodo de la Historia se le llama Edad Media?
- ¿Cuál fue su duración?
- ¿Cuál era la importancia de la iglesia en la Edad Media?
- ¿Por qué a la Edad Media se le dice también “Edad Oscura”?
- ¿Qué fue el Imperio Islámico?
- ¿Dónde se localizó?
- ¿Cuál fue la principal religión del Imperio Islámico?
- ¿En qué periodo de la Historia se expandió el Imperio Islámico?

Durante la siguiente sesión se dieron a conocer los objetivos de las actividades aplicadas. Posteriormente se realizó una presentación en PowerPoint con la finalidad de dar a conocer el contexto general de la Edad Media y sus rasgos más sobresalientes. Los alumnos organizados en equipos de 4 a 6 personas, contestaron un cuestionario para conocer o explorar las temáticas expuestas y en plenaria explicaron sus respuestas y las defendieron. Como trabajo en la wiki, cada equipo tuvo que elegir una imagen para trabajarla el resto de las sesiones.

En las siguientes sesiones los estudiantes evaluaron documentos y materiales sobre la Edad Media, se apoyó para que ellos definieran qué es una fuente histórica primaria y secundaria. Leyeron los documentos, fragmentos de libros de texto y respondieron las preguntas planteadas en los materiales de la clase (ver anexos), con la intención de utilizar los documentos como fuentes históricas que les permitieran comprender desde diversas perspectivas el tema Edad de Media y construir una postura sobre las consecuencias culturales del mismo. Considerando las afirmaciones de los textos formularon su primera respuesta a las preguntas centrales, ¿Ha sido el periodo comprendido entre 400 y 1400 d. C. una “Edad Oscura” para Europa? ¿Fue esta una época de decadencia cultural y social?

En la última sesión con evidencias extraídas de los documentos, en equipo se construyó un texto argumentativo que tenía como propósito sustentar la postura de los

alumnos ante las preguntas centrales ¿Ha sido el periodo comprendido entre 400 y 1400 d. C. una “Edad Oscura” para Europa? ¿Fue esta una época de decadencia cultural y social? En plenaria se compartieron las posturas y las respuestas. Los equipos dieron su postura y crítica acerca de los ejercicios realizados en clase. Se relevaron los objetivos planteados al inicio de las sesiones y se abrió la discusión sobre su logro.

Durante las sesiones se recogieron los ejercicios y realizaron lecturas de ellos, con la finalidad de conocer la efectividad de los ejercicios. Para la evaluación se realizó una rúbrica acerca de la evaluación de fuentes.

Las actividades que tenían como objetivo desarrollar el trabajo cooperativo no se lograron completamente, los estudiantes trabajaron en equipo y se dividían los ejercicios, o una persona hacia una cada clase a manera de pasar todos los integrantes, según lo decidían; de ocho equipos dos trabajaron cooperativamente de forma constante, pero no en todas las sesiones de práctica.

El objetivo del análisis iconográfico para el estudio de las fuentes visuales no se logró, debido a que los alumnos sólo llegaron a la descripción de la imagen, nivel pre iconográfico según la teoría de Panofsky (1987). Esto se atribuyó principalmente a que el procedimiento para realizar la actividad no se explicó de forma clara en los propósitos, ni durante las sesiones, aunque hubo alumnos interesados que se acercaron a preguntar no se les dio seguimiento; ante esta situación considero necesario que en las próximas actividades, los procedimientos de incluyan dentro de la planeación.

La construcción de un texto argumentativo se encontraba como uno de los objetivos de las actividades, pero no se alcanzó, al no estar presente la secuencia del procedimiento de las actividades, se buscó que los alumnos construyeran un párrafo argumentativo al responder las preguntas centrales de las actividades, en la sesión 3, 4 y 6 se realizó y se obtuvieron resultados positivos.

Un punto que puede influir para optimizar las actividades, es cambiar los fragmentos extraídos de libros de textos estadounidenses a mexicanos, de esa forma los estudiantes pueden tener una cercanía mayor con ellos e incluso reconocer su procedencia. En la sesión cinco se realizó una discusión acerca del uso de Wikipedia como fuente de información generando en los estudiantes participaciones sobre sus posturas, sin embargo, la actividad se limitó al tiempo destinado, acotando el entusiasmo evidente de los alumnos.

3.4 Diseño y fases de la estrategia didáctica “ Desarrollo de Empatía Histórica por medio de una wiki”

La presente propuesta se basa en la construcción de una wiki para la enseñanza de la historia, enfocada en el aprendizaje cooperativo con la implementación de la estrategia por grupos formales (Johnson y Johnson, 1985). Se desarrolló en el curso de Historia Universal Moderna y Contemporánea II impartida en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Tiene como eje principal para el aprendizaje, la colaboración y ayuda de cada uno de los alumnos. La meta principal es la construcción de conocimiento histórico y desarrollo de la empatía histórica a partir del análisis de fuentes históricas. Para el diseño de las actividades se retomó la propuesta del proyecto “Reading like a historian” de la Universidad de Stanford ((Monte-Sano, De la Paz y Felton, 2014), en donde los alumnos a través de la lectura de diversos documentos, contextualizan el hecho o acontecimiento histórico. En esta propuesta a partir de la contextualización se desarrollan ejercicios de empatía histórica, cada uno con un objetivo específico, para la construcción del conocimiento histórico de forma paulatina y su postura sobre el acontecimiento estudiado. La construcción de una wiki es el medio por el cual los estudiantes elaborarán un proyecto para la clase en el que se considerando como parte fundamental el trabajo cooperativo y sociabilización del conocimiento histórico.

Las sesiones se realizaron de forma presencial y en línea. Las presenciales se dividieron en dos partes: la primera dedicada a realizar ejercicios diseñados por el docente sobre los temas establecidos en el programa, en la unidad “Crisis del capitalismo entre guerras y la construcción del socialismo en un sólo país (1917 – 1945)” y en la segunda se monitoreó la construcción de un proyecto elegido por los alumnos, podía ser un video o entrevista simulada a algún personaje del pasado. Los progresos de trabajo se evaluaron según los lineamientos establecidos por el docente antes de iniciar la confección del proyecto. En la última sesión los alumnos expusieron sus proyectos. Las sesiones en línea se fueron delimitando según las necesidades de los alumnos y en comunicación constante con los equipos.

Contexto de aplicación: Colegio de Ciencias y Humanidades. Plantel Sur. Segundo Semestre.

Asignatura: Historia Universal Moderna y Contemporánea II.

Unidad temática: Crisis del capitalismo entre guerras y la construcción del socialismo en un solo país (1917 – 1945).

Materias antecedentes: Historia Universal Moderna y Contemporánea I.

Materias subsecuentes: Historia de México I y II.

Duración: Para la aplicación de las actividades se destinaron 16 horas, establecidas en el programa, que corresponden a 8 sesiones frente a grupo o cuatro semanas de trabajo, con clases de dos horas. De manera paralela, y como apoyo, se trabajará en un entorno virtual wiki. En cada sesión se dieron 15 minutos de tolerancia para iniciar las actividades.

Sujetos: 39 estudiantes aproximadamente de 15 a 18 años.

Objetivo general:

El alumno construirá su explicación de un hecho histórico a partir de la comprensión de las acciones de los sujetos del pasado dentro del contexto del hecho para construir su propia postura desde el presente.

Objetivo específico:

El alumno entenderá el periodo histórico 1917- 1945 a través de la comprensión de los conceptos, crisis capitalista, futurismo y nazismo.

El alumno evaluará fuentes históricas identificando los elementos culturales y sociales del hecho estudiado para tomar una postura desde el presente sobre las acciones y motivos de los sujetos.

El alumno desarrollará trabajo cooperativo, empatía, tolerancia y respeto, hacia sí mismo y a las posturas de sus compañeros

Tipo de Contenidos:

- ✓ **Declarativo:** Desarrollar los conceptos crisis capitalista, futurismo y nazismo.
- ✓ **Procedimental:** Explicación del acontecimiento desde la empatía histórica.
 1. Lectura: Identificar elementos culturales y sociales de las acciones y actitudes de los sujetos del hecho estudiado, al mismo tiempo que se crea un juicio sobre el acontecimiento desde el presente.

2. Valoración de fuentes: A partir de la interpretación de fuentes relacionar los elementos culturales y sociales con las actitudes de los personajes para explicar el hecho.

3. Explicación: Comparar las acciones de sujetos del pasado con el presente para crear su propia explicación y postura sobre el hecho estudiado.

- **MOMENTO DE APERTURA. EVALUACIÓN PREVIA**

Esta fase se desarrolló en la primera y segunda sesión con la aplicación de evaluación diagnóstica para tener una primera aproximación a los conocimientos previos de los alumnos acerca de los contenidos conceptuales de la unidad, procedimentales sobre empatía histórica a través de un ejercicio de evaluación de fuentes, y sobre el uso de recursos digitales como apoyo educativo.

En la primera sesión se dio la introducción a la propuesta didáctica y al uso de la wiki, para ello se diseñó un tutorial con capturas de pantalla de la plataforma *wikispaces*, y así facilitar el reconocimiento del sitio web; aunque había sido utilizado en una secuencia didáctica previa a esta, fue sólo como repositorio y no se exploró el sitio web, por ello era necesario dar una vista general el uso de los botones de la interfaz, a pesar de que el diseño web es intuitivo y fácil de utilizar, como se ha dicho en capítulos anteriores. De igual forma se guio el registro para los alumnos, pues para las actividades realizadas en esta secuencia didáctica se abrió una nueva pestaña y tenían que volver hacer una inscripción (ver anexos, cartas descriptivas y material por sesión). Posteriormente se aplicó un cuestionario sobre el uso de una wiki con un enfoque educativo y en la enseñanza de la Historia, las preguntas fueron:

1. ¿Sabes qué es una wiki?
2. ¿Has usado una wiki?
3. ¿Para qué usarías una wiki?
4. ¿Has usado Wikipedia para algún trabajo escolar? ¿Qué tipo de información has extraído del sitio web?
5. Enlista 4 sitios web que más usas en tu vida diaria, ordena de mayor a menor, en el primer lugar lo ocupará el que más usas.

La intención de las cinco preguntas radicaba en conocer la forma en la que los alumnos habían utilizado este recurso digital, su conocimiento sobre el mismo y causar

un cuestionamiento sobre si Wikipedia, era una wiki o no, y cómo y para qué la habían utilizado.

Durante la segunda parte de la primera sesión se describió la importancia del trabajo cooperativo para la construcción de la wiki y del proyecto final. Se mostraron ejemplos de videos y entrevistas simuladas a personajes históricos como propuesta para trabajar, de igual forma se expusieron los lineamientos y características para la construcción del proyecto, el calendario de entrega de avances, la rúbrica con la que se evaluarían los videos y textos argumentativos y la lista de cotejo para la evaluación del proyecto, para esta última los criterios fueron el trabajo cooperativo, entregas a tiempo, presentación del proyecto y uso de la wiki.

Los criterios considerados en la rúbrica fueron: la delimitación del tiempo y espacio, es decir, donde se esperaba que el alumno estableciera dónde y cuándo sucedió el hecho estudiado. La identificación de acciones de personajes, referente a identificar las acciones e intenciones actitudinales de los personajes del acontecimiento elegido, considerando la importancia de los personajes en el hecho. Valoración de fuentes, con la intención que el alumno evaluará fuentes históricas y relacionará los elementos culturales y económicos con las actitudes de los personajes para explicar el hecho. La reflexión presentada en el texto, en donde el alumno juzgaba desde el presente los acontecimientos y las actitudes de los personajes. La construcción de su postura sobre el acontecimiento estudiado, como última etapa para la construcción de la explicación y postura propia de cada alumno sobre el hecho estudiado desde el presente considerando el contexto del acontecimiento. Cada nivel (avanzado, intermedio y básico) explicaba las acciones y momentos a los que los alumnos debían llegar con las actividades, teniendo como objetivo principal el desarrollo de la empatía histórica a través de la construcción de sus textos en la wiki (ver anexos, cartas descriptivas y material por sesión).

Como parte inicial para el desarrollo de la empatía histórica, cada equipo formado por 5 o 6 alumnos, eligió el tema por el que mayor interés tuvieran, estos fueron: Propaganda durante la Revolución Rusa. Propaganda nazi. Consecuencias en la vida cotidiana de crisis de 1929. Aplicación de los avances tecnológicos durante la Segunda Guerra Mundial. El arte durante la Segunda Guerra Mundial. El Holocausto.

En el cierre de la primera sesión se aplicó a los alumnos la evaluación diagnóstica sobre sus conocimientos de los acontecimientos históricos sucedidos entre 1917 y 1945,

así como su definición de la Historia y su sentido en la vida actual. El cuestionario se componía de ocho preguntas:

1. ¿Qué es la Historia?
2. ¿Para qué sirve estudiar Historia?
3. ¿Qué son las fuentes históricas?
4. ¿Cómo se puede explicar un hecho histórico desde el presente?
5. Escribe cuatro acontecimientos históricos que hayan sucedido en Europa entre 1917 y 1945
6. Describe qué sucedió durante la etapa histórica llamada “periodo entre guerras”
7. Describe qué sucedió durante la etapa histórica llamada “Segunda Guerra Mundial”
8. ¿Qué son las vanguardias artísticas del siglo XX? Menciona una que conozcas

Las primeras cuatro preguntas se enfocaron en el conocimiento histórico, su función para explicar el presente y el uso de fuentes históricas, esta estructura se formuló con la intención de que los alumnos reflexionaran sobre qué es la Historia y para qué sirve, y tratar de construir una definición; de igual forma conocer si sabían qué son las fuentes históricas. La segunda sección se enfocó en describir parte de los acontecimientos sucedidos entre 1917 y 1945, sin realizar ninguna reflexión. Basado en las respuestas de los alumnos se podría marcar un punto de partida para la aplicación de la propuesta didáctica y considerar si sus conocimientos declarativos cambiaron al finalizar la secuencia didáctica.

Como parte del trabajo para la confección de la wiki, los alumnos trabajaron el sitio web al explorarlo y descargar los materiales para la siguiente sesión. Al inicio de la segunda sesión se compartieron sus experiencias al usar el sitio web.

De igual forma se aplicó en la segunda sesión el ejercicio diagnóstico sobre la evaluación de fuentes históricas titulado “Imagina que eres...” basado en la lectura de dos documentos (una petición escrita por manifestantes el 9 enero de 1905 dirigida al Zar ruso y un fragmento del diario del Zar Nicolás II, sobre los acontecimientos sucedidos el domingo rojo). Los alumnos escribirían una carta posicionándose como obreros durante la Revolución Rusa pidiendo mejoras laborales al Zar y una respuesta del Zar a la primera carta. La segunda sección del ejercicio consistía en responder seis preguntas sobre las diferencias y similitudes entre los relatos escritos por los alumnos y los documentos leídos y la última pregunta se centraba en cómo se puede entender un hecho del pasado desde el presente. La primera parte se estructuró con la intención de conocer cómo los alumnos

leían las fuentes primarias y si las utilizaban para la construcción de sus peticiones, qué elementos retomaban o si escribían lo que les parecía adecuado a la situación sin entender el contexto dado por los documentos, de igual forma podría observarse cómo entendían un acontecimiento del pasado desde su posición en el presente. Después de analizar las respuestas de los alumnos se determinaría un nivel inicial de empatía histórica, basado como se dijo en el primer capítulo en la propuesta de Trepát (1995), que se pretendía cambiar posterior a la aplicación de la propuesta didáctica.

En la última parte de la segunda sesión los alumnos trabajaron en equipo para determinar cómo realizarían su proyecto. Y calendarizar sus actividades basadas en las fechas de entrega. Como parte del trabajo en línea, los alumnos leyeron un documento sobre qué son las fuentes históricas y cómo se dividen (ver anexos, carta descriptiva), e investigarán dos fuentes primarias y secundarias con las que trabajaron la siguiente clase. Cada equipo comenzará con la construcción de su texto al escribir en la wiki la descripción general del tema elegido.

- **MOMENTO DESARROLLO. PROCESO DE ENSEÑANZA.**

Las actividades para la fase de desarrollo se llevaron a cabo de la tercera a la sexta sesión. Con la finalidad de desarrollar empatía histórica como parte del método para la construcción del conocimiento histórico, a través de la elaboración de un proyecto sustentado con el trabajo cooperativo de los estudiantes por medio del uso de un entorno wiki como recurso tecnológico.

La tercera sesión se llevó a cabo en la sala de cómputo. Al inicio se expuso el objetivo de las actividades, continuado por la proyección de un video sobre el “Futurismo”

(https://www.youtube.com/watch?v=0zBx5mqULZQ&list=LLY7OZC4zslbo5NPCoF_QNMQ&index=1) (ver anexos, cartas descriptivas) que dio el contexto histórico general en el que se desarrolló esta vanguardia artística y sus principales características. Con la intención de introducir a los alumnos al tema de los estados totalitarios y el desarrollo del fascismo en Italia y su relación con la corriente artística futurista, los estudiantes leyeron dos documentos, *El manifiesto futurista* y *Los diez mandamientos del combatiente fascista*, basándose en su lectura respondieron tres preguntas relacionadas con cómo ven desde el

presente las propuestas ideológicas de cada fuente, y sí vivieran en esa época hubieran hecho lo mismo o cómo actuarían. El desarrollo de empatía histórica en este ejercicio se sustentó en las preguntas, pues los alumnos trataron de entender con los elementos mínimos las actitudes de los personajes.

En la segunda parte de la tercera sesión por equipos los alumnos trabajaron con las fuentes investigadas por ellos mismos sobre el tema de su proyecto, y construyeron un pequeño párrafo basado en las preguntas:

- ✓ ¿Qué comportamientos te parecen hoy incoherentes?
- ✓ ¿Cómo actuarías si hubieras vivido en el periodo estudiado?
- ✓ ¿Cómo observas al hecho estudiado desde el presente?

El pequeño texto lo alojaron en la wiki, después de la descripción realizada en la sesión anterior. Las preguntas guía tuvieron la intención de que los alumnos trataran de explicar y construir el hecho histórico con base en las actitudes de los sujetos y relacionándolas con las acciones que realizarían desde el presente.

Como parte del trabajo en línea se subió a la wiki el documento “ Guía para realizar un video” en donde se explicaron los pasos a seguir para la construcción del proyecto final, este fue comentado en la plataforma. De forma individual los alumnos descargaron los documentos para la siguiente sesión, y vieron el video “ Los felices 20 y el crack de 1929” (<https://www.youtube.com/watch?v=yu8eP7pfcAE>), todo el material alojado en el sitio web.

El objetivo de la cuarta sesión se enfocó en que “el alumno valorará en las fuentes propuestas o indagadas relacionadas con el tema elegido, las interpretará y relacionará las actitudes e intenciones psicológicas de los personajes con el hecho estudiado”, es decir, que los alumnos interpretaran las fuentes históricas para explicar las actitudes de los personajes y de esa forma ir desarrollando empatía histórica. Al inicio de la sesión los alumnos compartieron sus experiencias sobre el uso de la wiki, con la finalidad de resolver las dudas y observar cómo se habían adaptado a realizar actividades académicas al sitio web y sí se la empatía por la forma a fortalecido el desempeño.

Posteriormente leyeron un fragmento del libro *Las uvas de la ira* de John Steinbeck (2012), en donde el tema principal es la vida cotidiana durante la crisis

económica de 1929 en Estados Unidos, y compararon la información descrita en el texto literario con dos imágenes (ver anexos, cartas descriptivas y material por sesión) que muestran dos puntos de vista sobre la forma de vida en el país, anterior y posterior a la caída de la bolsa de valores (ver anexos, cartas descriptivas y material por sesión) ; y con la información obtenida de ello y haber visto los videos recomendados (<https://www.youtube.com/watch?v=yu8eP7pfcAE>) en la sesión anterior respondieron las siguientes preguntas.

- ✓ ¿Cómo la sociedad concebía a Estados Unidos antes y después de la crisis?
- ✓ ¿Por qué según las fuentes la gente tenía esa concepción del país?
- ✓ ¿Qué dicen las fuentes sobre el comportamiento de las personas?

Las actividades correspondientes al proyecto se enfocaron en analizar las fuentes indagadas sobre el tema de cada proyecto y escribieron en equipo un párrafo de seis líneas como mínimo, tomando como referencia las siguientes preguntas.

- ✓ ¿Qué dicen las fuentes acerca de comportamiento de los personajes?
- ✓ ¿Por qué las personas actuaban de esa forma?
- ✓ ¿Cuáles eran las motivaciones de los personajes que justificaban sus acciones?

El párrafo lo subieron a la wiki como continuación de su texto argumentativo. Los avances fueron comentados por los compañeros de otros equipos, con la intención de que entre pares se realizaran observaciones y comentarios.

La quinta sesión se desarrolló en el aula con el objetivo de que los alumnos identifiquen los elementos que explican la forma de actuar de los personajes en su contexto, así mismo comprender las diferencias y similitudes con el presente. El tema del programa se orientó al Nazismo, abordado desde la formación de la propaganda nazi. Al igual que en la sesión anterior en grupo se compartieron las experiencias acerca del uso de la wiki. Posteriormente el docente explicó de forma general las características del nazismo como un estado totalitario y la creación del ministerio de ilustración pública como parte del sustento ideológico; los alumnos de forma individual leyeron un fragmento del libro *Mi lucha* escrito por Adolf Hitler, a continuación observaron cuatro imágenes de carteles propagandísticos nazis y describieron las ideas que transmiten a partir de sus características gráficas; con la información obtenida respondieron cuatro

preguntas enfocadas en explicar qué elementos culturales y sociales expuestos en el texto e imágenes explican las actitudes y la forma de actuar de los personajes.

Para continuar con el desarrollo del proyecto en equipos los alumnos trabajaron con las fuentes analizadas en la sesión anterior, en ellas identificaron los elementos culturales, sociales o políticos que influyeron en la forma de actuar de las personas en el hecho estudiado, así como las diferencias y similitudes con el presente, a partir de ese análisis escribieron un párrafo de ocho líneas mínimo y lo alojaron en la wiki. De esta manera se trabajó la formación de empatía histórica en los alumnos, al realizar análisis similares en las dos actividades diferentes de la clase con la finalidad de incrementar la complejidad de los ejercicios.

Como parte del trabajo en línea los alumnos subieron el texto realizado en clase al sitio web y lo relacionaron con los párrafos escritos anteriormente, dando coherencia a un texto general. De igual forma subieron un “video sin editar” como avance de su proyecto final.

En la sexta y última sesión de la fase de desarrollo, los alumnos formularon una explicación del acontecimiento histórico a partir de las actitudes de los personajes según las fuentes relacionadas, como parte de la construcción de empatía histórica. En la primera parte de la sesión se explicó de forma general los acontecimientos sucedidos durante la Segunda Guerra Mundial, los alumnos individualmente, con la información proporcionada y con sus conocimientos previos escribieron una carta posicionándose como soldados alemanes que describen su estancia en la invasión a Polonia en 1939 y un relato como judíos polacos durante la invasión alemana, ambos ejercicios los compartieron en su equipo con el que desarrollaban el proyecto y escribieron las diferencias y similitudes entre los relatos, posterior a ello las presentaron al grupo para formular conclusiones generales.

En equipos los alumnos construyeron su explicación, en mínimo diez líneas, sobre el acontecimiento elegido, considerando las causas que llevaron a las personas a actuar como lo hicieron dentro su contexto, para ello utilizaron los textos escritos anteriormente. Al terminar el ejercicio lo alojaron en la wiki, en conjunto con los anteriores, con la finalidad de ser el texto argumentativo que justificara el video que presentarían en la sesión ocho.

En la última parte de la sesión a manera de lluvia de ideas los alumnos compartieron sus experiencias sobre los ejercicios trabajados durante las sesiones anteriores y el uso de la wiki, con la finalidad de observar si las actividades tienen el efecto esperado.

- **MOMENTO CIERRE. EVALUACIÓN FINAL.**

La fase de cierre de la secuencia didáctica se aplicó en las dos últimas sesiones, siete y ocho, con la finalidad de observar y medir los cambios en el aprendizaje de los alumnos después de realizar las actividades propuestas en esta estrategia didáctica.

En la primera parte de la séptima sesión los alumnos continuaron con el ejercicio de formulación de la explicación del acontecimiento a partir de la identificación de las actitudes de los personajes según el análisis de las fuentes históricas. Después de realizar las cartas posicionándose como soldados alemanes durante la invasión a Polonia y como judíos polacos que vivían el mismo acontecimiento, de forma individual los alumnos leyeron dos relatos extraídos de documentos que describen ambas posturas sobre el hecho, con la finalidad de comparar y contrastar las fuentes con sus descripciones; la primera fue una carta escrita por Günther S. A. dirigida a sus padres, este soldado participó en la invasión a Polonia con la 45.a División de Infantería; el segundo un testimonio descrito por Sarah (Sheila) Peretz Etons, sobreviviente de la ocupación alemana en Polonia. Posteriormente identificaron los elementos culturales y sociales que influyeron en la construcción de las ideas expuestas en los documentos, apoyándose en estas reescribirán sus relatos. Este último ejercicio forma parte de la evaluación final con la que se valoraron avances y logros acerca del desarrollo de empatía histórica durante la aplicación de la secuencia didáctica.

En la segunda parte de la sesión con la intención de conocer las dificultades que tuvieron los alumnos en la aplicación de los ejercicios de la propuesta de enseñanza, un representante de cada equipo expuso las más recurrentes y fueron grabados en un audio o video; esto expuso las áreas a mejorar de la secuencia didáctica.

Como parte de la evaluación final de conocimientos declarativos, para observar los cambios y permanencias en las respuestas de los alumnos después de la aplicación de

la propuesta didáctica se realizó a los alumnos un cuestionario con las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué es la Historia?
- ✓ ¿Para qué sirve estudiar Historia?
- ✓ ¿Qué son las fuentes históricas?
- ✓ ¿Cómo se puede explicar un hecho histórico desde el presente?
- ✓ Describe cuál era el comportamiento de la sociedad estadounidense antes de la crisis de 1929.
- ✓ ¿Qué es el futurismo y cómo se relaciona con el fascismo? ¿A qué se le llama propaganda nazi?

Como parte del proyecto final, el video fue alojado en la wiki en la misma página en la que se encontraban el texto argumentativo, pero se presentó al grupo en la octava sesión.

En la octava sesión se presentaron los proyectos de todos los equipos, para ello se dio un tiempo aproximado de 5 a 6 minutos, posteriormente el resto del grupo comentó las presentaciones basándose en el texto argumentativo que se construyó en la wiki y cómo este se observa en los videos.

En la segunda parte de la sesión los alumnos dieron comentarios generales acerca de todas las actividades realizadas durante las sesiones, esto con la intención de conocer los intereses que se crearon en los alumnos después de realizar las actividades propuestas y qué elementos de estas no tuvieron el efecto esperado.

Para la finalizar se aplicó un cuestionario acerca del uso de la wiki, basado en la experiencia que tuvieron los alumnos al utilizar el sitio web como parte de las actividades de la clase de Historia, las preguntas fueron:

- ✓ ¿Qué es una wiki?
- ✓ ¿Cuál fue tu experiencia al usar este recurso tecnológico en la clase de Historia?
- ✓ ¿Qué es lo que más te gustó de usar una wiki en clase de Historia?
- ✓ ¿Qué es lo que menos te gustó de usar una wiki en clase de Historia?
- ✓ Consideras que las actividades realizadas en la wiki enriquecían tu aprendizaje ¿Por qué?
- ✓ Volverías a usar una wiki para tus clases ¿Por qué?
- ✓ ¿Para qué volverías usar una wiki?
- ✓ Recomendarías usar una wiki a tus compañeros y profesores ¿Por qué?

EVALUACIÓN

Durante la secuencia didáctica se realizaron tres formas de evaluación, con el objetivo de conocer, medir y valorar los conocimientos de los alumnos en cada una de las etapas de aplicación.

Diagnóstica. Se realizaron dos cuestionarios, uno sobre el uso de la wiki, otro sobre los conocimientos declarativos previos. De igual forma se aplicó un ejercicio en el que desarrollaron empatía histórica a través del uso de fuentes.

Formativa. Con los lineamientos y características establecidas para la construcción del proyecto los estudiantes realizaron una autoevaluación a través de comentar los trabajos de otros equipos.

Final. Bajo una rúbrica (véase anexo materiales) se evaluaron los proyectos realizados por los equipos, como eje principal se valoró el desarrollo del procedimiento para desarrollar empatía histórica para explicar las causas de los hechos. Con una lista de cotejo se evaluó la construcción y presentación del proyecto, el trabajo cooperativo, el uso de la wiki, las entregas a tiempo y los comentarios de los proyectos.

De igual forma los alumnos respondieron un cuestionario final sobre el uso de la wiki en la clase de Historia, otro sobre los conocimientos declarativos y finalmente realizaron un ejercicio en donde desarrollaron empatía histórica a través del uso de fuentes históricas.

Recursos:

- Computadora
- Proyector
- Impresión de los textos descargados de la wiki
- Impresión de materiales descargados de la wiki
- Imágenes
- Plumones para pizarrón
- Colores, plumas, lápices
- Cuaderno, hojas blancas
- Sala de computo
- Internet

3.5 Propuesta de análisis de los resultados obtenidos

Los resultados de los cuestionarios se clasificaron de acuerdo a las respuestas y argumentos de los alumnos con la finalidad de observar las diferencias y similitudes, para ser cotejados con los comentarios esperados por el docente. De igual forma se catalogaron palabras y frases claves por fragmentos, los cuales se agruparon para ser colocados en tablas

En el cuestionario inicial sobre el uso de la wiki en la enseñanza de la Historia, las respuestas fueron clasificadas a partir de quiénes han usado una wiki, cuántos usan Wikipedia y quiénes conocen el concepto de wiki. En el cuestionario final se evaluaron los cambios y afirmaciones en las respuestas, además de que se analizó si volverían a usar una wiki o la recomendarían a maestros o compañeros.

En la evaluación diagnóstica sobre contenidos declarativos las respuestas se ordenaron, en quiénes respondieron: apoyándose en sus conocimientos previos, de forma concreta y quiénes dieron una explicación. En el cuestionario final se evaluaron, las diferencias y similitudes entre las respuestas, así como quiénes explicaron con detalle qué es la Historia, para qué sirve y cómo explicarían un hecho histórico desde el presente. Así, por medio de los resultados de tales cuestionarios se establecieron los parámetros de inicio y los cambios, logros y avances en el aprendizaje de los alumnos.

La evaluación diagnóstica sobre la empatía histórica se realizó al comparar las respuestas del ejercicio con los contenidos procedimentales esperados, considerando que los alumnos construyeron un relato tratando de contextualizarlo con elementos culturales y sociales de las fuentes leídas. Se clasificaron los relatos de los alumnos que construyeron explicaciones sobre los acontecimientos históricos apoyándose en las fuentes, quienes argumentan desde una perspectiva actual y quienes dieron explicaciones generales y concretas, de estas categorías se tomaron extractos de los relatos para tener un punto de referencia inicial. El ejercicio final de contenidos procedimentales se analizó a partir de la clasificación de los relatos de los alumnos en un ejercicio similar al inicial, se observaron sus diferencias, similitudes y cambios en ellos; es decir, quienes tomaron en cuenta las fuentes para construir su relato, quiénes dieron explicaciones concretas y en qué alumnos es evidente un cambio en la construcción de su argumentación.

Los proyectos construidos por los alumnos fueron evaluados con una rúbrica, los aspectos considerados son: lectura atenta. Este es punto de partida para que los alumnos delimiten el tiempo y espacio y durante el cual se desarrolló el hecho que pretenden estudiar, y a partir de ello identificar las acciones de los personajes; la evaluación de fuentes para relacionar los elementos culturales y sociales para explicar el hecho; contextualizar las explicaciones del acontecimiento y las decisiones de los personajes y su tiempo; finalmente la distinción de las posturas de los sujetos del pasado para que el alumno creara su propia postura sobre el acontecimiento estudiado. El anterior procedimiento se desarrolló de forma progresiva y la explicación fue construida en los proyectos de los estudiantes. Los proyectos se clasificaron según el nivel obtenido en los indicadores de la rúbrica, y así conocer qué alumnos alcanzaron los objetivos de la estrategia didáctica, o en qué nivel se encuentra la mayoría de los alumnos y de esa manera reflexionar sobre la efectividad de la estrategia didáctica y los puntos a mejorar.

Los comentarios a los proyectos de los equipos se analizaron a partir de los lineamientos establecidos y la forma en la que los alumnos los tomaron para su redacción, así como su influencia en la construcción del trabajo.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS OBTENIDOS ANTES Y DURANTE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado se presenta el análisis de resultados obtenidos, para ello se considera el impacto obtenido en el aprendizaje de los alumnos para evaluar el diseño de la misma y mostrar sus aportaciones en la enseñanza de la Historia, y proponer las modificaciones pertinentes para mejorar su resultado.

Para ello se analizaron ocho instrumentos: cuestionario inicial y final sobre el uso de la wiki, cuestionario inicial y final sobre los conocimientos declarativos de los alumnos relacionados con los temas expuestos durante la secuencia didáctica, ejercicio inicial y final sobre el desarrollo del procedimiento de empatía histórica, un video construido por los estudiantes y el guion para la elaboración del mismo; cada uno con un objetivo específico con referencia la construcción del conocimiento histórico a partir de sus experiencias y conocimientos previos de los alumnos para el desarrollo de la empatía histórica como procedimiento específico de la Historia y la construcción de su postura sobre el hecho estudiado desde el presente a través del uso de una wiki.

La estrategia didáctica se realizó con treinta y nueve alumnos que conformaban el grupo de Historia Universal Moderna y Contemporánea II del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, de los cuales se analizaron los resultados de cuestionarios y ejercicios de veintitrés estudiantes, con variaciones entre los cuestionarios.

Con el grupo se realizó una práctica docente anterior a la aplicación de la estrategia didáctica con duración de seis sesiones, lo que apoyó a la relación entre el docente y el grupo, sin embargo no se trabajaron directamente temas y ejercicios de esta estrategia.

4.1 Evaluación de conocimientos declarativos

Las preguntas de los cuestionarios tanto inicial como final comprendieron dos secciones de preguntas: una correspondiente a los conceptos de historia, fuentes históricas, la utilidad de la Historia y de qué forma se puede explicar un hecho del pasado desde el presente; y otra que evalúa los conocimientos previos sobre los acontecimientos de historia universal sucedidos entre 1917 y 1945 (periodo entre guerras, segunda guerra

mundial y vanguardias históricas), cabe aclarar que las preguntas de esta sección fueron distintas entre el cuestionario inicial y final, ya que el último se centró en evaluar los conocimientos fácticos trabajados a lo largo de la estrategia.

- La *pregunta inicial de la primera sección de ambos cuestionarios* se centró en **qué es la Historia**. Respecto a las respuestas del cuestionario inicial el 52% (12 alumnos) respondió que “es una ciencia que estudia el pasado”, algunos enfatizaban en que “a partir de ella comprendemos nuestras raíces y el porqué de nuestro presente”, de igual forma que “nos prepara para el futuro”. Las respuestas fueron acotadas, ninguna de ellas explica la construcción de la historia y que es parte de vida diaria de todos los seres humanos. Esta es vista como maestra de la vida, que estudia el pasado, para comprender el presente y prepara para el futuro, por ello ven a la Historia como un estudio que tiene un objetivo en su educación media superior.

El 35% (8 alumnos) respondió que la historia es un “conjunto de hechos que ocurrieron a través del tiempo” algunos, “han cambiado la forma de ver la vida” y “el panorama del mundo” y “son importantes”. Estas respuestas, al igual que las anteriores no son explicativas, sólo tratan de definir el concepto; es importantes señalar que éstas no precisan a la Historia como ciencia o disciplina, lo dejan abierto a un conjunto de hechos.

4% (1 alumno) respondió que “Es una herramienta escolar que nos sirve para conocer los errores y hazañas del pasado y así no cometer aquellos errores”; otro 4% (1 alumno) que “Es lo que data después de que se inventó la escritura” y el 4% (1 alumno) no respondió la pregunta.

Todas las respuestas tienen en común que no conceptualizan a la Historia como un acontecer o un estudio, sólo es una herramienta que tiene una función, pero no explican cuál es o dónde se aplica.

A diferencia del cuestionario inicial en el final, las respuestas a la definición Historia se diversificaron en las ocho siguientes categorías: el 34% (8 alumnos) la conceptualizó como una “ciencia que estudia acontecimientos del pasado”, este concepto es construido y dado desde su educación básica y aunque hayan tenido cambios en él, es difícil que en el tiempo en el que se aplicó esta estrategia didáctica se logre cambiar por completo esa definición, otra concepción menos construida fue que la historia son “acontecimientos que pasan como hechos importantes”, ya que los alumnos la definen

como sólo un cúmulo de hechos que deben estudiarse, esta respuesta la dieron el 26% (6 alumnos) de los alumnos.

Otras respuestas a esta pregunta inicial en el cuestionario final fueron el 13% (3 alumnos) definen a la Historia como “la ciencia que estudia el pasado y que nos enseña el por qué de nuestro presente”, esta forma de conceptualizar es la más compleja, ya que consideran a la Historia una ciencia, que tiene un método propio para investigar y que los hechos y materiales que estudia son analizados desde el presente; una respuesta similar fue dada por el 4% (1 alumno) y se refiere a que la Historia “es una recopilación de sucesos comprendidos desde el presente”, a diferencia de la definición anterior, en ésta los alumnos consideran que la Historia son acontecimientos analizados desde el presente.

Por otra parte el 8% (2 alumnos) respondió que no existe una definición exacta de la historia pues son “Acontecimientos que pasaron tiempo atrás a lo actual. Aunque no tiene una definición exacta” por lo tanto es “la forma de representar y recordar el pasado y el presente de los acontecimientos que han sucedido a lo largo de toda la vida”. Otra respuesta fue que la Historia son “Acontecimientos sucedidos después de la invención de la escritura” dada por el 4 % (1 alumno), en ella es evidente que los alumnos no logran concretar una concepción de la Historia como disciplina formativa. Otro 4% (1 alumno) respondió que “es una ciencia que estudia el pasado, para comprender el presente y prepararnos para el futuro” en esta definición el alumno conceptualiza a la Historia como una ciencia, que construye y define el presente y prepara al ser humano para el futuro, aunque no define de qué forma, es una de las repuestas más complejas. El 4% (1 alumno) restante mencionó que “Es una herramienta que se utiliza para facilitar el método de aprendizaje de hechos y sucesos para lograr entender cómo es que hemos llegar a la situación actual”. Esta es la única respuesta en la que mencionan un método de aprendizaje, y para qué lo utilizarían.

A diferencia de las respuestas que los alumnos dieron a la misma pregunta en el cuestionario inicial, se observa en las del final un cambio en su definición de Historia, sus argumentos cambiaron: de 12 alumnos que la definían en un principio como “Ciencia que estudia el pasado” solo 8 dieron esa respuesta en el final; lo que nos indica que las respuestas de 4 alumnos se ampliaron y complejizaron, relacionándola con el presente, con un método de aprendizaje o que no tiene una definición exacta. El resto de los alumnos modificó parcialmente sus respuestas, pero mantuvieron la misma idea que en el cuestionario inicial.

- A la segunda pregunta **¿para qué sirve la Historia?** en el cuestionario inicial el 44 % (10 alumnos) respondió sirve para “comprender los hechos del pasado”, algunos alumnos explicaban que ayuda a “comprender qué pasaba”, “entender las acciones de nuestros antecesores” y así “llegar a nuestra actualidad”.

Otra respuesta con 32% (7 alumnos) fue que la Historia explica y ayuda a comprender el presente, las respuestas de los alumnos se sustentaban en “entender el presente” y así “poder saber del pasado y lo que ocurrió anteriormente para llegar a nuestra actualidad”. Estas explicaciones dan un lugar a la Historia en la vida diaria en quiénes somos y cómo es que hemos llegado hasta este lugar, los alumnos complejizan la función de la Historia al situarla como parte de su cotidianidad.

Otra respuesta a la misma pregunta fue “entender y comprender los hechos del pasado y no cometer los mismos errores”, los argumentos de los alumnos conciben a la Historia como “maestra de vida”, sin embargo no explican el por qué, estas repuestas fueron del 23% (6 de los alumnos).

En el cuestionario final a la misma pregunta las respuestas de los alumnos fueron diversas. El 32% (8 alumnos) respondió que la Historia “para comprender los sucesos que han pasado”, aunque esta respuesta había sido mencionada en el cuestionario inicial, hubo variaciones en la cantidad de alumnos que dieron esa respuesta de 10 disminuyó a 8.

Otro 32% (8 alumnos) enfocó su respuesta en que la Historia sirve para “para comprender periodos completos y entender también el ambiente del presente”. De igual forma el otro 8% (2 alumnos) mencionó que “para comprender los hechos y errores del pasado a lo largo del tiempo y no volver a cometerlos.”

Una respuesta que no había surgido fue que la Historia sirve para “para saber por qué las cosas de ahora son así, ya que tuvieron un inicio anteriormente” dada por el 13% (3 alumnos). Un alumno (4% 1 alumno) hizo referencia a que la Historia sirve para “para tratar de comprender por qué sucedieron las cosas y tener una posición, así como saber el pasado para actuar en el futuro”. Otra respuesta dada por el 4% (1 alumno) fue “para comprender y saber qué puede pasar en el futuro, y saber cómo entenderlo”; en estas respuestas es evidente que estos alumnos realizaron una reflexión acerca de la función de la Historia en sus vidas diarias, al describir que explica los hechos para comprender el por qué de las situaciones actuales y poder comprender el futuro.

A diferencia del cuestionario inicial de tres categorías en las respuestas de los alumnos, en el final se abrió a seis. Al diversificar las respuestas es evidente que a través de las actividades realizadas pudieron modificar o cuestionar la función de la Historia, ya que algunas se refieren a la importancia de la Historia en su vida cotidiana.

- En las respuestas de los alumnos a la segunda pregunta sobre **qué son fuentes históricas**, en el cuestionario inicial, el 52% (12 alumnos) hicieron referencia a “Es de donde se obtiene información”, algunos las subdividen en “Primarias y secundarias”, pero no explican a qué se refiere cada una. El 26% (6 alumnos) explicaron más su uso en el método de investigación, refiriéndose a ellas como “pruebas, documentos, lugares, imágenes, etc., que ayudan a comprender el pasado”; 18% (4 alumnos) describieron que son “escritos, textos, lugares, etc.”, aunque no describen su función o uso en la Historia y el 4% (1 alumno) no respondió la pregunta. A partir de las respuestas de los alumnos, se puede concluir que no tenían claro un concepto de fuente histórica y su función en el método de investigación histórica; ya que la mayoría de consideró a las fuentes como una prueba en sí misma, por lo tanto para la propuesta didáctica esta situación marcó una línea de atención con la que se trabajó a lo largo de diversas sesiones, de igual manera fue un punto de referencia inicial, pues en las actividades se utilizaron diversos documentos, videos e imágenes como fuentes históricas, cuyo análisis sustentaba el desarrollo de empatía histórica y la construcción de una explicación de un acontecimiento histórico.

En el cuestionario final sobre qué es una fuente histórica, el 40% (9 alumnos) respondió que es “de donde se saca información”, sin explicar con claridad el concepto, pero se enfocan en cómo la utilizarían; el 32% (8 alumnos) dio ejemplos de que son revistas, libros, periódicos, etc.; el 12% (3 alumnos) las clasifican como primarias y secundarias y exponen cuál es cada una; otro 8% (2 alumnos) explicó que son “pruebas que afirman algún suceso” o “son evidencia de lo que sucedió.” Sólo el 4% (1 alumno) consideró que las fuentes “Son textos que contienen información histórica para comprender algún hecho o proceso y saber cómo se llevó a cabo en diferentes ámbitos” esta última fue la respuesta más completa, ya que menciona de qué forma puede utilizarse una fuente histórica al mismo tiempo que dice qué es.

Este aspecto de las fuentes es uno de los puntos a mejorar en la estrategia didáctica, debido a que se trabajó con documentos, películas, imágenes y fragmentos de

libros sobre los temas, pero no quedó claro a los alumnos el concepto de fuente histórica, a pesar de ello los alumnos pudieron comprender la importancia de uso de fuentes para la construcción de su proyecto, sin embargo no se logró la construcción del concepto.

A diferencia del cuestionario inicial en este último los alumnos respondieron, que las fuentes históricas son pruebas donde se explica o relata un acontecimiento, lo que hace evidente que trabajaron con ellas en algunas actividades y reconocen sus características.

- La última pregunta de la sección sobre la utilidad de la historia en el presente fue: **cómo se puede explicar un hecho histórico desde el presente**, en el cuestionario inicial el 52% (12 alumnos) respondieron que “a partir de fuentes históricas”, sin embargo explican cómo se podrían utilizar las fuentes, pero muestran un primer acercamiento al método de investigación histórica, donde el uso de fuentes es parte medular para desarrollar cualquier procedimiento o habilidad específica. 26% (6 estudiantes) sólo mencionaron que “conociendo los datos del acontecimiento”; el 9% (2 alumnos) respondieron que “contextualizando y explicando sus repercusiones en el presente”, aunque no exponen qué entienden por contextualizar, presentan una idea más clara de la relación entre el pasado y el presente. Y el 13% (3 alumnos) restante no respondieron la pregunta.

A la misma pregunta en el cuestionario final el 48% (11 alumnos) respondió “Se puede explicar por medio de fuentes históricas recopiladas a lo largo del tiempo, libros, periódicos, etc. Y así poder dar una idea u opinión acerca del hecho histórico” y “con fuentes históricas y con nuestra interpretación”. En estas respuestas se muestra que la idea principal de los alumnos fue usar fuentes históricas e interpretarlas por medio del método del historiador. El 18% (5 alumnos) propuso que a través de una investigación el uso de fuentes es la parte central para reconstruir y entender el hecho; el 17% (4 alumnos) respondió que, “Investigando sobre el tema con fuentes históricas viables y desde distintos puntos de vista. Para así tratar de comprender y contextualizar” esta respuesta forma parte de las complejas pues explica cómo usar las fuentes históricas para explicar un acontecimiento. Estas respuestas fueron similares a las del cuestionario diagnóstico inicial, sin embargo, en el cuestionario final los alumnos explican más sus respuestas sobre el uso de fuentes y reflejan que trabajaron con algunas en la estrategia. El 13% (3 alumnos) restante dio diversas respuestas como “redactando la información del hecho a

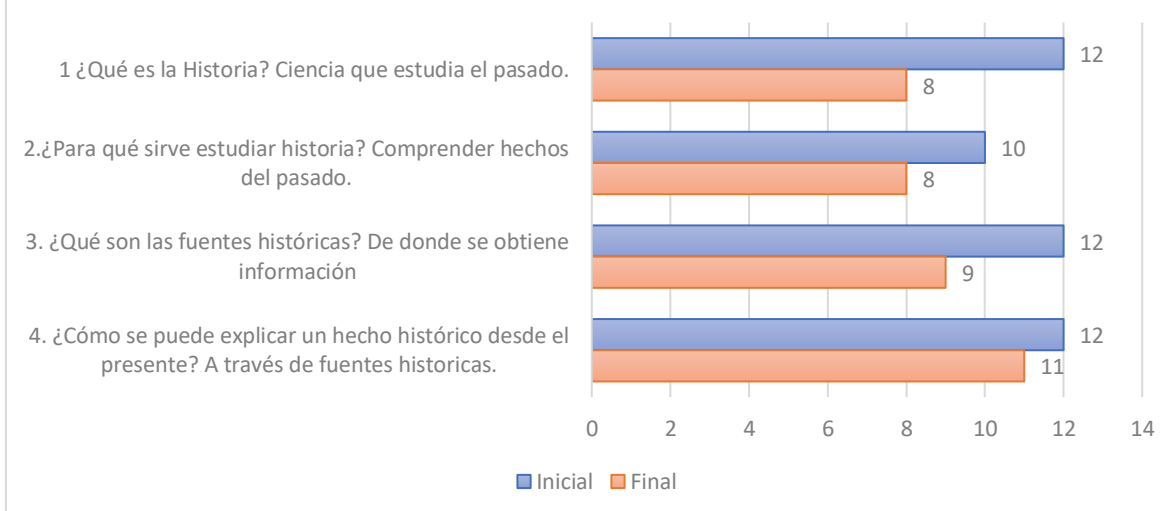
explicar” y “en pasado y tratando de aprender del error” éstas sin presentar una explicación a la pregunta.

En esta última pregunta sobre cómo explicar un hecho histórico desde el presente, en el cuestionario inicial los alumnos hicieron descripciones más complejas y claras que el cuestionario final, al explicar cómo utilizar las fuentes históricas para describir con acontecimiento del pasado o proponer una investigación para ello, lo que hace evidente los efectos positivos de las actividades realizadas y que motivaron la construcción de conceptualizaciones que no se habían solidificado anteriormente.

La gráfica 1 muestra una comparación entre las respuestas más destacadas a cada pregunta de la primera sección de los cuestionarios inicial y final. Las respuestas a estas preguntas son evidencia de los cambios que hubo en la construcción del concepto de Historia, los alumnos hicieron una reflexión sobre ello para complejizar su concepto, se muestran los conocimientos y conceptos con los que iniciaron la estrategia y cómo estos fueron modificados. De igual forma para responder a la pregunta, para qué sirve la Historia, sus descripciones fueron más elaboradas, no hicieron referencia como en el cuestionario inicial, a que la historia es sólo un cúmulo de acontecimientos que hay que memorizar, construyeron sus propias concepciones.

Por otro lado, en las respuestas a la pregunta tres, se muestran deficiencias para conceptualizar, qué es una fuente histórica, un aspecto que pudo haber influido de manera importante fueron las limitaciones en la planeación de la estrategia didáctica para trabajar el concepto fuente histórica, situación que hay considerar para futuras aplicaciones.

Gráfica 1. Comparación de respuestas en cuestionarios.
Conocimientos declarativos



A continuación, se exponen los resultados correspondientes a la segunda sección de los cuestionarios sobre conocimientos previos.

En el cuestionario inicial las últimas preguntas se centraron en conocer los conocimientos fácticos previos de los alumnos sobre los hechos de Historia Universal sucedidos en Europa entre 1917 y 1945, 17 alumnos (74%) enlistaron que los acontecimientos más relevantes fueron “La Primera Guerra Mundial, la Segunda Guerra Mundial, La crisis de 1929, el lanzamiento de las bombas atómicas y el Holocausto”. En esta pregunta no se pidió una explicación, el objetivo era observar si los acontecimientos respondidos por los alumnos se relacionaban con el tiempo y época a desarrollar en la estrategia didáctica. Los 6 alumnos (26 %) restantes no respondieron la pregunta.

- A la segunda pregunta sobre la descripción sobre qué sucedió en el “periodo entre guerras”, el 39% (9 alumnos) no la respondió, lo que indicó un punto de atención durante la aplicación de la estrategia, por lo que se trató de definir el concepto del periodo y los acontecimientos sucedidos durante el mismo, como el desarrollo de fascismo en Italia y su relación con el futurismo, la difusión y consolidación de la propaganda nazi, los años veinte en Estados Unidos y la crisis de 1929. El 26% (6 alumnos) enlistaron acontecimientos como: formación de la U.R.S.S., Revolución Rusa y la gran depresión de 1929. El 17% (4 alumnos) respondió que fue “un periodo donde surgieron diferentes conflictos en el mundo” “Reclutamiento de las fuerzas armadas” y “fue una etapa de paz pero hubo una caída económica”. Y el 17% (4

alumnos) restante afirmó que fue un periodo que “se conoce como el fin de la Primera Guerra Mundial y el inicio de la Segunda”; en todas las respuestas los alumnos no describieron el periodo, se centraron en enlistar acontecimientos sucedidos, sin embargo se puede conocer su nivel de contenidos facticos y establecer un punto de inicio para las actividades de la estrategia didáctica, debido a que muestran tener una idea de lo que sucedió en ese periodo.

- La respuesta que los alumnos dan a la tercera pregunta sobre lo que sucedió durante la Segunda Guerra Mundial es amplia con una explicación argumentada, el 65% (15 alumnos) hizo referencia a la “Formación de alianzas para la guerra en Europa”, su “Inicio fue con la invasión a Polonia” hacen referencia al lanzamiento de las bombas atómicas y la participación de Estados Unidos. 8% (2 alumnos) se enfocaron en el Holocausto; 8% (2 alumnos) más en la ideología nazi, otro 8% (2 alumnos) en la invención de la bomba atómica y el 8% restante (2 alumnos) no respondieron la pregunta. Por lo tanto, revela según las respuestas de los estudiantes que conocen de forma general qué sucedió durante la Segunda Guerra Mundial, pues lo estudiaron en su curso de segundo de secundaria y en los cursos que tomaron para ingresar al CCH.
- La última pregunta del cuestionario inicial fue, qué son las vanguardias artísticas del siglo XX y mencionar alguna que conocieran, el 39% (9 alumnos) no respondió la pregunta; el 30% (7 alumnos) dieron diversas respuestas con referencia a corrientes obras y periodos distintos a las vanguardias; el 26% (6 alumnos) enlistó algunas corrientes como surrealismo, cubismo y dadaísmo; y el 4% (1 alumno) explicó “Son artes novedosas no se habían visto antes, con diferentes formas de representar el mundo” sólo ese alumno dio una explicación sobre el concepto de vanguardia artística y aunque no era una descripción detallada, muestra una idea sobre qué es una vanguardia, lo que hace evidente que los alumnos no tenían un concepto claro y que se podría desarrollar durante la estrategia didáctica.

Las aportaciones más importantes de esta parte del cuestionario son las evidencias que marcaron el nivel de conocimientos declarativos que tenían los alumnos para iniciar el desarrollo de las actividades, y así se pudieron evaluar los cambios obtenidos por los alumnos al término de las mismas; ya que la importancia de estos para la propuesta es

que fueron un punto de referencia para desarrollar los temas marcados en el programa, además de que son parte esencial para comprender el contexto de los acontecimientos históricos y así poder lograr los objetivos de esta estrategia didáctica.

- En el cuestionario final la primera pregunta sobre conocimientos fácticos desarrollados en la estrategia didáctica fue: describe cuál era el comportamiento de la sociedad estadounidense antes de la crisis de 1929, el 43% (10 alumnos) dio una respuesta breve haciendo referencia a una era, una sociedad confiada, con una vida estable, “La gente era muy feliz, no tenían preocupaciones y sólo pensaban en que sus ingresos subirían” de igual forma “la gente se comportaba sin preocupaciones, en ese entonces mucha gente tenía dinero y no le preocupaba nada, por eso eran los locos 20”. Como se puede inferir los alumnos dan respuestas con distintos grados de argumentación sobre los acontecimientos, muestran que conocen parte del contexto social del periodo e incluso lo denominan “los locos veinte”. El 16% (4 alumnos) hizo referencia a que la sociedad “se basaba en la explotación de recursos y era una sociedad económicamente buena”, la sociedad “creía que su país sería una potencia mundial y el más importante ya que tenían una gran economía”, en estas explicaciones los alumnos construyeron su argumento enfocado en la economía y su efecto en la sociedad estadounidense. El 13% (3 alumnos) construyó respuestas más argumentadas “Vivían bastante bien y todo iba bien en la bolsa de valores. La mayoría de la sociedad tenía todo, lo que para muchos era de lujo. Estados Unidos se mantuvo por unos momentos como una potencia”, “Antes de la crisis todo estaba comenzando a darse en su máximo auge. Las empresas invirtieron, la moneda aumentó. El salario era excelente para todos. Las distintas industrias crecieron “. En estas respuestas es evidente la reflexión de los alumnos sobre el contexto social y económico en el que se dio la crisis de 1929, por lo tanto pudieron estimar el impacto social del acontecimiento.

Las respuestas del otro 13% (3 alumnos) se orientaron a describir los acontecimientos después de la crisis y el 13% (3 alumnos) restante no respondió la pregunta.

- La siguiente pregunta se enfocó en qué es el futurismo y su relación con el fascismo. La respuesta más frecuente dada por el 39% (9 alumnos) fue una descripción del futurismo como corriente artística “El futurismo es el arte de algunas personas que imaginaban como sería el futuro en unos 50 años o 100, lo

expresaban por medio de pinturas y esculturas”. El 26% (6 alumnos) establecen la relación a partir de la época y de la idea de sociedad perfecta “Ellos veían la sociedad perfecta por lo cual era igual al fascismo”. En estas respuestas los estudiantes se enfocan en definir qué es el futurismo y exponen de forma general su relación con el fascismo. El 21% (5 alumnos) no respondió la pregunta. Solo el 13% (3 alumnos) dieron respuestas argumentadas como “El fascismo y el futurismo son dos corrientes del pensamiento en los que se proponen otros inventos para tener un progreso humano y tecnológico/científico”, en estas respuestas los estudiantes tienen conceptos para cada uno de los acontecimientos e incluso las llaman “corrientes de pensamiento” y dan una explicación de su relación, por lo tanto son las respuestas más completas y argumentadas.

- La última pregunta del cuestionario fue: A qué se le llama propaganda nazi, el 43% (10 alumnos) respondió que eran carteles, cine, teatro, etc., para transmitir la ideología nazi, así como “A la creación de publicidad para que las personas se enteraran de las ideas de los nazis”, “Se le llama propaganda nazi al intento de convencer a los alemanes por medio de TV, teatro, cine, etc., que los judíos son una ofensa para el país”. En estas respuestas explican qué es la propaganda y cuál era su función, lo que muestra que los estudiantes a través de los ejercicios realizados en las sesiones construyeron conceptos específicos. El 35% (8 alumnos) respondió que era una manera de expandir y difundir las ideas nazis, “fue la forma de extender el nazismo, su impulsor fue Hitler con ayuda de Goebbels, y consistió en tener ‘odio’ a los judíos y propagar la idea de la raza pura”, “fue el intento organizado de influir en la forma de pensar de las personas a través del empleo de la comunicación. Su propósito era el de ascender a Hitler al puesto más elevado del gobierno y poder liderar Alemania”. Estas respuestas son más complejas ya que explican la definición de propaganda nazi al mismo tiempo que mencionan cuál era la intención de difundirla y el nombre del personaje que se encargaba de ello, Goebbels. El último 22% (5 alumnos) respondió de una forma más breve que “era todo lo que incitaba al movimiento nazi”, así como, “la manera de poder impartir la idea de un régimen alemán a nivel internacional”, estas fueron las respuestas más concretas y explican la intención de la propaganda nazi.

4.2 Evaluación de empatía y explicaciones históricas

A lo largo de la estrategia didáctica se aplicaron cinco ejercicios para el desarrollo del procedimiento de empatía histórica: Uno inicial con el propósito de observar y evaluar el nivel de empatía histórica de los alumnos al iniciar la estrategia didáctica y así conocer cuáles fueron sus cambios al construir sus explicaciones sobre las razones que motivaron a las acciones de los sujetos del pasado, posteriores a la aplicación de la misma. Tres ejercicios durante el desarrollo de la secuencia didáctica, sin embargo de ellos no se muestra análisis de resultados, pues están fragmentados y no dan una idea completa de cuáles fueron los avances de los alumnos. De estos el primer ejercicio consistió en la lectura y análisis de dos fuentes primarias sobre futurismo y fascismo, en las que los alumnos tenían que comparar los hechos que describían y las acciones de los personajes con las decisiones que ellos tomarían en la actualidad, y encontrar los elementos que les parecieran absurdos actualmente, al mismo tiempo buscaron los motivos que llevaron a los personajes a tomar esas decisiones. En el segundo ejercicio los estudiantes analizaron una fuente literaria y dos fuentes visuales sobre la situación social en Estados Unidos durante de crisis económica de 1929, a partir de su interpretación relacionaron las acciones de la gente con el contexto social y económico en el que se encontraban, así como su forma de ver el mundo en ese momento. El tercer ejercicio se centró en el análisis e interpretación de una fuente primaria tomada del libro “Mi lucha” y de cuatro carteles de propaganda que promovían el nazismo, de ellas los alumnos identificaron los elementos culturales y sociales que motivaban a los sujetos a tener un comportamiento nacionalista que sustentaba la idea de ser una raza superior. Y un ejercicio final, con el que se evaluaron los cambios en el nivel de empatía histórica y el impacto de las actividades.

Los resultados mostrados en este apartado se basan en el análisis de los ejercicios inicial y final, debido a que son en los que hubo una participación constante de los alumnos. En los ejercicios intermedios la participación fue irregular, por lo que no se realizó un análisis de esas actividades para observar un cambio paulatino en el nivel de empatía histórica de los alumnos.

Para el análisis de los ejercicios se tomó en cuenta los niveles de empatía histórica propuestos por Trepát (1995) y descritos en capítulos anteriores: el primero se refiere a la ausencia de empatía, es decir, que los hechos se juzgan desde el presente. En el segundo

se establecen las diferencias entre el pasado y el presente haciendo evidente el comportamiento de los hombres del pasado. El tercero se enfoca en la empatía basada en la experiencia cotidiana, los alumnos entienden los acontecimientos desde su experiencia personal, se preguntan si ellos habrían hecho lo mismo. En el cuarto nivel se reconoce que la gente del pasado no podía tener los mismos conocimientos. En el último nivel los alumnos contextualizan los hechos, distinguiendo que su punto de vista es distinto a los individuos del pasado, este nivel es el más complejo.

El ejercicio inicial se aplicó para conocer el nivel de empatía histórica en el que se encontraban los alumnos antes de iniciar la aplicación de la estrategia didáctica, este se dividió en dos secciones: la primera consistió en realizar la lectura de dos fuentes primarias, una petición al zar de Rusia por los manifestantes el 9 de enero de 1905 y un fragmento del diario de Nicolás II del día 22 de enero de 1905, posteriormente construyeron una petición, imaginando ser obreros que piden mejoras laborales durante el periodo de la revolución, y otra imaginando ser el Zar ruso que no acepta las peticiones, y al contrario, pretende controlar a la sociedad. Finalmente en la segunda sección respondieron preguntas con referencia a los relatos.

Las peticiones se analizaron a partir de la redacción de los alumnos y construcción del argumento central de su texto de mínimo cinco líneas

- La primera petición construida por los alumnos sobre mejoras laborales posicionándose como obreros se puede dividir en tres: El 65% (15 alumnos) construyó una explicación general al presentar una breve descripción del contexto al mismo tiempo que retomaron elementos de sus conocimientos previos sobre el tema, pero no se apoyan en los elementos culturales y sociales de las fuentes históricas leídas, sólo las toman como punto de partida para realizar sus peticiones; hacen una descripción breve del contexto en que se encontraban los obreros pensada desde el presente, se refieren a ellos como esclavos, hacen una comparación entre ellos y los animales, ubican su argumentación en el lugar donde sucedieron los hechos; leyeron las fuentes pero no se apoyan en ellas. El 21% (5 alumnos) de los alumnos logró construir sus argumentos complejos retomando elementos de las fuentes y de sus conocimientos previos, sin embargo, analizan los elementos culturales y sociales desde el presente, no contextualizan las fuentes, proponen una solución a sus peticiones como ponerse en huelga,

describen brevemente la situación en la que se encontraban los obreros y campesinos. Y un 13% (3 alumnos) utilizó una argumentación simple, sin tomar ningún elemento de las fuentes, sólo piden “mejoras” pero no explican por qué o para qué. Los ejemplos de los argumentos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Ejemplos de peticiones escritas por los alumnos como obreros en la Revolución Rusa	
Clasificación de respuestas	Extractos de textos
Peticiones generales 65%	<p>“¡Señor! Soy un obrero, que al igual que muchos otros más por este medio le pido un poco de piedad ante nosotros, ya que a lo largo de este tiempo hemos venido sufriendo maltratos por parte de los patrones, así como que nuestra familia sufre las consecuencias de esta. Así que espero que tenga algo de consideración hacia nosotros. Gracias”</p> <p>“¡Señor! Nosotros, obreros de San Petersburgo, nuestras mujeres, hijos y ancianos, te imploramos a ti, para ponernos justicia y protección. Estamos tristes, infelices, en miseria, con un gran cargo de trabajo excesivo. Ya estamos [h]artos de que nos traten como esclavos. Hemos abandonado nuestro trabajo ya que a pesar de tantas suplicas nuestros patrones se niegan a cumplir con solo unas pocas necesidades que solicitamos”</p>
Peticiones complejas 21%	<p>“Exigimos una mejora en el sueldo ya que nuestra jornada laboral es muy extensa; también pedimos que reste horas a nuestra jornada, como mínimo restar 2 horas. Y Por último pedimos prestaciones del gobierno para edificar nuestras casas”</p>
Peticiones simples 13%	<p>“Por medio de la presente le pido mejores condiciones para nosotros los obreros, así tendremos un mejor desempeño a la hora de laborar...”</p>

- La segunda petición describía el rechazo del zar de Rusia a las peticiones de los obreros. Las respuestas de los alumnos se clasificaron en cuatro: 32% (7 alumnos) construyó explicaciones complejas al retomar elementos de las fuentes leídas e integrarlos a sus argumentos para contextualizarlas, describen tomar medidas violentas ante los levantamientos obreros, oprimir sus peticiones y tomar represalias contra ellos, en estas describen con mayor detalle sus acciones. Otro 32% (7 alumnos) desarrolló respuestas generales, redactadas como políticos actuales con una respuesta diplomática adoptando los elementos superficiales de las fuentes, en ellas tratan de convencer a los obreros de que su trabajo es reconocido o que después recibirán ayuda, algunos mencionan el lugar donde

sucedieron los acontecimientos. El 27% (5 alumnos) de igual forma muestran una postura como políticos actuales sin dar una solución, prometen tomar en cuenta sus peticiones, pero después de que pase la crisis. Las respuestas del 17% (4 alumnos) fueron descontextualizadas sin explicación, sólo describen la negación del zar a las peticiones de los obreros, y la escriben como se fuera un patrón actual de una fábrica. La tabla 2 muestra los ejemplos de esos relatos.

Tabla 2. Ejemplos de respuestas de los alumnos posicionándose como zar durante la Revolución Rusa	
Clasificación de respuestas	Extractos de textos
Respuestas complejas 32%	Mis condolencias, por este medio informo que las peticiones de los obreros fueron rechazados, les pido que por favor tomen la calma y no hagan disturbios en las ciudades sino como consecuencia tendremos que utilizar las fuerzas militares en la cual los más afectados serán ustedes” “Mandar información a cada uno de los obreros: A todo obrero que vuelva a estar en contra del trato que se les da será sancionado y despojado de su actividad laboral”
Respuestas generales con políticos actuales que dan una respuesta 32%	“Estimada población rusa debido a ciertas circunstancias las cuales no voy a decir he decidido no aceptar sus peticiones porque el dinero destinado a ello lo he gastado en mejoras para nuestra nación.”
Respuestas generales sin solución 27%	“Por medio de la presente les informo que por el momento no les puedo cumplir con lo solicitado, debido que estamos pasando momentos difíciles. Les prometo que una vez que pase esta situación, cumpliré cada una de sus peticiones”
Respuestas sin explicación 17%	“Lo lamento, pero sus peticiones no pueden ser aceptadas, la manera de vivir en los últimos tiempos ha sido idónea para el buen funcionamiento de la población, por estas razones la forma de trabajo no será modificada”

En la última sección del ejercicio inicial los alumnos respondieron cinco preguntas:

- La primera ¿Qué diferencias tienen sus relatos y las fuentes? La respuesta más común, dada por (14 alumnos) fue: las peticiones están basados en el punto de vista de los alumnos y los textos en fuentes de la época, los argumentos de los alumnos son imaginados e inventados por ellos y los textos están escritos por personas que vivieron en ese tiempo, algunos ejemplos, “en que los míos son sólo

creados y no son verídicos, es sólo una suposición. Las fuentes son sacadas de hechos reales”, “Que los relatos son un punto de opinión y las fuentes son cosas que ocurrieron”. El 26% (6 alumnos) respondió: que la diferencia se debía a los distintos puntos de vista y de la época “pues que los relatos son hechos en los que las personas están viviendo en ese momento mientras que nosotros sólo estamos redactando”. El 4% (un alumno) no encontró diferencia entre ambos. El 9% (dos alumnos) no respondió la pregunta.

- La segunda ¿Qué similitudes tienen tus relatos y las fuentes? El 52% (12 alumnos) respondió “tratan de mismo tema” “que son peticiones del mismo tema” y “que tiene los mismos propósitos y referente para llegar a un mismo acuerdo”, siendo esta respuesta la más frecuente. El 35 % (8 alumnos) explicó en su respuesta los temas de la propuesta “ tienen los mismos propósitos y referentes para llegar a un acuerdo con el zar” “ambos hablan del mismo tema: el desacuerdo de un pueblo obrero y un gobierno que oprime”. El 13 % (3 alumnos) explicó que los relatos están basados en fuentes y la forma en la que están escritos.
- A la tercera pregunta ¿Por qué crees que sean distintos? La respuesta dada por el 43% (10 alumnos), fue “el pensamiento es diferente y diferente condición de vida hace que los pensamientos sean distintos” entre las peticiones y las fuentes. El 30% (7 alumnos) respondió que un relato es real y el otro no “porque uno se basa en un hecho verídico” y “porque uno es real y el otro imaginario”. En la respuesta da por el 17% (4 alumnos) explicó que lo que hacía distintos a los relatos fueron las ideas expuestas en cada uno y la época. El 9% restante (2 alumnos) dio respuesta haciendo referencia a que hacían el ejercicio por una calificación.
- La cuarta pregunta fue ¿Qué influye en que sean distintos?, la respuesta más frecuente dada por 43% (10 alumnos) fue que son de distintas épocas “, “Que pueden dar a entender cosas diferentes ya que son diferentes épocas”, “La época, los puntos de vista”, “La información, el tiempo, el contexto, los puntos de vista”. El 13% (3 alumnos) respondió que el uso de fuentes “porque son diferentes puntos de vista y que no tienes todas las fuentes sólo tienes una parte de los hechos”. Otro 13% (3 alumnos) relacionó su respuesta con la influencia de la época y “las situaciones en las que fueron escritos y el pensamiento de quienes lo escribieron” y con “el curso de la historia, ya que son decisiones en tanto distintas”. El 9% (2 alumnos) expuso que son dos puntos de vista diferentes. 9% más (9 alumnos) lo relacionó con “La manera en la que están redactados” los relatos. Y otro 9% (2

alumnos) expuso que lo que hace distintos a los relatos es el “conocimiento y buen manejo del tema”. El 3% (un alumno) no respondió la pregunta.

- La última pregunta fue, ¿Cómo crees que podamos entender hechos del pasado desde el presente? El 86% (20 alumnos) respondió que, a través de la investigación y análisis de los hechos, “analizando los hechos ocurridos”, “llevando a cabo métodos de investigación e imaginarnos estar en esa época y tiempo”, “intentando ponernos en el lugar de ellos y ver lo que vivieron”, “interpretando y reflexionando sobre el pasado”. El 9% (2 alumnos) respondieron que no se puede “porque no los estamos viviendo”. Y el 4% (un alumno) mencionó que no se pueden entender los hechos completamente.

A partir de las respuestas a las preguntas se puede observar que los alumnos leyeron y valoraron las fuentes históricas, pero no las interpretaron para contextualizar y retomar sus elementos y así sustentar sus explicaciones y posturas sobre los acontecimientos estudiados, pero las construyeron con sus conocimientos previos. La mayoría respondió que para comprender un acontecimiento del pasado desde el presente deben analizarse e interpretarse fuentes históricas que sustenten sus argumentos, lo que da evidencia de que tiene una idea general de cómo se pueden usar estas mismas, sin embargo nunca lo habían hecho.

Después de analizar y evaluar las peticiones descritas puede decirse que aproximadamente 50% de los alumnos al iniciar la estrategia didáctica se encontraban en el nivel tres de empatía histórica según Trepát (1995), pues establecieron diferencias entre los sujetos del pasado y el presente, al mismo tiempo que trataban de comprender los actos de los personajes desde su contexto, pero enfatizaban en una solución desde el presente para explicar el comportamiento de los obreros o el Zar. El resto de los alumnos se encontraban en un nivel inferior o no pudo determinarse el nivel de acuerdo a las respuestas que presentaron.

Por ejemplo, en la petición al Zar como obreros que exigen mejoras laborales describieron: “¡Señor! Soy un obrero, que al igual que muchos otros más por este medio le pido un poco de piedad ante nosotros, ya que a lo largo de este tiempo hemos venido sufriendo maltratos por parte de los patrones, así como que nuestra familia sufre las consecuencias de esta. Así que espero que tenga algo de consideración hacia nosotros. Gracias”.

La petición esta escrita de manera formal, sin argumentar la reacción de los obreros a las acciones de los patrones, pareciera que es una carta de presentación al Zar, más que una petición para pedir mejoras laborales, es evidente que los alumnos tratan de retomar el contexto cuando se refieren “a lo largo de este tiempo hemos venido sufriendo maltratos por parte de los patrones”, pero es un contexto general y no especifican las acciones que consideran como maltratos y lo describen desde el presente con lo que ellos consideran como malos tratos laborales.

En la respuesta del Zar a las peticiones de los obreros describieron “Estimada población rusa debido a ciertas circunstancias las cuales no voy a decir he decidido no aceptar sus peticiones porque el dinero destinado a ello lo he gastado en mejoras para nuestra nación”; la forma en la que los alumnos escribieron la respuesta se asemeja a un discurso político actual, en el que no se da una respuesta clara a la situación y se da un argumento distinto al que se pide, y es evidencia de cómo los alumnos trataron de contextualizar sus argumentos, sin embargo construyeron su respuesta desde el presente.

Los ejemplos anteriores muestran que los estudiantes leyeron las fuentes dadas, sin embargo no retomaron elementos para contextualizar sus argumentos y se basaban en sus conocimientos previos sobre el tema, por lo tanto del total de alumnos sólo algunos tenían más elementos descriptivos que otros, por ejemplo quienes describían el lugar y la situación que se vivía en las protestas. “¡Señor! Nosotros, obreros de San Petersburgo, nuestras mujeres, hijos y ancianos, te imploramos a ti, para ponernos justicia y protección. Estamos tristes, infelices, en miseria, con un gran cargo de trabajo excesivo. Ya estamos [h]artos de que nos traten como esclavos. Hemos abandonado nuestro trabajo ya que a pesar de tantas suplicas nuestros patrones se niegan a cumplir con solo unas pocas necesidades que solicitamos”. Tomando en cuenta estas consideraciones es que se inició la estrategia didáctica con el propósito de elevar el nivel de empatía de los alumnos.

Al finalizar la estrategia didáctica el ejercicio con el que se evaluaron los cambios y logros en el nivel de empatía de los alumnos se basó el impacto que tuvieron los ejercicios realizados por los estudiantes en la construcción de sus explicaciones sobre distintos acontecimientos sucedidos entre 1917 y 1945, así como los elementos del contexto histórico que retomaron para sustentar sus argumentos sobre los mismos. Para el análisis de este ejercicio final se tomaron en cuenta las actividades de 14 alumnos que completaron todo el proceso de la estrategia didáctica, pues aunque lo comenzaron 23

sólo un fragmento terminó todas las actividades, por lo tanto se presentan los resultados de una muestra parcial del total de los alumnos.

Basado en los conocimientos fácticos previos y los trabajados durante las clases con los alumnos sobre la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto el ejercicio final de esta propuesta didáctica se dividió en dos:

- El primer ejercicio se subdividió en dos partes. En la primera, sin ninguna fuente histórica los alumnos tenían que situarse en el momento en que Alemania invadió a Polonia en 1939 y construir un relato como soldados alemanes que describen su estancia en acontecimiento, y una carta como judíos durante la invasión a alemana; posteriormente leyeron sus relatos entre equipos y compararon sus respuestas y las expusieron ante el grupo.

La segunda parte consistió en leer dos fuentes históricas: una carta escrita por un soldado alemán que participó en la invasión a Polonia en la que describía el lugar en el que se encontraba y cómo es que los alemanes querían explotar ese lugar para mejorarlo; y el testimonio de una mujer judía que sobrevivió a la ocupación alemana en Polonia, en él describe la forma en la que trabajaban para construir un campo de concentración y sobrevivir. Seguido a lectura de fuentes compararon e identificaron los elementos culturales y sociales que influyeron en la construcción de las ideas expuestas en los documentos; y finalmente reescribieron su relato utilizando sus argumentos y los presentados en las fuentes.

Los relatos escritos como alemanes durante la invasión a Polonia se clasificaron en tres categorías:

- El 57% (8 alumnos) de los alumnos construyó un relato contextualizado enfocado en la supremacía nazi, se basaron en conocimientos previos que tenían del contexto social y político del acontecimiento, algunos se habían trabajado en otras actividades en clase, sin embargo, ninguna actividad trató específicamente el tema “la invasión alemana a Polonia de 1939” lo más relacionado fue el tema “propaganda nazi”, ésto ayudó a que tuvieran un panorama sobre el tema. Se muestran ejemplos en la tabla 3.
- El 36% (5 alumnos) de los alumnos escribió la carta con descripciones generales, no tenían elementos contextuales, se centraban en una visión desde el presente, lo único que las traslada al momento era que se referían como soldados alemanes y

expresaban emociones, pero ninguna que especificara el tiempo, el lugar o el contexto social. Se muestran ejemplos en la tabla 3.

- El 7% (1 alumno) realizó una bitácora sobre los acontecimientos sucedidos durante la invasión a Polonia, sin situarse en el hecho, todo lo narró en tercera persona, sin mostrar elementos del contexto social. Se muestran ejemplos en la tabla 3.

En esta actividad la mayoría de los estudiantes (57%) contextualizaron su relato al retomar elementos de sus conocimientos previos sobre el tema. Las ideas plasmadas en las cartas dejan ver que los alumnos realizaron un ejercicio de comprensión de los actos de los personajes desde el contexto del hecho, pues se intentaron posicionar en el lugar de un soldado alemán que escribe una carta desde el contexto en el que el ejército invadió Polonia, reconstruyendo a partir de sus conocimientos el ambiente geográfico, el ambiente social, la convivencia entre soldados, las emociones al estar en un combate y al pertenecer al ejército alemán que difunde la idea de supremacía y raza aria.

Tabla 3. Ejemplos de cartas escritas por los alumnos como soldados alemanes durante la invasión a Polonia

Clasificación de respuestas	Extractos de textos
Relato contextualizado 57%	“Para mi amada Emma: EL día de ayer acabamos de someter la resistencia de los judíos en Katyn y exterminamos a los oficiales y gente polacos. Estamos muy contentos de esta victoria, pues con ello estamos más cerca de recuperar nuestro honor y demás cosas pérdidas durante la Primera Guerra Mundial. Pronto nos volveremos a ver, saco fuerzas en tu recuerdo para el momento de vernos me parece una eternidad. Con Amor Joseph”
Descripciones generales sin elementos contextuales 36%	“Soy un soldado nazi, esta guerra aquí en Polonia creo que esta para ganar, el ejército polaco no se ve que vaya a durar mucho, han muero muchas personas sobre todo judías, pero son ordenes que tenemos que seguir, espero que ya se rindan y sepan quienes son los que mandan.”
Relatos descontextualizados 7%	“1-sep- 1939: Ha iniciado la invasión a Polonia, todos están decididos a matar, ellos a mí no me han hecho nada, es gente buena, llegaremos por el oeste, el 17 atacarán al este. 4 -sep: Han declarado la guerra a Alemania 6-oct: Se rindieron las ultimas unidades del ejército de Polonia. Desaparecimos la 2° Rep. Polaca. Esto no es calidad de vida.”

Las cartas como judíos polacos durante la invasión alemana poniéndose en una situación contraria a la actividad anterior, se clasificaron en tres categorías con la finalidad de observar y conocer los distintos puntos de vista de un hecho histórico:

- El 86% (12 alumnos) tomó elementos del contexto social, político y cultural del acontecimiento, trataron de explicar las emociones y hechos desde el punto de vista de un judío durante la invasión a Polonia; durante las sesiones de clase, al igual que el tema anterior, se trabajaron elementos generales no se trató el tema “Holocausto judío”, aunque por la construcción de sus relatos es evidente que contaban con más conocimientos sobre el tema en comparación con el anterior, retomaron elementos como la supremacía nazi sobre los judíos, el maltrato, la muerte, el hambre, la esperanza de vida, la desesperación, la incertidumbre. Ejemplos mostrados en la tabla 4.
- El 7% (1 alumno) explicó de forma general el acontecimiento, no tomó elementos del contexto y realizó una narración simple desde el presente. Ejemplos mostrados en la tabla 4.
- El 7% (1 alumno) restante hizo una narración situándose un año después de la invasión a Polonia y no retomaron elementos del contexto social y cultural. Ejemplos mostrados en la tabla 4.

Tabla 4. Ejemplos de relatos escritos por los alumnos como judíos durante la invasión alemana a Polonia

Clasificación de respuestas	Extractos de textos
Relatos contextualizados 86%	<p>“Voy en un camión repleto de personas, dicen algunas personas que nos llevamos directo a nuestra muerte, otros dicen que algún lugar mejor con mejores oportunidades, tengo algo de curiosidad, pero a la vez no quiero saber que va a pasar, se llevaron a todos, incluso a mi familia espero que no les pase nada malo”</p> <p>“A mi familia: “Hace 3 meses que los alemanes llegaron a nuestra ciudad, por suerte ustedes están lejos de este fatídico escenario; muerte, hambre, guerra, es lo que ya es común aquí. No creo que podamos seguir resistiendo a la invasión alemana. Cuidense, no vivan con este recuerdo, sigan son su vida; espero que nos volvamos a ver... Con cariño para mis hijos y mi esposa, Albert”</p>
Explicaciones generales	<p>“Casi siempre me siento vulnerable nos tratan muy mal los alemanes, para ellos no somos nada y me</p>

	siento frustrado porque no podemos decir nada porque si nos tratan peor de lo que ya es”
Relatos descontextualizados 7%	“1939, Polonia: Ha pasado un año de mala toma del poder nazi, en las noticias dicen que aproximadamente 300, 000 han emigrado, pero aún quedan 200, 000. Dicen que nos deportaran, todos aquí están muy asustados,... puede que nos maten”

En este ejercicio al igual que en el anterior, la mayoría de los estudiantes (86%) alcanzó el objetivo de la actividad, construyeron sus relatos tomando elementos de sus conocimientos sobre el tema para comprender las acciones de los sujetos durante el acontecimiento.

- La última parte del ejercicio final consistió en leer dos fuentes históricas sobre los acontecimientos estudiados, comparar y contrastar los argumentos que las constituyen con los escritos por ellos mismos, posteriormente identificar los elementos culturales y sociales que influyen las ideas expuestas en los documentos, para reescribir sus relatos utilizando los argumentos presentados en los textos.

Los relatos de los estudiantes en este ejercicio se dividieron en tres partes:

Los resultados de esta actividad muestran que el 43%, 6 de los 14 alumnos, de los que se analizaron los ejercicios finales sobre empatía histórica, alcanzaron los objetivos de la estrategia didáctica. Para la construcción de sus relatos los alumnos tomaron elementos de sus conocimientos previos, de las sesiones en las que se aplicó la estrategia didáctica y de las fuentes históricas que leyeron para reestructurar sus relatos, los elementos más sobresalientes fueron descritos en el testimonio de la joven judía que se encontraba trabajando dentro de un campo de concentración, en el que describe las jornadas de trabajo y el trabajo que realizaban. Estos alumnos lograron contrastar y comparar sus relatos con las fuentes e identificar los elementos culturales y sociales encontrados en las fuentes, y con ellos reconstruir su relato, por lo tanto llegaron al cuarto nivel de empatía histórica¹ y se puede observar el impacto de la estrategia al subir un nivel de empatía, pues al inicio de la estrategia se encontraban en nivel tres.

¹ Estos niveles anteriormente han sido explicados. En el cuarto nivel los alumnos “abandonan los puntos de vista de presente y juzgan los hechos del pasado y se esfuerzan en buscar explicaciones basas en fuentes primarias y secundarias” (Trepát, 1995).

El otro 43% (6 alumnos) tuvo un avance al identificar los elementos culturales y sociales del contexto del hecho histórico, la invasión alemana a Polonia, sin embargo no lograron reflexionar sobre ellos y reconstruir su relato retomando esos elementos, por lo tanto se mantuvieron en el nivel tres, con algunos cambios, como la comprensión de las posturas de los personajes interpretadas y comprendidas por los alumnos desde el presente, sin embargo sus relatos no desarrollaron por completo los elementos del siguiente nivel, por lo tanto la estrategia didáctica tuvo impacto en ellos, pero no alcanzó los objetivos.

En el resto de los alumnos 14% (2 alumnos) se encontraban en un nivel dos, al sólo enlistar de forma sintética los acontecimientos ocurridos durante la invasión alemana a Polonia en ambos ejercicios, por lo tanto la estrategia didáctica en ellos no tuvo ningún impacto y no desarrollaron ningún cambio.

4.3 Evaluación de textos argumentativos y videos

Las actividades medulares de esta estrategia didáctica con las que se pretendía desarrollar empatía histórica a través del uso de una wiki, fue la construcción del sitio web por medio de la elaboración de un texto argumentativo, que al mismo tiempo sustentó la realización de un video sobre un acontecimiento de historia universal sucedido entre 1917 y 1945 con duración de 2 a 4 minutos.

Estas actividades fueron realizadas en equipos conformados de 3 a 6 alumnos durante ocho sesiones presenciales, al mismo tiempo que los ejercicios analizados anteriormente, y por medio de sesiones en línea en cada una de ellas se monitoreaban los avances del video y del texto, así mismo evaluaba el logro del objetivo específico de cada clase. Los temas que trabajaron los equipos fueron: propaganda nazi, avances científicos durante la Segunda Guerra Mundial, arte de la Segunda Guerra Mundial y Holocausto.

De igual forma que el ejercicio anterior para este análisis se consideraron los resultados de catorce alumnos que concluyeron todas las actividades, por tanto es parte de la muestra parcial del total de alumnos a los que se aplicó la estrategia didáctica.

El objetivo principal para la elaboración del texto y el video, fue que los alumnos construyeran un argumento y postura sobre el hecho estudiado, considerando el contexto del acontecimiento así como su relación con el presente; con la finalidad de que el docente guiara y supervisara la investigación histórica, al mismo tiempo que los alumnos

desarrollaran el conocimiento histórico de forma progresiva para concluir con la explicación argumentada que sustentara el video, la actividad se dividió en seis fases y la presentación del proyecto:

- La primera fase fue elección del tema de una lista dada por la profesora que aplicó la estrategia, cada equipo mediante un sorteo obtuvo un turno para elegir el tema que más los atrajera, con la finalidad de que cada equipo trabajara un acontecimiento por el que sintieran más empatía.
- En la segunda fase cada equipo investigó fuentes históricas sobre su tema, para ello se basaron en el material proporcionado y la explicación de la profesora sobre qué son las fuentes históricas, cómo se clasifican y su importancia en la investigación histórica, de igual forma la docente asesoró y supervisó la investigación.
- Durante la tercera fase cada equipo comenzó a analizar sus fuentes elegidas, para identificar las intenciones psicológicas y actitudinales de los sujetos que participaron o protagonizaron el acontecimiento elegido, posteriormente escribieron un pequeño texto de seis líneas en la wiki guiado por las preguntas, ¿qué comportamientos te parecen absurdos hoy? ¿cómo actuarías si hubieras vivido en el periodo estudiado? y ¿Cómo observas el hecho estudiado desde el presente? De los cuatro equipos, sólo el equipo de propaganda nazi logró el objetivo de la actividad.

Fragmento de texto realizado en la wiki 1



"Este es el enemigo"

Fase 3

Intenciones psicológicas y actitudinales de los personajes observados.

Nos parece absurdo la idea con la que se manejaba en esa época y el odio que le tenían a los judíos. En cambio nosotros actuaríamos de una manera neutra ante la situación ya que observamos desde un punto de vista actual que nos parece incorrecto la ideología de Hitler de la raza pura.

En lo que respecta a la ideología manejada, se puede notar, (observando friamente) que es muy radical, además que no tienen una base en la cual fundamentar su odio a la gente judía. Podemos encontrar pruebas vividas de lo sucedido en el famoso libro "El diario de Ana Frank" y también en el libro "El hombre en busca del sentido", ambos, libros que describen perfectamente lo que era vivir en esta lúgubre época.

En el texto se observa la postura del equipo sobre el tema, la respuesta a las preguntas anteriores redactadas como un texto argumentativo y análisis de fuentes históricas de donde obtuvieron información para estructurar el texto además tienen buena redacción y lo relacionan con el presente.

Los tres equipos restantes (avances tecnológicos durante la Segunda Guerra Mundial, Arte de la Segunda Guerra Mundial y Holocausto) se enfocaron en analizar la información obtenida de las fuentes y basar su texto en ellas, pero se observa muy poco de su postura y de las preguntas guía; por ejemplo el equipo de avances tecnológicos durante la Segunda Guerra Mundial escribió

Fragmento de texto realizado en la wiki 2

Avances tecnológicos en la segunda guerra mundial desde el presente.

Desde el punto de vista de nuestro presente, en equipo denominamos como hechos absurdos los actos de Japón contra la base naval de Pearl Harbor en Estados Unidos ya que lo que buscaban con el ataque era que Estados Unidos no fuesen a la guerra contra Japón, pero lograron lo contrario a su propósito ya que aceleraron el proceso para que sucediese. En el ataque, Japón utilizó los aviones llamados Mitsubishi A6M Zero destruyendo toda la base naval en Estados Unidos, en el ataque miles de marines estadounidenses murieron, como consecuente en el ataque hubo grandes daños a barcos, aviones y diferentes armas de los Estados Unidos.

El equipo de arte durante la Segunda Guerra Mundial escribió:

Fragmento de texto realizado en la wiki 3

El Arte en la Segunda Guerra Mundial

La Segunda Guerra Mundial supone un quiebre traumático de la conciencia europea y un cambio en las vanguardias. París, que había permanecido ocupada por la Alemania nazi durante cuatro años, es el escenario de un cuestionamiento de los principios estéticos de la cultura occidental. Su desplazamiento como capital del arte a favor de Nueva York se convierte en el signo del nuevo orden mundial que regirá en lo que queda de siglo. En ese contexto, los artistas, junto con escritores, filósofos y cineastas, exploran en la negación de la trascendencia y la demanda de la materialidad y el cuerpo, se crea un nuevo campo para el arte.

En los textos de los equipos es evidente el poco trabajo de análisis de fuentes que realizaron, al observar estos resultados la profesora les hizo sugerencias para mejorar el texto, y en las actividades siguientes fue más clara en las indicaciones, y supervisó con más detalle el trabajo de los alumnos.

- En la cuarta fase en las mismas fuentes históricas cada equipo identificó las mentalidades de los personajes para explicar el por qué de sus actitudes y acciones, y escribió un texto de seis líneas en la wiki, teniendo como guía las preguntas ¿Qué dicen las fuentes acerca del comportamiento de los personajes? ¿Por qué las personas actuaban de esa forma? ¿Cuáles eran sus motivaciones? En esta actividad dos equipos lograron el objetivo de la actividad y construyeron una

explicación argumentada sobre el tema que eligieron (avances tecnológicos durante la SGM y Holocausto), y dos realizaron una explicación muy breve sin justificar el comportamiento de los personajes principales (propaganda nazi y arte durante la Segunda Guerra Mundial).

El personaje central para el equipo que eligió Holocausto fue Hitler y en su investigación buscaron explicar el por qué de su comportamiento, parte de su argumento fue:

Fragmento de texto realizado en la wiki 4

Las fuentes tienen distintas ideas acerca de cómo era el comportamiento de Hitler, nos describen que a pesar de que él fuera alguien inteligente desde su infancia, era muy cerrado, por consecuencia tenía pocas amistades y se la pasaba solitario. Cuando Hitler creció, todo lo que hizo o causó en este caso, sería gracias al rencor que tenía hacia los que creía eran inferiores, además su comportamiento influye en el rechazo que obtuvo de su familia y el de aquellas instituciones de arte a las que él anhelaba entrar.

En el texto anterior el equipo explicó las acciones de sus personajes centrales, y es clara la lectura, valoración e interpretación de las fuentes históricas que investigaron, así como el uso de la información para construir su propio texto, que a pesar que ser muy breve, los argumentos planteados son justificados.

Por otra parte los sujetos centrales en el equipo de “arte durante la Segunda Guerra Mundial” eran los artistas, que fueron demasiados pues, la investigación se subdividió en explicar el contexto de algunas vanguardias, por ello los argumentos dados fueron muy breves y no justifican las acciones de los sujetos.

Fragmento de texto realizado en la wiki 5

Las fuentes donde hemos estado investigando, pudimos notar que en el comportamiento de los artistas de sus respectivos movimientos artísticos se notaba que se oponían a todo tipo de equilibrio y racionalidad en sus pinturas, se negaban a lo tradicional (Dadaísmo). En otros usaban lo estéticos y sentimental (Fauvismo) o se intentaba expresar el proceso real del pensamiento. (Surrealismo)

El equipo de “propaganda nazi” tomó como personajes centrales de su investigación a Adolf Hitler como jefe de las fuerzas nazis y a Joseph Goebbles como secretario de ilustración pública.

Fragmento de texto realizado en la wiki 6

Tras la toma del poder por los nazis, Hitler estableció un ministerio de ilustración pública y propaganda encabezado por Joseph Goebbels en 1933. La meta del ministerio era asegurar que el mensaje nazi fuera comunicado con éxito a través del arte, la música, el teatro, las películas, los libros, la radio, los materiales educativos, y la prensa. También fomentaba la pasividad y la aceptación de las medidas propuestas contra los judíos, porque éstas aparecían representando al gobierno nazi como interviniendo y "restaurando el orden". En 1945 finalizó tras la derrota de Alemania.



"La victoria sera nuestra"

era una de los lemas usados durante la propaganda nazi.

En este texto el equipo no justificó las acciones de los sujetos, los mencionan y de forma breve dicen cuál era la finalidad de la propaganda nazi, así como la manera en la que se difundía.

- En la quinta fase, los alumnos identificaron en las fuentes consultadas los factores culturales y sociales que influyeron en las actitudes de los sujetos para así construir una explicación desde el presente, las preguntas guía fueron: ¿Según las fuentes consultadas qué factores culturales y sociales influyeron en las actitudes de las personas? ¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre cómo observas el acontecimiento desde el presente y lo que dicen las fuentes? Dos equipos alcanzaron el objetivo y argumentaron sus respuestas a las preguntas para construir un texto, estos fueron, “arte durante la SGM” y “Holocausto”, se centraron en la valoración, interpretación y contraste de fuentes históricas, cada uno de ellos sin dejar de lado a los sujetos históricos de su tema.

Para los alumnos del tema “arte durante la SGM” los factores que influyeron en los artistas fueron:

Fragmento de texto realizado en la wiki 7

Podemos decir que estos artistas actuaban de esta forma por querer manifestar sus expresiones y emociones como siempre ha sido en el mundo del arte, de tal forma que era una manera implícita de lo terrible que era la guerra y un período de alto conflicto. Sus motivaciones era lo que sucedía en el período de la guerra, todas las muertes, destrucciones, hambruna, pobreza, dolor, líderes poderosos y conflictos que se vivían día a día tomó como inspiración a estos artistas poder plasmarlo sobre sus lienzos.

Aunque no profundizan en el tema exponen en su argumento de forma general las motivaciones de los artistas y dan sustento a su postura sobre el tema a través del método de investigación histórica.

Parte de los argumentos sustentados por el equipo del “Holocausto” fueron:

Fragmento de texto realizado en la wiki 8

Según las fuentes consultadas los factores que influyen las actitudes de las personas es que ellas tenían como ejemplo a seguir a Hitler, lo cual ocasiona que el rencor hacia los judíos, fuera automáticamente también de ellos, la verdad es que nadie sabe realmente porque los veía de esa manera, mejor dicho como personas “inferiores”, tal vez porque desde pequeño su propia familia no lo quería, y las instituciones de arte a las que él quería entrar eran manejadas por judíos, los cuales siempre lo rechazaban, algunas fuentes nos dicen que su madre fue violada por un judío y él presencié esta atrocidad. Esto de una u otra manera significaría que antes de que lo anterior ocurriera él no los odiaba tanto, pero conforme el crecía se daba a la idea de que los judíos eran de una raza mas inferior que a la que él pertenecía, la cual era la más baja, tanto que ya no se podían conciderar personas. Adolf representaba un mal ejemplo, pero ¿Quiénes eran ellos para criticar la idea de su superior?, pues nadie ya que un canciller siempre tendrá la razón por más errónea o absurda que esta pueda llegar a ser, y sí es porque es la máxima autoridad en el país y lo único que le queda a los ciudadanos es ponerse de su lado, y no porque ellos quieran sino porque en una circunstancia de este tamaño así debe de ser. Pero ¿Qué pasaría si alguien no se pusiera del lado que tiene la “razón”?, fácil se le quitaría de aquel privilegio del que se podría gozar por pertenecer a ese país.

En el fragmento del texto, se puede observar que la investigación de fuentes sustenta su explicación, al justificar sus argumentos con “algunas fuentes nos dicen que su madre fue violada”, aunque no aparece una referencia, los alumnos comparan esa idea con la de “tal vez porque desde pequeños su propia familia no lo quería, y a las instituciones de arte a las que él quería entrar estaban manejadas por judíos”, lo que da evidencia del trabajo de investigación que realizaron, y que las ideas que exponen no son presentadas como verdades únicas. De igual forma en sus argumentos se observa que se sentían motivados por el tema al abrir preguntas y responderlas tratando de crear interés en el lector.

Los dos equipos restantes, propaganda nazi, avances tecnológicos durante la SGM y no alcanzaron a cumplir con el objetivo de la fase, dieron descripciones simples de los factores que influyeron en los sujetos, sin argumentar o explicar sus respuestas.

- En la sexta y última fase se desarrolló la explicación que sustentó el video de cada equipo, para su construcción los alumnos se apoyaron en todo lo que anteriormente habían escrito, y así poder distinguir las causas de los hechos y justificar las acciones de los sujetos en su contexto. Los ejercicios de los equipos se clasificaron en dos: quienes argumentaron y explicaron su postura dentro del texto al mismo tiempo que relacionaron el acontecimiento con el presente; y quienes sólo expusieron y argumentaron el tema pero no es clara su postura sobre el tema. Los textos fueron alojados en la wiki, al igual que todos los anteriores, y todos los equipos incluyeron imágenes relacionadas con el su tema dentro de sus escritos.

Los equipos que lograron el objetivo de la actividad, argumentando su explicación sobre el tema y su postura fueron: “propaganda nazi” y “arte durante la SGM”. Cada uno

de estos equipos articuló en un sólo texto las ideas que se habían trabajado a lo largo de las sesiones anteriores.

Sobre su postura en relación al tema con el presente, el equipo de “propaganda nazi” escribió:

Fragmento de texto realizado en la wiki 9

Consideramos que los nazistas fueron de alguna manera malos al tratar a los judíos como lo hicieron ya que independientemente de nuestra religión o nuestra manera de pensar somos humanos y nadie merece ser tratado como esclavo o como lo denominaron los nazis una raza sub-humana ni en esta época ni en ninguna otra. La ideología de Hitler se parece un poco a esta época con lo que estamos viviendo con Trump ya que este personaje solo se hace caso a si mismo con lo de su muro y sus deportaciones etc. Es aquí donde entra una comparación más ya que Hitler odiaba a los judíos y Trump odia tanto a los latinos como a los islámicos lo cual nos hace pensar como equipo que dentro de un futuro no tan lejano se de la posibilidad de una tercera guerra mundial que sería entre E.U.A y el estado islámico.

Esta idea es un ejemplo de la construcción de una postura de los alumnos sobre el tema estudiado, en el que se apropiaron del conocimiento fáctico y lo relacionaron con un tema de su interés en la actualidad, para ello debieron comprender las acciones de los sujetos que estudiaron en su contexto y tomar una postura sobre el tema, además de que se apoyaron en el método de investigación histórica.

El equipo que investigó el tema “arte durante la SGM” expuso de forma general el contexto de varias vanguardias artísticas como cubismo, dadaísmo, fauvismo y surrealismo, su trabajo se basó en justificar y argumentar el por qué se dieron cambios artísticos durante el periodo de la Segunda Guerra Mundial, y presentar de forma general las características de cada vanguardia; en su texto final se puede observar, al igual que en el equipo anterior, la relación el tema investigado con el presente y el contexto del arte contemporáneo. Dicen:

Fragmento de texto realizado en la wiki 10

Actualmente hay artistas que se expresan libremente en cuestiones políticas y sociales como es el caso de Banksy, interpreta en muros lo que sucede en el mundo y su desacuerdo con el sistema, y ha sido el mismo caso en la Segunda Guerra, jamás se ha perdido la esencia de expresar los sentimientos en los lienzos o paredes.

En estas afirmaciones se puede observar el análisis de la información y la reflexión sobre la relación que existe del tema con el presente, ya que no se queda en un recuento de información o síntesis, expresan sus propias ideas sobre el tema y su punto de vista del mismo.

Los equipos de “avances tecnológicos durante la SGM” y “Holocausto”, presentan y argumentan el tema que les corresponde, pero no es clara su postura o la relación de tema con el presente.

Fragmento de texto realizado en la wiki 11

La guerra se caracteriza por una fuerte competencia entre sus participantes en muchos ámbitos ya sea en armamento, ejército, medicina, maquinaria, etc.

En la Segunda Guerra Mundial hubo diversos avances científicos y tecnológicos que beneficiaron y afectaron a la sociedad.

Hitler buscaba aumentar su poder y dominio militar, haciendo que las demás potencias trataran de adoptar su régimen.

En armamento se utilizaron desde ametralladoras ligeras hasta la bomba Atómica.

Los alemanes, viendo las falencias de su fuerza aérea, comenzaron a producir tanques y vehículos blindados. De esta forma tomaron el oeste de Rusia, Polonia y el norte de Francia. Así los Aliados, para defenderse de los ataques Blindados del Eje, también fomentaron la fabricación de Tanques blindados. Pero de ellos sólo los rusos elaboraron tanques capaces de hacer frente a los equivalentes alemanes.

Las investigaciones sobre energía nuclear por parte de los Estados Unidos, permitieron la construcción del más adelantado dispositivo de destrucción masiva desarrollado a finales de la guerra: la Bomba Atómica. Se emplearon dos de ellas, la primera utilizada en Hiroshima fue llamada Little Boy, la segunda que destruyó Nagasaki, fue bautizada Fat Man.

La investigación y presentación de la información en el texto final, del equipo del tema “avances tecnológicos durante la SGM” fue extensa y minuciosa, el equipo se enfocó en recabar datos y en presentarlos, no es evidente su postura sobre el tema, sin embargo su trabajo fue exhaustivo, investigaron en diversas fuentes y el tema los apasionó, pero no se apropiaron de la información para construir su postura sobre el tema y presentarla en su texto. Se enfocaron en presentar nombres de armas y científicos, por ejemplo:

Fragmento de texto realizado en la wiki 12

El radar también fue un desarrollo le permitió a Inglaterra proteger sus costas con una cadena de torres de radar a lo largo del Dover, sistema que fue clave para la alerta temprana necesaria para colocar las escuadrillas de cazas en posición de repeler los ataques alemanes. Obviamente, el mando aéreo alemán en manos de Herman Goering no tuvo la capacidad de planear los ataques adecuados a esas líneas de defensa que sufrieron muy pocos daños durante la Batalla de Inglaterra. Sin embargo, los alemanes se preguntaban, ¿por qué siempre nos están esperando?

Fuera de avances de armamento también existieron diferentes inventos que se desarrollaron durante la Segunda Guerra Mundial como:

La medicina que durante el periodo de la Segunda Guerra Mundial se concretaron avances que serían cruciales en ese tiempo.

Construyeron el texto más largo, pero no expusieron su postura sobre él o la relación que encontraron con el presente.

Otro equipo que igualmente presentó bastante información sobre el tema y realizó una investigación minuciosa en fuentes literarias, primarias y secundaria, fue el del “Holocausto”. La exposición sobre los factores que sustentaron la superioridad de la raza aria los justificaron según sus fuentes.

Fragmento de texto realizado en la wiki 13

Para formular su ideología de la raza, Hitler y los nazis tomaron ideas de los darwinistas sociales alemanes de fines del siglo XIX. Al igual que los darwinistas sociales que los precedieron, los nazis creían que los seres humanos se podían clasificar colectivamente en "razas" y que cada una de esas razas tenía características distintivas que se habían transmitido genéticamente desde la primera aparición de los humanos en tiempos prehistóricos, el ejemplo más claro que hasta ahora tenemos es el de la idea que tenía Adolf ya que esta se basaba en que los que pertenecieran a la raza Aria eran superiores a los nazis aunque igual tenían los mismos privilegios. Y los judíos era de una raza tan baja que ya no se les podía considerar como humanos, por ello los mando capturar para mandarlos a los campos de concentración.

Su investigación fue rica en fuentes ya que revisaron textos literarios como *El diario de Anna Frank*, *Mi Lucha* de Adolf Hitler, *La dictadura alemana* de Bracher, testimonios de sobrevivientes judíos del Holocausto, museos virtuales, etc., pero no presentan en el texto su postura, de igual forma se ve su atracción y gusto por el tema, lo que enriqueció su investigación y construcción del video.

Las actividades analizadas hasta ahora muestran los progresos, logros y avances de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia a partir de la aplicación del método del historiador para la construcción del conocimiento histórico y su relación con el presente a través de un recurso digital. Considerando que dos de cuatro equipos relacionó su tema investigación con el presente y reflexionó sobre ello para poder escribirlo y al mismo tiempo evaluó, valoró e interpretó fuentes históricas para construir su texto, el 50% de los alumnos alcanzó el objetivo de esta parte de la estrategia didáctica. El resto de los estudiantes no alcanzó el objetivo y se quedaron en el nivel de empatía con el que iniciaron, 3 ó en el nivel inferior, esto puede ser resultado de que fueron inconstantes en las actividades, pues algunas no las hicieron en el tiempo establecido, por lo tanto no fueron retroalimentadas por sus compañeros, o porque no completaban el ejercicio de evaluación de fuentes y repetían la información de sus ejercicios.

Los últimos instrumentos evaluados de esta estrategia didáctica fueron los videos realizados por los alumnos como un proyecto, su elaboración se desarrolló progresivamente a la par con el texto argumentativo, teniendo como base un guion que fue supervisado por la profesora; los temas fueron los mismos que trabajaron en sus textos alojados en la wiki, por lo tanto presentaron cuatro videos. El propósito de esta actividad fue que los alumnos consolidaran sus conocimientos históricos a través de la construcción de un recurso multimedia en el que aplicaran sus habilidades digitales y potencializara el aprendizaje.

Los videos se evaluaron a través de una rúbrica que constaba de cinco indicadores: delimitación del tiempo y espacio, identificación de acciones de los personajes, valoración de fuentes, reflexión y construcción de una postura sobre el acontecimiento

estudiado, en tres niveles: básico, intermedio y avanzado. Además, consideró la creatividad y originalidad del video, y que fuera construido con recurso digitales.

El primer video que se presentó fue el equipo de “propaganda nazi”, su video fue realizado como entrevistas simuladas a cuatro personajes, Hitler, Joseph Goebbles, un judío y una mujer nazi, fue evidente la investigación que hicieron al exponer coherentemente la información, el video puede dividirse en dos partes: la introducción en la que se da a conocer el contexto social y político del acontecimiento y la sección de las entrevistas en donde los alumnos contrastan los puntos de vista de varios personajes sobre el mismo tema; lo que hace indudable la apropiación que hicieron de la información para desarrollar las preguntas y respuestas constantes. El video tiene excelente presentación, al tener una duración adecuada y ser atractivo para los alumnos, es muy divertido con un formato de “video blog” los alumnos utilizaron poco vestuario y una locación al aire libre por lo que toda la atención la llevaron a la investigación y presentación de la información; es evidente que utilizaron sus habilidades digitales para la elaboración del proyecto, al grabar el video y utilizar programas de computadora para poner filtros y algunas animaciones con sonido que representan expresiones gestuales y dividen la información que se presenta. Este equipo en la evaluación de la rúbrica alcanzo un nivel avanzado en todos los indicadores, pues aunque no es evidente su postura en el video, se observa el trabajo reflexivo que realizaron.

Imagen 1. Video Propaganda Nazi



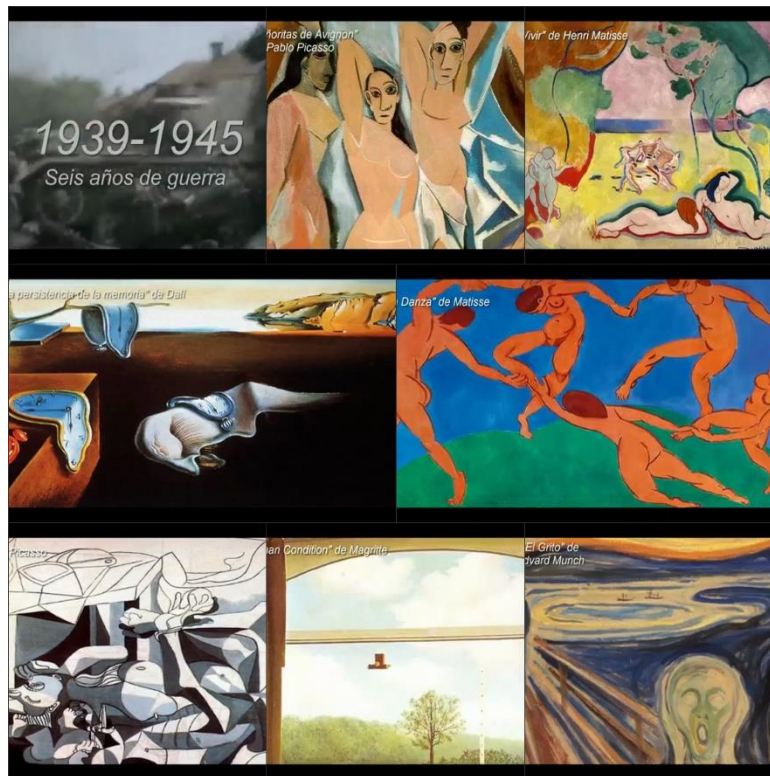
La segunda presentación fue el tema “avances tecnológicos durante la Segunda Guerra Mundial”, en el video el equipo expone de forma clara la información sobre el contexto social del acontecimiento y demuestran la investigación minuciosa que realizaron; la estructura del proyecto se sustenta a partir de cortos o fragmentos de otros videos y de fondo se escucha la narración de los alumnos, por lo tanto no es creativo, pero muestra sus habilidades digitales; la postura de los alumnos sobre el tema no es explícita, pero mencionan algunas aportaciones científicas de la Segunda Guerra Mundial que en la actualidad son usadas en todo el mundo, por lo tanto relacionan la información investigada con el presente. En la evaluación obtenida a través de la rúbrica obtuvieron un nivel intermedio, al no presentar su postura sobre el tema.

Imagen 2. Video Avances tecnológicos durante la Segunda Guerra Mundial



La presentación del video sobre el tema “arte durante la Segunda Guerra Mundial” fue la tercera, la estructura del proyecto puede dividirse en dos: una exposición general sobre el contexto de la Segunda Guerra Mundial, y la presentación de las características más representativas de las vanguardias artísticas, fauvismo, cubismo, dadáismo y surrealismo; el video se centra en la secuenciación de imágenes estáticas, y la narración de los alumnos de fondo, por lo que no es creativo a pesar de que utilizaron varias herramientas digitales para su construcción. Es evidente la investigación histórica que los alumnos realizaron para la construcción de su video, al presentar las características principales y ejemplos de cada una de las corrientes artísticas que se desarrollaron durante la SGM, sin embargo no es evidente su postura sobre el tema y su relación con el presente a diferencia de los textos alojados en la wiki en donde sí lo presentaron. En la evaluación de la rúbrica el equipo alcanzó un nivel intermedio, con varios indicadores en básico.

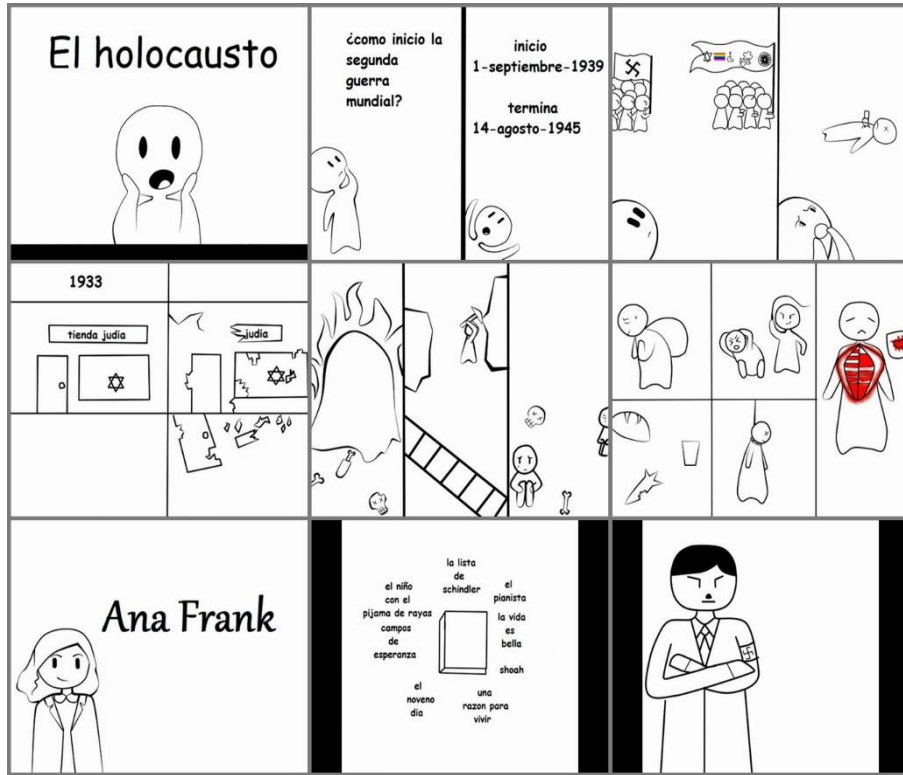
Imagen 1. Video Arte durante la Segunda Guerra Mundial



La última presentación fue la del tema del “Holocausto”, el video se construyó a través de animación digital realizada por los alumnos, en la que explotaron sus habilidades al usar herramientas digitales para explicar sus argumentos sobre el tema, es un video creativo pues presenta una serie de dibujos en animación digital que representa parte de la interpretación de la información investigada en fuentes históricas, fue narrado por los estudiantes que presentaron argumentos sólidos, coherentes y claros sobre el tema, expusieron los inicios de la Segunda Guerra Mundial para contextualizar el Holocausto, seguido de una explicación sobre el tema y cómo se desarrolló en Europa, posteriormente presentaron el caso de Anna Frank como una adolescente que vivió el Holocausto y dejó su vivencia escrita en un diario, y finalmente justificaron las acciones del nazismo sobre los judíos a través de la figura de Hitler; lo que hizo evidente la exhaustiva investigación que realizaron, el análisis, valoración e interpretación de fuentes históricas para sustentar sus argumentos. En este video los alumnos alcanzaron los objetivos de la estrategia didáctica, pues presentaron una explicación argumentada y contextualizada sobre el tema para comprender las acciones de los sujetos históricos y así construir su propia postura sobre el mismo, si no es explícita su postura del acontecimiento, el ejercicio que hacen de

interpretación para dibujar las animaciones desarrolló habilidades creativas y de apropiación de información superiores a las esperadas. En la evaluación de la rúbrica el equipo alcanzó un nivel avanzado.

Imagen 1. Video Holocausto



Después de analizar los videos, evaluarlos y observar los cambios de los alumnos en el desarrollo de empatía histórica, se puede concluir que el 50% de los alumnos (2 equipos, “Holocausto” y “Propaganda nazi”) alcanzaron el objetivo de la estrategia didáctica, construyeron un video basado en un texto argumentativo, ambos alojados en una wiki, para ello emplearon sus habilidades digitales, al mismo tiempo que construyeron su propia postura sobre el tema elegido a través de comprender el contexto social y cultural de los acontecimientos del pasado.

Al comparar los videos y el texto argumentativo es evidente que hay variaciones entre los alumnos que alcanzaron los objetivos en la argumentación del texto y los que lograron un nivel avanzado en la construcción del video. El equipo que en ambos instrumentos mostró desarrollar las metas propuestas durante la estrategia didáctica fue “Propaganda Nazi”, en este equipo resulta evidente su postura y contextualización del hecho en el texto al argumentar:

Fragmento de texto realizado en la wiki 14

Consideramos que los nacistas fueron de alguna manera malos al tratar a los judíos como lo hicieron ya que independientemente de nuestra religión o nuestra manera de pensar somos humanos y nadie merece ser tratado como esclavo o como lo denominaron los nazis una raza sub-humana ni en esta época ni en ninguna otra. La ideología de Hitler se parece un poco a esta época con lo que estamos viviendo con Trump ya que este personaje solo se hace caso a si mismo con lo de su muro y sus deportaciones etc. Es aquí donde entra una comparación más ya que Hitler odiaba a los judíos y Trump odia tanto a los latinos como a los islámicos lo cual nos hacer pensar como equipo que dentro de un futuro no tan lejano se de la posibilidad de una tercera guerra mundial que sería entre E.U.A y el estado islámico.

El texto muestra la relación con el presente sin descontextualizar el hecho histórico y en el video se observa la interiorización del tema y una presentación con elementos cotidianos de un video blog contemporáneo, la construcción de un guion con diversas preguntas es ejemplo de interpretación de fuentes y explicar el hecho desde su postura.

Los otros tres equipos presentaron un excelente texto o video, sin embargo se observa su tendencia hacia trabajar más con recursos digitales o con fuentes documentales para construir un texto. El equipo del “Holocausto” realizó una investigación sólida, y es claro el proceso de interpretación de información, su trabajo más enriquecedor fue explicar la información gráficamente con dibujos digitalizados, pero el texto en la wiki no cumplió el objetivo, por lo tanto no se logró completamente el propósito de la estrategia didáctica.

Los dos equipos restantes, “arte durante la SGM” y “avances tecnológicos durante la SGM”, alcanzaron parcialmente el objetivo de esta estrategia didáctica, pues en el texto realizado en la wiki no es completamente clara su postura sobre el tema, aunque explican su relación e importancia con el presente, sus videos son poco creativos y muy informativos.

Por tanto se puede concluir que el 25% de esta muestra parcial de catorce alumnos completó el objetivo general de esta estrategia didáctica y tuvieron un avance en el nivel de empatía histórica de 3 a 4. El resto de los estudiantes tuvo avances parciales, pero no alcanzaron completamente el objetivo de esta estrategia, por ello no se observó un avance en el nivel de empatía histórica, quedándose en el mismo nivel.

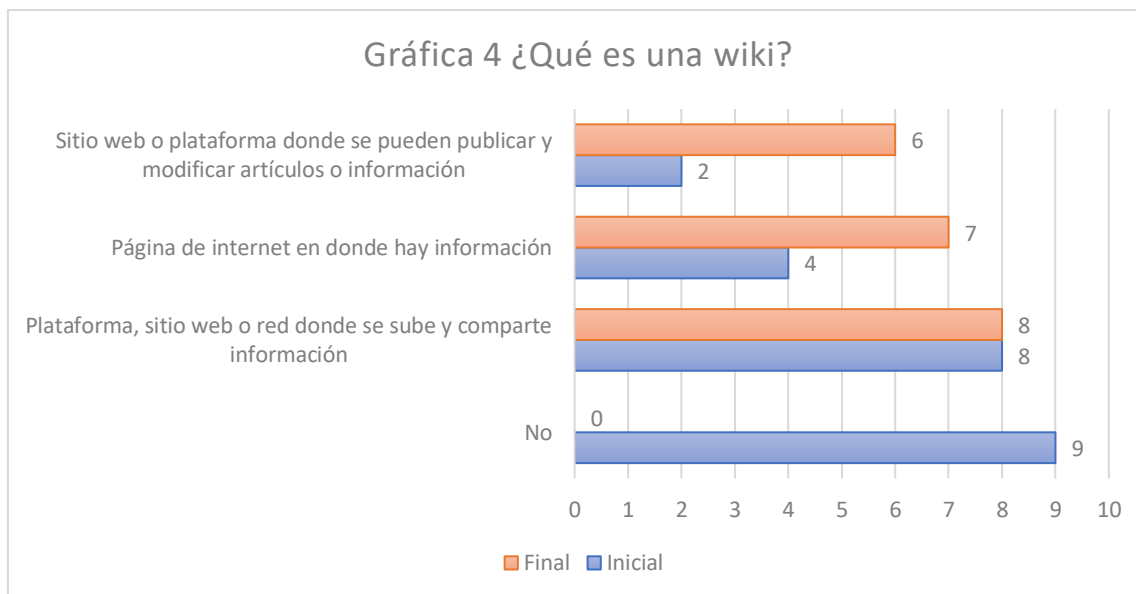
4.4 Evaluación del trabajo con wiki

Los cuestionarios para evaluar el uso de una wiki, así como su impacto en la enseñanza de la Historia se aplicó a veintitrés alumnos con los que se trabajó a lo largo

de la estrategia didáctica. El primer cuestionario se centró en conocer, cuál era el uso que los alumnos daban a una wiki, su definición, la frecuencia con la que la utilizaban y qué tipo de información extraían de ella. Y el segundo se enfocó en evaluar los avances y cambios que se dieron en el uso y definición de una wiki posterior a la aplicación de la estrategia didáctica.

La primera pregunta del cuestionario inicial fue, qué es una wiki, el 39% (9 alumnos) desconocía el concepto de una wiki, sin embargo, en preguntas posteriores es evidente que Wikipedia es uno de los sitios de internet que más usan diariamente. El 34% (8 alumnos) respondió que “es una plataforma o sitio web donde se sube y comparte información”. El 17% (4 alumnos) centraron su respuesta en que “es una página de internet donde hay información” y sólo el 8% (2 alumnos) dieron una respuesta argumentada, clara y completa acerca del qué es una wiki.

En el cuestionario final las respuestas a esa misma pregunta fueron, el 35% (8 alumnos) expusieron que es una página o sitio web donde se comparte, crea, sube o se guarda información de un tema, puede ser “ pública o privada en donde varias personas interactúan y comparten información sobre algún tema”. El 30% (7 alumnos) respondió que es una página de internet donde se obtiene, consigue o recaba información”. El 26% (6 alumnos) argumentó que es una página o sitio web donde se modifica, comenta, edita, o retroalimenta la información de un tema, describieron las distintas funciones que tiene una wiki, como ser modificada por cualquier persona, el trabajo colaborativo que se desarrolla al usarla, las distintas formas de retroalimentación que existen, la forma simple de editar los archivos existentes y formar un repositorio de información, este grupo de alumnos fue el que dio respuestas explicativas. Las respuestas del 8 % (2 alumnos) restante fueron relacionadas con el uso escolar de la wiki, expresaron que “es una plataforma para maestros y alumnos de materias escolares”. A diferencia del cuestionario inicial las respuestas se acotaron y se agruparon en tres clasificaciones que se muestran en la gráfica 4, de igual forma en el cuestionario final, ningún alumno respondió no saber que es una wiki; todas las respuestas fueron más argumentadas y es evidente que los alumnos utilizaron una wiki, por la descripción que hacen de ella. Ningún estudiante presenta una idea incorrecta de qué es una wiki, ya que parten de su conocimiento experiencial para su definición.



La pregunta dos del cuestionario inicial fue si habían usado una wiki, las respuestas fueron cerradas, el 91% (21 alumnos) respondió sí y el 9% (2 alumnos) no, todos tomaron como referencia Wikipedia. Lo que marcó un punto de partida para iniciar la estrategia didáctica, pues sino tenían un concepto definido sobre qué es una wiki, tenían el conocimiento adquirido a través de la experiencia de usar Wikipedia.

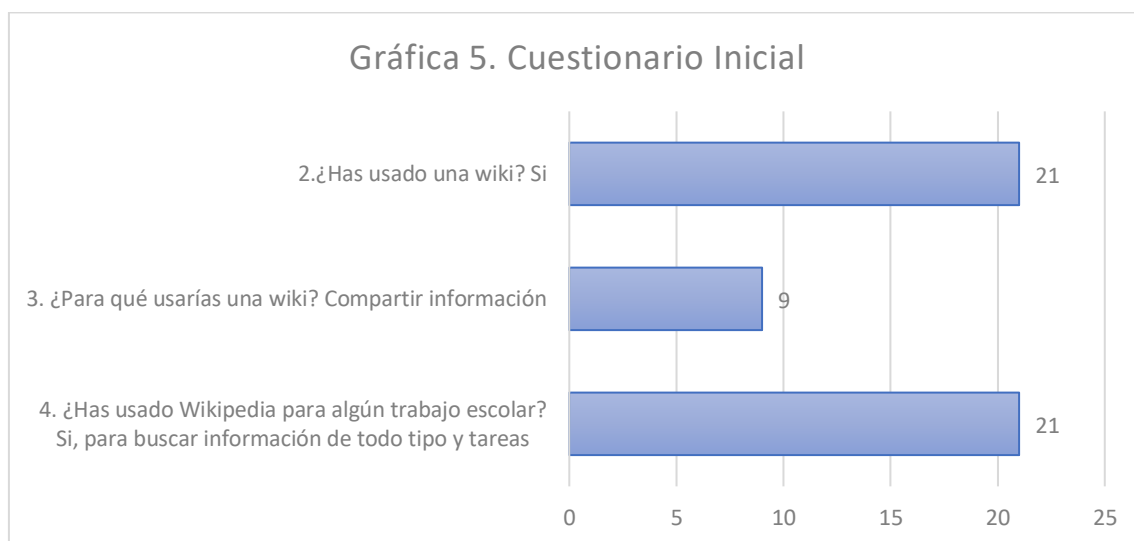
¿Para qué usarías una wiki? Fue la tercera pregunta del cuestionario inicial. Las respuestas de los alumnos fueron variadas, y destacó compartir información dada por el 38% (9 alumnos), seguida de obtener y buscar información del 30% (7 alumnos), el 13% (3 alumnos) expuso que utilizarían una wiki para buscar información, el 9% (2 alumnos) para hacer un proyecto, el 4% (1 alumno) para almacenar información y el 4% (1 alumno) restante para juegos; las respuestas fueron sustentadas con el uso que le daban a Wikipedia, refiriéndose al sitio como, una página de internet que contiene información de cualquier tema y se puede usar libremente.

Estas ideas dieron el punto de inicio para la construcción de una wiki en la materia de Historia, pues la mayoría de los alumnos ha usado Wikipedia de forma constante y tienen la idea de que en el sitio se comparte, busca y obtiene información de cualquier tema y se puede usar libremente; aunque nunca habían contribuido a la construcción de una wiki.

Sobre si alguna vez los alumnos habían usado Wikipedia para algún trabajo escolar y qué tipo de información habían extraído, el 91% (21 alumnos) respondió que sí y el 9% (2 alumnos) que no, y explicaron que la información que tomaron del sitio, fue

para tareas, información básica, de todo tipo o que dependía del tema que buscaban, y que era uno de los sitios web que más usaban en su vida diaria.

Como puede verse en la gráfica 5 los datos obtenidos a través de este cuestionario mostraron que la mayoría de los alumnos desconocían qué es un wiki o no tenían una definición clara, a pesar de que usaban Wikipedia constantemente, pues es uno de los cuatro sitios que más utilizan en su vida diaria. Sus respuestas hacen evidente el uso que le dan a una wiki para manipular y generar información, no presentan explicaciones en sus respuestas, la mayoría son cerradas a sí o no.



Las preguntas del cuestionario final se centraron en evaluar y conocer los progresos de los alumnos a partir de uso y construcción de una wiki en la clase de Historia Universal, los cambios en su concepto de wiki después de realizar las actividades de la estrategia didáctica, cuál fue su experiencia, si volverían a usar ese recurso, y sobre todo, qué actividades realizadas en la wiki consideraron que enriqueció su aprendizaje.

Las respuestas de los alumnos basadas en su experiencia al usar una wiki en la clase de Historia, se centraron en la “utilidad” de la misma, no habían tenido un acercamiento a las herramientas y recursos digitales, por lo tanto al 60% (14 alumnos) les pareció una experiencia distinta que usarían en otras ocasiones como complemento para la investigación o para la construcción de proyectos; el desarrollo del trabajo colaborativo y organización de la información y la interacción que se desarrolló entre los equipos, fue mencionada por el 30% (7 estudiantes) como ventajas y aportación para desarrollar trabajos con mayor facilidad y sin tener que reunirse físicamente para ello. En otras respuestas el 9% (2 alumnos) hizo referencia a la interfaz de la wiki, ya que no estaban

familiarizados con el sitio y a algunos les fue complicado entenderla, sin embargo, por el mismo diseño intuitivo fue muy rápido conocer la organización del sitio y a partir de ello ya no tuvieron ningún problema.

Lo que más les gustó a los alumnos de usar una wiki, al 34% (8 alumnos) fue que pudieron realizar trabajos escolares desde cualquier lugar, sin necesidad de reunirse, lo que les facilitó la construcción del proyecto que trabajaron a largo de la estrategia. De igual forma el 21% (5 alumnos) respondió que la edición y modificación de la información retroalimentó los trabajos de los alumnos, fue descrita como una de las aportaciones del uso de la wiki a su trabajo. Por otro lado, el 17% (4 alumnos) describió que la interfaz del sitio web ayudó a que les fuera fácil de usar y compartir la información que construyeron colectivamente para así interactuar entre todo el grupo. Otro 17% (4 alumnos) mencionó que “el hecho de ser accesible y sencilla de usar” y “poder editar tu página web de manera muy sencilla y con herramientas sencillas”. Y el 9% (2 alumnos) restante respondió que “poder compartir información importante a partir de lo que aprendimos”.

En oposición a la pregunta anterior lo que menos les gustó a los alumnos de usar una wiki fue, al 29% (7 alumnos) el diseño de la interfaz para diseñar textos, esto puede ser debido a que una wiki tiene las herramientas mínimas para la edición de textos, del igual forma el 25% (6 alumnos) expresó que algunas veces al entrar varios integrantes de los equipos para editar el sitio se trababa y no se guardaban los cambios satisfactoriamente, tenían que trabajar un alumno a la vez en la edición de sus textos. Uno de los puntos que definen una wiki es el trabajo colaborativo y que no existen autores únicos, sin embargo, no fue del gusto de todos los estudiantes, pues el 8% (2 alumnos) describió de forma negativa que cualquiera podía modificar la información que ellos colocaban, aunque a lo largo de la estrategia nunca se usó la wiki en contra del trabajo de alguno o algunos compañeros. El 13% (3 alumnos) mencionó que consultar y subir información constantemente les pareció muy complicado de trabajar. Por último al 13% (3 alumnos) restante todo lo que se realizó en la wiki fue útil y nada les desagradó.

Comparando las respuestas de la pregunta 3 y 4, es evidente que las ideas y gustos del grupo son heterogéneos, a algunos les gustó lo que a otro no, no obstante, no fue una limitante para el desarrollo de la estrategia didáctica y construcción de los proyectos a partir del trabajo colaborativo por los alumnos.

Las afirmaciones de los estudiantes sobre si consideraban que las actividades realizadas enriquecieron su aprendizaje, todos respondieron que el uso de la wiki sí enriqueció su aprendizaje, las explicaciones sobre por qué fueron diversas, el 29% (7 alumnos) se centró en el uso de la información, otro 29% (7 alumnos) en compartir información y recibir retroalimentación de sus propios compañeros y del docente; el 17% (4 alumnos) respondió que a través de la wiki pudieron profundizar en un tema y tuvieron la posibilidad de leer y entender los puntos de vista de sus compañeros, aunque eran diferentes a los suyos. Desarrollar una investigación y mejorar el aprendizaje fueron otras respuestas dadas por el 17% (4 alumnos); y el 4% (1 alumno) al igual que el uso de la tecnología y que las actividades desarrolladas por medio de la wiki son distintas a la de los libros de texto.

Se puede observar que el grupo se preocupa por la información generada por ellos mismos, y el uso que le dan para la construcción de su conocimiento o generar nueva información, lo que nos comprueba que actualmente los jóvenes entre 15 y 18 años son parte esencial de una generación en la cual el uso de la información digital es parte de la vida cotidiana; por ello es evidente su poca preocupación por el uso de las herramientas y recursos tecnológicos en sus clases, y puede interpretarse que el uso de la tecnología es tan cotidiano, que no hay necesidad de reflexionar sobre por qué usarlo en clase y darlo por hecho que existe o existirá. En esta pregunta sólo un alumno reflexionó sobre las diferencias entre las actividades de los libros de texto y el uso de la wiki, aunque el diseño de las actividades fue realizado por el docente que implementó la estrategia didáctica, es importante dar muestra que es mínima la preocupación de los estudiantes por el diseño de las actividades que realizan en clase.

Sobre si los alumnos volverían a usar una wiki en sus clases, el 79% (19 alumnos) respondió que sí, el 13% (3 alumnos) tal vez y el 4% (1 alumno) que no, sus respuestas las argumentaron haciendo referencia a lo que les había gustado: que es un sitio web para usar en clase, mejora el trabajo en equipo, apoya la construcción de proyectos, mejora la comunicación entre compañeros y se puede trabajar desde cualquier lugar con conexión a internet. Los alumnos que no volverían a usar una wiki hicieron referencia a que es complicada de usar y requiere un uso constante, por lo tanto es más trabajo que sólo estar en el salón de clases. En estas respuestas es notorio el resultado positivo del uso de la wiki en los alumnos, ya que muestran referencias empáticas al uso del recurso en clases.

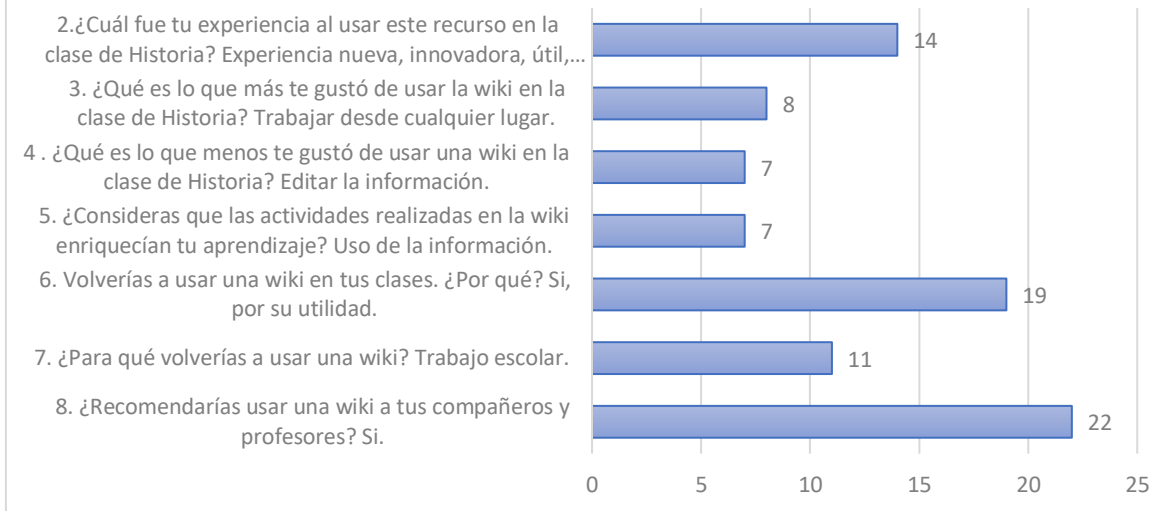
El 48 % (11 alumnos) respondieron que volverían a usar una wiki para alguna clase o trabajo escolar; el 17% (4 alumnos) para proyectos escolares, puede suponerse que el motivo de su respuesta es que no conocían otra forma de usar una wiki de no ser, tan sólo como de forma académica, sólo un alumno respondió que está inscrito en un grupo de otra wiki, no especificó el tema, pero el grupo en general usaría una wiki como herramienta de consulta. Y el 35 % (8 alumnos) para extraer y subir información de cualquier tema. Considerando las aportaciones de la wiki la mayoría de los alumnos recomendaría a sus compañeros y profesores usar una wiki, siendo esta respuesta proporcional al uso que alumnos dieron al sitio web como parte de la construcción de su conocimiento histórico.

Por otra parte, el 96% (22 alumnos) de los alumnos contaban con internet en casa, lo que facilitó el trabajo y la aplicación de la estrategia didáctica. Sólo el 4% (1 alumno) no tenía acceso a internet en casa.

La experiencia de los alumnos al usar una wiki como parte de una clase de Historia, según sus respuestas fue una experiencia nueva e innovadora que ayudó a su aprendizaje a través del trabajo colaborativo, investigación y uso de distintas fuentes de información. La construcción del sitio web se apoyó de la infraestructura del CCH, de las ocho sesiones en la que se desarrolló la estrategia didáctica, tres fueron en la Sala de Cómputo y una en un auditorio-sala SILADIN, ambas con internet; los alumnos trabajaron bajo la supervisión del docente; esta situación propició que se llevaran a cabo las actividades satisfactoriamente.

El efecto que tuvo el uso de la wiki en el aprendizaje de los alumnos se puede observar a través de las respuestas del cuestionario final acerca del uso de la wiki, en donde describen sus experiencias positivas y negativas (gráfica 6), y su evaluación en la experiencia al utilizar una wiki, donde mencionan que el poder trabajar desde cualquier lugar con conexión a internet les gustó y propició que las actividades se realizaran completas sin necesidad de desplazarse por la ciudad, por el contrario lo que menos les gustó fueron las herramientas para la edición de información, aunque la interfaz de la wiki es simple e intuitiva los alumnos preferían que tuviera más herramientas, ésto puede solucionarse utilizando otros servidor o plataforma como Moodle, que requiere mayor conocimiento de programación del docente para el diseño del sitio, Wikidont, Wikisport, son menos populares y con una interfaz más compleja que Wikispaces, el servidor que se utilizó.

Gráfica 6. Cuestionario Final. Uso de la wiki



La mayoría de los alumnos volvería a utilizar una wiki en sus clases debido al efecto que ellos evaluaron en su aprendizaje y la recomendarían como un recurso tecnológico para otras asignaturas.

CONCLUSIONES

Como ya se mencionó, esta investigación surge de la necesidad de incorporar el uso de recursos tecnológicos como mediadores en la construcción del conocimiento histórico, con la finalidad de desarrollar empatía histórica al retomar el contexto y cotidianidad de los alumnos, para ellos reconocerse como sujetos históricos dentro de la sociedad, al mismo tiempo se involucran en el trabajo cooperativo. Es una propuesta enfocada en el bachillerato, apoyada en las habilidades y destrezas de los estudiantes desarrolladas en esta etapa escolar, con la intención motivar a los alumnos en la Historia, como una disciplina que puede explicar el presente y la construcción del mundo en la actualidad.

Como parte de la investigación, se diseñó una propuesta didáctica para la que se construyeron una serie de ejercicios y actividades, con la intención de observar progresivamente el desarrollo de empatía histórica de los alumnos a través de un recurso tecnológico, una wiki. Considerando la aplicación una parte esencial de la investigación, que permite conocer la forma en la que construyó esta habilidad específica disciplinar, y así comprender las acciones que se pueden mejorar para alcanzar los objetivos planteados y cuáles son el sustento de la propuesta.

La investigación se sustenta en una teoría psicopedagógica constructivista enfocada en la edificación del conocimiento del alumno sustentada en el interés y motivación (Schiefele, 1991), con el fin de potencializar su aprendizaje y relacionarlo con la vida cotidiana, a través del aprendizaje cooperativo entre grupos. Una parte esencial para alcanzar los objetivos de este trabajo, fue buscar motivar a los estudiantes desde su cotidianidad e intereses personales, para comprender el contexto social y cultural de la sociedad en la que se encuentran. Durante la aplicación, no impusieron los temas o formas de trabajo, los estudiantes se autorregulaba para cumplir con los tiempos de entrega y requerimientos, según sus temas y formas de trabajo elegidas. Se guiaba y supervisaba el trabajo, tratando de orientar, pero no determinaba de forma impositiva, lo bueno o malo. Sin embargo, se puede evidenciar que para alcanzar estas metas, el docente tiene que tener disposición y apertura ante y con los alumnos, pues éstos pocas veces han trabajado de esta forma y constantemente esperan a que se les digiera cómo y cuándo hacer las cosas.

Asimismo, la construcción del conocimiento histórico a partir del contexto de los alumnos, se sustenta en sus intereses y motivaciones, por ello es que son considerados

como parte medular para el desarrollo de empatía histórica. Los ejercicios y actividades se diseñaron con la intención de que los alumnos paulatinamente reconocieran la importancia de la Historia en su vida cotidiana y que es parte natural de los seres humanos, pero pocas veces se reflexiona sobre ello y cuando se logra se reconocen como sujetos históricos y pueden reconocer los porqués de su entorno. De esta forma, la propuesta de enseñanza se sustenta disciplinalmente en esta investigación. La empatía histórica, como ya se ha dicho, es la parte central de la investigación y puede definirse como una habilidad específica de la Historia, social y afectiva en la que se construye el conocimiento histórico a través de la comprensión de las acciones del pasado desde el reconocimiento del contexto en el que sucedieron los hechos o acontecimientos y son explicados desde el presente. Es por ello que los alumnos, encontraron en la empatía histórica una explicación del pasado desde el presente más cercana a ellos y comprensible.

Durante la aplicación de las actividades, la mayoría de los estudiantes se observaron motivados y en el análisis de resultados se puede ver que lograron los objetivos, sin embargo, esta forma de enseñanza es mucho más cercana y personal con cada alumno, pues es evidente que van reconociendo y contextualizando los acontecimientos de acuerdo a sus personalidades e intereses.

Como ya se ha dicho, las actividades para alcanzar la empatía histórica se apoyaron de recursos tecnológicos que favorecieron la construcción del conocimiento, con los que los alumnos se sentían mucho más motivados al ser herramientas utilizadas en su vida cotidiana de múltiples formas, y no son vistas como un apoyo, sino como una forma de vivir. Esto impulsó el trabajo de los alumnos y favoreció la colaboración de cada uno en sus equipos, al no tener que reunirse físicamente y poder mantener comunicación constante entre ellos a través de la wiki. De tal manera que la empatía histórica se desarrolló por diversos ámbitos, los ejercicios presenciales, la investigación y uso de fuentes documentales y el uso de una wiki, en la que se alojaron los productos obtenidos de las actividades, con la posibilidad de continuar el trabajo del sitio web con futuros alumnos.

A partir del análisis de resultados, puede verse que los efectos causados en los alumnos fueron, positivos, la mayoría alcanzó los objetivos establecidos, lo que muestra que la enseñanza de la Historia puede adoptar herramientas y recursos tecnológicos como medios para la construcción del conocimiento, pues motivan y estimulan el trabajo de los alumnos, y que la empatía histórica es una habilidad que puede desarrollarse en la

educación media superior, con dificultades. De igual manera, en la investigación se muestran tanto los efectos positivos como dificultades, de construir el conocimiento histórico a través del aprendizaje cooperativo por medio de una wiki, y las posibilidades que se abren al motivar y estimular a los alumnos al reconocerse como sujetos históricos, dentro de su propio contexto social y cultural.

Las situaciones que no se tenían contempladas en la planeación y que disminuyeron la efectividad de la estrategia fueron diversas, las más sobresalientes referente al trabajo de los alumnos son: las recurrentes faltas de varios de ellos, la inconstancia para entregar trabajos, la dispersión de los alumnos al explicar el docente los temas en la sala de cómputo, ya que se distraían constantemente en el amplio espacio del lugar, en algunas sesiones no se logró el objetivo pues había dudas o los comentarios de los alumnos se llevaron más tiempo del planeado, y por ello se retrasaban los trabajos y actividades. Con respecto al uso del sitio web “*wikispaces*” se planearon sesiones y tutoriales para agilizar el aprender a usar la herramienta y a pesar de que su diseño era simple e intuitivo, algunos alumnos llegaron a tener problemas con ello, pues perdían o no recordaban su contraseña lo que provocaba que se retrasaran en las actividades del día.

El uso de la wiki era uno de los objetivos principales de la estrategia y algunos de los comentarios que realizaron los alumnos, con respecto a las mejoras de la plataforma fueron que su diseño se adecuara a dispositivos móviles, celulares y / o tablets, cuestión que no se tuvo contemplada; por lo que esta propuesta puede modificarse a que el uso de dispositivos móviles que es más frecuente que el uso de una computadora, pues los alumnos los llevan a todos lados y su conexión a internet constante.

En lo que se refiere al desarrollo de empatía histórica, una situación inesperada a lo largo de la aplicación de esta propuesta didáctica que afectó el desarrollo de la habilidad específica de la Historia, fue que una actividad no se realizó en las condiciones que se habían planeado, el ejercicio de futurismo se realizó en casa, por lo tanto no se supervisó su aplicación. Sin embargo, el impacto que tuvo fue mínimo, pero debe considerarse en el diseño de las actividades.

El reflexionar en estas situaciones me lleva a pensar en el efecto que tuvo la estrategia, las cuestiones o situaciones a mejorar, pero sobre todo a que el uso de las tecnologías en la enseñanza de la Historia está poco desarrollado en México y qué una propuesta didáctica no va a cambiar el sistema de enseñanza, pero sí abre y da pasó a

futuras investigaciones sobre el tema, al mismo tiempo que explora un campo académico y de investigación y da cuenta de ello.

Esta tesis, es una aportación a las investigaciones existentes sobre la enseñanza de la Historia, situándose como una posible estrategia de didáctica que entreteje el uso de una wiki y la construcción del conocimiento histórico, en el bachillerato. Muestra que todas las actividades pueden aplicarse en cualquier contexto en el que los alumnos cuenten con una computadora y acceso a internet, situación que puede ser una limitante en varios lugares en México.

Es importante señalar que esta investigación fue un primer acercamiento al uso de un wiki como medio para la construcción del conocimiento histórico, de la cuál se obtuvieron resultados satisfactorios, pese a ser una plataforma poco utilizada en el ámbito educativo, una wiki permite la interacción directa entre los usuarios, por lo tanto la información generada es inagotable, es por ello que se eligió para aplicar esta propuesta didáctica.

Para ser una primera aproximación su relación con la enseñanza de la Historia fue exitosa, se alcanzaron los objetivos de la propuesta didáctica, pero sobre todo se exploró una nueva forma de enseñar y construir habilidades específicas de la Historia. No obstante el diseño de las actividades fue muy exhaustivo, minucioso y sólo de una unidad temática del programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea del Colegio de Ciencia y Humanidades, por lo que su aplicación en futuros momento o programas de bachillerato distintos requiere gran dedicación que enriquece la práctica del docente que vaya aplicarlo.

De los resultados obtenidos posteriores a la aplicación de ejercicios, cuestionarios y elaboración de una proyecto, que fueron analizados de forma cualitativa; se pudieron observar dos situaciones interesantes que no se esperaban, una de ellas fue que un equipo desarrollo un excelente video final al que aplicaron sus habilidades digitales al realizar una pequeña animación, esto se relaciona con el interés que tuvieron por el tema “Holocausto” y la conjugación del trabajo cooperativo y la creatividad del equipo; otra situación fue que a varios alumnos tuvieron dificultades para poder realizar las actividades, pues esperaban que el docente les dijera qué hacer en cada momento y no lograban trabajar bajo la autorregulación, por ello algunos proyectos solo narraban la información encontrada. Estas situaciones sobresalen al polarizar las actitudes y

reacciones de los alumnos ante las actividades de la estrategia didáctica, por un lado muestran una respuesta de aceptación y grandes logros con el trabajo autónomo, en donde ellos regulaban sus tiempos, espacios y formas de trabajar; y por otro lado evidencian que esta forma de enseñanza y aprendizaje tiene un gran campo por explorar; que depende de los propios alumnos y muchas veces no la aceptan pues el sistema educativo al que están acostumbrados y siempre han llevado tiene un enfoque completamente distinto, pero eso no es justificación para incorporarse, aunque sí lleva tiempo y requiere de la guía y dedicación del docente. Es por ello que ambas situaciones deben tomarse en cuenta para futuras aplicaciones.

De igual manera, posterior a la aplicación se puede afirmar que empatía histórica por ser una habilidad afectiva, su desarrollo es complejo y depende directamente de los alumnos, el profesor enfoca o dirige sus asociaciones afectivas con la construcción del conocimiento histórico, pero la forma en que se puede llegar a su óptimo desarrollo es a través del interés y motivación de los estudiantes por los temas, actividades y recursos utilizados, todo bajo el diseño del docente. Sin embargo es un trabajo exhaustivo que requiere del propio análisis y autorreconocimiento del docente dentro la sociedad en la que se encuentra, que reconozca las características que la hacen diferente y él qué lugar desea tomar dentro de ella, para así posicionarse como un constructor de la Historia, ya que si esto no se logra es casi imposible que los alumnos entiendan a donde se quiere llegar con el desarrollo de empatía histórica. Por esta situación es que a lo largo de todas las actividades se trató de mostrar con claridad una postura sobre la Historia y un autoreconocimiento dentro del contexto.

Como ya se ha mencionado, esta tesis surge de la necesidad de un cambio en la enseñanza de la Historia en México y de mostrar una propuesta didáctica que tiene como mediador del conocimiento una sitio web, wiki. Es por ello al hacer un autoevaluación y reflexión sobre la efectividad de la wiki y sus aportaciones a la práctica docente, puedo decir que es un recurso que abre diversas posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y tiene una estrecha relación con la motivación de los alumnos que sienten el su uso como parte de su vida cotidiana. Esta propuesta sólo desarrolló una de sus características educativas, lo que no significa que sea la única que puede asociarse a la enseñanza de la Historia, y muestra una forma novedosa, que tiene un gran campo para explorar en el contexto mexicano.

Finalmente la motivación y el interés fueron dos pilares para la construcción de esta propuesta didáctica, al reconocer que la enseñanza de la Historia en México en la educación media superior pasa por un proceso de cambio al igual que la sociedad y con ello los alumnos cada vez le ven menos sentido a aprender Historia con el discurso de que no sirve en la vida diaria; siguiendo esta idea es que se concluyó que una de las formas iniciales para transformar esa idea es cambiar la forma de enseñanza al retomar acontecimientos y hechos históricos desde una perspectiva que logrará interesar a los alumnos, y de esta manera reconocer su valor dentro de la construcción social y cultural, utilizando agentes externos que estimularan a los alumnos, tal es el caso de la wiki.

REFERENCIAS Y FUENTES CONSULTADAS

- Adell J. (2006) *Wikis en educación*. Universitat Jaume I. Recuperado de http://www.uch.edu.ar/Imagenes/contenidos/Adell_Wikis_MEC.pdf Consultado 19 de Marzo de 2016.
- Adell, J. (2010). *Educación 2.0 en Barba*, Carme, Sebastá Capella (coord.). *Los ordenadores en el aula*. Barcelona. Grao.
- Altanopoulou, P., Tselios, N., Katsanos, C., Georgoutsou, M., y Panagiotaki, M. A. (2015). Wiki-Mediated Activities in Higher Education: Evidence-Based Analysis of Learning Effectiveness Across Three Studies. *Educational Technology & Society*, 18 (4). P. 511–522.
- Arce, M. C., Montoya M.C., Velázquez R. (2014). *Historia 2*. México. Grupo Editorial Patria.
- Arteaga, Belinda (2006) *Historiografía y aprendizaje de la Historia en la Educación Media Superior en La formación de la conciencia histórica*. México. Academia Mexicana de la Historia.
- Bartolucci, J. y Rodríguez, R. (1983) *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980). Una Experiencia de innovación universitaria*. México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.
- Bazán, J. (2015) *Funciones del Modelos Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades en Nuevos cuadernos del Colegio*, numero 5. México. Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Bruns, A. y Humphreys, S. (2005). *Wikis in Teaching and Assessment: The M/Cyclopedia Project*. Paper proposal for the OLT 2005 Conference: “Beyond Delivery”, Brisbane, Queensland, Australia, September 2005). <http://snurb.info/files/Wikis%20in%20Teaching%20and%20Assessment.pdf> Consultado 23 de marzo de 2016.
- Cabiness, C., Donovan, L., Green, T. (2013) Integrating Wikis in the Support and Practice of Historical Analysis Skills. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, v57 n6. Nov 2013. P. 38-48.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires. Paídos.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*. Madrid- Argentina. Universidad Autónoma de Madrid - Universidad de Extremadura.
- Castells, M. (1999). *Sociedad virtual*. Vol. 1. México. Siglo XIX.
- Caulfield, J. (2011). Enhancing Teaching through the use of Technology. *How to Design and Teach a Hybrid Course. Achieveieng Student-Centered Learning through Blended Classroom, Online and Experiential Activities*. Sterling, Virginia. Stlus, Publishing. P. 140-160.

Colegio de Ciencias y Humanidades (2016) *Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf> Consultado 28 de mayo 2016.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2015) *Informe de gestión directiva de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado de http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Informe_Gestion_Directiva_CCH_2015.pdf Consultado 5 de noviembre 2016.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programa de estudio Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II. México*. UNAM. http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/HISTORIAUNIVERSAL_I_II.pdf Consultado 24 de septiembre 2016.

Coll, C. (2004). *Psicología de la educación y prácticas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista*. Sinéctica 25. 1-24.

Coll, C., Solé, I. y Martín E. (2007) *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.

De Certeau, Michel. (1985). *La escritura de la historia*. México, Universidad Iberoamericana.

Díaz Barriga, F. (1998) Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato en *Perfiles Educativos*. Octubre-diciembre. UNAM-CESU. Núm. 82.

Díaz del Castillo, M. (2015) El modelo educativo y la formación docente. en *Nuevos cuadernos del Colegio*, numero 5. México. Colegio de Ciencias y Humanidades.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía en *Infancia y Aprendizaje*. No 34. P. 1-21.

Eggen, P., Kauchak, D. (2002). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México. Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2009) Cuarta carta en *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Siglo XXI. Pp. 60-71.

Gaceta UNAM (1971) Universidad Nacional Autónoma de México. Tercera época. [numero 2 extraordinario].

Galván, E. (2006) Teoría y práctica en la enseñanza de Clío en *La formación de la conciencia histórica*. México. Academia Mexicana de la Historia

García, M. (2011) *Análisis de la construcción de la causalidad histórica: desarrollo de una secuencia didáctica con estudiantes de psicología educativa*. Tesis que para obtener el grado de Doctor en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México.

García-Martín, J. y García-Sánchez J. (2015). Efectos positivos del uso de blogs y wikis en variables psicoeducativas: revisión de estudios internacionales (2010-2013) *Estudios sobre educación*. Vol. 29. p. 103-122.

Garrison, D. R., Anderson, T. and Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*. (15:1) p. 7- 23.

González, Ana María (2006) *El Niño y la Educación programa de desarrollo humano*. Trillas. México

González, Garza Ana María (2006). *El Niño y la Educación programa de desarrollo humano*. Trillas. México.

Grant, L. (2006) *Using wikis in school: a Case Study*. Futurelab.

Hernández, G. (2006). *Mirandas constructivistas en la psicología de la educación*. México, Paidós.

Hernández, Gerardo (1998) *Paradigmas en psicología de la educación*. México. Paidós.

Hervás, A. y Miralles, M. P. (2006) *La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. Educar en el 200 en La formación de la conciencia histórica*. México. Academia Mexicana de la Historia

Johnson, D. y Johnson, R. (1985) *Cooperative learning: Warm-ups, Grouping Strategies, and Group Activities*, Minnesota, Interaction Book Company.

Johnson, D., Johnson R., y Smith K. (1998) *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Minnesota, Interaction Book Company.

Kafka. Varvakeio. (2012) *Use Of Wiki In Teaching Ancient World History Class: A Case Study*. Experimental Institution Greece. Recuperado de <https://library.iated.org/view/KAFKA2012USE>.

Lamb, B. (2004). *Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not*. EDUCAUSE, September/October 2004 Volume 39, Number 5. Recuperado de <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0452.pdf> Consultado 25 de marzo de 2016.

Lamoneda, M. (1998). Como enseñamos historia en el nivel medio superior en *Revista Mexicana de investigación educativa*. México. vol. 3. Num. 5.

Maloy R., Poirier M., Smith H, and Sharon A. (2010) *The Making of A History Standards Wiki: Covering, Uncovering, and Discovering Curriculum Frameworks Using a Highly Interactive Technology*. University of Massachusetts Amherst. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/25799397?seq=1#page_scan_tab_contents.

- Maslow, H. (1975) *Motivación y personalidad*. España. Ediciones Díaz de Santos.
- Mateo, Soriano Mariano (2001) La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, N° 9, Universidad de Zaragoza, España, p. 163-184
- McKerlich, Anderson, Riis y Eastman. (2011). Student Perceptions of Teaching Presence, Social Presence and Cognitive Presence in a Virtual World. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 7, No. 3, September 2011
- Mendoza, P. (2006) *Lineamientos de diseño de información para el desarrollo de sitios educativos en Internet*. Tesis Licenciatura. Diseño de Información. Departamento de Arquitectura y Diseño, Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Universidad de las Américas Puebla.
- Michinov N. Morice, J., Ferrieres, V.(2016) A step further in Peer Instruction: Using the Stepladder technique to improve learning. *Computers and Education*, Volume 95, p 1-13.
- Monerero, C. (2005) Internet, un espacio idóneo para desarrollar competencias básicas en Internet y competencias básicas. *Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona. Grao.
- Monte-Sano C., De la Paz S. y Felton M.(2014). Reading, Thinking and writing about History. Estados Unidos. Teachers College, Columbia University. National writing Project.
- Moreno, M. (2010) Aprender Historia en ambientes virtuales. *Tejuelo*. N° 9. México. Universidad de Guadalajara. p. 58-82.
- Ortiz, M., y Ferreira, A. (2014). Proposing a wiki-based technique for collaborative essay writing. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2). P. 185-198.
- Parker K., Chao J. (2007). *Wiki as a teaching tool*. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*. Vol 3. Recuperado de <http://wikieducator.org/images/5/58/Wikiasateachingtool.pdf> Consultado 26 de marzo de 2016.
- Peralta S. G. y Gutiérrez G. C. A. (2013). Las TIC y la didáctica interactiva en el estudio de la guerra México-Texas. Blogs y Plataforma Virtual. Una propuesta para la promoción de habilidades cognitivas en los estudiantes de bachillerato. En *Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia. Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad. Memoria*. Universidad Autónoma de Querétaro. México.
- Plá, S. (2005). Aprender a pensar históricamente. La escritura de la Historia en bachillerato. México. Plaza y Valdés/Colegio Madrid.
- Prats, J. (2001) Dificultades para la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria en *Enseñar historia: Notas para una práctica renovadora*. Mérida. España. Junta de Extremadura.
- Prats, J. Santacana J. (2001) Principios para la enseñanza de la Historia en *Enseñar historia: Notas para una práctica renovadora*. Mérida. España. Junta de Extremadura.

Quinquer, D. (2004). La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales en Benjam, P. y Pages, J. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona. Horsori. pp. 123-149

Rodríguez, A. y Ventura, R. (2006) Conocimiento histórico para los jóvenes una reflexión en *La formación de la conciencia histórica*. México. Academia Mexicana de la Historia.
Roger Y. (2013). “Y tú ¿Te atreves? El uso de las plataformas tecnológicas para la docencia de la historia en la educación media superior” en *Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Memorias* Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Filosofía. México.

Sánchez, Q. A. (2006) Reflexiones sobre la historia que se enseña en *La formación de la conciencia histórica*. México. Academia Mexicana de la Historia.

Sánchez, Q.A. (2000) *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*. Tesis tesis para obtener el grado de Doctor en Historia. UNAM. México.

Santisteban, A., González, N. & Pagès, J. (2010). *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico*. XXI Simposio internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/32657683/Una-investigacion-sobre-la-forma-cion-del-pensamiento-historico>.

Schiefele, Ulrich (1991) Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, Univesrität Postdam, Alemania. p.299-323.

Seixas, Peter y Tom Morton (2013) *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.

Serrano, J.M., Pons, R.M. (2011). *El constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 13. No 1.

Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. En A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Coords.). *Learning History* (pp. 39-84). London: Heinemann Educational Books.

Trepat, C. (1995). *Procedimiento en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona. Graó.

Trepat, C. y Torruela, M. (2007). “La enseñanza y el aprendizaje de la historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de nuevas tecnologías”. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. N° 21. P. 3-13.

ANEXOS

MATERIAL UTILIZADO EN LAS ETAPAS PREVIAS A LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA.

Edad Media ¿La Edad Oscura realmente fue oscura?

Nombres:

Grupo:

Fecha:

EJERCICIO I.

INSTRUCCIONES: Después de visualizar y leer atentamente el PowerPoint respondan en equipo las siguientes preguntas.

1. ¿Qué se entiende por una "depresión intelectual"?
2. ¿Cuál fue la "supremacía bárbara"?
3. ¿Qué se entiende por "renacimiento de la educación"?
4. ¿Cuánto tiempo duró la Edad Media de acuerdo con la información presentada?

Cuestionario 2:

- ¿Alguien notó la fuente?
- ¿Quién escribió esto? ¿Cuándo? ¿Por qué es importante la información?

EJERCICIO II.

INSTRUCCIONES: En equipo lean cuidadosamente los siguientes fragmentos de libros de texto que tratan sobre la Edad Media. Posteriormente evalúen la información de las preguntas y respondan según su postura.

Documento A: Libro de texto (Extracto)

Durante la Alta Edad Media gran parte de Europa pasaba por un momento de agitación y confusión, la ignorancia y la anarquía. . . La Alta Edad Media puede ser justamente llamada la Edad Oscura. . .

Durante la Edad Media, desde el año 476 hasta alrededor del año 1100, la civilización europea volvió a caer en una semibarbarie. La causa principal de esta disminución fue la falta de un gobierno que pudiera mantener el orden. Los Reinos Germánicos que habían sido creados por en el año 476 no fueron capaces de suprimir la violencia. Había tantos ladrones en las carreteras que viajar se convirtió en peligroso. Europa sufrió una caída en el comercio y la industria, en la educación, la literatura y las artes, y en casi todo lo que hace posible una alta civilización. Las ciudades eran más pequeñas y en algunos casos prácticamente desaparecieron, y Europa occidental se convirtió en una región con pobres comunidades agrícolas, cada una prácticamente aisladas del resto del mundo.

Fuente: Roehm, A., Buske, M., Webster, H. y Wesley, E ., (1954). El Registro de Humanidad. Heath y de la compañía.

Cuestionario Texto A

1. ¿Qué tipo de documento es este?
2. ¿Cuándo se escribió?
3. ¿Cuánto tiempo sugiere este fragmento de libro de texto que duró la "Edad Oscura"?
4. ¿Por qué, de acuerdo con este texto, fueron los primeros años de la Edad Media una "Edad oscura"?
5. ¿Qué es similar y diferente en esta fuente y lo propuesto por la Enciclopedia Americana?

Documento B: Libro de texto B (Extracto)

Del año 1000 a 1300, la economía de Europa se desarrolló y prosperó. La disponibilidad de tierras de cultivo se triplicó, y el suministro de alimentos se incrementó notablemente, también su población. Los europeos reabastecieron y poblaron las tierras que habían sido despobladas por las invasiones de siglo IX y X, también abrieron nuevas tierras para la agricultura. . . Las mejoras tecnológicas, como el arado pesado, el collar de hombros para caballos, las herraduras de caballo hechas de metal, así como los molinos de viento que abastecieron mejor de agua contribuyeron al incremento en el suministro de alimentos. Entre los años 500 y 1300 en Europa la población creció de 25 millones a más de 70 millones.

Fuente: Cassar, G. H., Goff, R. D., Holoka, J. P., Terry, J. J., Upshur, Jiu-Hwa (Eds.). (2002). Historia del Mundo Antes de 1600: El desarrollo de la civilización temprana. Stamford, CT: Cengage Learning.

Cuestionario Texto B

1. ¿Qué tipo de documento es este?
2. ¿Cuándo se escribió?
3. ¿Cuál de los dos períodos de tiempo mencionados describe este fragmento de texto? ¿Cómo funciona el libro de texto?
4. ¿Cómo se puede comparar este texto con el texto A y la Enciclopedia Americana?
5. ¿Qué fuente resulta más fiable? ¿Por qué?

EJERCICIO III.

INSTRUCCIONES: En equipo redacten un párrafo respondiendo las preguntas **¿Ha sido el período comprendido entre el 400 d.C. y 1400 d.C. una "Edad Oscura" para Europa? ¿Fue esta una época de decadencia cultural y social?** El texto debe contener una hipótesis sobre el problema a resolver a lo largo de las siguientes sesiones.

Material sesión 4

NOMBRE: _____

GRUPO: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES: En equipo lean cuidadosamente los siguientes documentos y respondan los cuestionarios a partir de lo descrito en los textos.

Documento C: Crónicas de la Abadía de Xanten (Modificado)

El siguiente documento se crea a partir de los registros anuales de la Abadía de Xanten, una ciudad que se encuentra en lo que hoy día es Alemania. Una abadía es un lugar donde los monjes y monjas católicos viven. El documento describe los problemas de Europa a mediados del siglo IX. Se centra en las invasiones paganas, o tribus bárbaras no cristianas. En concreto, se menciona a los Vikingos u "Hombres del Norte", y Sarracenos de las tribus árabes. La mayoría de los nombres mencionados son ciudades o zonas de Alemania. La Galia es básicamente la Francia moderna, y la cristiandad se refiere a la parte cristiana de Europa.

845 Dos veces en Worms hubo un terremoto. En el mismo año, los paganos irrumpieron en la cristiandad en muchos puntos, pero más de doce mil de ellos murieron. Otro grupo de invasores devastó la Galia, y más de seiscientos de ellos murieron.

846 De acuerdo con su costumbre, los Hombres del Norte saquearon el este y el oeste de Frisia, quemaron la ciudad de Dordrecht con otros dos pueblos, ante los ojos de Lotario [El emperador]. Él, estaba en el castillo de Nimega, pero no pudo castigar el delito. Los Hombres del Norte regresaron a su propio país con muchos hombres y mercancías.

En este mismo tiempo los Sarracenos mataron a todos los cristianos a los que se encuentran fuera de los muros de Roma. También se llevaban a varios hombres y mujeres como prisioneros. Sus crímenes día con día traían gran dolor a los cristianos.

849 Los paganos del Norte causaron problemas en la cristiandad como de costumbre y crecieron en mayor fuerza, pero es repugnante decir más sobre este asunto.

853 Una gran hambruna en Sajonia obligó a muchos a vivir de carne de caballo.

Fuente: Extracto modificado de los "Anales de Xanten," probablemente escrito por la abadía de monjes en la mitad del siglo noveno.

Cuestionario C:

1. ¿Cuándo se escribió este documento? ¿Por quién?
2. ¿Qué tipo de documento es? ¿Cuál creen que era el propósito de escribirlo?
3. ¿Cuáles son las similitudes y diferencias de este texto y los documentos A y B? Descríbelas
4. ¿Cree que es una fuente fiable de pruebas? ¿Por qué?

Documento D: leyes económicas medievales (Modificado)

Los extractos siguientes provienen de diferentes leyes de finales del siglo VIII y principios del siglo IX que definen el valor de la moneda que regula el intercambio de divisas, y el establecimiento de sanciones para personas que violan las leyes. Los dos primeros provienen de lo que es hoy parte de Francia y la tercera de lo que ahora es parte de Alemania.

Capitular (Ley) de Aix-la-Chapelle sobre el valor de las mercancías, 797.

C.11. Nótese la cantidad del sólido (unidad monetaria) de los Sajones conviene considerarla. Debe ser digna de un becerro. Un sólido también tiene valor de cuarenta toneladas de avena y quince fanegas de centeno. Para aquellos que viven cerca de nosotros, 1 sólido debe valer 1/2 sigla de miel. Para las personas que viven en el norte, 1 sólido debe ser digno de 2 siglas de miel.

Capitular de Aix-la-Chapelle En cuanto a adúlteros de dinero, 817.

C.19. En relación con el dinero falso, hemos ordenado que en caso de que se haya probado su delito, será condenado con su mano cortada. Y si no se ha probado, si es libre, pagará sesenta sólidos; si éste es un siervo, le permitirá tener sesenta latigazos.

Capitular de Frankfort sobre la legalidad de la moneda, 794.

C.5. En todos los lugares, en todos los estados, y en todos los mercados, las nuevas monedas de plata serán intercambiado como dinero y ser recibida por todos. . . Si alguno se niega a negociar una compra o una venta, pueden llevar el caso ante el Rey. Ellos pueden hacer esto sólo si son un hombre libre. Pero si son serviles (siervos) y son dueños de un negocio, permita que pierdan el negocio, o ser despojados de cualquier cosa públicamente, deshonrándolo en presencia de las personas. Sin embargo, si se niega a usar el dinero para la compra o venta porque él fue ordenado por su maestro, entonces su maestro deberá pagar 15 sólidos.

Fuente: 8 de las leyes económicas del siglo, a partir de: JP Migne, ed, *Patrologiae Cursus Completus*, (París, 1862), Vols. XCVI, p. 1518, XCVII, pp. 194, 202, 287, reimpreso en Roy C. Cave & Herbert H. Coulson, *A Source Book para Medieval Historia Económica*, (1965) 131 - 132.

Cuestionario D: leyes económicas medievales

1. ¿Cuándo y dónde se escribieron estas leyes?
2. ¿Cuál fue el propósito de estas leyes?
3. Comparen este texto con el documento A. ¿Creen que las leyes reflejan la descripción del documento A sobre la vida en la Edad Media? ¿Por qué?

EJERCICIO II.

INSTRUCCIONES: En la línea del tiempo registren 3 eventos descritos en los documentos anteriores.

EJERCICIO III.

INSTRUCCIONES: En equipo creen una segunda respuesta a las preguntas **¿Ha sido el período comprendido entre el 400 d.C. y 1400 d.C. una "Edad Oscura" para Europa? ¿Fue esta una época de decadencia cultural y social?** Apoyen su respuesta con 2 o 3 argumentos mencionados en las fuentes anteriores.

Material sesión 5

NOMBRE: _____

GRUPO: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES:

El documento F: El surgimiento de las universidades

A partir de principios del siglo XI, las universidades fueron fundadas en toda Europa. Abajo encontrarás una lista de las 10 universidades más antiguas de Europa. La asistencia a estas universidades se limitaba a un pequeño porcentaje de la población. Sin embargo, las universidades introdujeron un nuevo sistema de educación, sustituyendo en el futuro al monasterio y las escuelas de la iglesia.

Año (Aproximado)	Ubicación Actual	Nombre
1088	Boloña, Italia	Universidad de Boloña
1150	Paris, Francia	Universidad de Paris
1167 (1254)	Oxford, Gran Bretaña	Universidad de Oxford
1209 (1231)	Cambridge, Gran Bretaña	Universidad de Cambridge
1218	Salamanca, España	Universidad de Salamanca
1222	Padua, Italia	Universidad de Padua
1224	Nápoles, Italia	Universidad de Nápoles Federico II
1229	Toulouse, Francia	Universidad de Toulouse
1240	Siena, Italia	Universidad de Siena
1241	Valladolid, España	Universidad de Valladolid

Fuente: "Lista de las universidades más antiguas en operación continua," Wikipedia.
http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_oldest_universities_in_continuous_operation

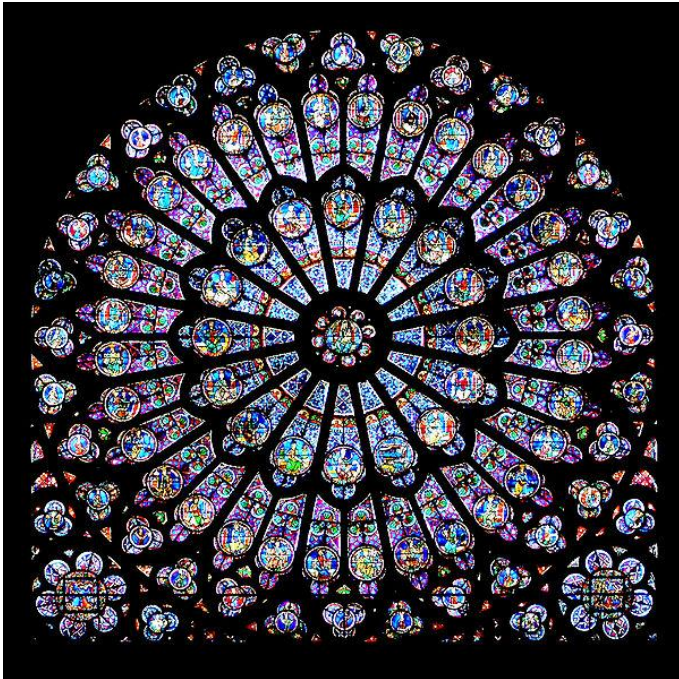
Documento G: catedrales góticas

La Catedral de Notre Dame en París, o la Catedral de Nuestra Señora de París, es una de las catedrales góticas más famosas de Europa. El estilo gótico de la arquitectura era común a finales de la Edad Media. Las características comunes de las catedrales góticas incluyen innovaciones arquitectónicas, entre ellas: grandes columnas, techos altos con bóvedas de crucería, arbotantes, y grandes vitrales. Por lo general, eran los edificios más altos y más grandes en una ciudad. Notre Dame es de 127 metros de largo, 48 metros de ancho, y sus dos torres son 96 metros de altura. La construcción de la catedral comenzó en el año 1163 y se terminó en 1345.



Contrafuerte Flotante

Fuente: Vista de Notre Dame desde el río Sena,
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Notredame_Paris.JPG



Fuente: Vista de Notre Dame desde el frente,
<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Facade-notredame-paris-ciel-bleu.JPG>

Fuente: Vista de Notre Dame desde el sur, Ventana de Rose,
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rose_Window_of_Notre-Dame_de_Paris.jpg /Archivo:

Cuestionarios F y G: Universidades europeas y la catedral de Notre Dame

1. ¿En qué siglo fueron las universidades más antiguas de Europa y cuándo comenzó la construcción de la catedral de Notre Dame?
2. ¿La fundación de las universidades y la construcción de la Catedral de Notre Dame, coinciden con las cuentas de libros de texto de la Edad Media? Expliquen.
3. ¿Es Wikipedia una fuente confiable? ¿Por qué?

Construcción de un argumento para responder las preguntas:

¿Ha sido el período comprendido entre el 400 d.C. y 1400 d.C. una "Edad Oscura" para Europa?

¿Fue esta una época de decadencia cultural y la decadencia?

1. En primer paso.

Enlisten de 2-3 puntos, de los libros de texto para apoyar sus argumentos.

2. En segundo paso

Enumerar 2-3 puntos de evidencia tomados de estos documentos para respaldar su argumento.

3. En tercer paso

Enumerar 4-5 puntos de evidencia de estos documentos que respaldan su argumento.

CARTAS DESCRIPTIVAS Y MATERIAL DISEÑADO PARA CADA SESIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

SESIÓN 1: Sala de cómputo

Fase de Apertura

Inicio: (35 minutos)

1. Presentación del docente ante el grupo.
2. Explicar el objetivo de la secuencia.
3. El profesor presentará un tutorial sobre el uso de una wiki. Los alumnos en la sala de cómputo realizarán su registro al sitio y anotarán en una lista su nombre de usuario y contraseña.

Desarrollo: (40 minutos)

4. Se aplicará un cuestionario sobre el uso de recursos digitales en la enseñanza de la historia.
5. Se formarán equipos de 5 ó 6 personas, para ello desde el inicio de la clase el docente pedirá a cada estudiante el nombre de tres compañeros con los que quieran trabajar. El profesor hará los equipos, a manera que se conjuguen las habilidades y destrezas de los alumnos. Este equipo será con el que trabajarán a lo largo de la aplicación de esta secuencia.
6. El profesor explicará los lineamientos que debe tener el proyecto: los temas a elegir (ningún tema se puede repetir), el uso de la wiki para su construcción, el desarrollo del trabajo cooperativo y la evaluación.

Temas:

- Propaganda durante la Revolución Rusa.
 - Propaganda nazi.
 - Surrealismo.
 - Vida cotidiana en Estados Unidos en los “felices veinte”
 - Consecuencias en la vida cotidiana de crisis de 1929.
 - Aplicación de los avances tecnológicos durante la Segunda Guerra Mundial.
 - El arte durante la Segunda Guerra Mundial
 - El Holocausto
 - Consecuencias sociales después del lanzamiento de las bombas atómicas.
7. El profesor explicará un ejemplo y software sugerido para los proyectos (*Powtoon*, por ejemplo) <https://www.youtube.com/watch?v=Sz0AaHLLIKK8>, tutorial <https://www.youtube.com/watch?v=5Ig9nmv-090>) para su construcción.

Proyectos:

- Video
 - <https://www.youtube.com/watch?v=XP5qNMgEy2M>
 - <https://www.youtube.com/watch?v=IhLTj6SawuQ>
- Entrevista simulada a un personaje

- <https://www.youtube.com/watch?v=hOiahIqhiuY>

8. [El profesor explicará la forma de evaluar y se entregará a los estudiantes la rúbrica para evaluar empatía histórica en el desarrollo del proyecto](#)

Cierre (30 minutos)

9. Se realizará una evaluación diagnóstica de contenidos declarativos previos.

Trabajo en el entorno wiki:

10. Descargar los materiales para la siguiente sesión.

En equipo ir confeccionando ideas para la construcción de su proyecto. Tema y proyecto.

Tutorial registro y uso de una wiki

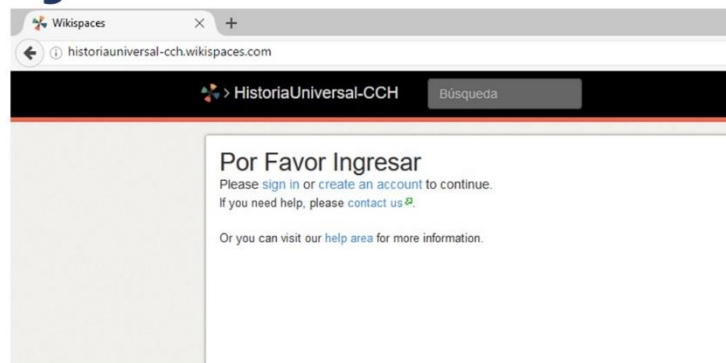


Mariana Hernández Nácar
MADEMS-Historia
2017-1

1. Ingresar al sitio

<https://historiauniversal-cchsur.wikispaces.com>

Primera pantalla que aparecerá al ingresar al sitio



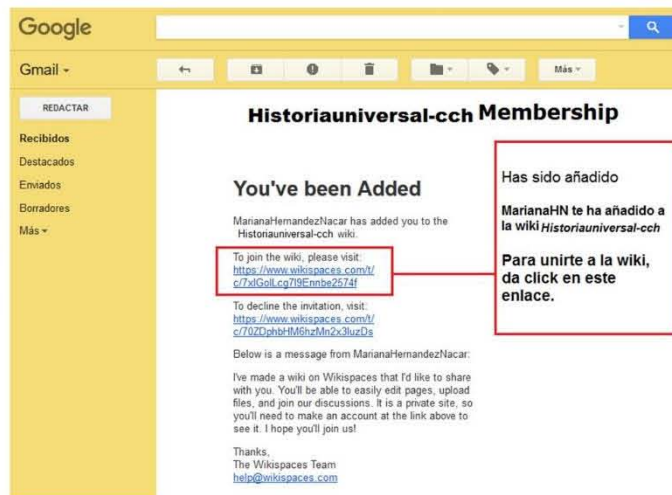
2. Mandar un correo electrónico de saludo a la profesora, a la dirección. marianahdz.historia@gmail.com

- En ese correo quedará el registro, recordar CONTRASEÑA “del correo”
- Puede ser un correo de Hotmail, Gmail, Yahoo, Comunidad UNAM, Outlook, Live, etc.
- Por ejemplo: elisamena@gmail.com

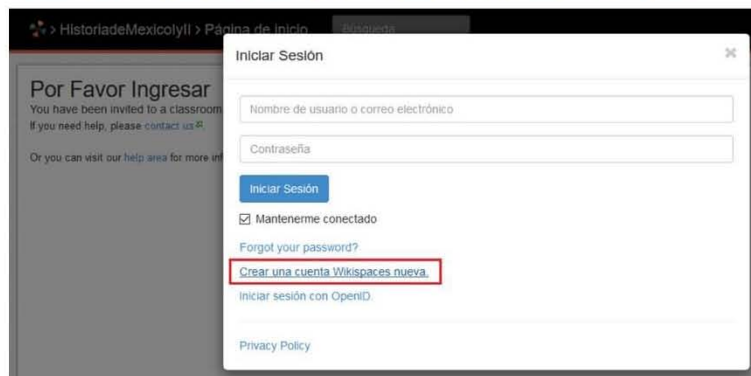
3. En el correo proporcionado en el paso anterior recibirán un correo nuevo con remitente wikispaces.com

4. Al abrir el correo el contenido será el siguiente:

5. Dar click en el enlace o link



6. Se abrirá la siguiente pantalla, dar click en CREAR UNA CUENTA WIKISPACES NUEVA



7. Llenar los recuadros requeridos:

- **Nombre de usuario. NO SEUDÓNIMOS** (platanito23 o florecita56). DEBEN USAR SU NOMBRE, APELLIDO O COMBINARLOS (juliamj).
- **Contraseña.** Anotarla en el cuaderno, celular, bloc de notas. **NO OLVIDARLA.**
- **Correo electrónico.** DEBE SER AL QUE RECIBIERON EL CORREO DE REGISTRO.

8. Después de llenar los espacios; a la pregunta ¿Crear una wiki? dar click en **NO**.

Únete ahora

Nombre de usuario

Contraseña

Correo electrónico

No te enviaremos correo no deseado ni compartiremos tu dirección de correo electrónico.

¿Crear un Wiki?

No

Sí

Crear un wiki ahora o después de registrarse.

[Únete](#) Already have an account? Sign in.

9. ¡LISTO! El registro está hecho. Debe abrirse la siguiente página.

HistoriaUniversal-CCH

Welcome to Your Classroom!

Your Wikispaces Classroom is like the site you know and love with a few neat new tricks:

- Announce, schedule, and discuss in your newsfeed at the bottom of this page
- Create projects – with rational start and end dates – for assignments and topic areas
- Add pages, files, and more from the top right of every page.
- Assess student engagement in real time.

Click edit at the top right of this section to add your own welcome message and information about your class.

Welcome to your Classroom - Mar 17 2010

Your classroom has been created. Take a look around to see what you can do with projects and events.

Introducción

Unidad II: Modernización económica y consolidación del sistema político 1940-1970.

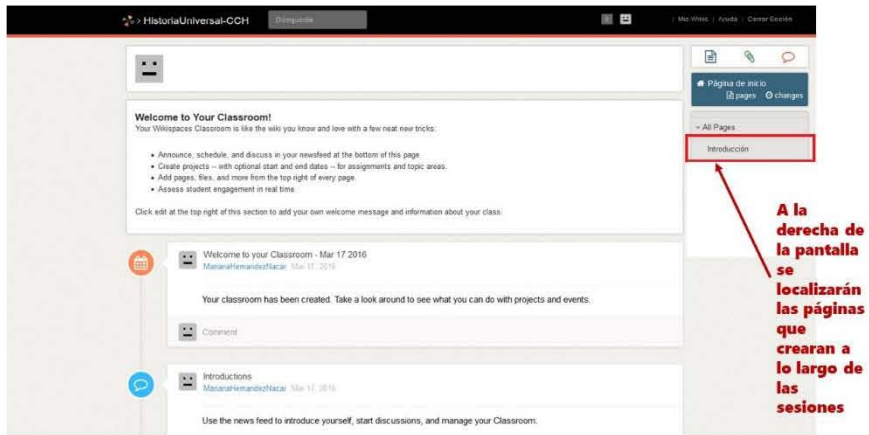
Página de Inicio

Los iconos principales son:

Crear una página

Subir un archivo

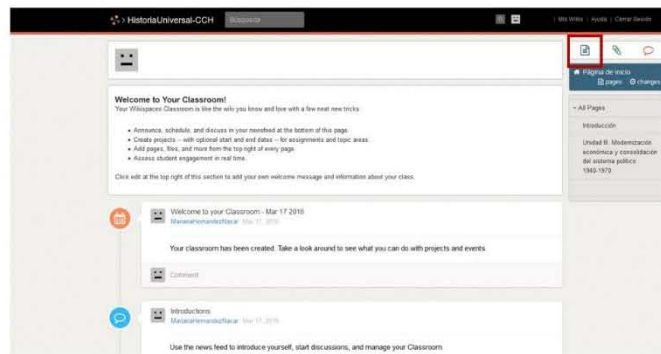
Foro de discusión



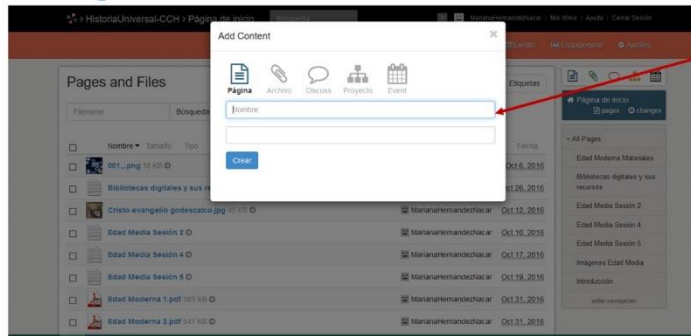
Al dar click en una página se debe similar a esta. Van cambiando según los contenidos que tengan



Para abrir una página nueva dar clic en el icono de página.

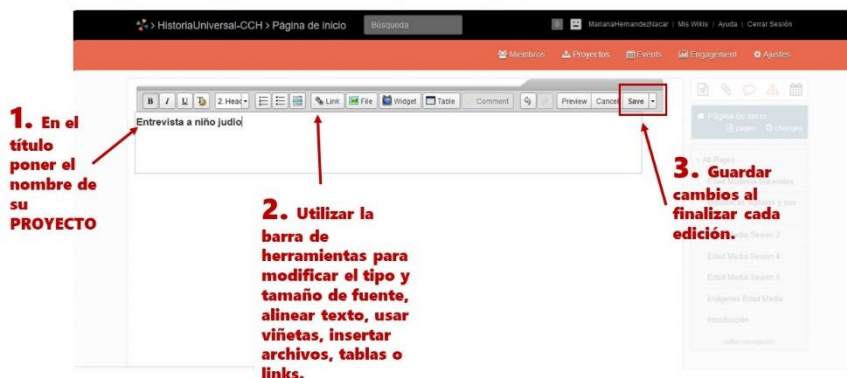


La página que se abrirá será la siguiente. Llenar los recuadros con la información requerida.



En nombre poner el TEMA de su proyecto. Por ejemplo, Holocausto,

La siguiente página será donde construirán su proyecto y el texto que lo justifica

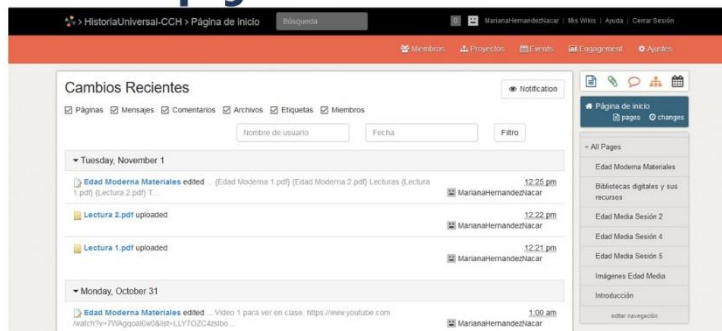


1. En el título poner el nombre de su PROYECTO

2. Utilizar la barra de herramientas para modificar el tipo y tamaño de fuente, alinear texto, usar viñetas, insertar archivos, tablas o links.

3. Guardar cambios al finalizar cada edición.

Cada que se modifican los contenidos la wiki hace un registro de ello y se puede ver en la página "Cambios"



Construcción de un proyecto

Nombres de los integrantes del equipo:

Fecha:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

Tema: _____

Proyecto: _____

Valor del proyecto 25% de la calificación semestral.

Lineamientos para la construcción de un proyecto.

- ✓ El proyecto elegido deberá construirse mediante recursos digitales (software libre, internet, computadora, audio, video, etc.).
- ✓ En cada sesión en equipo presentará avances del proyecto.
- ✓ El proyecto deberá ser creativo y original.
- ✓ Los avances serán subidos a la wiki y se modificarán desde esa plataforma.
- ✓ Los equipos realizarán comentarios en la wiki a los trabajos y materiales alojados, el profesor indicará los días y los horarios.
- ✓ Los integrantes del equipo trabajarán de forma cooperativa.
- ✓ Todos deben conocer los contenidos y modificaciones que se van haciendo al proyecto.
- ✓ Los beneficios del trabajo son para todo el equipo, no sólo para uno.
- ✓ Los esfuerzos de todos serán reflejados en un único trabajo, el proyecto.
- ✓ Los integrantes del equipo deben tener buena relación social.
- ✓ Cada equipo establecerá sus tiempos de trabajo. El trabajo del equipo será en línea.
- ✓ La evaluación del proyecto, será por equipo.
- ✓ Se evaluará la participación conjunta de los integrantes.
- ✓ El proyecto se evaluará bajo una rúbrica y lista de cotejo.
- ✓ El procedimiento para la construcción del proyecto será supervisado cada sesión, en línea y presencial.
- ✓ La profesora dará retroalimentación y observaciones de cada trabajo a más tardar 12 horas después de que se subió a la wiki.

Presentación del proyecto:

- El orden de presentación será en forma cronológica según los temas a elegir.
- La presentación durará de 5 a 6 minutos.
- El grupo y el docente elegirán un moderador que regule los tiempos de exposición, para que todos los equipos tengan el mismo tiempo.
- Al final de cada exposición un representante de cada equipo comentará la relación del proyecto con los temas vistos y procedimientos sobre empatía histórica desarrollados durante las sesiones.

Fases y características para la construcción de un proyecto

Nombre: _____ Fecha: _____

El proyecto se divide en dos partes, la construcción de un texto explicativo y un video o entrevista.

Los textos se trabajarán en las sesiones presenciales y en línea. Cada parte valdrá el 50% del trabajo total.

Durante el desarrollo del proyecto la profesora realizará comentarios y dará observaciones a cada equipo a más tardar 12 horas después de haberlo subido a la wiki.

Características de los video o entrevistas.

- Deben de ser creativos, divertidos, originales, tener colores llamativos, usar un lenguaje adecuado (no groserías).
- Explicar el tema elegido a través de elementos culturales y sociales que influyen en las acciones de los sujetos.
- La elección del material es libre, pueden usar papeles, dibujos, animaciones, títeres, muñecos, pizarrón, marcadores, gises, vestuario, etc.
- La grabación puede ser desde un celular y posteriormente subida a la wiki.
- Duración del video o entrevista 2 a 3 minutos.
- La entrevista debe ser grabada en video.

Fases para la construcción del proyecto

Fase	Avances	Entrega en línea	Entrega en sesión presencial
1	Elección del tema y proyecto		Sesión 2
2	Investigación de fuentes sobre el tema Leer y evaluar fuentes	Sesión 2	
3	El guion del proyecto. Debe contener: -Tema -Síntesis de información para la construcción del video -Uso de la información en el video -Distribución del trabajo -Materiales que usaran para el video	Sesión 3 y 4	
4	Grabación del video o entrevista	Sesión 5	
5	Edición del proyecto	Sesión 6	
6	Subir el video a la wiki	Sesión 7	
7	Presentación del proyecto en clase		Sesión 8

Características de los comentarios a los proyectos:

- Mínimo 4 líneas
- Estar relacionados con el avance de la fase del proyecto correspondiente a la sesión.
En la **sesión 4** comentarán sí el guion del proyecto cumple con las características: Síntesis de los que tratará, cómo lo van a decir, qué materiales van a usar y qué elementos visuales utilizarán.
En la **sesión 8** comentarán sí el proyecto da cuenta de todas las características establecidas anteriormente y lineamientos y su opinión personal sobre el proyecto, no pueden evaluarlo como bueno, malo, regular, me gusta no me gusta, tienen que argumentar el por qué.

- Propondrán algunas sugerencias de cambios o mejoras

Características del Trabajo Cooperativo

En equipo se discuten las ideas sobre el proyecto.

El alumno se pone en el sitio del otro para comprenderlo.

En equipo se analizan las diferencias para congregar los puntos comunes.

Todas las personas en el equipo ganan.

Los integrantes del equipo deben de participar por igual.

Todos los integrantes del equipo tienen las mismas posibilidades de alcanzar el éxito.

Las decisiones de los integrantes repercuten en el equipo.

Funcionamiento del equipo

- ❖ Respetar a los compañeros.
- ❖ Respetar el turno de palabra.
- ❖ Dialogar correctamente: Sin discutir. Respetando las ideas de los demás
- ❖ Trabajar en conjunto. No discutir, no fragmentar el equipo, no burlarse de las opiniones de los compañeros.
- ❖ Entregar las tareas acorde a las fechas y tiempos establecidos.
- ❖ Ayudarse entre compañeros.



Rúbrica para la evaluación de empatía histórica en la construcción del proyecto

Nombre: _____ Fecha: _____

Criterios	Nivel avanzado 10 puntos	Nivel intermedio 8 puntos	Nivel básico 5 puntos	Puntaje
Delimitación de tiempo y espacio	El alumno delimita el tiempo y el espacio del hecho que pretende estudiar. Establece dónde y cuándo sucedió el hecho estudiado.	El alumno delimita de forma fragmentada el tiempo y el espacio del acontecimiento estudiado.	El alumno no delimita el tiempo y espacio del acontecimiento estudiado.	
Identificación de acciones de los personajes	El alumno identifica las acciones e intenciones actitudinales de los personajes del acontecimiento elegido. Considerando la importancia de los personajes en el hecho.	El alumno identifica las acciones de los personajes en el acontecimiento elegido, pero no las actitudes. Los personajes participan en el acontecimiento teniendo un lugar específico, pero no logra explicar las intenciones de las actitudes.	El alumno no identifica las acciones y las actitudes de los personajes del hecho elegido. Sólo los toma como agentes que participan en el acontecimiento sin ninguna explicación.	
Valoración de fuentes	El alumno evalúa fuentes históricas y relaciona los elementos culturales y económicos con las actitudes de los personajes para explicar el hecho.	El alumno evalúa fuentes históricas para explicar los acontecimientos estudiados, pero no encuentra una relación entre los elementos culturales y económicos y las actitudes de los personajes.	El alumno no logra evaluar fuentes históricas, hace lecturas literales y no relaciona los elementos culturales con las actitudes de los personajes.	
Reflexión	El alumno juzga desde el presente los acontecimientos y las actitudes de los personajes.	El alumno juzga desde el presente, pero no delimita las actitudes de los personajes y su influencia en el acontecimiento estudiado.	El alumno no establece diferencias entre el presente y el pasado, por lo tanto, juzga las actitudes de los personajes arbitrariamente.	
Construcción de su postura sobre el acontecimiento estudiado	El alumno construye su propia explicación y postura sobre el hecho estudiado desde el presente considerando el contexto del acontecimiento.	El alumno comprende el contexto del acontecimiento elegido, pero no construye su propia postura y explicación del mismo desde el presente.	El alumno no distingue las explicaciones de los sujetos del pasado y el presente, por lo que no construye su propia postura.	

Lista de cotejo para la evaluación de un proyecto

Nombres: _____ Fecha: _____

Criterios	Indicadores	Puntaje	Si	No
Trabajo cooperativo	En equipo se discutieron las ideas sobre el proyecto.	1		
	El alumno se pone en el sitio del otro para comprenderlo.	1		
	En equipo se analizaron las diferencias para congregarse los puntos comunes.	1		
	Los integrantes del equipo participaron por igual.	1		
	Todos los integrantes del equipo tienen las mismas posibilidades de alcanzar el éxito.	1		
	Las decisiones de los integrantes del equipo se ven reflejadas en el proyecto.	2		
	Todos los integrantes del equipo conocen el contenido del proyecto	2		
	Los integrantes tuvieron buena relación social durante la construcción del proyecto	2		
Entregas a tiempo	El equipo entregó todos los avances en las fechas establecidas, textos, adelantos del proyecto y el video.	2		
Lineamientos para la construcción del proyecto	Fue construido mediante recursos digitales.	2		
	El proyecto es creativo y original.	2		
	El proyecto es divertido.	2		
	Explica los elementos culturales y sociales que influyen en las acciones de los personajes que participan en él.	3		
	Es evidente la postura del equipo sobre el acontecimiento elegido.	3		
Presentación del proyecto	El equipo respetó el tiempo de presentación	1		
	La presentación fue original y entretenida para los compañeros	2		
Uso de la wiki	Todos los integrantes utilizaron la wiki por lo menos tres veces durante la construcción del proyecto.	2		
	Se usó la wiki para todas las actividades establecidas durante la construcción del proyecto.	2		
Comentarios de los proyectos	Los comentarios fueron de mínimo 4 líneas.	1		
	El equipo hizo sugerencias para mejorar el proyecto de forma respetuosa.	1		
	Los comentarios estaban escritos sin faltas de ortografía	1		
TOTAL				

Observaciones:

SESIÓN 2: Aula

Fase: Apertura

Inicio (10 minutos)

1. El profesor expondrá el **objetivo de la sesión**:
El alumno delimitará los acontecimientos que pretende desarrollar en su proyecto a partir de una descripción general del hecho elegido.
2. El docente pedirá a los alumnos que mencionen lo que se vio la sesión pasada, para aclarar dudas.
3. Se comentará sobre las experiencias de los alumnos en la wiki. Se resolverán dudas sobre el uso del recurso.

Desarrollo (75 minutos)

4. Los alumnos de forma individual realizarán el ejercicio de empatía histórica “Imagina que eres...” para la evaluación diagnóstica del procedimiento.
5. Se compartirán las posturas y se abrirá una discusión.

Proyecto:

6. En equipo los estudiantes realizarán la lectura de los textos “Sesión 2”. Después de la lectura entregarán al profesor el acontecimiento que eligieron para construir su proyecto.

Cierre (20 minutos)

7. A manera de lluvia de ideas los alumnos y el profesor desarrollan las conclusiones considerando el objetivo de la sesión.

Trabajo en el entorno wiki:

8. Cada equipo describirá el periodo a trabajar en su proyecto, delimitarán el tiempo, el espacio del acontecimiento. Se guiarán respondiendo la pregunta:
 - ✓ ¿En qué consiste el acontecimiento histórico que pretenden analizar?
 - ✓ ¿Cuándo sucedió el acontecimiento histórico que pretenden analizar?
 - ✓ ¿Dónde sucedió el acontecimiento histórico que pretenden analizar?Se apoyarán en fuentes investigadas por ellos, primarias y secundarias. La descripción debe tener mínimo 8 líneas distribuidas en dos o tres párrafos.
9. Cada equipo investigará dos fuentes primarias y secundarias para la construcción de su proyecto, las llevarán impresas la siguiente sesión.
10. En la wiki se encontrará material que explica las fuentes históricas y su clasificación.
11. Subirán a la wiki la descripción del tema antes de la siguiente clase.
12. Cada texto que se suba a la wiki, se realizará en la misma página donde se construirá el proyecto.

13. Para la investigación, el docente asesorará en línea a cada equipo, los alumnos enviarán dos o tres posibles fuentes elegidas para la construcción de su proyecto.
14. Descargarán los materiales para la siguiente sesión.

Bibliografía:

- González Fernández, J. (2001). Historia del Mundo Contemporáneo. Barcelona. Edebe. p.152.
- Nicolás II. (1976). “Los días rojos” en Historia 16. Madrid. N° 7.
- Pastor, M. (2012) Historia Universal. México. Santillana. pp. 191, 233, 269.

MATERIALES UTILIZADOS EN LA SESIÓN 2

Imagina que eres...

Nombre: _____ Fecha: _____

INTRUCCIONES: Lee cuidadosamente los textos, construye un relato y responde las preguntas.

Como sabemos la Revolución Rusa fue un suceso que se desarrolló a partir de 1917, inició con el derrocamiento de régimen zarista (muy similar a los gobiernos absolutistas europeos) que llevó a la instauración del primer gobierno socialista en el mundo. Una consecuencia de la Revolución Rusa fue la formación de la Unión Soviética en 1922.

Peticiones dirigidas al zar por manifestantes el 9 de enero de 1905.

«¡Señor! Nosotros, obreros de San Petersburgo, nuestras mujeres, hijos y ancianos inválidos, llegamos ante ti para impetrar justicia y protección. Estamos en la miseria, oprimidos y cargados con trabajo excesivo, tratados como esclavos que deben soportar pacientemente su amarga suerte y callar.

Creemos ser preferible morir que prolongar insoportables sufrimientos. Hemos abandonado el trabajo y declarado a los patronos nuestro propósito de no reintegrarnos al mismo hasta que satisfagan nuestras demandas. Pedimos pocas cosas. Nuestra primera petición es que los patronos examinen con nosotros las peticiones. Esto ha sido rechazado, así como el derecho de hablar de nuestras necesidades (...).»

Tomado de: González Fernández, J. (2001). Historia del Mundo Contemporáneo. Barcelona. Edebe. p.152.

El domingo sangriento

«Domingo, 22 de enero, Un día penoso. Se han producido grandes desórdenes en San Petersburgo por que unos obreros querían subir Palacio de Invierno. Las tropas han abierto fuego en varios lugares de la ciudad; ha habido muchos muertos y heridos. ¡Dios mío, qué penoso y que triste! Mamá ha llegado de la ciudad y ha ido directamente a misa. (...)

Tomado de: Diario de Nicolás II. (1976). “Los días rojos” en Historia 16. Madrid. Nº 7.

1) Contesta las preguntas

1. Imagina que eres un obrero durante el zarismo, que pide mejoras laborales. Realiza una petición en mínimo en 5 líneas.

2. Imagina que eres el zar de Rusia que no acepta las peticiones de los obreros y campesinos para mejorar su calidad de vida, qué harías para controlar a la sociedad. Realiza un relato de mínimo en 5 líneas.

2) Responde las preguntas

1. ¿Qué diferencias tienen tus relatos y las fuentes?
2. ¿Qué similitudes tienen tus relatos y las fuentes?
3. ¿Por qué crees que sean distintos?
4. ¿Qué influye en que sean distintos?
5. ¿Crees que podamos entender hechos pasados desde el presente?
6. ¿Cómo?

Sesión 2 Lecturas

Textos extraídos de : Pastor Marialba (2012) Historia Universal.México. Santillana. pp. 192, 233, 269

La Revolución rusa significó el inicio de la ruptura del mundo en dos proyectos: el **comunista** y el **capitalista**. Significó también que en muchas partes se creyera que el viejo sueño socialista de acabar con la explotación, la injusticia y la desigualdad se había realizado.

El 11 de noviembre de 1918 se dio por finalizada la guerra y el 18 de enero de 1919 se firmó el Tratado de Versalles, por el cual se impusieron a Alemania duras condiciones y múltiples reparaciones.

Esta guerra cambió la fisonomía mundial pues los imperios ruso, austrohúngaro y otomano se desintegraron, surgieron nuevos Estados nacionales, pero los problemas no se solucionaron y la violencia prosiguió.

Se calcula que la guerra tuvo un costo final de 10 millones de muertos, 20 millones de heridos graves y lisiados, cinco millones de huérfanos y 10 millones de refugiados.

A pesar de la creación de la Sociedad de las Naciones, la paz sería precaria.

En la Europa de los años veinte surgieron nuevas vanguardias artísticas que rechazaron el realismo y las reglas clásicas y mostraron su deseo por expresar los conflictos individuales y sociales que se vivían (expresionismo, dadaísmo, surrealismo, cubismo). En la música, el cine y los medios masivos de comunicación, sobre todo la prensa y la radio, se operaron avances y nuevos movimientos. Así ocurrió también en las ciencias y las humanidades (el psicoanálisis con Freud, las matemáticas, la genética y la física nuclear con Einstein).

En Francia e Inglaterra, el desmantelamiento de su industria y agricultura generó numerosas huelgas de obreros que provocaron conflictos políticos. Los sindicatos y partidos políticos de izquierda lucharon porque los trabajadores tuvieran una mayor participación en los parlamentos para generar cambios pacíficos hacia el socialismo o bien seguir el modelo soviético, optar por el comunismo, un camino revolucionario más rápido y radical.

En la Unión Soviética, Lenin pasó del "comunismo de guerra" a un capitalismo de Estado, con una Nueva Política Económica que impulsó la producción agrícola e industrial y la fuerte intervención del Estado en la economía. Esta política fue continuada por Stalin, quien introdujo planes quinquenales para la colectivización del trabajo y el incremento industrial y la educación. Stalin impuso una dictadura militar en nombre del Partido Comunista, asesinó a sus adversarios (**purgas**) o los envió a campos de trabajo forzoso (**gulags**).

En Estados Unidos de América, los años veinte fueron de prosperidad pero, en 1929, se registró un crac en la economía. Las relaciones comerciales y financieras existentes entre las naciones hicieron que la expansión de la crisis se convirtiera en una depresión mundial. El desempleo masivo se trató de subsanar con medidas proteccionistas y la intervención del Estado en las economías. En esta rica nación se siguió la política del pleno empleo propuesta por Keynes y el establecimiento de un Estado benefactor para los trabajadores.

El ascenso del descontento social, la presión de los movimientos socialistas y comunistas y la incapacidad de los gobiernos democráticos para recuperar sus economías permitieron la eclosión del fascismo en Italia, el nazismo en Alemania, el franquismo en España y el militarismo en Japón. Estos movimientos instauraron un nuevo orden basado en el totalitarismo, es decir en la supresión de la libertad y la democracia y el control de todas las actividades humanas por un Estado fuerte, centralizado, nacionalista, racista, militarista y, con excepción de España, con grandes deseos de expansión imperial.

La Guerra Civil Española puso de manifiesto la violencia de la confrontación entre los programas democrático-liberal, comunista y fascista. España fue el campo de prueba del nuevo armamento italiano y alemán y una demostración de la agresividad militar que pocos meses después del triunfo de Franco se desplegaría en la Segunda Guerra Mundial. Forzados por el ascenso del franquismo, miles de españoles tuvieron que emigrar de España y asilarse en distintos países, entre ellos México.

La posguerra y la crisis económica de los años treinta favorecieron el retorno del proteccionismo y el nacionalismo con actitudes extremadamente xenófobas y fanáticas. Los proyectos liberales y el parlamentarismo se abandonaron y el totalitarismo ganó adeptos.

El fascismo italiano, el franquismo español, el nazismo alemán y el expansionismo japonés rompieron los pactos internacionales y fueron responsables del estallido de la Segunda Guerra Mundial. Las potencias del Eje se apoderaron de amplios territorios y sembraron el terror en todo el mundo, sin embargo, los movimientos de resistencia, la entrada de Estados Unidos de América para apoyar a los Aliados y la participación del pueblo soviético permitieron dismantelar los ejércitos de esas potencias. El racismo nazi, orientado fundamentalmente contra los judíos, efectuó el mayor genocidio de la historia. La Segunda Guerra Mundial dejó, aproximadamente, 55 millones de muertos, entre ellos, seis millones fueron judíos asesinados en campos de exterminio.

En los años treinta, los movimientos fascistas lograron instaurar Estados fuertes y centralizados, basados en la exaltación del nacionalismo, el culto a la personalidad de los líderes y el militarismo. Entre ellos sobresalieron el fascismo italiano, el nazismo alemán y el militarismo japonés. Su proyecto fue la expansión y el dominio territorial para alcanzar un nuevo reparto.

Entre 1933 y 1939, Hitler no encontró una verdadera oposición internacional a su escalada militar y expansionista. Francia e Inglaterra adoptaron una **política de apaciguamiento** y no intervención con el fin de evitar, por todos los medios, el estallido de la guerra contra Alemania e Italia. Por otro lado, la Sociedad de Naciones no tuvo fuerza para evitar que Japón invadiera Manchuria y se expandiera por China y que Alemania violara los acuerdos establecidos en el Tratado de Versalles. Italia, por su parte, ocupó Abisinia.

Hitler transgredió todos sus acuerdos diplomáticos con las potencias. La ocupación nazi de la Renania, el *Anschluss* o unión con Austria, la invasión de los Sudetes (Checoslovaquia) y finalmente la agresión contra Polonia produjeron que, en septiembre de 1939, Francia e Inglaterra declararan la guerra a Alemania.

A fines de 1941 parecía que las potencias del Eje dominaban el mundo y que su idea de nuevo reparto mundial se consumaría. Tanto las potencias del Eje como los Aliados plantearon la guerra como guerra total. La convicción de aniquilamiento total de la raza judía fue en aumento durante la guerra. A partir de 1943, las potencias del Eje se debilitaron. Italia pidió el armisticio. Más tarde, los nazis no pudieron detener el avance de los aliados hacia Alemania y fueron repelidos por la resistencia polaca y el ejército soviético. Con el fin de obligar a Japón a rendirse incondicionalmente, el presidente estadounidense, Harry Truman, decidió lanzar la bomba atómica sobre las ciudades de Hiroshima y Nagashaki. Días después Japón capituló.

La carrera armamentista y la propia guerra impulsaron la industria bélica y la producción en masa de todo tipo de armas y equipo. Los avances tecnológicos que supuso la guerra (aeronáutica, computación y sistemas de comunicación) se incorporarían a la vida económica después de la guerra.

Entre 1943 y 1945, los tres grandes (Estados Unidos de América, URSS y Gran Bretaña) celebraron reuniones en Teherán, Moscú, Yalta y Potsdam con el fin de concertar la paz.

En 1945 se acordó crear la Organización de las Naciones Unidas (ONU), donde estarían representados todos los países soberanos para solucionar sus problemas por la vía pacífica y fomentar la cooperación entre las naciones.

Nunca en la historia los costos humanos y materiales habían sido tan altos.

LAS FUENTES HISTÓRICAS Y SU CLASIFICACIÓN

Las fuentes históricas constituyen la materia prima de la Historia. Comprenden todos los documentos, testimonios u objetos que nos transmiten una información significativa referente a los hechos que han tenido lugar, especialmente en el pasado. Dentro de ellas, y considerando el valor que también tienen las demás, las Fuentes escritas son el apoyo básico para construir la Historia. El historiador trabaja las fuentes históricas (“las interroga y contrasta”) para obtener de ellas la mayor información posible. Asimismo, debe atender a su variedad, realizando una adecuada selección de las mismas. En sentido general, las fuentes históricas son de dos tipos: primarias y secundarias.



Fuentes primarias. Son las que se han elaborado prácticamente al mismo tiempo que los acontecimientos que queremos conocer. Llegan a nosotros sin ser transformadas por ninguna persona; es decir, tal y como fueron hechas en su momento, sin ser sometidas a ninguna modificación posterior.

¹Tomado, en septiembre de 2011, de <http://bachiller.sabuco.com/historia/Fuentes.htm>. **Fuentes secundarias.** Se denominan también *historiográficas*. Son las que se elaboran a partir de las fuentes primarias: libros, artículos, etcétera.

Para la confección del conocimiento histórico, las fuentes que utiliza el historiador deben ser analizadas, valoradas e interpretadas, siguiendo una metodología coherente. Además, el historiador debe tener en cuenta las Fuentes en su momento histórico y en relación con las circunstancias en que surge o se elaboran. Deben ser sometidas a una crítica objetiva para conocer los elementos que las componen y comprobar su veracidad. Para ello el historiador utiliza un método, que consiste esencialmente en formular preguntas sobre su contenido, a partir de hipótesis de trabajo que queremos contrastar; el objetivo de este proceso es la construcción de la Historia.

El estudio de las fuentes históricas

La metodología pormenorizada que proponemos a continuación responde básicamente a estos apartados: clasificación, explicación causal, intencionalidad, circunstancias históricas, análisis, comentario y aplicación de su contenido, utilidad y valoración general.

LAS FUENTES PRIMARIAS: ¿CÓMO AFRONTAR SU ESTUDIO?

Entendemos que estudiar las fuentes históricas en este nivel debe ser un procedimiento básico, atractivo y claro que nos permita identificarnos con la importancia y el contenido de un documento histórico. Para ello, podemos seguir los pasos siguientes:

a) Precisar que el documento nos informa sobre hechos y sucesos. Así realizaremos las preguntas siguientes: ¿qué ocurrió? para identificar los hechos históricos. ¿Cómo sucedió? para hacer su descripción. ¿Dónde? ¿Cómo?, ¿Por qué? ¿Qué consecuencias están presentes en él?

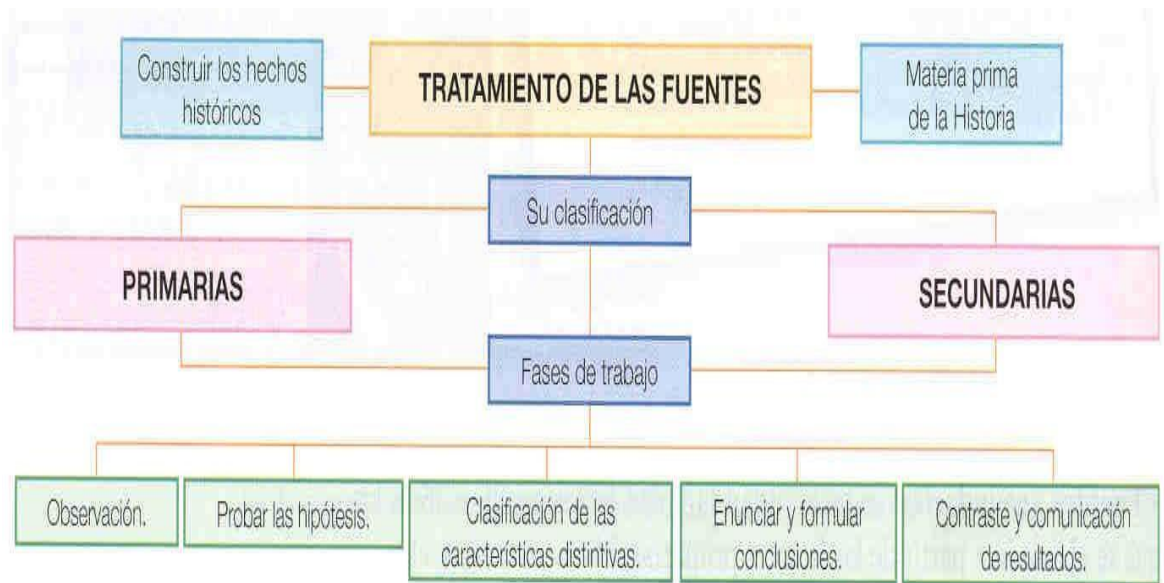
b) El documento, ¿nos informa de grupos sociales o de personas?: ¿a quiénes se refiere?, ¿qué se dice de ellos?, ¿qué opinan, en su caso, las personas o grupos?

c) ¿Se informa en el documento acerca de diversas actividades?: precisar si son políticas, sociales, económicas, culturales, religiosas, etcétera. ¿Qué referencias hay de ellas? ¿Se precisa por qué se realizan?

d) ¿Informa el documento sobre instituciones?: ¿cuáles?, ¿de qué tipo?, ¿qué función tienen?, ¿cómo están estructuradas?, ¿con quiénes se relacionan?

e) ¿Aporta datos concretos?: ¿cómo se clasifican?, ¿de qué tipo son?, ¿tienen relación con personas, hechos, actividades, otras instituciones, etc.?

f) ¿Contiene opiniones significativas?: ¿de qué tipo?, ¿a qué o a quiénes hace referencia? ¿qué actitudes reflejan?



LAS FUENTES SECUNDARIAS: ¿CÓMO AFRONTAR SU ESTUDIO?

Para su tratamiento y estudio, proponemos un procedimiento similar al que utilizamos en el comentario de textos históricos:

- a) **Lectura comprensiva e información previa:** lectura atenta individual o en grupo. Localizar el vocabulario desconocido y buscar su significado. Subrayado de las ideas principales. Identificación de los temas tratados.
- b) **Análisis y clasificación:** identificación de la naturaleza del texto (tipo de fuente) y su justificación. Señalización de los temas y problemas tratados, identificando sus ideas básicas. Delimitación del vocabulario histórico específico. ¿Qué sabemos del autor, destinatario y sus circunstancias? Situación del texto en su realidad histórica, y en las variables espacio-tiempo.
- c) **Comentario e interpretación:** comentario de los temas analizados e ideas más significativas. Análisis de los hechos históricos, instituciones, personajes, etc., que aparecen y con los que se relaciona la fuente. Características de la época a la que se alude. Explicación de los antecedentes, causas y consecuencias que fundamentan su explicación. Valoración de su importancia para obtener información histórica.
- d) **Conclusión:** síntesis del comentario realizado y opinión personal objetiva y fundamentada históricamente, basada en las aportaciones anteriores.

[Este material ha sido extraído del libro de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato de la editorial Editex. Madrid 2002]

SESIÓN 3: SALA DE CÓMPUTO

Fase: Desarrollo

Inicio (20 minutos)

1. El profesor explicará el **objetivo de la sesión**:
El alumno identificará explicaciones concretas de las intenciones psicológicas y actitudinales de los personajes observadas desde el presente.
2. El docente presentará la pregunta: ¿Cómo podemos comprender las decisiones de los sujetos históricos desde el presente?
3. A manera de repaso el docente pedirá a los alumnos mencionen lo que se vio la sesión pasada y aclarará dudas.
4. Se comentará sobre las experiencias de los alumnos en la wiki. El profesor revisará que los avances y descripciones estén alojados en la plataforma y asesorará a quienes no lo hayan subido.

Desarrollo (75 minutos)

5. Se proyectará un video sobre el “Futurismo”
https://www.youtube.com/watch?v=0zBx5mqULZQ&list=LLY7OZC4zslbo5NPCoF_QNMQ&index=1
6. Los estudiantes leerán un fragmento del “Manifiesto futurista” y lo compararán con “Los diez mandamientos del combatiente fascista” del material “Sesión 3” El profesor y los alumnos en plenaria explicarán sus posturas y respuestas al ejercicio.

Proyecto:

7. Cada equipo llevará impresas las fuentes investigadas, comenzarán a construir una explicación de las intenciones psicológicas y actitudinales de los personajes observados desde el presente del tema de su proyecto. Usarán 6 líneas para su explicación.

Se guiarán por las preguntas

- ✓ ¿Qué comportamientos te parecen hoy incoherentes?
 - ✓ ¿Cómo actuarías si hubieras vivido en el periodo estudiado?
 - ✓ ¿Cómo observas al hecho estudiado desde el presente?
8. La explicación la subirán a la wiki, incorporando su texto a la descripción realizada en sesiones pasadas. El texto que irán construyendo será a la par del proyecto y lo alojarán en la misma página.

Cierre (10 minutos)

9. En lluvia de ideas se expondrán las conclusiones, considerando el objetivo de la sesión.

Trabajo en entorno wiki:

10. La explicación se terminará de construir en línea, será subida a la wiki y revisada por el docente. Para ello el docente determinará un tiempo límite.
11. El profesor asesorará la construcción del proyecto en línea. Debe haber avances de la tercera fase, los primeros dos puntos de la construcción del guion .
12. Cada equipo descargará los materiales para la siguiente sesión.
13. Cada equipo consultará en los materiales complementarios de la wiki, el video “Los felices años 20 y el “crack de 1929” <https://www.youtube.com/watch?v=yu8eP7pfcAE> lo comentarán en tres líneas, mencionando los cambios y permanencias del periodo con el presente.

Bibliografía:

- Marinetti, F.T. (1909, febrero 20). "Le Futurisme" en *Le Figaro*.
- Pastor, M. (2012) Historia Universal. México. Santillana. Pp. 216.

MATERIALES UTILIZADOS EN LA SESIÓN 3

Sesión 3. Documentos y actividad

Nombre: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES: I. Lee cuidadosamente los siguientes textos y responde las siguientes preguntas según tu postura.

Texto A: **Manifiesto futurista**

1. Queremos cantar el amor al peligro, el hábito de la energía y de la temeridad.
2. El coraje, la audacia, la rebelión, serán elementos esenciales de nuestra poesía.
3. La literatura exaltó, hasta hoy, la inmovilidad pensativa, el éxtasis y el sueño. Nosotros queremos exaltar el movimiento agresivo, el insomnio febril, el paso de corrida, el salto mortal, el cachetazo y el puñetazo.
4. Nosotros afirmamos que la magnificencia del mundo se ha enriquecido con una nueva belleza, la belleza de la velocidad. Un coche de carreras con su capó adornado con gruesos tubos parecidos a serpientes de aliento explosivo... un automóvil rugiente, que parece correr sobre la ráfaga, es más bello que la Victoria de Samotracia.
5. Queremos ensalzar al hombre que lleva el volante, cuya lanza ideal atraviesa la tierra, lanzada también ella a la carrera, sobre el circuito de su órbita.
6. Es necesario que el poeta se prodigue, con ardor, boato y liberalidad, para aumentar el fervor entusiasta de los elementos primordiales.
7. No existe belleza alguna si no es en la lucha. Ninguna obra que no tenga un carácter agresivo puede ser una obra maestra. La poesía debe ser concebida como un asalto violento contra las fuerzas desconocidas, para forzarlas a postrarse ante el hombre.
8. ¡Nos encontramos sobre el promontorio más elevado de los siglos!... ¿Por qué deberíamos cuidarnos las espaldas, si queremos derribar las misteriosas puertas de lo imposible? El Tiempo y el Espacio murieron ayer. Nosotros vivimos ya en el absoluto, porque hemos creado ya la eterna velocidad omnipresente.
9. **Queremos glorificar la guerra –única higiene del mundo– el militarismo, el patriotismo, el gesto destructor de los libertarios, las bellas ideas por las cuales se muere y el desprecio de la mujer.**
10. Queremos destruir los museos, las bibliotecas, las academias de todo tipo, y combatir contra el moralismo, el feminismo y contra toda vileza oportunista y utilitaria.
11. Nosotros cantaremos a las grandes masas agitadas por el trabajo, por el placer o por la revuelta; cantaremos a las marchas multicolores y polifónicas de las revoluciones en las capitales modernas; cantaremos al vibrante fervor nocturno de las minas y de las canteras, incendiados por violentas lunas eléctricas; a las estaciones ávidas, devoradoras de serpientes que humean; a las fábricas suspendidas de las nubes por los retorcidos hilos de sus humos; a los puentes semejantes a gimnastas gigantes que husmean el horizonte, y a las locomotoras de pecho amplio, que patean sobre los rieles, como enormes caballos de acero embridados con tubos, y al vuelo resbaloso de los aeroplanos, cuya hélice flamea al viento como una bandera y parece aplaudir sobre una masa entusiasta.

Lanzamos en Italia este manifiesto de heroica violencia y de incendiarios incentivos, porque queremos librarla de su gangrena de profesores, arqueólogos y cicerones. Italia ha sido durante mucho tiempo el mercado de los chalanos. Queremos librarla de los innumerables museos que la cubren de innumerables cementerios. ¡Museos, cementerios! ¡Tan idénticos en su siniestro acodamiento de cuerpos que no se distinguen!

Traducción. Marinetti, F.T. (1909, febrero 20). "Le Futurisme" en *Le Figaro*.

Texto B: **Los diez mandamientos del combatiente fascista**

1. Dios y Patria: todo otro sentimiento y deber viene después.
2. Quien no esté listo para darse un cuerpo y alma por su país, y servir al *Duce* sin discusión, no es digno de llevar Camisa Negra. El fascismo repudia una fe tibia y un carácter débil.
3. Usa tu inteligencia para entender las órdenes que recibes y todo tu entusiasmo para obedecer.
4. La disciplina no es sólo una virtud de los soldados en las filas, debe ser también la práctica de cada día y circunstancia.
5. No son fascistas ni un mal niño ni un estudiante negligente.
6. Organiza tu tiempo de tal manera que tu trabajo sea dicha y tus juegos, trabajos.
7. Aprende a sufrir sin reclamar, a dar sin pedir, a servir sin esperar recompensa.
8. Los buenos actos, como en la guerra, no deben hacerse a medias: llévalos a cabo hasta sus últimas consecuencias.
9. En cualquier situación, recuerda que el bien está en la audacia.
10. Día tras día, da gracias a Dios por haberte hecho fascista e italiano.

Tomado de: Pastor, M. (2012) Historia Universal. México. Santillana. Pp. 216.

Marinetti consideró que el fascismo era la extensión natural del futurismo y se convirtió en un seguidor entusiasta de Benito Mussolini, fue uno de los fundadores del Partido Fascista Italiano (*Fasci di Combattimento*) en 1919. La colaboración de Marinetti y su grupo con el fascismo de Mussolini se produjo de modo natural, ya que ambos tenían las mismas ideologías, usar la violencia como fórmula inevitable de afrontar los problemas y exaltar la fuerza frente a la razón.

II. Responde las siguientes preguntas considerando tu postura desde el presente:

1. ¿Cuáles de estos postulados te parecen hoy absurdos?
2. ¿Si hubieras vivido en ese tiempo, hubieras hecho lo mismo?
3. ¿Por qué los sujetos que escribieron ambos documentos actuaron de esa forma?

III. Comparte tus respuestas con tus compañeros.

Guion para realizar un video

Nombre: _____ Fecha: _____

Durante la construcción del proyecto, deben tenerse en cuenta las fases de un guion.

El guión de video es un documento que se utiliza para la realización de un audiovisual, también se puede decir que funge como una guía en la que aparece descrito todo lo que después saldrá en la pantalla con aspectos narrativos y técnico.

Los puntos que debe contener el guion:

1. **Tema**
2. **Síntesis de la información que va a contener el video**, delimitando las fechas del acontecimiento, el lugar, los personajes principales, descripción general del acontecimiento; deben tomar en cuenta las referencias y fuentes investigadas (citas o fragmentos).
3. **Uso de la información para la construcción del video**. Si van a realizar una entrevista las preguntas a contestar y si van a explicar el tema la secuencia de la información.
4. **Distribución de trabajo en el equipo**, repartir las tareas entre los integrantes del equipo, quien va a grabar, quien va a narrar, quien va a responder las preguntas en el caso de la entrevista, los tiempos en los que van a trabajar.
5. **Materiales van a usar**, si van a utilizar vestuario, pizarrón y marcadores, las voces, etc.

Características de los textos para la construcción del proyecto

- Los textos deben ser de mínimo 6, 8 o 10 líneas bien argumentas y coherencia entre las ideas.
- Buena ortografía y gramática.
- Todos deben estar alojados en la wiki en la misma página donde construyan su proyecto.

Actividad	Sesión presencial	Actividad en línea
	2	Investigar dos o tres fuentes que traten el tema elegido para la construcción del proyecto. Describir el acontecimiento en 8 líneas y subir el texto a la wiki.
Explicación de las intenciones psicológicas y actitudinales de los personajes observados desde el presente del tema de su proyecto.	3	Alojar en la wiki el texto realizado.
Identificar las mentalidades de los personajes para explicar el porqué de su actitud y acciones.	4	Comentar los textos de un equipo distinto.
En 8 líneas construir una explicación de los hechos según las fuentes valoradas y su postura desde el presente.	5	Alojar en la wiki el texto realizado.
En 10 líneas formularán una explicación del acontecimiento a partir de distinguir las causas de los hechos y las razones de las actuaciones desde el contexto del personaje.	6	Alojar en la wiki el texto realizado.

En equipo los estudiantes grabarán un video en el aula donde explicarán las dificultades que tuvieron a lo largo de los ejercicios realizados anteriormente para explicar los pensamientos de los personajes y su participación en los acontecimientos históricos estudiados.	7	Subir a la wiki los videos que grabaron en la sesión presencial.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	------------------------------------------------------------------

SESIÓN 4: AULA

Fase: Desarrollo

Inicio (20 minutos)

1. El profesor explicará el **objetivo de la sesión**:
El alumno valorará en las fuentes propuestas o indagadas relacionadas con el tema elegido, las interpretará y relacionará las actitudes e intenciones psicológicas de los personajes con el hecho estudiado.
2. En plenaria se aclaran dudas.
3. Se compartirán experiencias sobre el uso de la wiki y se resolverán dudas.

Desarrollo (70 minutos)

4. Los alumnos realizarán el ejercicio de los materiales “Sesión 4” .
5. Posteriormente se abrirá una discusión para compartir sus respuestas al ejercicio y a las preguntas.
 - ✓ ¿Cómo la sociedad concebía a Estados Unidos antes y después de la crisis?
 - ✓ ¿Por qué según las fuentes la gente tenía esa concepción del país?
 - ✓ ¿Qué dicen las fuentes sobre el comportamiento de las personas?

Proyecto:

6. En equipos los alumnos valorarán las fuentes indagadas relacionadas con el tema de su proyecto, identificarán las ideas que prevalecen en los personajes que ayudan a entender su actitud y acciones. Su explicación la escribirán en mínimo 6 líneas. Se guiarán por las preguntas:
 - ✓ ¿Qué dicen las fuentes acerca de comportamiento de los personajes?
 - ✓ ¿Por qué las personas actuaban de esa forma?
 - ✓ ¿Cuáles eran sus motivaciones?

Cierre (25 minutos)

7. En plenaria los equipos compartirán sus conclusiones sobre los ejercicios, tomando como eje el objetivo de la sesión.

Trabajo en el entorno wiki:

8. Los equipos subirán a la wiki el texto realizado en clase y en línea.
9. Los equipos subirán sus avances del proyecto a la plataforma.
10. Cada equipo comentará los avances de textos y confección del proyecto de otro equipo (el docente asignará el rol). Usarán 4 líneas, deberán ser claros y respetuosos, los comentarios deberán contribuir a la construcción del mismo, ver características de los comentarios en el documento “fases y características del proyecto”.

11. Descargarán los materiales para la siguiente sesión.

Bibliografía:

- Steinbeck, J. (2012). Las uvas de la ira. Barcelona. Alianza.

MATERIALES UTILIZADOS EN LA SESIÓN 4

Sesión 4. Documentos y actividad

Nombre: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente el documento.

Texto A: Abundancia natural y miseria del pueblo en Estados Unidos

«La ruina se extiende sobre el Estado (de California, 1930...), y el dulce aroma (de la fruta) es un gran dolor de la tierra. Los hombres, que pueden injertar los árboles y hacer las semillas fértiles y mejorar los productos, no pueden encontrar el modo de que los hambrientos coman lo producido. Los hombres, que han creado nuevas frutas en el mundo, son incapaces de crear un sistema, gracias al cual se puedan comer. Y este fracaso cae sobre el Estado como una gran catástrofe (...).

Se quema el café como combustible en los barcos. Se quema el maíz para lograr calor. Se arrojan patatas a los ríos y se colocan guardias en las orillas para que la gente hambrienta no pueda sacarlas. Se descuartizan los cerdos y se los entierra, y la putrefacción penetra muy hondo en la tierra.

Esto es un crimen que no tiene nombre. Aquí hay un sufrimiento tal que no puede ser simbolizado por el llanto. Hay aquí un fracaso que anula todos los éxitos. Un suelo fértil, filas interminables de árboles robustos con troncos macizos y fruta madura. Y los niños mueren de pelagra porque cada naranja debe reportar un beneficio. Y los médicos forenses deben decir en los certificados “muerto por desnutrición”; porque el alimento hubo de pudrirse, se le obligó a pudrirse (...), y en los ojos de la gente hay una expresión de fracaso, y en los ojos de los hambrientos hay una ira que va creciendo. En sus almas las uvas de la ira van desarrollándose y creciendo y algún día llegara la vendimia.»

Tomado de: Steinbeck, J. (2012). Las uvas de la ira. Barcelona. Alianza.

II. Observa las imágenes detenidamente.



<http://www.vintageadbrowser.com/cars-ads-1920s>
[estados-unidos-en-la-crisis-de-1929/](http://www.vintageadbrowser.com/cars-ads-1920s)

<http://losojosdehipatia.com.es/cultura/historia/el-paro-en->

III. Responde las preguntas, basando tus argumentos en lo que dicen las fuentes.

1. ¿Las personas cómo veían al mundo?
2. ¿Qué pensaban sobre Estados Unidos?
3. ¿Por qué tenían esas concepciones?
4. ¿Cómo afectaba a su vida la situación que atravesaba el país?
5. ¿Qué dicen las imágenes sobre los cambios en la sociedad estadounidense?

SESIÓN 5: AULA

Fase: Desarrollo

Inicio (15 minutos)

1. El docente expondrá el **objetivo de la sesión:**
El alumno identificará similitudes y diferencias en la explicación de los hechos según las fuentes valoradas y el presente.
2. Se comentarán en grupo las ideas abordadas en sesiones anteriores a manera de repaso y el docente resolverá dudas.
3. Se compartirán experiencias sobre el uso de la wiki y se resolverán dudas.

Desarrollo (75 minutos)

4. Se proyectará un fragmento de 5 minutos de la película “Eterno judío” sobre la propaganda nazi. <https://www.youtube.com/watch?v=yHE0p2z7IAM>
5. Los alumnos realizarán las actividades de los materiales “Sesión 5”
6. En plenaria los estudiantes y el profesor compartirán sus respuestas a las preguntas anteriores.

Proyecto:

7. En equipo los alumnos identificarán la explicación de los hechos según las fuentes valoradas y su postura desde el presente. A partir de ese ejercicio escribirán un texto de mínimo 8 líneas.
8. Se guiarán por las preguntas:
 - ✓ ¿Según las fuentes consultadas qué factores culturales influyeron en las actitudes de las personas?
 - ✓ ¿Según las fuentes consultadas qué factores políticos influyeron en las actitudes de las personas?
 - ✓ ¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre cómo observas el acontecimiento desde el presente y lo que dicen las fuentes?
9. Las explicaciones las usarán para sustentar su proyecto.

Cierre (15 minutos)

10. En grupo y retomando las opiniones de los alumnos se construirán las conclusiones de la sesión guiándose por el objetivo de la sesión.

Trabajo en el entorno wiki:

11. El texto iniciado en la sesión presencial lo alojarán en la wiki, completando los trabajos de las sesiones anteriores, por lo tanto, se incrementará y dará coherencia a las ideas expuestas.

12. Los equipos subirán sus avances sobre el proyecto, la grabación del video “sin editar”. Fase 4 para la construcción del proyecto.
13. Tendrán asesoría en línea del profesor para la confección de su proyecto. Aclarando dudas y comentando los avances de cada equipo basándose en los lineamientos y características para la construcción del proyecto.
14. Descargarán los materiales para la siguiente sesión.

Bibliografía:

- Adolf Hitler, (2016). Mi lucha. Madrid. Real de Catorce. pp. 153,154, 156, 159, 188 y 189.

MATERIALES UTILIZADOS EN LA SESIÓN 5

Sesión 5. Documentos y actividad

Nombre: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente los documentos, observar las imágenes detenidamente y responde las siguientes preguntas.

Tras la toma del poder por los nazis en 1933, Hitler estableció un ministerio de ilustración pública y propaganda encabezado por Joseph Goebbels. La meta del ministerio era asegurar que el mensaje nazi fuera comunicado con éxito a través del arte, la música, el teatro, las películas, los libros, la radio, los materiales educativos, y la prensa.

Las películas en particular jugaron un papel importante en diseminar el antisemitismo y la superioridad del poderío militar alemán. Las películas nazis representaban a los judíos como criaturas "subhumanas" infiltrándose en la sociedad aria. Por ejemplo, El Judío Eterno (1940), dirigida por Fritz Hippler.

Texto A

Adolf Hitler afirma:

“También la historia humana ofrece innumerables ejemplos en este orden; ya que demuestra con asombrosa claridad que toda mezcla de sangre aria con la de pueblos inferiores tuvo por resultado la ruina de la raza de la cultura superior. [...]

Todo cuanto hoy admiramos -ciencia y arte, técnica e inventos- no es otra cosa que el producto de la actividad creadora de un número de pueblos y quizá en sus orígenes, de un solo pueblo. [...]

La mezcla de sangre y, por consiguiente, la decadencia racial son las únicas causas de la desaparición de viejas culturas; pues los pueblos no mueren por consecuencia de guerras perdidas sino debido a la anulación de aquella fuerza de resistencia que sólo es propia de la sangre incontaminada. [...]

Aceptar la hipótesis de igualdad de razas, significa proclamar la igualdad de los pueblos y consiguientemente la de los individuos.

[...] en la igualdad de las razas, sino que por el contrario, al admitir su diversidad, reconoce también la diferencia cualitativa existente entre ellas. Esta persuasión de la verdad, le obliga a fomentar la preponderancia del más fuerte y a exigir la supeditación de inferior y del débil, de acuerdo con la voluntad inexorable que domina el universo. [...]

El judío fue siempre un parásito en el organismo nacional de otros pueblos, y si alguna vez abandonó su campo de actividad no fue por voluntad propia, sino como resultado de la expulsión que de tiempo en tiempo sufría de aquellos de cuya hostilidad había abusado. ‘Propagarse’ es una característica típica de todos los parásitos, y es así como el judío busca siempre un nuevo campo de nutrición”

Tomado de Adolf Hitler, (2016). Mi lucha. Madrid. Real de Catorce. Pp. 153,154, 156, 159, 188 y 189.

II. Observar las imágenes detenidamente. Anota en el espacio de abajo tres características

SESIÓN 6: SALA DE CÓMPUTO

Fase: Desarrollo

Inicio (20 minutos)

1. El profesor expondrá el **objetivo de la sesión**:
El alumno formulará una explicación del acontecimiento a partir de la identificación de las actitudes de los personajes según las fuentes relacionadas.
2. Se compartirán experiencias, el profesor apoyará a los estudiantes con dudas. Para esta sesión la confección del proyecto debe estar mínimo en 70%.

Desarrollo (75 minutos)

3. Los alumnos realizarán la primera parte del ejercicio “Sesión 6 y 7”.
4. Los alumnos expondrán las diferencias y similitudes encontradas en sus relatos.
5. El profesor expondrá su postura haciendo énfasis en el lugar que tienen los estudiantes en el ejercicio (un soldado alemán y un judío). En plenaria los estudiantes compartirán sus conclusiones.

Proyecto:

6. En equipo formularán una explicación del acontecimiento a partir de distinguir las causas de los hechos y las razones de las actuaciones desde el contexto del personaje.
7. Para este ejercicio se utilizarán los textos anteriormente escritos y alojados en la wiki de cada equipo.
8. Usarán mínimo 10 líneas. Deben considerar que es la explicación que sustentará su proyecto. El ejercicio lo realizarán en la sala de cómputo.

Cierre (10 minutos)

9. A manera de lluvia de ideas los estudiantes y el profesor compartirán sus opiniones acerca de los temas vistos en clase, construirán las conclusiones de la sesión basándose en el objetivo expuesto al inicio.

Trabajo en el entorno wiki

10. Los alumnos completarán y terminarán el ejercicio sobre la explicación de su proyecto en línea. El profesor dará asesoría para ello.
11. El profesor asesorará los avances en línea para completar detalles sobre la edición del proyecto. Fase 5.

Bibliografía:

- Moutier, M. (2015). Cartas de la Wehrmacht: la Segunda Guerra Mundial contada por los soldados. Barcelona. Crític

SESIÓN 7: SALA DE CÓMPUTO

Fase: Cierre

Inicio (15 minutos)

1. El profesor saludará a los alumnos. Explicará el **objetivo de la sesión:**
El alumno formulará una explicación del acontecimiento a partir de la identificación de las actitudes de los personajes según las fuentes relacionadas.
2. A manera de lluvia de ideas se retomarán los temas y actividades realizadas en las sesiones anteriores.
3. Se comentará las actividades realizadas en la wiki la sesión anterior.

Desarrollo (75 minutos)

4. Se realizará la segunda parte del ejercicio “Sesión 6 y 7”.
5. Los alumnos expondrán las diferencias, similitudes y elementos culturales y sociales encontrados en las fuentes leídas que dan sustento a su relato.

Proyecto:

6. En equipo los estudiantes explicarán las dificultades que tuvieron a lo largo de los ejercicios realizados anteriormente para explicar los pensamientos de los personajes y su participación en los acontecimientos históricos estudiados. Se grabarán en un video o audio.
7. Un representante de cada equipo expondrá sus dificultades. En plenaria el profesor y los alumnos construirán las conclusiones generales sobre la construcción del relato, así como las dificultades y las permanencias en el presente.

Cierre (15 minutos)

8. En plenaria se compartirían las posturas sobre las actividades realizadas durante la sesión, considerando como guía principal el objetivo de la sesión.
9. Los alumnos responderán un cuestionario final de conocimientos declarativos.

Trabajo en el entorno wiki:

10. Cada equipo subirá al sitio web la versión final de su proyecto.
11. El profesor subirá el rol de participación y los lineamientos para la exposición, explicados desde la primera sesión.
12. Por equipo subirán a la wiki el video grabado en el salón sobre las dificultades que tuvieron para realizar los ejercicios.

Bibliografía:

- Moutier, M. (2015). Cartas de la Wehrmacht: la Segunda Guerra Mundial contada por los soldados. Barcelona. Crítica

MATERIALES UTILIZADOS EN LA SESIÓN 6 Y 7

Sesión 6 y 7. Documentos y actividades

Nombre: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente los documentos, escribe un relato y responde las preguntas.

Todos tenemos algunas ideas acerca de los acontecimientos sucedidos en la Segunda Guerra Mundial entre 1939 y 1945, donde hubo diversos enfrentamientos en Europa, encabezados en un inicio por Alemania, Rusia, Inglaterra, Francia y posteriormente Japón y Estados Unidos. Durante la guerra miles de judíos sufrieron el impacto del antisemitismo cultivado por Hitler.

- Ejercicio 1.

- Imagina que eres un soldado alemán que quiere escribir un relato sobre su estancia en la invasión a Polonia en 1939. ¿Cómo lo describirías? Usa de 5 a 8 líneas.

- Ahora sitúate en el punto contrario. Imagínate que eres un judío polaco durante la invasión. ¿Cómo describirías el acontecimiento? ¿Cómo te sentirías? Usa de 5 a 8 líneas.

- Forma el equipo con el que realizan el proyecto, compartan sus respuestas, encuentren similitudes y diferencias. Un integrante del equipo expondrá sus respuestas y posturas ante el grupo.

- Ejercicio 2

- Lee cuidadosamente los siguientes textos y posteriormente contrástalos con los argumentos que usaste para construir tus relatos.

Texto A

Sarcyna, 29 de septiembre de 1939

Queridos papá y mamá:

Hace ya casi diez días que no tengo noticias de vosotros. O bien no escribís o bien el correo aún no ha llegado. Sigo sano y salvo. En esta zona apenas hay combates. Continuamos en un pueblito al oeste del San, cerca de la frontera pactada con los rusos. Sarcyna significa «pueblucho». Nosotros lo hemos rebautizado inmediatamente como «lodazal» [...] ¿Qué tiene esta gente en la vida? Un montón de niños y trabajo. ¡Y esta tierra fértil, sin explotar! Aquí no hacemos más que vegetar. Sin embargo, todos nosotros estamos contentos y llenos de confianza [...] Los judíos tienen que trabajar duro para nosotros, construyendo carreras y puentes, limpiando vehículos y acarreando agua. Por todas partes se oyen sus gritos y sus lamentos a Yahvé ... ¿Y se

dice que Polonia es maravillosa? ¡Nada de eso! Es un país completamente en manos del clero (Günther, 1939).

Extraído de una carta escrita por Günther S. A. dirigida a sus padres. Este soldado participó en la invasión a Polonia con la 45.a División de Infantería. Tomado de Moutier, M. (2015). *Cartas de la Wehrmacht: la Segunda Guerra Mundial contada por los soldados*. Barcelona. Crítica

Texto B

Había un nuevo campo que al principio consistía solo en seis bloques, barracas. Y por la noche nos llevaron a nuestra barraca. Esa iba a ser nuestra barraca por el resto del año. Las condiciones de ese lugar eran mucho peores que en Sachsenhausen. Durante el día, teníamos que marchar a la cantera de piedra. Diría que quedaba a unos 20 minutos de ahí. Era un terreno montañoso y ahí nos hacían trabajar. Teníamos que trabajar en esta cantera y cargar piedras pesadas, y la gente se moría como moscas. En el camino de regreso, todos teníamos que llevar una piedra grande sobre los hombros hasta el campo; al llegar a casa —es decir, a las barracas, al campo— luego del informe, contaban cuántas personas quedaban o si la cantidad de gente que regresaba era la misma que se había ido. Decían: “Vuelvan todos al campo, a las barracas, pero que los judíos se queden”. Y teníamos que continuar construyendo el campo hasta las doce de la noche. Todo esto sin comer. Cuando volvíamos a las barracas, estábamos tan cansados que ni siquiera teníamos apetito. Nos dormíamos. Y por la mañana, a las cinco o seis en punto, otra vez arriba y otra vez lo mismo (Sarah Peretz Etons, 1992).

Extraído del testimonio descrito por Sarah (Sheila) Peretz Etons. Sobreviviente de la ocupación alemana en Polonia (1992). Tomado de: https://www.ushmm.org/wlc/es/media_oi.php?ModuleId=0&MediaId=3037

- Después de comparar y contrastar, identifica los elementos culturales y sociales que influyen en la construcción de las ideas expuestas en los documentos. Reescribe tu relato utilizando tus argumentos y los presentados en los textos anteriores. Usa 10 líneas mínimo.
- Formen el equipo con el que trabajan el proyecto, comparen sus respuestas. Un representante de cada equipo expondrá las similitudes y elementos que encontraron.

SESIÓN 8: SALA DE CÓMPUTO

Fase: Cierre

Inicio (10 minutos)

1. El profesor saludará a los estudiantes
2. Se planteará nuevamente el objetivo de la secuencia didáctica:
El alumno explicará los efectos y la complejidad de los acontecimientos históricos a partir de la interpretación de fuentes y contextualización, diferenciando su punto de vista y el de los sujetos del pasado.

Desarrollo (70 minutos)

3. Cada equipo pasará a exponer sus proyectos, según el orden establecido en la wiki. Tendrán de 5 a 6 minutos, un moderador marcará el tiempo.
4. Se comentarán los proyectos de cada equipo.

Cierre (25 minutos)

5. En plenaria se compartirán los comentarios y dudas acerca de las actividades realizadas a lo largo de las ocho sesiones.
6. Se darán conclusiones.
7. Los alumnos responderán un cuestionario final sobre el uso de la wiki.

Trabajo en el entorno wiki

8. Cada equipo comentará el proyecto de sus compañeros excepto el propio, según los lineamientos para la construcción del proyecto.

MATERIALES DISEÑADOS Y UTILIZADOS EN LA SESIÓN 8

Cuestionario final. Uso de una wiki en enseñanza de la Historia

Nombre: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente y responde las preguntas según tu experiencia con el uso de recursos tecnológicos en esta clase.

1. ¿Qué es una wiki?
2. ¿Cuál fue tu experiencia al usar este recurso tecnológico en la clase de Historia?
3. ¿Qué es lo que más te gustó de usar una wiki en clase de Historia?
4. ¿Qué es lo que menos te gustó de usar una wiki en clase de Historia?
5. Consideras que las actividades realizadas en la wiki enriquecían tu aprendizaje ¿Por qué?
6. Volverías a usar una wiki para tus clases ¿Por qué?
7. ¿Para qué volverías usar una wiki?
8. Recomendarías usar una wiki a tus compañeros y profesores ¿Por qué?

Evaluación final. Contenidos declarativos

Nombre: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente y responde las siguientes preguntas.

1. ¿Qué es la Historia?
2. ¿Para qué sirve estudiar Historia?
3. ¿Qué son las fuentes históricas?
4. ¿Cómo se puede explicar un hecho histórico desde el presente?
5. Describe cuál era el comportamiento de la sociedad estadounidense antes de la crisis de 1929.
6. ¿Qué es el futurismo y cómo se relaciona con el fascismo?
7. ¿A qué se le llama propaganda nazi?