



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**DIAGNÓSTICO, EXPLICACIÓN Y UTILIZACIÓN DE LOS
CONOCIMIENTOS PREVIOS EN LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA.**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

**MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (HISTORIA)**

PRESENTA:

MA. DEL PILAR SALAZAR ALVARADO

ASESOR: MTRO. PORFIRIO MORÁN OVIEDO.



Facultad de Filosofía
y Letras

MÉXICO, D.F.

OCTUBRE DE 2006.



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:

A mis padres, hermanos y tíos por constituir una guía muy valiosa en mi vida: Amalia, Ignacia, José, Francisco, Gerardo, Alberto, Luis, Fernando y Delfino.

A mi esposo Enrique y a mi hijo Gerardo Iván por ser una fuente de inspiración y de perseverancia en los momentos difíciles.

A mi asesor el Maestro Porfirio Morán Oviedo por su acertada dirección en la realización de esta tesis, quien además supo canalizar y dar forma a mis inquietudes profesionales.

A mis sinodales por sus atinados comentarios, los cuales contribuyeron a enriquecer este trabajo: Dra. María del Carmen Valverde Valdés, Maestra Rosa María Sandoval Montaña y el Dr. Rodrigo Díaz Maldonado.

A la Dra. y profesora, Lilia Estela Romo Medrano, por el seguimiento puntual de esta investigación, ya que al coordinar los Seminarios de Práctica Docente de la MADEMS, me brindó un apoyo invaluable con sus comentarios y sugerencias. A la profesora Rosa Ma. Parceró López por su amistad.

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM (DGAPA), por el apoyo otorgado para la realización de los estudios de maestría y la culminación de la tesis de grado.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Escuela Nacional Preparatoria por haberme dado la oportunidad de actualizar mis conocimientos, así como al Coordinador General de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior y a la Coordinadora del campo de conocimiento en Historia, quienes siempre estuvieron atentos a las sugerencias y necesidades de los estudiantes de esta maestría.

INDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.	
1.1 Definición y corrientes del Constructivismo.	13
1.2 Definición, caracterización y condiciones del Aprendizaje Significativo en el aula.	22
1.3 Confluencias en torno al Aprendizaje Significativo: Piaget, Ausubel y Vigotsky.	27
CAPÍTULO 2: EL PAPEL DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.	
2.1 Definición, caracterización e importancia de los Conocimientos Previos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	33
2.2 Algunas investigaciones en torno a los Conocimientos Previos.	41
2.2.1 Sugerencias para trabajar en clase con los Conocimientos Previos.	47
2.2.2 Sugerencias para trabajar con los Conocimientos Previos en la materia de Historia.	54
2.2.3 Cuatro experiencias académicas en relación a los Conocimientos Previos.	60
CAPÍTULO 3: ANÁLISIS, CRÍTICA Y PROPUESTAS AL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA, CORRESPONDIENTE A LA ASIGNATURA DE HISTORIA UNIVERSAL III.	

3.1 Conceptualización acerca de Planes y Programas de Estudios.	79
3.2 El Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria: contextualización del Programa de la asignatura de Historia Universal III.	84
3.3 Análisis didáctico del Programa de la asignatura de Historia Universal III:	
3.3.1 Estructura global del programa.	92
3.3.2 Propósitos generales y por unidad.	98
3.3.3 Unidades temáticas.	101
3.3.4 Evaluación/acreditación.	106
3.3.5 Perfil de los profesores que imparten la materia de Historia Universal III.	111
3.3.6 Valoración general.	111
3.4 Principales propuestas de ajustes y modificaciones al programa.	123

**CAPÍTULO 4: INTRODUCCIÓN A LA CIENCIA DE LA HISTORIA,
UNIDAD BÁSICA A DISEÑAR E INSTRUMENTAR EN EL
PROGRAMA DE HISTORIA UNIVERSAL III.**

4.1 Contextualización de la unidad.	137
4.2 Caracterización, presentación y descripción de la unidad.	140
4.3 Desarrollo de la investigación:	
4.3.1 Instrumentos de diagnóstico.	
- Técnica de presentación para conocer actitudes y expectativas sobre la materia.	144
- Cuestionario de preguntas abiertas (verificación de conceptos):	145
- Categorización de conceptos previos referentes a la Primera Unidad.	146
- Interpretación de resultados.	164

- Elaboración de Mapas Conceptuales: fase diagnóstica.	165
- Encuesta sobre Historia	170
- Gráficas sobre la encuesta de Historia	175
- Resultados de la encuesta	183
4.4 Fundamentos teóricos de la disciplina de la Historia.	186
4.5 Algunas diferencias entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Experimentales.	198
CAPÍTULO 5: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA ABORDAR LA PRIMERA UNIDAD DEL PROGRAMA DE HISTORIA UNIVERSAL III.	
5.1 Reflexión y uso de la experiencia de trabajo en esta unidad.	205
5.2 Sugerencia de trabajo:	
A) Aspectos teóricos de algunas propuestas de diseño de instrucción (SOI) y sugerencias metodológicas para construir aprendizajes significativos, partiendo de los Conocimientos Previos.	207
B) Estrategias y técnicas sugeridas:	211
CONCLUSIONES.	233
FUENTES CONSULTADAS.	241
ANEXOS.	253

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta, se centra en la exploración de *conocimientos previos* de los alumnos de 4º año de la Escuela Nacional Preparatoria y en su explicación como una estrategia para lograr aprendizajes significativos de la Historia.

Los historiadores que nos dedicamos a la docencia, nos enfrentamos diariamente al reto de despertar en los alumnos el gusto por el estudio de esta asignatura, misma que, tradicionalmente, ha sido catalogada como aburrida, sin sentido y puramente factual. Las expectativas de los estudiantes que ingresan al bachillerato en relación a la materia son muy variadas, porque van desde aquellas que comparten el punto de vista anterior y sólo se inclinan por acreditar la materia, hasta las que reflejan un interés por aprender; pero, en estos casos, los jóvenes generalmente carecen de las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para lograr este objetivo.

Hay que tomar en cuenta que para muchos de los estudiantes, el único referente que conocen acerca del aprendizaje, tiene que ver con la memorización mecánica de los acontecimientos; por tal razón, es necesario proponerles otra forma de aprender en donde ellos tengan una participación activa, que les obligue a utilizar sus esquemas de conocimiento confrontándolos con la nueva información, modificando y enriqueciendo sus esquemas iniciales. Este estilo de aprendizaje, llamado significativo, debe ser de utilidad para desarrollar la metacognición, es decir, la conciencia de cómo se aprende y la autonomía en la toma de decisiones que tengan que realizar en su vida futura, tanto personal como profesional. Por otra parte, el aprendizaje significativo es de relevancia para la formación de los estudiantes porque, además de centrar la actividad en el alumno y fomentar dinamismo al aprendizaje, el resultado es un aprendizaje funcional, relevante y transferible a su vida cotidiana.

En clara oposición al aprendizaje memorístico, se propone que los jóvenes educandos asuman un papel activo en la construcción de su propio conocimiento de la Historia. Por lo tanto en esta perspectiva, se requiere promover aprendizajes

significativos y que, al mismo tiempo, desarrollen habilidades de pensamiento, capacidad de análisis, de crítica, de comprensión de los sucesos históricos, que adquieran habilidades específicas de dominio de la disciplina, tales como: multicausalidad histórica, empatía, pensamiento crítico, etc.

Origen del proyecto:

Al poco tiempo de haber comenzado a trabajar como profesora en la Escuela Nacional Preparatoria, percibí que mi formación disciplinaria no era suficiente para desempeñarme como maestra de bachillerato, por lo que inicié una formación psicopedagógica por medio de los cursos interanuales e intersemestrales que promueve la UNAM a través de la Dirección General de Asuntos para el Personal Académico (DGAPA) entre otros. La necesidad de lo anterior surgió al concluir que ser docente requiere de una formación sólida en por lo menos dos planos, disciplinario y pedagógico-didáctico para poder interactuar con los alumnos, creándoles ambientes propicios para el aprendizaje; es decir, se requiere que quienes nos dedicamos a la docencia seamos profesionales de esta función universitaria.

Por esta razón me di a la tarea de seleccionar aquellos cursos que consideraba cubrían mis expectativas en función de los requerimientos de los alumnos. Es así como descubrí el paradigma educativo del constructivismo, que de inmediato me cautivó debido a que al empaparme de sus componentes reflexioné sobre la forma en que había aprendido a lo largo de mi trayectoria como estudiante.

A través de estos cursos comencé a familiarizarme con un vocabulario muy rico que implicaba la planeación e implementación de una enseñanza bajo parámetros diferentes al modelo tradicional. De tal manera que conceptos como “construcción del conocimiento”, “aprendizaje activo”, “aprendizaje memorístico”, “memoria a corto y largo plazo”, “andamiajes”, “zonas de desarrollo próximo”, “motivación”, “*aprendizajes significativos*”, “*conocimientos previos*”, etc., me hicieron reflexionar sobre mi experiencia como alumna, como profesionista y finalmente como docente. Advertí que la docencia era además de una profesión, un oficio, un arte.

Los conceptos mencionados me impactaron ya que al adentrarme en el tema, cobré conciencia de la manera en que aprendemos y lo relacioné con algunas estrategias que intuitivamente utilizaba en el salón de clases. El uso de estas estrategias me permitía generar expectativas adecuadas sobre la clase y dar paso a la interacción con los jóvenes, pero el problema es que al tratarse de estrategias informales, no conservaba registros de lo expresado por los alumnos que me permitieran iniciar un proceso de reflexión y evaluación formativa. Interesada en mejorar mi desempeño docente, comencé a recopilar información teórica sobre el aprendizaje significativo. De ahí surgió el interés específico sobre el tema de los conocimientos previos de los alumnos.

El ingreso a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), me dio la oportunidad de realizar esta investigación como proyecto de tesis, con una serie de altibajos, por las cargas semestrales de trabajo y por los reajustes naturales que se producen en cualquier proyecto educativo novedoso.

El proyecto inicial de investigación tuvo una serie de modificaciones debido a la necesidad de concretar el tema, ajustarlo a los tiempos de estudio de la Maestría y a las posibilidades de investigación. De esta manera, se decidió centrar el estudio en un grupo de alumnos del plantel 5, de la Escuela Nacional Preparatoria y en los tópicos de una de las unidades del Programa de la materia de Historia Universal III, de especial relevancia porque se trata de una introducción al curso.

El estudio que aquí se plantea se ubica en el paradigma de investigación cualitativa. Se trata de un estudio exploratorio ya que se analiza un tema poco estudiado y permite obtener datos para la realización de una investigación más amplia.

Este trabajo de tesis, se desarrolló a lo largo de los estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), con las aportaciones de los diversos seminarios y líneas de formación de la maestría, destacando los seminarios de Psicopedagogía de la enseñanza, Didáctica, el seminario de Apoyo al desarrollo de tesis, y los que atañen a la disciplina de la Historia. Un papel muy relevante tuvieron los seminarios de Práctica Docente en los que se efectuaron prácticas escolares con estudiantes de bachillerato; de esta manera, se tuvo la

oportunidad de aplicar algunos instrumentos de diagnóstico y evaluación de conocimientos, así como de poner en práctica una serie de estrategias “novedosas” de enseñanza y aprendizaje, observando al mismo tiempo sus resultados. También es necesario destacar la relevancia que, en este proceso, desempeñó el seminario para la Integración del Trabajo de Grado, el cual estuvo a cargo de los diferentes tutores de la maestría. Sin embargo es necesario señalar algunas limitantes en el desarrollo de esta investigación:

- Si bien los seminarios de Práctica Docente representaron una puerta abierta a la investigación en el aula, fue difícil hacer coincidir los tópicos de investigación con los temas que el grupo, con el que se realizó la práctica, estaban estudiando en ese momento. Esto impidió que se hiciera un diagnóstico de *conocimientos previos* de la misma unidad, durante todas las prácticas, para observar sus similitudes y diferencias, así como evaluar los resultados, haciendo las modificaciones pertinentes.
- A lo largo de las prácticas, no fue posible trabajar con el mismo grupo de estudiantes, ya que esto dependía de una serie de factores ajenos al control de la tesista: los horarios de clase del grupo en cuestión los cuales no debían interferir con los horarios de la maestría; la parte del programa que estaban trabajando, ya que no era recomendable cortar abruptamente un tema, volverlo a estudiar o adelantar un tópico.
- Los mismos ajustes realizados en los dos seminarios de Práctica Docente, impidieron que se hiciera un seguimiento puntual del tema de tesis, en las tres prácticas. Estos ajustes obedecieron a la necesidad de reorientar varios aspectos de dichos seminarios, como ocurre con todo proyecto que inicia.
- Otra limitante, es la escasa realización de estudios sobre conocimientos previos en el área de Historia que pudieran servir como pauta para la realización de este trabajo.

Entre los propósitos de la investigación destacan los siguientes:

- Promover aprendizajes significativos en la materia de Historia Universal III, utilizando los conocimientos previos de los alumnos como engarce de la nueva información.
- Destacar la relevancia de los conocimientos previos para la construcción de aprendizajes significativos en la Historia y promover la actualización constante de dichos conocimientos a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Diagnosticar los conceptos previos de un grupo de alumnos para analizarlos y elegir estrategias para la reestructuración de dichos conocimientos.
- Orientar al alumno al desarrollo de la metacognición, al hacerlo consciente de cómo aprende.
- Superar la enseñanza expositiva por una enseñanza más activa, en la que los alumnos construyan y reconstruyan sus conocimientos.
- Elaborar una propuesta de trabajo sobre la Primera Unidad del programa citado, en la que se utilicen los conocimientos previos de los alumnos.

Como ya se mencionó, el problema que se aborda en esta tesis, tiene que ver con el ejercicio de una enseñanza memorística, donde los alumnos se ven imposibilitados para aprender significativamente. Aunque en el Colegio de profesores de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria, existe una gran preocupación por mejorar la enseñanza, los resultados no siempre son satisfactorios; incluso el índice de reprobados en esta materia ha ido en aumento en los últimos años y, probablemente, una de las causas tenga relación directa con la enseñanza expositiva.

La estructura del trabajo de tesis consta de cinco capítulos, los cuales se reseñan a continuación:

- En el primero se define al constructivismo y se presentan algunos de los enfoques que integran a este paradigma educativo. Posteriormente, se hace una breve caracterización sobre el aprendizaje significativo, así como

las condiciones que deben estar presentes para acceder a este tipo de aprendizaje. Enseguida se abordan las similitudes entre las posturas de autores como: Jean Piaget, David Paul Ausubel, Lev Vigotsky y Javier Onrubia, en relación al aprendizaje significativo. El capítulo termina con algunas conclusiones al respecto.

- En el segundo se aborda el tema del papel de los *conocimientos previos* en el aprendizaje significativo, para pasar a su caracterización. Posteriormente, se hace una breve revisión sobre las fuentes bibliográficas y hemerográficas que al respecto se han escrito, agrupándolas en cuatro tipos de trabajos: los de carácter teórico, los que han sugerido formas de trabajo en el aula, los que se refieren a la Historia, y aquellos que han realizado investigaciones sobre conocimientos previos. Al igual que el capítulo anterior y los restantes, se finaliza con algunas conclusiones.
- En el tercero, se procede a un análisis crítico del Programa de Historia Universal III impartido en 4º año de la Escuela Nacional Preparatoria, teniendo como principal referente su vinculación con el Plan de Estudios de la Institución. Cabe aclarar que no se pretende hacer una revisión exhaustiva del documento, sino un esbozo general, que proporcione los elementos necesarios para detectar cuáles son sus principales debilidades teórico-metodológicas y cómo se pueden corregir. En este capítulo, se integrarán algunos aspectos pertinentes revisados en los capítulos anteriores.
- En el cuarto y quinto capítulo, se busca que sean un aporte didáctico para los profesores del bachillerato; se presenta una selección de contenidos básicos a instrumentar, acompañado de una propuesta de estrategias de enseñanza que tienen que ver con la utilización de los conocimientos previos: lineamientos para activar conocimientos previos y para enlazar

dichos conocimientos con los nuevos contenidos temáticos, cuadro CQA, estrategia SOI^o, Mapas Conceptuales, etc.

Estrategia Metodológica

Antes de entrar en materia, es necesario hacer una aproximación a la metodología usada para la elaboración de este trabajo con la intención de acercar al lector al objeto de estudio.

- Técnicas e Instrumentos:

La realización de esta investigación se dividió en dos etapas:

1. La primera corresponde a la recopilación documental y bibliográfica sobre el tema de estudio, misma que se llevó a cabo en diferentes centros de consulta de la UNAM. Algunos de los seminarios de la Maestría en Docencia también proporcionaron información valiosa para la tesis.

2. La exploración de conocimientos previos al interior de la Escuela Nacional Preparatoria No. 5 y su posterior sistematización.

Para averiguar los conocimientos previos de los alumnos, se usaron cuatro instrumentos, ya que la intención de la investigación era conocer conceptos previos relacionados directamente con los temas de la unidad, además de la imagen y concepción que tienen de la Historia, actitudes, intereses y hábitos de estudio en relación a esta disciplina.

Se procuró que los instrumentos elegidos fueran de fácil aplicación y que no dejaran al alumno la sensación de estar siendo calificado, ya que lo anterior podría predisponer sus respuestas. El desarrollo de la investigación y los resultados se presentan en el cuarto capítulo.

Cabe aclarar que se aprovechó el espacio generado por el seminario de Práctica Docente III de esta maestría, para convertir el aula en un espacio de reflexión e investigación. Esto fue posible debido a que la práctica III coincidió

^o Sobre el cuadro CQA y la estrategia SOI se tratará en los siguientes capítulos, pero como adelanto, se puede mencionar que la primera es una estrategia pre-instruccional que tiene como propósito diagnosticar conocimientos previos y orientar al alumno hacia la metacognición. En relación a la segunda estrategia, su propósito es ayudar al alumno para que realice un aprendizaje más estratégico, detectando la información pertinente, organizándola e integrándola en sus esquemas de conocimiento.

con el inicio del ciclo escolar, situación que permitió que se realizara oportunamente un diagnóstico sobre la unidad en cuestión, utilizando para ello, las siguientes técnicas e instrumentos.

✓ Técnica de presentación ¿Quién soy yo?:

Se realizó una exploración de expectativas como parte del encuadre, mediante una técnica denominada ¿Quién soy yo?, misma que reviste gran importancia porque permite inferir cómo han aprendido esta disciplina y las razones de su acercamiento o rechazo a su estudio. Dicha técnica consiste en solicitarles que contesten una serie de preguntas personales como son: edad, nombre completo, si su escuela secundaria fue oficial o privada, además de que manifiesten si les gusta la Historia y las razones de su opinión. Por experiencia frente a grupo, he observado que este ejercicio les genera expectativas adecuadas a la clase, porque sus puntos de vista son tomados en cuenta. El tiempo estimado para que los alumnos lo contestaran es de 20 minutos.

✓ Preguntas de verificación de conceptos:

Esta técnica se aplica antes de exponer un tema en clase, sirve para explorar lo que los estudiantes saben de él y ayuda a los alumnos a contextualizar lo que ya conocen. Permite reflexionar al maestro acerca de los conceptos que los alumnos poseen sobre un tema y de qué manera interfieren o profundizan la comprensión. Al estar constituido por preguntas abiertas y ser anónimo, posibilita que los alumnos escriban sus ideas sin inhibiciones. Por el contrario, un cuestionario con preguntas cerradas induce a la simple evocación del conocimiento, en tanto que al optar por un instrumento más flexible, se ofrece al alumno la libertad para expresarse y externar su punto de vista.

El cuestionario se estructuró con cinco preguntas que tienen una relación directa con los contenidos de la Primera Unidad, como se observa en el capítulo cuatro. A diferencia de la investigación realizada por el “Grupo

Valladolid”, de la cual se hablará en el segundo capítulo, se consideró que era conveniente utilizar los tópicos de la unidad para averiguar qué sabían de ellos y en consecuencia, hacer la planeación didáctica.

Las respuestas que dieron los alumnos a las preguntas de verificación se incluyen en el anexo, así como el instrumento que se utilizó para su diagnóstico.

El tiempo empleado para su aplicación fue de 30 minutos aproximadamente.

✓ Mapa conceptual:

También se solicitó a los estudiantes la elaboración de un mapa conceptual teniendo como eje el concepto global de Historia, a fin de observar con qué tipo de conceptos lo asocian y con qué criterios jerarquizan, que enunciados construyen al unir los conceptos mediante enlaces, y si establecen relaciones cruzadas entre los conceptos. El tiempo utilizado para su construcción fue de una clase (50 minutos).

✓ Encuesta sobre Historia:

Este instrumento tiene como finalidad saber cómo estudiaron la materia y cómo les gustaría estudiarla. Asimismo, se sondearon sus opiniones sobre la utilidad de esta ciencia ya que se les cuestionó sobre si consideran que su estudio sea de utilidad para el ser humano y de qué manera les sirve a ellos. El tiempo para su aplicación fue de 30 minutos.

Una vez analizados los resultados y obtenida la imagen y concepción que tienen de la Historia, se procedió a graficar.

En relación a las fuentes consultadas, además de libros y revistas especializadas, se consultaron algunos documentos de la Escuela Nacional Preparatoria como la reforma al Plan de Estudios (1996), el Programa reestructurado de la materia de Historia Universal III (1996-1997), el Programa anterior de la materia de Historia Universal III correspondiente al

año de 1988, el documento del Consejo Académico de Bachillerato denominado Núcleo de Conocimientos Básicos, resultados de avances programáticos, ejemplares de cuestionarios de diagnóstico que se han aplicado a los alumnos de primer ingreso a la preparatoria, así como el Programa de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de 1996-1997.

La investigación no se inscribe dentro de un estudio más amplio ya que responde a intereses individuales derivados del ejercicio diario de la práctica docente.

- Sistematización y clasificación de las respuestas:

Para sistematizar las respuestas del cuestionario de verificación de conceptos, se usó como modelo una investigación realizada por la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Autónoma de Tamaulipas sobre “Preconceptos científicos en los adolescentes”, que consistió en la localización bibliográfica, análisis, organización y categorización de las ideas previas reportadas por investigadores de varios países en el ámbito de las Ciencias Experimentales. El equipo de investigación que estuvo a cargo del proyecto, diseñó una base de datos sobre ideas previas acerca de diferentes temáticas de Física, Química y Biología, con la finalidad de elegir una serie de estrategias para el cambio conceptual.

Aunque se trata de campos de conocimientos de diferente naturaleza, se tomó el modelo de sistematización que hicieron, debido a que permite inferir las visiones implícitas en esos conceptos, así como algunos problemas y estilos de aprendizaje. Por supuesto, se hicieron algunas modificaciones en su aplicación.

Después de haber realizado el diagnóstico se procedió a la captura de las respuestas del segundo instrumento (preguntas de verificación de conceptos); para ello se respetó el estilo de redactar de los estudiantes. Posteriormente, se

agruparon las ideas debido a que algunas eran muy similares y a fin de simplificar el trabajo se procedió a lo anterior, tomando como criterio que cuando varias respuestas fueran reiterativas, se resumirían en enunciados, para luego agruparlos de acuerdo a su similitud. De esta manera, el primer paso fue la presentación de agrupaciones de ideas para facilitar su análisis. Luego esas agrupaciones se simplificaron al obtener las concepciones implícitas, para dar paso a la categorización de estas; en donde se hizo un esfuerzo de interpretación. De esta manera, se procedió a hacer un análisis de lo general a lo particular.

Posteriormente se contextualizaron estas categorías con la información obtenida en obras clásicas de la Historiografía a fin de determinar si en estas categorías de ideas previas había errores o si eran correctas o parcialmente correctas.

En relación a los mapas conceptuales, se tuvo que extraer de ellos las oraciones más representativas a fin de compararlas con las categorías establecidas y la encuesta, de esta manera se obtuvieron conclusiones. A éstas se sumaron los resultados obtenidos en la técnica de presentación, permitiéndonos llegar a conclusiones generales. Con esto se fortaleció la hipótesis de que algunos errores conceptuales están relacionados con los estilos de enseñanza usados para la difusión de la Historia.

Por otra parte, se observó que algunas ideas previas tienen parecido con las concepciones de la Historia que durante un tiempo estuvieron en boga, pero que actualmente ya fueron superadas; algunas de ellas corresponden al positivismo.

CAPÍTULO 1

CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

1.1 Definición y corrientes del Constructivismo.

Al revisar la literatura que se ha escrito sobre el constructivismo, se puede observar que hay diferentes posiciones en torno a los aspectos centrales del proceso enseñanza-aprendizaje, aunque existen puntos en común. Para clarificar algunos de estos aspectos y al mismo tiempo, entender la complejidad y riqueza de este paradigma educativo, es necesario comenzar por definirlo y presentar algunas de las clasificaciones que al respecto se han realizado.

Mario Carretero señala que el constructivismo “... es la idea que mantiene que el individuo – tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos – no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, *el conocimiento no es una copia de la realidad , sino una construcción del ser humano.*”¹ Esta construcción se realiza a partir de los esquemas de conocimiento que se poseen.

Para algunos autores españoles, el constructivismo es un marco explicativo que parte de la concepción social y socializadora de la educación escolar y que integra diversas aportaciones en torno a un denominador común que es la producción del conocimiento. Este marco es usado como instrumento de análisis de las situaciones educativas y como herramienta para la toma de decisiones.

Mario Carretero, al igual que César Coll, Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, señalan que no es posible hablar de un solo constructivismo, sino de varios tipos de constructivismo. Carretero, por ejemplo, menciona tres enfoques constructivistas, dependiendo de la forma en que aprenden los individuos:

1. En solitario, casi al margen del contexto social, ya que los autores que enfatizan este enfoque, poco aclaran sobre el papel de la cultura

¹ Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*, p. 21.

y la interacción social en el aprendizaje (David Paul Ausubel, Jean Piaget y la Psicología Cognitiva).

2. Con amigos para aprender mejor, debido a que la interacción social favorece el aprendizaje mediante la creación de conflictos cognitivos que causan un cambio conceptual.
3. Con amigos como una condición necesaria para aprender, en vista de que se sostiene que el conocimiento no es un producto individual sino social, por lo tanto, esta es la posición de Lev Vigotsky. De acuerdo a este punto de vista, cuando el alumno adquiere información, está inmerso en un proceso de negociación de contenidos y significados establecidos arbitrariamente por la sociedad, y aunque el alumno realice una actividad individual, el énfasis está en el intercambio social.²

César Coll y Carmen Gómez Granell coinciden con algunos planteamientos de Carretero, en vista de que presentan algunas limitaciones de la teoría piagetiana como explicación de la construcción del conocimiento, al otorgar poca importancia a la mediación social.³ Para estos autores, es necesario integrar a la postura constructivista los aportes de la teoría de Vigotsky en vista de que el conocimiento se genera en un contexto social y cultural, por esa razón hay que considerar el componente individual y social como elementos imprescindibles en el aprendizaje, situación que, desde mi punto de vista, es correcta, ya que está demostrado que el aprendizaje se produce a través del intercambio social. Esta realidad la observamos diariamente en el salón de clases, en donde no solamente el alumno aprende, sino también el docente.

Por su parte Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández coinciden en que el constructivismo consiste en la confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia en los sujetos cognoscentes de procesos activos en la

² *Ibidem*, pp. 30-31.

³ Coll, César y Carmen Gómez Granell, *¿De qué hablamos cuándo hablamos de constructivismo?* en: *Cuadernos de Pedagogía*, No. 130, Septiembre 1996, p.9.

construcción del conocimiento.⁴ Hacen una integración sobre los principales enfoques constructivistas, no sin antes considerar sus diferencias,⁵ estos son:

1. Enfoque Psicogenético:

- Señala que la competencia cognitiva está determinada por el nivel de desarrollo intelectual.
- Presenta un modelo de equilibrio consistente en la generación de conflictos cognitivos y la reestructuración conceptual.
- Indica que cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto.

Para este enfoque, el alumno es constructor de esquemas y estructuras operatorias; el profesor es un facilitador del aprendizaje; la enseñanza es indirecta, por descubrimiento, y el aprendizaje está determinado por el desarrollo de las estructuras mentales del individuo.

2. Enfoque cognitivo:

- Aquí se ubica la teoría ausubeliana del *aprendizaje verbal significativo*, así como los modelos de procesamiento de la información y de aprendizaje estratégico.
- Pone énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas.
- Este enfoque se centra en las diferencias entre los expertos (maestros) y novatos (alumnos).

El alumno es un procesador activo de la información; el maestro realiza el papel de organizador de la información tendiendo puentes cognitivos para facilitar el aprendizaje; la enseñanza se centra en el cómo del aprendizaje y, a su vez, el aprendizaje está determinado por conocimientos y experiencias previas.

3. Enfoque sociocultural:

⁴ Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p.428.

⁵ *Ibidem*, p.31.

- Este enfoque se basa en las aportaciones de Vigotsky.
- Propicia la creación de Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP), las cuales se definen como los espacios, en que, mediante la ayuda e interacción con otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea con un nivel que no sería capaz de realizar por sí solo.
- Sostiene el origen social de los Procesos Psicológicos Superiores, ya que la cultura y el lenguaje juegan un papel destacado en su desarrollo. Por medio de estos procesos los individuos pueden realizar operaciones más complejas.
- Preocupación por proporcionar a los alumnos andamiajes y ayuda ajustada.
- Evaluación dinámica y en contexto.

El alumno realiza la apropiación o reconstrucción de saberes culturales; el profesor hace una labor de mediación a través del ajuste de la ayuda pedagógica; la enseñanza consiste en la transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante la interacción en ZDP, y el aprendizaje consiste en la interiorización y apropiación de representaciones y procesos.

En cada uno de los enfoques citados se ubican las aportaciones de varios autores de corte constructivista. Así, Piaget corresponde al primero de ellos, Ausubel al segundo y Vigotsky⁶ al tercero.

Por su parte, Anita Woolfolk basándose en los escritos de Moshman, hace una distinción entre tres categorías de constructivismo: exógeno, endógeno y dialéctico,⁷ las cuales tienen algunas similitudes con la clasificación presentada:

- I. Constructivismo Exógeno: caracterizado porque el conocimiento se adquiere por la construcción de una representación del mundo exterior. Centra su atención en

⁶ Jean Piaget, de origen suizo fue biólogo de formación aunque mostró una predilección especial por las cuestiones epistemológicas; David Paul Ausubel es un psicólogo educativo estadounidense, autor de la teoría del aprendizaje significativo y seguidor de la Psicología cognitiva; Lev Vigotsky de origen judío, es considerado como el fundador del paradigma sociocultural, nació en la ciudad de Orsha en Bielorrusia.

⁷ Woolfolk, Anita, *Psicología educativa*, pp. 277-279.

las formas en que el individuo reconstruye la realidad externa elaborando representaciones mentales precisas como las redes de proposiciones, esquemas y reglas de producción. El aprendizaje consiste en construir estructuras mentales exactas que reflejen la forma en que las cosas son en realidad. La enseñanza directa, la retroalimentación y las explicaciones influyen en el aprendizaje. La corriente del procesamiento de la información forma parte de esta categoría, la cual se aplica al estudio del desarrollo cognitivo. Según este enfoque, la mente humana se considera como un sistema cognitivo complejo, análogo en algunos aspectos a una computadora.

- II. Constructivismo Endógeno: el conocimiento se adquiere al transformar, organizar y reorganizar el conocimiento previo. Supone que el conocimiento se abstrae del conocimiento anterior. Esta tendencia señala que los individuos construyen su propio conocimiento al transformar y reorganizar las estructuras cognoscitivas que ya poseen. Aquí se ubica la teoría de los cuatro periodos del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget (sensoriomotora de la primera infancia; preoperacional de la segunda infancia, concebido como una etapa de preparación para el siguiente periodo; operaciones concretas y operaciones formales).⁸

⁸ Véase Shaffer, D., *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*, pp. 54-55 y Flavell, J., *Desarrollo cognitivo*, pp. 140-153. Este último autor establece las principales diferencias entre el estadio de las operaciones concretas y el de las operaciones formales, las cuales se sintetizan en la forma de concebir lo real y lo posible, ya que el adolescente parte de la posibilidad y posteriormente se acerca a la realidad, cosa que no ocurre de igual manera con el niño, en vista de que éste parte de la realidad y sólo en ocasiones recurre a lo posible, por lo que el razonamiento del adolescente es formal, es un tipo de pensamiento abstracto, debido a su naturaleza interproposicional (pensamiento sobre proposiciones y no directamente sobre realidades). El

- III. Constructivismo Dialéctico: el conocimiento se construye sobre la base de las interacciones sociales y la experiencia. El conocimiento refleja el mundo externo influido por la cultura y el lenguaje. Es una posición intermedia que sugiere que el conocimiento aumenta a partir de las relaciones entre factores internos (cognoscitivos) y externos (ambientales y sociales). El descubrimiento guiado, la enseñanza y el conocimiento previo, influyen en el aprendizaje. Los trabajos de Lev Vigotsky sobre la internalización del conocimiento y el uso del lenguaje son algunos ejemplos de esta postura.

El siguiente cuadro concentra las características principales de estos tipos de constructivismo:

pensamiento de los niños es intrapositional porque está dentro de los límites de una sola proposición, por lo tanto es menos teórico y especulativo.

TRES CORRIENTES CONSTRUCTIVISTAS SOBRE EL APRENDIZAJE

	Constructivismo Exógeno	Constructivismo Endógeno	Constructivismo Dialéctico
Conocimiento	Cuerpo fijo de conocimientos por Adquirir. Estimulado desde el exterior. Los conocimientos previos influyen en la forma de procesar la información.	Cuerpo cambiante de conocimientos, construido individualmente en un mundo social. Se parte de lo que el estudiante posee.	Conocimiento construido socialmente. Cuerpo de conocimientos establecidos por la sociedad. Establecimiento de relaciones explícitas entre lo que los alumnos ya saben y los nuevos contenidos.
Aprendizaje	Adquisición de hechos, destrezas, conceptos y estrategias. Ocurre mediante la aplicación efectiva de estrategias.	Construcción activa, reconstrucción del conocimiento previo. Ocurre mediante oportunidades múltiples y diversos procesos para vincularlo con lo que ya se sabe.	Construcción colaborativa de conocimiento y valores socialmente definidos. Ocurre mediante oportunidades establecidas socialmente.
Enseñanza	Transmisión. Guiar a los alumnos a un conocimiento más “preciso” y completo.	Cuestionar, guiar el pensamiento hacia una comprensión más completa.	Construir el conocimiento en conjunto con los estudiantes.
Función del maestro	Enseñar y modelar estrategias efectivas. Corregir las concepciones erróneas.	Facilitador, guía. Escuchar las concepciones, ideas y pensamiento de sus alumnos.	Facilitador, guía, copartícipe, generador de Zonas de Desarrollo Próximo, creador de Andamiajes.

Función de los compañeros	No es necesaria, pero puede influir en el procesamiento de la información.	No es necesaria pero puede estimular el pensamiento, plantear preguntas.	Parte indispensable del proceso de construcción del conocimiento.
Función del estudiante	Procesador activo de la información, usuario de estrategias. Organizar y reorganizar la información. Recordar.	Construcción activa (en la mente) Pensar activamente, explicar, interpretar, cuestionar.	Construcción activa con los otros y consigo mismo. Pensar activamente, explicar, interpretar, cuestionar. Participación social activa.

Fuente: Adaptación del texto de Woolfolk, Anita E., *Op.cit.*, p. 281.

Por su parte, César Coll, señala la necesidad de analizar la práctica educativa desde una aproximación multidisciplinar, en donde se integren las aportaciones de diferentes disciplinas científicas que tengan que ver con cuestiones educativas. Advierte sobre el peligro de analizar dicha práctica sin tomar en cuenta los factores externos que influyen en el aprendizaje. La concepción constructivista debe tomar en cuenta cuestiones referentes a cómo aprenden los alumnos y cómo los profesores contribuyen a que los alumnos aprendan mejor, integrando en una unidad indisoluble, el proceso enseñanza-aprendizaje; esto debido a que dicha concepción, ha prestado mayor atención a los procesos individuales del aprendizaje escolar ignorando el contexto interpersonal en el que ocurren.⁹

Independientemente de la diversidad de enfoques, las posturas constructivistas coinciden en relación a los siguientes puntos:

- a) Convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, por lo que reconocen la importancia de la actividad constructiva del alumno y manifiestan un rechazo al papel pasivo del estudiante, que lo convierte en un mero receptor de información.
- b) La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración; es decir, el alumno no siempre tiene que “descubrir” o “inventar” el conocimiento, porque recrea o reconstruye el conocimiento en el plano personal.
- c) La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.
- d) Promover el desarrollo personal de los individuos, mostrándoles el camino para que generen aprendizajes de calidad, lo cual contribuye a fortalecer su autoimagen, en la medida en que se observan y conciben como individuos capaces de interactuar con otros y de aprender.

⁹ Coll, César, “El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar” en: *Tecnología y comunicación educativas*, México, No. 24, Jul/sep. 1994, pp. 3-29.

1.2 Definición, caracterización y condiciones del Aprendizaje Significativo en el aula.

Cuando se habla de *Aprendizaje Significativo* se alude al proceso de construcción de significados que realizan los individuos, en este caso, los alumnos; esto quiere decir que establecen relaciones sustantivas y no arbitrarias (al pie de la letra) entre lo que aprenden y lo que ya conocen. La riqueza de significados que atribuyen al objeto de estudio, depende de la complejidad de las relaciones que son capaces de establecer. Como dice César Coll, "...en términos piagetianos, construimos significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas previos que ya poseemos...la construcción de significados implica una acomodación, una diversificación, una mayor interconexión de los esquemas previos".¹⁰ Por aprendizaje significativo se entiende aquel conocimiento que tiene un valor, que es útil para el alumno porque es transferible a su vida cotidiana.

Según Martiniano Arredondo y otros autores, el término de aprendizaje significativo se acuñó desde Alfred Binet, para distinguirlo de aquel que es mecánico o por repetición. Dicho término fue retomado por la corriente cognoscitivista, sobre todo por Ausubel, quien afirma que hay aprendizaje significativo si la tarea puede relacionarse de modo no arbitrario con la estructura cognoscitiva del alumno.¹¹

Para construir aprendizajes significativos, existen una serie de condiciones entre las que destacan, las siguientes:

- Que el contenido y el nuevo material de aprendizaje posean una estructura interna lógica (lógica intrínseca); es decir, deben ser potencialmente significativos desde el punto de vista lógico. La significatividad depende de la estructura del contenido y de la manera en que es presentado al alumno.
- Que el alumno construya significados en relación al contenido, estableciendo relaciones sustantivas entre sus conocimientos previos y la

¹⁰ Coll, César, "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al Aprendizaje Significativo" en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, p.194.

¹¹ Arredondo, Martiniano, *et.al.*, "Notas para un modelo de docencia" en: Martiniano Arredondo y Angel Díaz Barriga, (comps.), *Formación pedagógica de profesores universitarios*, p.18.

nueva información; que pueda relacionarlo de manera sustantiva con lo que ya conoce, asimilarlo e insertarlo en las redes de significados ya construidas en sus experiencias previas de aprendizaje.

- Que el alumno tenga una actitud favorable para aprender de esta manera y que el profesor sepa incrementar dicho interés.

Por supuesto, el aprendizaje significativo se inserta en el marco conceptual del constructivismo, y el autor de esta teoría es Ausubel, quien en algunas de sus obras postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el alumno posee en su estructura cognitiva; concibe al estudiante como un procesador activo de la información.¹²

El aprendizaje significativo está relacionado con la utilización de un *enfoque profundo o memoria comprensiva* para abordar la tarea o actividad de aprendizaje como un elemento indispensable para la adquisición de conocimiento. El concepto de enfoque profundo se ha utilizado para diferenciarlo del enfoque superficial y se refiere a la intención con la que se aborda una tarea, la cual tiene que ver con una fuerte interacción con el contenido a estudiar y con el establecimiento de relaciones entre nuevas ideas y el conocimiento anterior; por su parte, el enfoque superficial se asocia con la intención de cumplir los requisitos de la tarea, por lo que el resultado se traduce en que los alumnos memoricen la información necesaria para pasar las pruebas.

También es importante la atribución de *sentido* al aprendizaje y a las actividades que con este fin se planean. Para los estudiosos del constructivismo, existe una estrecha relación entre la construcción de significados y el sentido del aprendizaje. Al respecto señalan que "...con el sentido se alude a los componentes motivacionales, afectivos y relacionales de los alumnos en el acto de aprender,"¹³ es decir, el sentido se refiere a la *intencionalidad del aprendizaje*. De modo que el alumno construye significados

¹² Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Op.cit.*, p.35.

¹³ Solé, Isabel, *et.al.*, *El Constructivismo en el aula*, p.41. Para este tópico Cfr. el texto de Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Op.cit.*, 41-45.

al mismo tiempo que atribuye un sentido a lo que aprende; los significados que construye no dependen únicamente de los conocimientos previos, sino también del sentido que atribuye al material y a la actividad de aprendizaje.

Otro aspecto a considerar es *el valor funcional* del aprendizaje significativo, esto es, que sea útil para generar nuevos significados y que sea susceptible de ser aplicable, como fuente de explicación de situaciones cotidianas.

Hay autores que presentan propuestas de categorización de los aprendizajes significativos, vinculándolos con los postulados pedagógicos de la UNESCO: “*Aprender a Hacer*”, que surge como una reacción en contra de la educación enciclopedista, el cual tiene que ver con la enseñanza de cómo poner en práctica los conocimientos y cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado laboral; “*Aprender a Aprender*”, propuesta alternativa a la problemática de la explosión del conocimiento y su rápida caducidad, tanto de la información como de las habilidades y destrezas adquiridas y, “*Aprender a Ser*” que tiene que ver con el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, de las capacidades intelectuales, así como de las actitudes y valores.¹⁴ Otros autores introducen un cuarto postulado que se refiere al “*Aprender a vivir juntos*” y relacionan el “*Aprender a Aprender*” con lo que denominan “*Aprender a Conocer*”¹⁵. El postulado de “*Aprender a vivir juntos*”, está adquiriendo gran importancia ante los brotes de intolerancia que se están produciendo en diferentes partes del mundo; implica el conocerse a sí mismo para poder descubrir y entender al otro, lo cual supone el desarrollo de una actitud empática, para comprender a otras culturas y grupos humanos. En relación al “*Aprender a Conocer*”, se refiere al dominio de los instrumentos del saber; mediante este aprendizaje, el individuo comprende el mundo que le rodea, aprende a vivir con dignidad, desarrolla sus capacidades profesionales y aprende a comunicarse con los demás. Este postulado también implica “*Aprender a Aprender*”, ejercitando la atención para profundizar en el

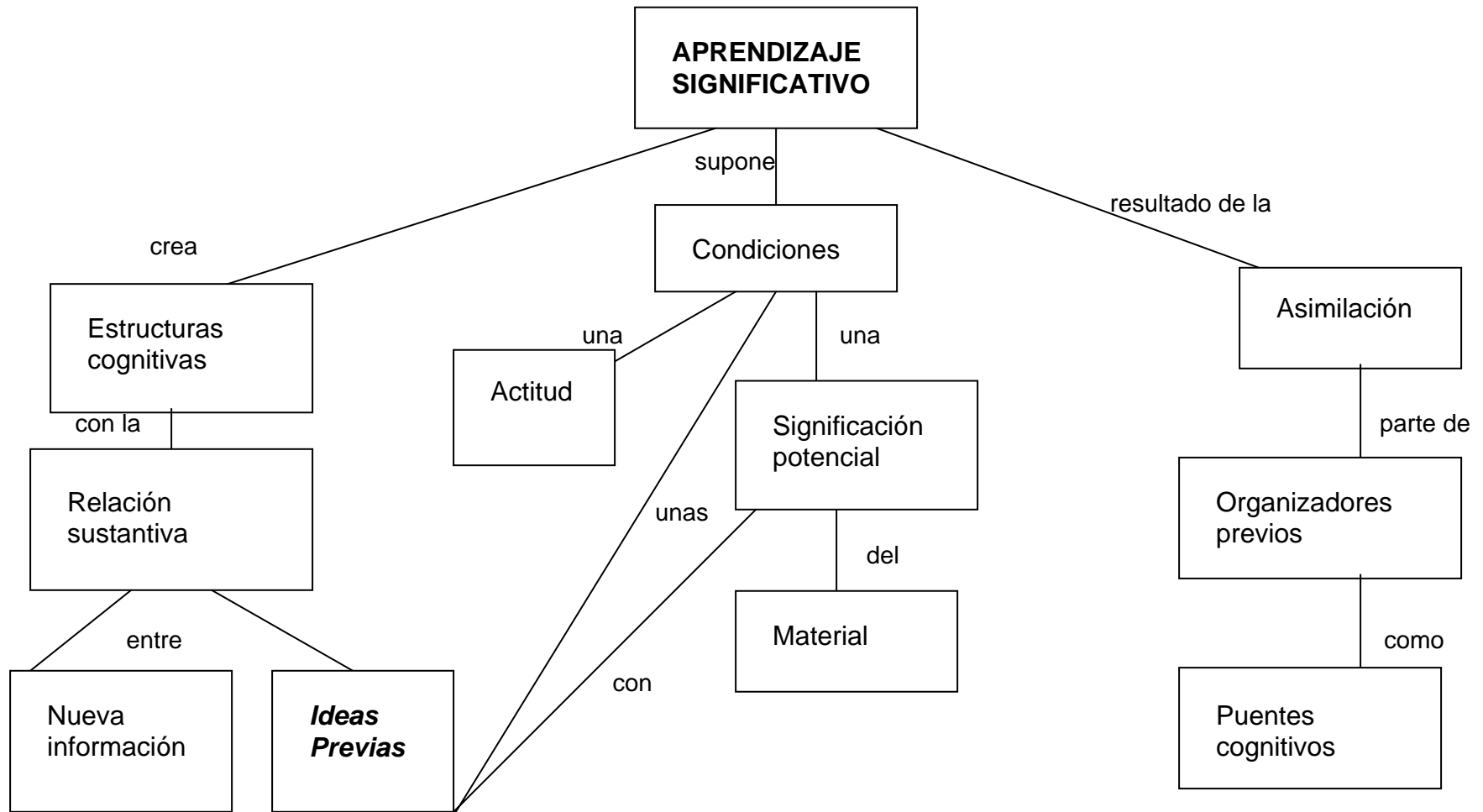
¹⁴ Arredondo, Martiniano, *Op.cit.*, pp. 20-24.

¹⁵ Delors, Jaques, *La educación encierra un tesoro*, pp. 92-94, 98-100.

conocimiento, la memoria para interiorizar la información relevante y el pensamiento deductivo e inductivo.

Considero que esta propuesta es válida en tanto que el constructivismo y el aprendizaje significativo procuran la formación integral de los jóvenes, ya que toman en cuenta el papel de múltiples factores, como los personales, motivacionales, cognoscitivos, etc., por lo que el fin de la enseñanza, sería formar alumnos con las capacidades aludidas.

En el siguiente mapa conceptual, se presentan los principales rasgos del aprendizaje significativo.



Fuente: Ontoria, Antonio, *Mapas Conceptuales, una técnica para aprender*, p.17.

1.3 Confluencias en torno al Aprendizaje Significativo: Piaget, Ausubel y Vigotsky.

Varios autores se han sentido atraídos por este tipo de aprendizaje y han destacado su importancia. Entre ellos se encuentran Jean Piaget, que parece ser la fuente inspiradora de esta teoría; Mario Carretero, César Coll, Antonio Ontoria, Lev Vigotsky, Javier Onrubia, Joseph D. Novak y D. Bob Gowin, son otros estudiosos del tema. Sin embargo, en este apartado, sólo nos referiremos a uno de ellos (Piaget) y a su creador (Ausubel), así como a uno de los seguidores de Vigotsky que es Javier Onrubia.

En el caso de la teoría piagetiana, destacan los procesos que intervienen en los estadios del desarrollo de la inteligencia: *la asimilación y la acomodación*. Piaget Señala que toda situación de aprendizaje implica una asimilación activa de la realidad en estructuras que van de las más simples a las complejas. Existe una relación entre la estructura de conocimiento previa y la génesis de una estructura posterior, ya que el proceso de construcción implica reestructuración y reconstrucción, en el cual, *todo conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos*. El paso de una estructura a otra no es arbitrario, sino que cada estadio es preparatorio del posterior.¹⁶

Toda *nueva experiencia de aprendizaje* tiene que estar *relacionada con* experiencias que el sujeto ya comprende, es decir, con *aprendizajes previos*. Una experiencia tiene significación en la medida en que puede ser asimilada. Este es precisamente uno de los puntos de encuentro con la postura de Ausubel.

En relación a su teoría de la asimilación, Ausubel plantea que *el aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa, la cual se relaciona con la nueva información*. El aprendizaje significativo se produce a través de la interacción entre la nueva información y las ideas pertinentes que existen en esa estructura; de esta manera, los conocimientos previos funcionan como punto de anclaje.¹⁷

¹⁶ Guevara Niebla, Gilberto y Patricia de Leonardo, *Introducción a la teoría de la educación*, p.59.

¹⁷ Ausubel, David Paul, et.al., *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*, p. 71.

Ausubel también trabajó sobre las dimensiones del *aprendizaje por descubrimiento y por recepción*.¹⁸ En el primero de ellos, el contenido no es presentado en su forma final, sino que debe ser descubierto y reconstruido por el alumno antes de ser incorporado significativamente en su estructura cognitiva. El aprendizaje por recepción es más apropiado para niveles de escolaridad avanzada porque requiere de madurez cognoscitiva. En este tipo de aprendizaje, el alumno interactúa con contenidos que son presentados en su forma final, acabada; sin embargo, aunque es un conocimiento receptivo, puede ser significativo dependiendo de cómo el docente programe y organice los contenidos temáticos, de forma que el alumno pueda usar sus conocimientos previos como punto de engarce. Este punto de vista es interesante porque rescata la potencialidad del aprendizaje por recepción, el cual también puede tener componentes significativos.

Ausubel concede un lugar destacado al lenguaje, ya que lo considera como un facilitador del aprendizaje significativo, sobre todo el que concierne a la dimensión por recepción, en vista de que incrementa la manipulación de conceptos y proposiciones, clarificando y precisando los significados. Al contrario de este punto de vista, Piaget considera que el lenguaje únicamente desempeña una función comunicativa.

Las dimensiones del aprendizaje mencionado, pueden estar presentes en el currículum escolar y, por lo tanto, habría que ponderar en qué momentos son pertinentes en función de las metas educativas y de la disciplina a estudiar. Lo importante sería incrementar las experiencias significativas ya sea por la vía del descubrimiento o de la recepción.

La asimilación del conocimiento puede realizarse a través de los siguientes tipos de aprendizaje:

- a) Aprendizaje subordinado: se produce cuando las nuevas ideas son relacionadas subordinadamente con ideas de mayor nivel de abstracción e inclusividad. Este aprendizaje es favorecido por los Organizadores Previos

¹⁸ Alvaro Marchesi las denomina aprendizaje por recepción-descubrimiento y repetitivo-significativo. Véase Marchesi, Alvaro, César Coll y Jesús Palacios (compiladores), *Desarrollo psicológico y Educación II*, pp.83-84.

que actúan como puentes cognitivos entre la nueva información y las ideas previas de los alumnos.

- b) Aprendizaje supraordenado: Aquí los conceptos o ideas relevantes existentes en la estructura cognoscitiva del sujeto, son de menor nivel de generalidad e inclusividad que los nuevos conceptos a aprender. Se produce cuando el sujeto integra conceptos ya aprendidos anteriormente dentro de un nuevo concepto integrador más inclusivo.
- c) Aprendizaje combinatorio: Se caracteriza porque los nuevos conceptos no pueden relacionarse de forma subordinada o supraordenada, con ideas relevantes en la estructura cognoscitiva del sujeto. Estos nuevos conceptos pueden relacionarse de una forma general con la estructura cognoscitiva ya existente, lo cual hace más difícil aprenderlos y recordarlos que, como ocurre en el caso del aprendizaje subordinado o supraordenado.¹⁹

En relación al enfoque sociocultural, se ha empleado este término para identificar a los estudiosos que han realizado aportaciones sobre la relación entre el aprendizaje y la influencia social y cultural. Uno de los representantes más destacados es Vigotsky quien considera que el objetivo fundamental de la educación es el de introducir al ser humano en una cultura preexistente de pensamiento y lenguaje, ya que fuera del medio escolar, valiéndose solamente de sus propias experiencias, no podría reinventar su medio sociocultural. La incorporación y recreación de conocimientos básicos y especializados y de los rasgos y valores culturales, se logra fundamentalmente mediante la enseñanza formal. De acuerdo a sus investigaciones, las funciones del pensamiento son resultado de la incorporación de la cultura.

Por otra parte, Vigotsky señala que casi todo el aprendizaje humano se gesta con la mediación de otras personas, tal como ocurre en el ámbito escolar en la interacción entre alumno y maestro. Considera que existe un área potencial en el

¹⁹ García Madruga, Juan A., “Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo” en: Marchesi, Alvaro, *Op.cit.*, pp.84-86.

crecimiento intelectual de los seres humanos que puede ser desarrollada por el apoyo de individuos más capaces, a la cual denominó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En la escuela, dicha Zona es el espacio que media entre maestros y alumnos, y el papel del profesor se centra en procurar los caminos para que el estudiante desarrolle sus capacidades potenciales.²⁰ Al igual que Ausubel, señala la *importancia del lenguaje en el desarrollo cognoscitivo* del individuo, pues se trata de un dominio culturalmente construido.

Javier Onrubia, seguidor de las ideas de Vigotsky, habla de la tarea fundamental que tiene el profesor en sus manos al proporcionar una *ayuda ajustada* a las necesidades de los alumnos. Argumenta que la enseñanza debe ayudar al proceso de construcción de significados y sentidos que efectúa el alumno; por tal motivo, el apoyo ofrecido tiene que contribuir a movilizar, activar y reestructurar los esquemas de conocimiento de los estudiantes. Según su posición, la ayuda se debe caracterizar por:

- Tomar en cuenta los *esquemas de conocimientos de los alumnos en relación a los contenidos de aprendizaje* y considerar como punto de partida los significados y los sentidos que los alumnos tengan en relación a esos contenidos.
- Provocar desafíos y retos abordables, que cuestionen esos significados y sentidos, forzando su modificación.²¹

La enseñanza, según Onrubia, debe apuntar no sólo a lo que el alumno conoce y domina, sino a lo que no conoce. Para ello se deben proporcionar apoyos y soportes intelectuales y emocionales para superar los retos. Para Onrubia, proporcionar una ayuda ajustada al aprendizaje supone crear Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) y ofrecer asistencia y apoyos en ellas, lo cual presupone la figura de un docente experto, profesional en su campo de conocimiento, sensible e intuitivo ante lo que ocurre en el salón de clases.

²⁰ Medina Liberty, Adrián, *Dimensión sociocultural de la enseñanza, la herencia de Vigotsky*, p.121.

²¹ Onrubia, Javier, “Enseñar a crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas” en: Isabel Solé, *et.al.*, *Op.cit.*, pp.101-102.

A lo largo de este capítulo, se ha presentado una breve caracterización del constructivismo y del aprendizaje significativo, destacando su relevancia para la implementación en el salón de clases. También se ha enfatizado en las concordancias entre las posturas de algunos autores constructivistas, interesados en el aprendizaje significativo.

Al revisar los escritos de diferentes autores, se concluye que sus puntos de vista se complementan, ya que tocan aspectos nodales del proceso enseñanza-aprendizaje, contribuyendo de esta manera, a ampliar el horizonte de los docentes que están preocupados por mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Así, de las posiciones teóricas comentadas en las páginas anteriores, se concluye que:

- El constructivismo es un marco explicativo que se alimenta de varias corrientes educativas, las cuales confluyen en torno a la idea de que los alumnos realizan una intensa actividad mental durante la construcción del conocimiento.
- El constructivismo puede considerarse como una herramienta útil para la reflexión y toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El aprendizaje es una actividad que se realiza de manera individual, (no necesariamente en solitario, como afirman algunos autores), en el sentido de que el sujeto tiene que poner en práctica sus esquemas personales de conocimientos para atribuir significado y sentido a los nuevos contenidos temáticos. En este proceso, el apoyo otorgado por el maestro al alumno es indispensable, para guiarlo, motivarlo y animarlo a aprender; por eso se dice que el alumno es el responsable último de su conocimiento.

- Sin embargo, el aprendizaje no puede realizarse de manera aislada, ya que se requiere de la ayuda de otros individuos, además del maestro, para la construcción del conocimiento.

- Los alumnos interactúan con saberes culturales que ya están elaborados, por lo que el papel del alumno es la resignificación de éstos, para evitar caer en la recepción pasiva de estos conocimientos.

- Por lo tanto, el conocimiento no es un producto individual sino social, en vista de que los alumnos, aunque realicen una actividad individual, no pueden estar al margen del intercambio social que se genera en el aula, la cual es fuente de aprendizajes de diversa índole.

Una de las condiciones fundamentales para iniciar el camino del aprendizaje significativo, está en la utilización de los conocimientos previos de los alumnos para servir de enlace con la nueva información, como se verá en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

EL PAPEL DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

2.1 Definición, caracterización e importancia de los Conocimientos Previos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el capítulo anterior se abordó el tema de las condiciones del aprendizaje significativo; toca ahora fundamentar la importancia que en este proceso tienen los conocimientos previos de los individuos. Para ello se hará referencia a la teoría ausubeliana y en lo que han escrito otros autores. Posteriormente, en los siguientes puntos, se presentará un panorama general acerca de los trabajos e investigaciones que al respecto se han realizado, tanto en las Ciencias Naturales como en las Ciencias Sociales; asimismo se presentan sugerencias de aplicación de estos conocimientos en el aula y, en particular, en el área de la Historia, para finalizar con la referencia a algunas experiencias académicas en relación a los conocimientos previos.

Para Ausubel, los conocimientos previos juegan un papel muy importante, ya que su incidencia en los procesos educativos es decisiva; según sus propias palabras, *lo que el alumno ya sabe, constituye el factor más importante*, por lo tanto, exhorta a los docentes a averiguar estos conocimientos y enseñar en consecuencia; de tal manera que ante cualquier experiencia de aprendizaje, es necesario tener presente dichos conocimientos.

Este autor no elaboró instrumentos para diagnosticar conocimientos previos y conocer su estado, sin embargo, diseñó los Organizadores Previos que tienen la intención de unir el conocimiento previo pertinente con la nueva información por aprender.¹

¹ Ausubel, David Paul, *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*, *Op.cit*, pp. 158-159. Este autor define a los Organizadores Previos como un recurso pedagógico que ayuda a implementar los principios del Aprendizaje Significativo y consisten en un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel de inclusión que la nueva información a estudiar; se presentan en forma de texto o en mapa conceptual. Ausubel parte de la idea de que en la mayoría de los contextos de aprendizaje, las ideas existentes en la estructura cognitiva de los individuos, son demasiado generales y carecen de un grado o nivel particular de pertinencia,

Antes de seguir adelante, es necesario aclarar qué se entiende por *conocimientos previos* y qué es lo que abarcan: este término se refiere a aquellas ideas o conceptos que se adquieren, tanto en el medio escolar como fuera de él. En la escuela, su condición de previos, está en función de los contenidos temáticos que se van a estudiar. Abarcan conocimientos e informaciones sobre el propio contenido de aprendizaje, como conocimientos que, de manera directa e indirecta, pueden relacionarse con él. A su vez, los conocimientos previos se encuentran organizados en *esquemas de conocimientos*, los cuales se definen como las representaciones que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parte de la realidad.

Los esquemas incluyen una amplia variedad de tipos de conocimientos que van desde informaciones sobre hechos y sucesos, experiencias y anécdotas personales, actitudes, normas y valores, hasta conceptos, explicaciones, teorías y procedimientos,² por lo que su complejidad y riqueza, dependen de las experiencias e informaciones a que haya tenido acceso un sujeto.

Cabe hacer la aclaración de que al revisar las obras que tratan esta temática, es común encontrar diferentes denominaciones, ante lo que parece ser el mismo tópico: ideas previas, preconceptos, concepciones alternativas, errores conceptuales, representaciones previas remanentes, requisitos previos, etc. Estas denominaciones están relacionadas con los distintos enfoques utilizados por los investigadores, aunque conllevan matices ligeramente diferentes. También revelan cierta imprecisión conceptual, lo que aumenta la dificultad del tema.

Hay que señalar que hace algunos años, la terminología empleada tenía una carga negativa, ya que se consideraba a dichos conocimientos como obstáculos para el aprendizaje, esto al parecer, se enfatizó más en las Ciencias Experimentales; sin embargo, actualmente se les ve de manera más positiva.

por lo que no pueden actuar como ideas de anclaje para las nuevas ideas. El Organizador Previo remedia esta dificultad desempeñando un papel mediador, al tener una mayor capacidad de relación y pertinencia con el contenido temático a tratar. Para mayor información véase del mismo autor, *Adquisición y retención del conocimiento*, pp. 41-42.

² Miras, Mariana, “Los conocimientos previos, un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos” en: Isabel Solé, *Op.cit.*, pp. 47-63.

Lourdes Sánchez, preocupada por el uso indiscriminado de estos términos, intenta precisar el significado de algunos de ellos. Comienza por hacer alusión al conocimiento lego y al científico, como productos de la mente, aunque el primero ha sido caracterizado como vago, impreciso, incoherente e implícito y el segundo como coherente, único y explícito. Ambos cumplen la misma función que consiste en interpretar y comprender el mundo. La autora no tiene la seguridad de que los distintos términos usados para referirse al conocimiento lego, signifiquen lo mismo. Señala que al parecer, el término de “concepciones erróneas” se comenzó a usar en las Ciencias Naturales a raíz de los resultados del aprendizaje que se obtuvieron por algún tiempo, así, las investigaciones educativas que se realizaron en la década de los ochenta tenían como objetivo detectar las concepciones erróneas y recomendar estrategias didácticas para su superación. Refiere que algunos autores comenzaron a matizar el término de las “concepciones erróneas”, al considerar que no todo conocimiento intuitivo, vinculado a un contenido particular, es necesariamente una concepción equivocada, por esa razón introdujeron otros términos como “concepciones de anclaje” y “concepciones alternativas” para diferenciarlos de las concepciones científicas.

Sin embargo, en opinión de Lourdes Sánchez, no todas las ideas previas caben en este término porque algunas de ellas sí pueden tener un carácter científico. Hace un paréntesis en el término “preconcepto”, usado por Piaget para referirse a las estructuras que constituyen una etapa previa en la construcción de la estructura conceptual, ubicando a dicho término dentro de un contexto evolutivo. En el caso de las “teorías implícitas”, se refiere al conocimiento que en general construye una persona para interactuar con el mundo y darle significado. También refiere que el término “concepciones alternativas” y “representaciones” apuntan a un conocimiento diferente al científico y en el que no se destaca la cualidad de incorrecto.

Otros autores utilizan la terminología de “modelos mentales” para superar la discusión sobre si es correcto o erróneo. Este último término va más acorde con el aprendizaje situado.³

Es difícil determinar cuando surgen las ideas previas en la investigación educativa, sin embargo, pueden señalarse las investigaciones pioneras de Piaget y de Inhelder en torno a la construcción de algunas nociones de la Física (como tiempo, fuerza, movimiento, etc). Estos trabajos dieron origen a diversas investigaciones que contribuyeron a centrar la atención en la importancia que tienen las concepciones que los estudiantes elaboran en relación con las nociones y los procesos científicos.

En relación a las características de este tipo de conocimientos, destacan las aportaciones realizadas en las Ciencias Experimentales, las cuales señalan:

- Su carácter implícito, es decir, la mayoría de los estudiantes no son conscientes de sus ideas y explicación; esto dificulta su detección y erradicación cuando son erróneas.
- La posibilidad de que, en ocasiones, las ideas previas en un mismo alumno pueden ser contradictorias cuando se aplican a contextos diferentes.
- La imposibilidad de que estas ideas o conocimientos se modifiquen mediante la enseñanza tradicional.
- Cierta semejanza con ideas que se han presentado en la historia de la ciencia.
- Sus orígenes, los cuales se encuentran en: las experiencias de los sujetos en relación a fenómenos cotidianos, aprendizajes en los medios de comunicación o en la escuela, etc.
- La resistencia al cambio que presentan algunas concepciones de los alumnos, ya que por lo general, están muy enraizadas, aunque es posible modificarlas a través de estrategias orientadas hacia el *cambio conceptual*.⁴

³ Sánchez, Lourdes, “Diversos términos sobre el conocimiento lego del alumno” en: *Perfiles educativos*, vol. 24, No. 97-98, Año 2002, pp.26-37.

⁴ Véase . <http://ideasprevias.cinstrum.unam.mx:2048>.

Los académicos participantes en este proyecto son: Clara Rosa Alvarado Zamorano; José Antonio Chamizo Guerrero; Jesús Manuel Cruz Cisneros; Leticia Gallegos Cázares y Plinio Sosa Fernández.

En relación a su origen, se sostiene que pueden provenir de las siguientes fuentes:

- Sensorial: las ideas se forman en el intento de dar significado a las actividades cotidianas, mediante el uso de reglas de inferencia causal directa (inferencias simples que implican una premisa y una conclusión) aplicadas a los datos recogidos mediante procesos sensoriales y perceptivos.
- Cultural: las ideas son producto de la asimilación del individuo acerca de un conjunto de creencias compartidas por los grupos sociales.
- Escolar: estas ideas tienen su origen en la enseñanza. Pueden deberse a que los alumnos hacen presentaciones deformadas o simplificadas de algunos aspectos teóricos, lo cual conduce a una comprensión errónea, desviada de la ciencia. Estas ideas pueden ser el reflejo de errores didácticos, lo cual indica que la enseñanza está provocando una incompreensión del discurso científico al confundirlo y mezclarlo con conocimiento sensorial y cultural.⁵

Mariana Miras reconoce la importancia de esta temática, indicando que los conocimientos previos constituyen un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos. Señala que, afortunadamente, las mentes de los estudiantes no son pizarras limpias, ya que tienen un bagaje de información con la que entran en contacto con los nuevos temas de estudio.⁶

Para esta autora de corte constructivista, aprender un contenido escolar supone atribuir un sentido y construir los significados implicados en dicho contenido, pero esta construcción no parte de cero, sino que el alumno construye o reconstruye un significado sobre la base de los significados que ha construido previamente; esta base le permite construir y seguir aprendiendo. Mariana Miras señala que los conocimientos que poseen los alumnos en relación al contenido que se proponen aprender, constituyen una de las

⁵ *Ibidem.*

⁶ Miras, Mariana, “Los conocimientos previos...” en: Isabel Solé, *Op.cit.*, pp. 47-48.

condiciones del aprendizaje significativo y forman parte del estado inicial de los alumnos.⁷

Esta autora añade que el aprendizaje de un nuevo contenido es producto de una actividad mental constructiva que lleva a cabo el alumno, mediante la cual construye e incorpora a su estructura mental los significados y representaciones relativas al nuevo contenido, de modo que la posibilidad de construir un nuevo significado, de aprender, pasa necesariamente por la posibilidad de entrar en contacto con el nuevo conocimiento.

Miras cita a César Coll, quien opina que "...cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumento de lectura e interpretación y que determinan en parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipo de relaciones establecerá entre ellas".⁸

Armando Giordan y Gerard de Vecchi tratan sobre este tópico, utilizando el término de "concepciones personales", como sinónimo de representaciones personales de los alumnos. Al igual que Lourdes Sánchez, advierten de la ambigüedad del término y de las diferentes connotaciones que tiene. Indican que se han encontrado hasta 28 calificativos para denominar a los conocimientos previos y opinan que la variedad de términos hacen que sea un concepto vago y de definición imprecisa. Estos autores introducen los términos de "concepciones" o "constructos" ya que están convencidos de que las concepciones no siempre constituyen obstáculos para el aprendizaje.⁹

⁷ Los otros elementos que conforman la radiografía inicial de los alumnos son: 1) la disposición para aprender, lo cual tiene relación con la autoestima, con experiencias anteriores de aprendizaje, con las expectativas que tienen sobre el profesor, sobre sus compañeros y sobre las actividades de aprendizaje y, 2) utilización de estrategias, instrumentos y habilidades generales para afrontar el aprendizaje. Véase Miras, Mariana, "Los conocimientos..." en: Isabel Solé, *et.al.*, *Op.cit.* pp.48-49.

⁸ *Ibidem*, p. 50.

⁹ Giordán, Armando y Gerard de Vecchi, *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*, pp.102-103.

Al respecto señalan que el fracaso de la educación se debe a varias razones, entre las cuales destaca la falta de análisis de lo que el alumno ya sabe. Indican que los estudiantes construyen una estructura conceptual en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que se apropian. Dicha estructura la forman en el transcurso de su historia social, a través de la enseñanza y, sobre todo, de los medios de comunicación y las experiencias de la vida cotidiana. A esta estructura también se le conoce como “estructura de recepción”, ya que permite insertar y organizar los conocimientos de los que se apropian. Sin embargo varios docentes no reparan en la importancia de ésta, ya que consideran que la enseñanza de los contenidos temáticos debe hacerse de manera directa, sin preámbulos. Para Giordan y de Vecchi, el primer trabajo del docente es precisamente conocer esas estructuras de recepción y posteriormente, hacer un seguimiento de su evolución.¹⁰

Varios de los estudios realizados en las Ciencias Experimentales, coinciden en señalar que el origen de las ideas previas de los sujetos, está en la necesidad que tienen las personas de contar con interpretaciones que les permitan entender los fenómenos naturales con los que se enfrentan cotidianamente. Por otra parte, muchas de las ideas espontáneas de los alumnos, tienen su origen en la experiencia cotidiana, a través del lenguaje común, con su característica falta de precisión y, a su vez, son reforzadas por aprendizajes inadecuados en el medio social o en los medios de comunicación y, por último, algunas de las ideas previas sobre fenómenos científicos tienen su origen en el uso de analogías defectuosas en el medio escolar.

Las ideas previas requieren para su transformación de un proceso complejo, donde deben cumplirse diversas condiciones como el reconocimiento de anomalías, insatisfacción de las explicaciones, la aceptación de otras posibles explicaciones y tener en cuenta que dicha transformación requiere pasar por diversos niveles o etapas. De lo contrario los alumnos mantendrán dos esquemas de conocimientos: los académicos y su arsenal de ideas previas,

¹⁰ Ibidem, p.88.

que les son útiles para entender la realidad e interactuar con el medio que les rodea.

Como se vio en este apartado, los conocimientos previos han recibido diferentes denominaciones. Basándonos en ellas, se pueden identificar dos grupos: uno de ellos los considera como errores, dejando fuera a aquellos conocimientos que pueden ser parciales o fragmentarios, pero que no necesariamente son incorrectos y, el otro grupo, admite a los conocimientos parciales y a los alternativos. Otra clasificación, realiza una distinción tajante entre el conocimiento científico y los conocimientos no científicos.

Lo que parece indiscutible es que los estudiantes poseen estos conocimientos originados en diversas fuentes, y que con ellos se explican la realidad, de tal manera que cuando estudian nuevos tópicos en la escuela, consciente o inconscientemente activan dichos conocimientos para contextualizar lo que verán en clase. El problema es que la mayoría de las veces, ya no los vuelven a utilizar a lo largo de los contenidos temáticos, con lo que se pierde parte de su potencial.

En relación a la terminología usada, me parece que es más conveniente utilizar un término general que englobe a los distintos tipos de saberes que conforman el bagaje cultural de los individuos, en este caso el de “conocimientos previos” me parece más adecuado.

En el caso de la Historia es necesario tener presente que los conocimientos previos son muy diversos ya que incluyen conceptos, actitudes, imágenes, concepciones, etc., algunos de los cuales son producto de una enseñanza escolarizada.

Es importante que se concientice a los estudiantes de la utilidad de estos conocimientos, independientemente de su estado de organización y validez, para que los utilicen a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la ayuda del profesor, quien de acuerdo a su condición profesionalizante, elegirá las estrategias más idóneas para su explicitación y reestructuración, cuidando ante todo, de manifestar un respeto hacia lo que los alumnos saben.

2.2 Algunas investigaciones en torno a los Conocimientos Previos.

Según Mario Carretero y Margarita Limón, una de las principales aportaciones de la postura constructivista en la concepción del aprendizaje, ha sido destacar la relevancia que el conocimiento previo tiene en la adquisición de nuevos conocimientos. Por ello, en los últimos años del siglo XX, especialmente a partir de la década de los ochenta, la investigación sobre este tema ha despertado un gran interés. Los trabajos pioneros en este tópico se han centrado en el área de las Ciencias Experimentales, por esa razón, la mayoría de los estudios realizados hasta la fecha, investigan el conocimiento que los alumnos tienen sobre conceptos científicos en el ámbito mencionado y el resultado ha sido la aparición de un gran número de trabajos consistentes en la exploración de las ideas previas de alumnos de diferentes edades y países.

En lo que concierne a las Ciencias Sociales, los trabajos de investigación que se han realizado en torno a los conocimientos previos, son pocos, pero más abundantes que en el caso concreto de la Historia. Estos autores señalan que no es posible extrapolar las características de las “concepciones alternativas” de los alumnos al terreno social e histórico, al menos en el mismo sentido en que son entendidas en el ámbito de las Ciencias Experimentales. Sin embargo se puede afirmar que los estudiantes tienen ideas previas acerca de conceptos sociales e históricos que aprenden en la escuela.¹¹

Al revisar el estado de la investigación que se ha realizado sobre este tema, se advierte que en el campo de las Ciencias Sociales su impacto ha sido escaso, ya sea porque el tema reviste cierta complejidad o porque se le ha prestado poca atención. A diferencia de las Ciencias Experimentales o “Ciencias Duras” como la Física, Química o Biología, donde existe una producción abundante y bastante consolidada sobre el tema.

En el caso de nuestro país, en lo que concierne a estas áreas de conocimiento, además de existir publicaciones en revistas especializadas, se han realizado

¹¹ Carretero, Mario y Margarita Limón, “Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia” en: Mario Carretero, *et.al.*, *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, pp.33-34.

algunas investigaciones sobre las ideas previas de alumnos. Destaca la investigación realizada por la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Autónoma de Tamaulipas que, con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), tuvo como temática el análisis de las ideas previas de alumnos de primaria y secundaria, las cuales fueron obtenidas de revistas especializadas y que, a su vez, fueron producto de investigaciones realizadas en varios países. El eje de este trabajo se centró en determinar los “errores conceptuales” y proponer estrategias para el cambio conceptual. El resultado de esta investigación es una base de datos¹² que refleja el interés por mejorar la enseñanza al mismo tiempo que constituye una pauta a seguir en otras áreas de conocimiento. El trabajo mencionado ha dado frutos, ya que ha inspirado nuevas investigaciones, entre ellas, algunas tesis.¹³

En relación a los autores que han escrito sobre el tema, se puede hacer una distinción entre los que repararon en la importancia de estos conocimientos en el proceso de construcción del conocimiento y que han teorizado al respecto, desarrollando una serie de propuestas para trabajar con dichos conocimientos en el aula, y aquellos que han emprendido investigaciones en el salón de clase sobre estos conocimientos.

En este rubro, se comenzará por los primeros, entre los que destacan varios seguidores de David Paul Ausubel, como Joseph D. Novak, D. Bob Gowin, César Coll, Mario Carretero, Ignacio Pozo y Mariana Miras, entre otros.

Novak y Gowin, hacen la propuesta de los Mapas Conceptuales y la UVE del conocimiento (llamada también UVE de Gowin) para generar aprendizajes significativos; se trata de una estrategia que sirve para saber cómo se construye y

¹² Véase <http://ideasprevias.cinstrum.unam.mx:2048>. Página citada. El título de esta investigación es “Preconceptos científicos en los estudiantes”.

¹³ Véanse las siguientes tesis de licenciatura: García Leija, Paula, *Análisis de los conceptos de acidez y basicidad a partir de su desarrollo histórico y su vinculación con las ideas previas*, Tesis de licenciatura en Química, UNAM; Valdés Almaguer, Raúl, *Las ideas previas y la enseñanza del equilibrio químico en la Escuela Nacional C.C.H.*, Tesis de licenciatura en Química, UNAM; Medina Cárdenas, Alexandra, *Análisis de la construcción Histórica y de las ideas previas de los estudiantes de bachillerato en genética*, Tesis de licenciatura en Biología, UNAM; Moreno Xochicale, Mireya, *Cómo interpretan el concepto de densidad los alumnos de nivel secundaria. Sondeo de ideas previas y estrategias didácticas para promover su comprensión*, Tesis de licenciatura en Química, UNAM; Valencia Ciprés, Brenda, *Propuesta basada en las ideas previas de los estudiantes para abordar la enseñanza de la clasificación biológica en el nivel básico de educación*, Tesis de licenciatura en Biología, UNAM.

utiliza el conocimiento y se denomina así, porque consiste en una letra V en donde se registran una serie de elementos en relación a una o dos preguntas centrales de investigación, mismas que se colocan dentro de la UVE. Esta técnica puede ser usada como recurso heurístico, ayudando a los alumnos a reconocer la interacción existente entre lo que conocen y los nuevos conocimientos que están produciendo, teniendo como meta final el metaconocimiento.¹⁴ Para conocer más sobre la UVE puede consultarse el anexo no. 1, en donde se reproduce un ejemplo.

En el caso de los Mapas Conceptuales, su importancia radica en que apoyan a los estudiantes a hacer más evidentes los conceptos clave de un tópico, además de sugerir conexiones entre los nuevos conocimientos y lo que ya saben. Una de sus aplicaciones educativas es la *exploración de lo que los alumnos ya conocen, de manera que quede a la vista para su reflexión y utilización*.

César Coll en varias de sus obras alude a la importancia de la construcción de aprendizajes significativos por parte de los alumnos, teniendo el maestro, un papel decisivo en este proceso, ya que en sus manos está el diseño y planeación de las clases. De modo que, tanto en su obra de *Psicología y Currículum*, como en varios escritos, menciona la necesidad de integrar los conocimientos previos de los alumnos a los nuevos contenidos escolares, con la finalidad de modificar sus esquemas de conocimiento, por medio de su revisión y enriquecimiento. Basándose en el modelo de equilibración de las estructuras cognitivas propuestas por Piaget, caracteriza la modificación de estos esquemas como un proceso de equilibrio inicial, desequilibrio y reequilibrio posterior. Romper el equilibrio inicial de los esquemas del alumno constituye el primer paso del aprendizaje significativo.¹⁵ Asimismo, este autor destaca el factor social como un ingrediente necesario para el aprendizaje.

Mario Carretero señala que existen dos elementos importantes para la comprensión de las Ciencias Sociales y la Historia: 1) el conocimiento previo del alumno porque influye en la asimilación del contenido científico y, 2) las

¹⁴ Novak, Joseph D. y Bob D. Gowin, *Aprendiendo a aprender*, pp.40-42, 62.

¹⁵ Coll, César, *Psicología y currículum*, pp. 42-43.

características especiales del conocimiento histórico, mismas que lo diferencian del conocimiento de otras ciencias. Respecto al primer punto, señala que lo más adecuado para evitar errores conceptuales y conceptos semicorrectos y fragmentarios, es anclar los nuevos conceptos en aquellos que el alumno ya conoce y domina y, en relación al segundo aspecto, presenta los rasgos característicos del conocimiento histórico y el de las Ciencias Sociales, los cuales se concretan de la siguiente manera:

- La utilización de conceptos de gran abstracción que no tienen traducción directa en la realidad empírica, dado que algunos de ellos son elaboraciones de los investigadores sociales, lo cual dificulta su enseñanza. Para entender ciertos conceptos, es necesario comprender otros conceptos con los que tienen relación. Por otra parte, algunos de los conceptos no son producto de una experiencia directa, ya que reflejan situaciones de otras épocas; por lo tanto, no tienen un significado único a lo largo de la historia, ya que depende del contexto en el que se apliquen y la perspectiva historiográfica con la que se analicen, etc.
- El conocimiento histórico implica establecer relaciones diacrónicas y sincrónicas, además de que al historiador le interesa averiguar la razón de por qué algunas cosas cambian y otras permanecen inalterables a lo largo del tiempo.
- Los contenidos históricos son susceptibles de ser transformados ante nuevos hallazgos que derivan en nuevas interpretaciones o, debido a que son revalorados con base en diferentes ideologías; además son producto de una selección y pueden someterse a análisis críticos.
- En el conocimiento histórico hay que considerar las explicaciones causales en torno a un acontecimiento, pero también el papel destacado que algunas personalidades realizaron, sin olvidar ubicarlos en su contexto, para analizar el peso de sus motivos e intenciones en la realización de un acontecimiento histórico.

Por todo lo anterior se concluye que el conocimiento histórico y social es más resistente al cambio que el conocimiento derivado de las Ciencias Naturales, en razón de la influencia de los valores y actitudes personales, por lo que el cambio conceptual es complejo y no de resultados inmediatos.¹⁶

Ignacio Pozo es otro de los autores que reconoce la importancia del tema y en una de sus obras presenta un grupo de estrategias de enseñanza y modelos para el cambio conceptual. Una de sus propuestas se conoce como “estrategia integrada para la enseñanza de la ciencia”, la cual consta de los siguientes pasos:

1. Presentación del tema y de los objetivos de la unidad.
2. Toma de conciencia por parte de los alumnos de sus teorías iniciales con respecto a ese tema.
3. Provocación y toma de conciencia de conflictos entre esas teorías iniciales y algunos datos observables. Se trata de suscitar contradicciones para que el alumno tome conciencia de las insuficiencias de sus teorías.
4. Presentación de la nueva teoría.
5. Comparación entre la vieja y nueva teoría para que el alumno se de cuenta de que la nueva teoría es más útil que la que tenía anteriormente.
6. Aplicación de la nueva teoría a problemas no resueltos por la vieja teoría.

Pozo recuerda que en la enseñanza de un tema, el profesor debe tener en mente, no sólo las ideas científicas sobre el mismo (la estructura lógica de la disciplina) sino también las ideas que los alumnos tienen sobre este (estructura psicológica). Parte de la labor del profesor es conocer cómo evolucionan las ideas espontáneas de los alumnos y cómo pueden inducirse los cambios en ellas. Coincide con Carretero en que el cambio conceptual es cuestión de tiempo, es decir, no se produce con la rapidez con que el docente espera.¹⁷

¹⁶ Carretero, Mario, *Constructivismo y ... Op.cit.*, pp. 111-112.

¹⁷ Pozo, Juan Ignacio, *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*, pp. 248-249. Véase también, del mismo autor, *Teorías cognitivas del aprendizaje*, *Op. cit.*, pp. 241-254.

Por su parte, Mariana Miras indica que desde la posición constructivista siempre pueden existir conocimientos previos respecto al nuevo contenido a aprender, ya que de lo contrario, no sería posible leerlo en una primera aproximación. Lo que en ocasiones ocurre es que el alumno tiene dificultades para hallar algún conocimiento previo que le permita entrar en contacto con el nuevo tema. De modo que lo ideal es que exista una distancia óptima entre estos conocimientos y los nuevos contenidos, para ello es insustituible la ayuda proporcionada por el profesor, quien además de procurar una presentación adecuada a los nuevos temas, se encargará de reutilizar constantemente los conocimientos previos en función de los nuevos tópicos. El problema planteado por esta autora no radica en la existencia de estos conocimientos sino en su estado, ya que los alumnos pueden presentar unos conocimientos previos más o menos pertinentes ante un contenido temático y esto depende de varias causas, siendo una de ellas la propia experiencia de vida y el medio en que se desenvuelve el estudiante. Con esto quiere dar a entender que los esquemas de conocimiento de un alumno tienen un cierto nivel de organización y coherencia interna, así como un grado de organización, relación y coherencia entre ellos.

Mariana Miras destaca la importancia de averiguar lo que el alumno conoce antes de abordar un tema, para ello señala que el criterio básico para determinar qué se debe explorar, son los contenidos de aprendizaje, los objetivos que persigue el docente, así como su propia experiencia en el aula. Sugiere la actualización y disponibilidad de los conocimientos previos y para ello propone las recapitulaciones periódicas, presentación e introducción a los nuevos contenidos, resúmenes, síntesis, etc.¹⁸

Javier Onrubia quien ya fue citado en el capítulo anterior, también reconoce la relevancia de estos conocimientos al señalar que la ayuda que el docente proporciona a los alumnos, debe tomar en cuenta sus esquemas de conocimiento en relación a los contenidos de aprendizaje y en consecuencia, provocar retos que cuestionen esos significados. La creación de Zonas de Desarrollo Próximo en el aula supone una relación constante entre lo que los alumnos saben previamente y

¹⁸ Miras, Mariana, *Op.cit.*, pp. 50-51, 54-55 y 57-58.

lo que tienen que aprender. Onrubia señala que *también es necesario considerar los conocimientos y experiencias previas de los profesores, a fin de emplearlos como eje desde el cual plantear cualquier proceso de cambio.*¹⁹

Por su parte, el tema de los *conocimientos previos* de los docentes está cobrando importancia en los últimos años y aunque hay menos investigaciones en este ámbito que en el de las concepciones de los estudiantes, es de gran interés, ya que puede aportar luz para entender el estilo de enseñanza que los profesores utilizan en el salón de clases, así como sus resultados.

2.2.1 Sugerencias para trabajar en clase con los Conocimientos Previos:

Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández sugieren una serie de estrategias encaminadas a activar o generar conocimientos previos, como:

- La Actividad Focal Introdutoria, que consiste en atraer la atención de los alumnos, activar conocimientos previos y crear una motivación adecuada al inicio del curso. La sugerencia de estos autores es que se presenten situaciones sorprendentes o discrepantes con los conocimientos previos de los alumnos, en donde tengan que elaborar hipótesis en torno a una situación.
- La presentación en clase de los Objetivos de Aprendizaje, con la intención de compartirlos con los estudiantes para involucrarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sepan hacia donde se dirige el curso, así como las actividades que realizarán.
- La Discusión Guiada (también conocida como “tormenta de ideas”) a partir de una temática, para ello es necesario que el docente tenga claro los objetivos de discusión y que introduzca de manera general, la temática a tratar, solicitando la participación de los alumnos sobre lo que saben de ésta. En la discusión, es necesario elaborar preguntas abiertas evitando

¹⁹ Onrubia, Javier, “Enseñar a crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas” en: Isabel Solé, *Op.cit.*, p. 102.

que conduzcan a respuestas afirmativas o negativas, moderar la discusión evitando que se disperse y cerrar la discusión resumiendo lo esencial.

Además, proponen estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información como:

- Organizadores Previos, que como ya se mencionó al inicio de este capítulo, son un recurso introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel de inclusión que la nueva información a estudiar. Se presentan antes de dar a conocer los nuevos temas.
- Analogías, que son proposiciones que indican que un objeto es semejante a otro. Una de sus funciones es activar los conocimientos previos favoreciendo la asimilación de la nueva información.
- Cuadros CQA (lo que Conozco, lo que Quiero aprender, lo que Aprendí). Este cuadro que consta de tres columnas y dos filas, se llena a lo largo del tema a tratar. Los alumnos deben contestar los dos primeros cuadros antes de estudiar el tópico (lo que conozco y lo que quiero aprender), para que activen sus conocimientos y generen expectativas adecuadas al tema, posteriormente, cuando el tema ya ha sido discutido, los alumnos llenan la última columna en donde registrarán lo que aprendieron, para luego, comparar sus columnas y llegar a conclusiones.²⁰ Ver el anexo no. 2.

Paul Eggen y Donald P. Kauchak retoman las ideas de Ausubel y proponen el diseño de Organizadores Previos, también denominados como Organizadores Avanzados o Anticipados y la implementación de etapas en la organización de los temas mediante el modelo de exposición y discusión. Dicho modelo consta de cinco pasos:

1. Introducción (planteamiento de los objetivos de la clase).
2. Presentación del tema.
3. Monitoreo de la comprensión (evaluación informal de ésta).

²⁰ Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Op. Cit.*, pp.144-152 y 198-204.

4. Integración (proceso de *unión de la nueva información a los conocimientos previos* por diversos procedimientos, uno de ellos es el planteamiento de preguntas).
5. Revisión y cierre (se enfatizan los puntos más importantes y se conecta con el nuevo aprendizaje).

En este modelo se utiliza lo que los alumnos ya saben y se construye sobre ese conocimiento; implica la presentación de la información de manera sistemática, permitiendo una mejor comprensión del tema y se sostiene la eficacia de las preguntas como una forma de comprometer activamente a los alumnos en el proceso de aprendizaje.²¹

Antonio Ontoria presenta una propuesta de trabajo a través de mapas conceptuales para ser usados como estrategia y técnica cognitiva; para ello se basa en las ideas aportadas por Ausubel, Novak y Gowin. Ontoria asocia el aprendizaje significativo con el postulado de “*Aprender a Aprender*” y opina que este tipo de aprendizaje tiene lugar cuando se intenta dar sentido o establecer relaciones entre los nuevos conceptos y los conocimientos existentes en el alumno. Indica que la teoría de la asimilación es el punto central del planteamiento de Ausubel en relación al aprendizaje significativo, de tal manera que la mayor parte de este aprendizaje consiste en la asimilación de nueva información.

A nivel didáctico los mapas conceptuales permiten muchas variantes: se puede comenzar *identificando los conceptos previos* que los alumnos tienen sobre un tema elaborando un mapa conceptual, ampliable posteriormente con los nuevos conceptos aprendidos; también se pueden utilizar como profundización de un concepto relevante de un tema.

²¹ Eggen, Paul D. y Donald P. Kauchak, *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, pp. 286, 301-302.

Al aplicar los mapas conceptuales en el aula, se pueden trabajar los siguientes aspectos básicos:

1. *Conexión con la ideas previas de los alumnos.*
2. Inclusión de los conceptos relevantes y establecimiento de relaciones conceptuales.
3. Diferenciación progresiva: ya que muestra el grado de diferenciación de los conceptos que posee una persona. Esto puede evaluarse de dos maneras: a) eligiendo un concepto clave y pidiendo a los alumnos que elaboren un mapa conceptual en donde manejen conceptos relacionados con el concepto base; b) seleccionando varios conceptos de un tema y pidiendo a los alumnos que elaboren un mapa con ellos a fin de comprobar las conexiones correctas o erróneas.
4. Reconciliación integradora: que tiene que ver con la integración de los conceptos previos y la nueva información, a través de la comparación entre un mapa hecho previamente al comenzar un tema de estudio y otro realizado al término de este. Así se valoran los conocimientos previos y se aportan nuevos datos al aprendizaje. También se descubren concepciones equivocadas.
5. Relaciones cruzadas: se refiere a las conexiones cruzadas que pueden ser indicios de nuevas integraciones conceptuales y muestran un mayor nivel de profundidad en la comprensión de un tema.²²

Las partes que componen a un mapa conceptual son: conceptos, proposiciones y palabras de enlace. Los conceptos son las imágenes mentales que tenemos acerca de los objetos o acontecimientos, en tanto que las proposiciones son frases

²² Ontoria, Antonio, *et.al.*, *Mapas conceptuales, una técnica para aprender*, p. 39-42.

formadas por conceptos y palabras de enlace, se usan para transmitir algún significado.

José Eduardo García Díaz en un artículo publicado en “Cuadernos de Pedagogía”, presenta una hipótesis de trabajo que denomina de “progresión”, la cual transita de un “aprendizaje aditivo simple” hacia un “modelo constructivista complejo”. Esta hipótesis nace de la preocupación que le suscita observar algunas de las creencias de los profesores, relacionadas con el cambio de las ideas de los alumnos, ya que en ellas se encuentra una concepción de aprendizaje como adición o sustitución de las ideas de los estudiantes, en la que no se tienen en cuenta las ideas previas o sólo se consideran como errores que hay que eliminar y sustituir por el conocimiento científico. Por esta razón, propone una serie de principios de intervención que tienen como finalidad eliminar esas creencias y provocar un cambio conceptual profundo de las ideas de los estudiantes, tomando en cuenta sus conocimientos previos, no desechándolos. Para lograr lo anterior, hace un análisis de las distintas creencias sobre el aprendizaje y las dificultades asociadas a ella, utilizando como marco de referencia la concepción constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje para discutir sobre cómo aprenden los alumnos. Sobre el conocimiento previo de los alumnos se plantea varios problemas que se engloban en tres rubros:

1. La naturaleza de las ideas de los alumnos: ¿tienen ideas los alumnos? ¿cómo son? ¿son comunes a muchos alumnos o hay una gran diversidad?
2. El cambio de las ideas de los alumnos: *¿de qué modo se pueden cambiar dichas ideas? ¿cómo cuestionarlas sin caer en el modelo de la sustitución del error?*
3. Estrategias y técnicas para conocer las ideas de los alumnos: ¿cómo explorar las ideas de los alumnos? ¿cómo tratar los datos obtenidos para poder inferir las concepciones que subyacen a esas ideas?

En relación a la progresión del conocimiento, el autor señala que pasa por los siguientes niveles:

- I. Nivel de partida. Aquí se ubica el aprendizaje aditivo simple, que consiste en la nueva adición, en el que el

protagonismo del alumno es mínimo porque sólo tiene que estar atento a la explicación del profesor y al estudiar, utiliza una estrategia de memorización repetitiva. Se desconocen las ideas previas de los sujetos. Este modelo concibe a las mentes de los alumnos como una página en blanco que hay que llenar. En relación a la naturaleza de las ideas de los jóvenes éstas tienen una organización simple, ya que no se promueve su interacción. Se piensa que el aprendizaje se produce mediante relaciones causales mecánicas y lineales. Se trata de un modelo de la ideología dominante, basado en ideas cerradas y absolutas. El modelo aditivo se manifiesta en un conjunto de creencias cerradas y unívocas frente al aprendizaje.

- II. Niveles intermedios. Del aprendizaje aditivo complejo al aprendizaje constructivista por sustitución: una variante más compleja del modelo aditivo sería aquella concepción que considera que para aprender es necesario contar con el sujeto que aprende, aunque mantiene una concepción cerrada y absoluta de la verdad que hay que aprender. A diferencia del modelo anterior, concede mayor protagonismo al alumno. En relación al aprendizaje, se asume la idea de que la copia literal es imposible en la medida en que hay que poner en marcha complejos procesos psicológicos mediadores de parte del alumno. Este modelo se basa en la idea de un alumno activo y, por tanto, puede confundirse con el planteamiento constructivista. La diferencia está en que aquí se acepta el absolutismo epistemológico (saber único y objetivo). En su versión más elaborada, este

aprendizaje adopta la terminología constructivista, pero en realidad se trata de un aprendizaje constructivista por sustitución que considera que los alumnos tienen ideas poco coherentes y organizadas, teorías ingenuas sobre el mundo. Para el autor se trata de una aproximación simple al constructivismo, en la que el profesor considera las ideas de los alumnos como errores conceptuales que hay que explicitar y cuestionar para poder sustituirlas por el conocimiento científico. El aprendizaje ocurre en el marco de un absolutismo epistemológico, en el que los sujetos deben construir exactamente unos significados dados. No se asume una posición abierta, relativizadora del conocimiento.

- III. Nivel deseable: el aprendizaje constructivista complejo: Esta perspectiva se diferencia de las precedentes por su concepción evolutiva del aprendizaje y por su concepción relativa de la verdad que hay que aprender. Considera que el individuo en interacción con otros sujetos y con el medio en general, da sentido al mundo (construye su verdad) reorganizando los propios sistemas de ideas que estarían en un proceso de continua reestructuración.²³

El autor propone un itinerario de formación docente, en el que se pretende que los profesores tomen conciencia de los problemas profesionales que surgen en relación al tratamiento didáctico de las ideas de los sujetos. Es esencial que se reflexione sobre las características de dichas ideas, insistiendo en que existen ideas organizadas en la mente de los individuos que aprenden y que constituyen el punto de partida en la construcción del conocimiento.

²³ García Díaz, José Eduardo, "Las ideas de los alumnos" en: *Cuadernos de Pedagogía*, No. 276, enero 2000, pp.58-62.

Al respecto sugiere la elaboración, aplicación y análisis de un instrumento de exploración de ideas: cuestionario, guión para una entrevista, hojas de registro para las observaciones de clase, plantillas para la codificación de los datos presentes en las producciones de los alumnos, relacionado con un tópico concreto y, de ser posible, dentro de un proceso de investigación en el aula.

En relación a la naturaleza de las ideas de los alumnos, habría que leer y comentar diversos estudios longitudinales sobre la evolución de las ideas de los alumnos relacionadas con tópicos concretos (mediante transcripciones de debates de clase que corresponden a diferentes momentos en el desarrollo de una temática) que permitan conocer si en realidad se produce una construcción gradual y progresiva del conocimiento escolar. Las actividades de formación deben propiciar el cuestionamiento de ciertas ideas, ya que las concepciones de los alumnos pueden sólo requerir de un tratamiento puntual, o hay que conocerlas para sustituirlas por la verdad científica. También se puede hacer el análisis de diferentes situaciones en las que se aprecia el carácter mecánico y repetitivo de muchos aprendizajes escolares.²⁴

2.2.2 Sugerencias para trabajar con los Conocimientos Previos en la materia de Historia:

Pilar Benejam considera importante provocar la duda y producir una ruptura o desequilibrio en las estructuras existentes, demostrando que el concepto que se quiere introducir es más operativo. Para modificar los “constructos previos” de los jóvenes se requiere motivarlos constantemente y reutilizar de manera frecuente sus ideas previas a fin de que se enriquezcan a través del establecimiento de relaciones con otros conceptos. Con una motivación adecuada, el alumno confronta lo que sabe y lo que aprende y este conflicto se resuelve en un proceso de asimilación y acomodación. Para asegurar el aprendizaje, hay que aplicar los

²⁴ *Ibidem*: pp. 62-64.

nuevos conceptos a problemas, de acuerdo a las capacidades y posibilidades de los alumnos²⁵.

El modelo de aprendizaje que propone esta autora para promover el cambio conceptual en disciplinas sociales a nivel educación secundaria, consta de las siguientes fases:

1	2	3	4
Identificación de las ideas previas de los alumnos	Puesta en cuestión de las ideas mediante <i>contra-ejemplos</i>	Introducción de nuevos conceptos	Utilización de las nuevas ideas en contextos proporcionados.

Otra de las autoras que han concretado algunas de estas ideas en el aula, es Beatriz Aisenberg, quien explica el para qué y cómo trabajar con los conocimientos previos de los alumnos en la materia de Historia a nivel primaria. La riqueza de su trabajo radica en una serie de sugerencias extraídas de su propia práctica docente. Esta autora señala la relación que existe entre la psicología genética de Piaget y los conocimientos previos, ya que el enfoque piagetiano afirma que todo nuevo conocimiento se origina a partir de conocimientos anteriores. Desde la perspectiva de esta psicología conocer es construir significados, de tal forma que los significados que cada sujeto otorga a un objeto, dependen de las teorías y nociones que haya construido con antelación. Los conocimientos anteriores funcionan como marco asimilador.

Para la autora, el sentido de tomar en cuenta estas ideas, consiste en facilitar y mejorar la asimilación de los nuevos contenidos; por lo tanto, dichos conocimientos pueden ser usados como un recurso metodológico para lograr un mejor aprendizaje de los contenidos.

²⁵ Benezam, Pilar, “ Las aportaciones de la teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales” en: Pilar Benezam y Joan Pagés (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, pp.58-59.

Aisenberg propone presentar los contenidos escolares como *contraargumentaciones* que ayuden a modificar y enriquecer las ideas de los alumnos con la finalidad de acercarlos a un conocimiento más objetivo. En este sentido, retoma algunas sugerencias de Pilar Benejam.

Asimismo menciona la importancia de desarrollar la metacognición en los alumnos, ya que deben tomar conciencia de la *contradicción* que existe entre las ideas previas que tienen y la nueva información. Propone un *trabajo de anticipación* que permita conocer cuáles son las ideas de los alumnos sobre determinado tópico teniendo como referente el contenido temático a trabajar. En su propuesta, los alumnos escriben de manera individual lo que saben sobre un tema o concepto posteriormente se promueve una discusión grupal con la consigna de intentar armar una definición entre todos. La intención es que cada alumno pueda argumentar sus definiciones, determinar sus lagunas y contradicciones. El trabajo se apoya en la consulta de diferentes textos que tratan el tema en cuestión y que permiten ampliar las ideas de los estudiantes. Parte del éxito de esta metodología de trabajo radica en el tamaño del grupo. Para finalizar, Aisenberg menciona que hay que tener en cuenta las *concepciones* de los alumnos y ponerlas en juego a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.²⁶

Javier Merchán Iglesias y Francisco García Pérez presentan una propuesta metodológica para la enseñanza de la Historia basada en la investigación. Enfatizan en que se aprende a partir de lo que se sabe y que el aprendizaje es un proceso cognitivo que se origina a partir de un conflicto cognitivo. Según su propuesta, la investigación se convierte en el eje articulador de una serie de actividades que se desarrollan en el aula (mesas redondas, debates, etc.); desde esta metodología, los temas a enseñar se plantean como problemas. Las concepciones previas de los alumnos, dada su relevancia, deben ser tomadas en cuenta a lo largo del proceso, facilitando su tensión.

²⁶ Aisenberg, Beatriz, “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria” en: Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, aportes y reflexiones*, pp. 152-158.

Estos autores conceden una importancia especial al lenguaje dentro del salón de clases, ya que consideran que la correcta expresión de los alumnos es importante para una buena reflexión de los temas, su articulación y posterior estructuración.

Las conclusiones obtenidas a partir de la investigación realizada, permiten organizar los resultados obtenidos, favorecer la reestructuración de esquemas y propiciar la incorporación de nuevos conocimientos. Sugieren que como culminación de un trabajo de investigación, los alumnos elaboren por escrito un informe para luego comunicarlo ante el grupo, ya que esto favorece la construcción del conocimiento de los alumnos responsables del trabajo y contribuye a enriquecer los aprendizajes del grupo mediante el debate general. Además, las conclusiones deben engarzarse con las conclusiones que se obtengan a lo largo de las diferentes unidades para que tengan relación y se enriquezcan.²⁷

Susana Celman en uno de sus escritos aborda el tema de los *conocimientos previos* cuando presenta la *evaluación de los aprendizajes* desde otra perspectiva, señalando que se puede transformar en una *herramienta de conocimiento*, tanto para profesores como para alumnos. Argumenta que la evaluación del aprendizaje, puede iniciar con los conocimientos previos, recuperando lo que los alumnos saben, para iniciar el proceso de engarzar conceptos, principios y procedimientos. La autora señala que un método excelente que puede ser usado por el profesor para propiciar la actividad y creatividad en los alumnos, es transparentar sus clases, señalando los procesos que él mismo puso en juego en el momento de aprender: sus dudas, sus criterios, sus hipótesis, sus ideas previas, etc.; de esta manera los estudiantes aprenden epistemología y actitudes abiertas al conocimiento, no dogmáticas.

En relación a la enseñanza de la Historia, plantea la importancia de identificar algunos problemas teóricos y actuar sobre ellos. Sugiere el diseño de

²⁷ Merchán Iglesias, Javier y Francisco García Pérez, “Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia” en: Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (comps.), *Op.cit.*, pp. 183-200.

actividades que planteen problemas en donde se pongan en juego conocimientos y habilidades, además de promover una cultura de la autoevaluación y coevaluación grupal.²⁸

Por su parte, Ma. Carmen González Muñoz reconoce que en la concepción constructivista cada vez adquiere mayor importancia el conocimiento de los conceptos previos de los alumnos. La autora hace referencia a los resultados de diferentes estudios sobre conocimientos previos; uno de ellos es la fuerte persistencia en las personas adultas de estereotipos o la presencia de ideas no siempre adquiridas en el aula, sobre las que no se ha actuado, o no se ha hecho de manera suficiente. Indica que se está produciendo un auge en España sobre la exploración de ideas previas de carácter histórico en la población; esto se ha concretado en trabajos publicados en la prensa, así como en investigaciones más amplias promovidas por diversos organismos. En el terreno escolar hay un aumento de estudios, tanto en el campo de las visiones globales (Ignacio Pozo, Mario Carretero, Mikel Asensio, Pilar Maestro, etc.) como en el de las investigaciones sobre aspectos o temas específicos, o los trabajos de profesores como el del “Grupo Valladolid”, éste último enfocado a la comprensión que los adolescentes tienen sobre distintos aspectos de la historia. Las investigaciones de este grupo de maestros han comprobado que los esquemas interpretativos de los adolescentes no son siempre lineales, simples ni homogéneos. Sobre esta experiencia se hablará en el siguiente punto.

Actualmente se considera que las ideas previas están muy relacionadas con el pensamiento cotidiano y, por tanto, explorarlas es requisito fundamental para un aprendizaje significativo.

Para Muñoz, los métodos de enseñanza ofrecen una influencia decisiva, ya que se ha demostrado que con una buena metodología, pueden cambiar algunas de las ideas de los alumnos.

²⁸ Celman, Susana, *et.al.*, “Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento” en: Alicia R.W. de Camilloni, *et.al.*, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, pp.37, 39 y 47.

Uno de los objetivos básicos de la educación es el cambio conceptual y la modificación de los esquemas de conocimiento del alumnado. Es importante la explicitación de las ideas previas y buscar su reformulación mediante el planteamiento del *conflicto cognitivo*,²⁹ el cual se refiere al cuestionamiento de las ideas previas a través de una serie de estrategias y la presentación de una información más elaborada; dicho conflicto surge a partir de una situación cognoscitiva nueva.

Rosario Cubero presenta una propuesta sobre cómo explorar las concepciones de los niños de primaria mediante instrumentos como los cuestionarios, la entrevista y la observación. Cubero señala que los esquemas de conocimiento de los alumnos desempeñan un papel primordial, ya que el aprendizaje significativo sólo ocurre cuando el nuevo conocimiento interactúa con los esquemas existentes. Sin embargo, apunta sobre la persistencia de dichos esquemas en vista de que no toda situación de enseñanza promueve esta interacción, ni siempre que se produce tal interacción desemboca en la sustitución de ideas falsas por académicas. Lo que a menudo ocurre es que el niño realiza una síntesis entre lo que conoce y lo que le muestra el maestro, de tal manera que aprende de forma superficial, olvidando con el paso del tiempo lo que se trabajó en clase.

En relación al uso de los cuestionarios de diagnóstico, comenta sobre las críticas habituales que se han hecho a este tipo de pruebas y evalúa las posibilidades de implementar esta técnica de acuerdo a las características del estudio, el tipo de cuestionario y su uso junto con otros instrumentos de toma de información como las entrevistas. Sobre los cuestionarios de elección múltiple, indica que pueden apoyarse en dibujos que ilustren lo que se pregunta, para ayudar al alumno a externar sus concepciones y evitar que el profesor tenga que deducirlas. Sugiere que en este tipo de instrumentos cerrados, se pida al estudiante que explique el por qué de sus respuestas y justifique sus razonamientos, ya que estas explicaciones son las que más

²⁹ González Muñoz, Ma. Carmen, *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, pp.79-82, 88-89.

información ofrecen sobre las concepciones de los alumnos. Otro tipo de cuestionarios son aquellos que están constituidos por preguntas más abiertas en las que se plantea al estudiante una situación o problema al que debe dar una respuesta. El cuestionario puede utilizarse de forma combinada con otras técnicas de registro como la entrevista y la observación. Las preguntas del cuestionario pueden apoyarse en dibujos, fotografías, etc.

2.2.3 Cuatro experiencias académicas en relación a los Conocimientos Previos:

En este apartado se presentarán los trabajos realizados por algunos académicos que, preocupados por la adecuada formación de los alumnos, llevaron a cabo investigaciones y, en el caso de uno de ellos, una serie de propuestas para elevar el nivel académico de los estudiantes.

I) Implementación de estrategias para mejorar el nivel académico de los estudiantes de la carrera de Física de la Facultad de Ciencias de la UNAM:

Romilio Tambutti Retamales, de origen argentino, es otro de los autores que se ha interesado en el tema que nos ocupa, ya que, a causa del alto índice de deserción escolar en los primeros semestres de las carreras de esa facultad y los niveles de reprobación, coordinó un proyecto en el que participaron profesores del Centro de Enseñanza de la Física de la Facultad de Ciencias de la UNAM, mismos que estaban preocupados por la “alta mortalidad académica” (en Física ascendió más del 70%).³⁰

Según el autor, esta problemática refleja una selección académica oculta, que mengua la igualdad de oportunidades para el éxito en los estudios profesionales. Opina que la baja eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje es resultado de factores de orden sociocultural, psicológico y didáctico. Como parte de esta

³⁰ Tambutti Retamales, Romilio, “Diagnosticar para mejorar”, en: *Perfiles Educativos*, enero/marzo 1984, No. 4, pp. 39-52.

problemática, menciona que los Planes y Programas de Estudios de la carrera de Física fueron elaborados hace muchos años y, que por lo tanto, son caducos para la realidad estudiantil que prevalecía en el momento en que se realizó el estudio (en aquel entonces predominaba el estudiante de bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria); esto dio como resultado, un movimiento en pro de la reforma al *currículum*. Sin embargo, dicha reforma tenía que partir de un conocimiento más cabal y confiable de las características relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la población de nuevo ingreso a la facultad. De esta manera, se vio la necesidad de un estudio diagnóstico sobre los conocimientos con que estos alumnos ingresan a la facultad mencionada (en los aspectos socioculturales como en los académicos), a fin de que el Centro de Enseñanza de la Física (CDF) pudiera instrumentar las acciones pertinentes.

El proyecto que presenta Tambutti, se conoce como Diagnóstico de Aptitudes Generales Académicas y Conocimientos (DAGAC), cuyos objetivos fueron: recabar información confiable sobre las características académicas de los alumnos de primer ingreso a las carreras de Física y Biología; cuidar que los instrumentos elaborados para el diagnóstico, permitieran la predicción de la probabilidad de éxito de cada uno de los examinados en la estrategia educativa actual. En el Departamento de Física se consideró como información relevante, determinar cual es el nivel de desarrollo de habilidades y destrezas consideradas básicas en su formación previa, y el nivel de conocimientos en ciertas áreas temáticas, consideradas como fundamentales en la formación de los alumnos.

Este proyecto se propuso diagnosticar a través de dos tipos de pruebas: de aptitudes (verbal) y de conocimientos (en matemáticas y física). Los resultados mostraron que cerca de la mitad de la población que ingresa a la facultad, presenta una formación inicial deficiente, también indica que en la formación previa se privilegiaron los aprendizajes memorísticos, superficiales y arbitrarios, con baja atención al desarrollo de habilidades intelectuales valiosas para los estudios universitarios.

En el caso de la carrera de Física, Tambutti y un grupo de colaboradores sugieren la implementación de Programas de Estudio que remedien esta situación. Para tal

efecto, proponen la estrategia SIGMA,³¹ que implica cambios en los contenidos, enfoques, técnicas, métodos didácticos y ritmos de los Programas de Estudio. Dicha estrategia se apoya en varias corrientes psicopedagógicas que consideran que el aprendizaje de un sujeto sólo se consigue a partir de sus experiencias significativas. Como parte de este proyecto se diseñó un curso denominado Sigma I, que se estructuró en nueve unidades temáticas, mismas que se impartieron a los alumnos de primer ingreso, con una duración de 24 hrs. de clase a la semana, y entre 15 o 16 semanas, repartidas en los dos o tres primeros semestres de la carrera. Esta estrategia se considera de carácter radical porque se trata de un curso remedial y se basa en una propuesta de nuevos objetivos, contenidos y enfoques, con la finalidad de lograr una preparación adecuada. El curso mencionado se llevó en forma paralela a la carrera.

II) Experiencia del Grupo Valladolid:

Se trata de un grupo de 37 profesores de nivel bachillerato de la provincia de Valladolid, España, que preocupados por la dificultad que implica trabajar adecuadamente con los conceptos históricos, emprendieron una investigación en sus aulas, durante los años de 1991-1993. Basándose en su experiencia docente, trataron de profundizar en las ideas que acerca de la historia elaboran los adolescentes que están incursionando en el pensamiento formal, aunque también incluyeron en su estudio a un grupo de alumnos de 8º grado de Educación General Básica (secundaria); esta inquietud nace debido a que han observado el manejo de conceptos erróneos por parte de los alumnos y su persistencia, pese a una buena enseñanza. Este grupo refiere que uno de los primeros obstáculos a que se enfrentaron fue la escasa producción de trabajos sobre estas cuestiones en el área de las Ciencias Sociales y, específicamente, en la Historia. Su proyecto de investigación titulado “¿Con qué ideas sobre la Historia se comienza el bachillerato? fue seleccionado para recibir apoyo económico en la convocatoria

³¹ Tambutti Retamales, Romilio, “La estrategia Sigma, una forma radical de abordar el fracaso y la deserción escolares”, en: *Perfiles Educativos*, Julio/diciembre 1989, No. 45-46, pp. 3-13.

de Ayudas a la Investigación Educativa 1991 en España. Su investigación pretende ser un acercamiento general a las ideas que consideran más relevantes para entender la Historia.³²

El Grupo Valladolid se caracteriza por ser heterogéneo debido a los lugares de procedencia de sus integrantes, ya que se trata de profesores que laboran en sitios rurales y sobre todo urbanos, del centro y de la periferia de Valladolid, en escuelas públicas (15 centros participantes). Dada su importancia, se trata de un proyecto de investigación, con una clara incidencia en la formación de los alumnos.

Entre los presupuestos de partida, estaban convencidos de que los alumnos elaboran un conocimiento científico, tomando en cuenta lo que ya saben, por lo tanto, reconocen en los alumnos la existencia de conocimientos previos y de concepciones personales sobre la historia, originadas en fuentes diversas que, en ocasiones, interfieren en el aprendizaje de los conceptos científicos.

En el transcurso de la investigación se percataron de que lo más importante no sólo era conocer las ideas o conceptos que los alumnos tienen sobre la Historia, sino sus mecanismos y sus esquemas de interpretación.

Para estos docentes, no es conveniente reducir esta problemática de la enseñanza al aspecto psicopedagógico, pues hay que tomar en consideración otros elementos como el entorno social y escolar, así como los problemas afectivos.³³

Desde su punto de vista, en el proceso de enseñanza aparecen dos polos en continua relación: el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano con el que el alumno se incorpora a este proceso. Por ello, en la investigación sobre lo que el alumno sabe, se deben poner en juego varios niveles de análisis que son el disciplinar, el psicopedagógico y el referente a la propia práctica docente.

En relación a las investigaciones sobre ideas previas en Historia, señalan la falta de relación entre ellas, ya que no son progresivas o acumulativas y, por lo tanto, no se basan en los hallazgos o errores de las anteriores.

³² Grupo Valladolid, *La comprensión de la historia por los adolescentes*, pp. 19-22.

³³ *Ibidem*, pp. 25-38.

Este grupo de maestros clasifica las investigaciones realizadas sobre conocimientos previos en dos direcciones: 1) el marco piagetiano, 2) el de las ideas previas o concepciones alternativas. Para estos docentes es necesario integrar en la práctica el enfoque de las ideas previas al de los esquemas piagetianos, tomando en cuenta los aspectos positivos de ambas teorías.

El Grupo Valladolid planteó una hipótesis a partir de su propia experiencia de trabajo en el aula y trataron de identificar el pensamiento histórico de los alumnos, utilizando diferentes técnicas (pruebas escritas abiertas y cerradas, entrevistas y dibujos sobre épocas históricas). Al enfocarse en el pensamiento histórico de los alumnos, el Grupo Valladolid está optando por un enfoque integrador entre la corriente piagetiana y el enfoque de las ideas previas, ya que opina que el desarrollo cognitivo del sujeto no es estático, sino que tiene estrecha relación con sus oportunidades de aprender y con las ideas previas de que dispone. En este sentido, el objetivo de la enseñanza es propiciar la formación científica dirigida a superar las concepciones erróneas, además de facilitar el pensamiento formal.

Dirigieron su investigación hacia la percepción que los alumnos tienen sobre el pasado. Para ello se cuidó que los temas fueran conocidos y que permitieran aflorar valores y actitudes. Elaboraron sus preguntas de tal manera que los alumnos se implicaran al convertirse en protagonistas y facilitando así la emergencia de valores.

La investigación del Grupo Valladolid es valiosa porque permite al docente reflexionar sobre su propia práctica, por lo que se inscribe dentro de lo que se conoce como la Investigación-Acción.³⁴ Entre sus objetivos iniciales están los siguientes:

- Analizar las concepciones iniciales de los alumnos relativas a la Historia como ciencia, aunque cabe aclarar que se refieren a las categorías que

³⁴ La Investigación-Acción es un enfoque de investigación educativa, el cual promueve la participación activa de la población involucrada con la finalidad de transformar su situación y ser protagonista del cambio social; se aplica a situaciones de la vida real a escala microsocia. En tanto investigación, es un procedimiento reflexivo, sistemático y crítico que tiene como propósito estudiar algún aspecto de la realidad, con una finalidad práctica; en cuanto acción, significa que el objetivo de la investigación está orientado a la acción, siendo a su vez fuente de conocimiento. Véase Sánchez Villers, Ma. Guadalupe, "Investigación-Acción" en: *Antología del Diplomado en Docencia Universitaria, Módulo VII: Práctica docente e Investigación educativa*, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, 2000, pp. 40-43.

permiten acceder de una manera rigurosa y científica al conocimiento histórico: multicausalidad, empatía...

- Descubrir el origen de estas concepciones y la razón de su persistencia.
- Extraer consecuencias didácticas; es decir, conclusiones para una mejor planeación y organización.³⁵

Aclaran que sus resultados no pretenden tener validez universal.

En relación al enfoque de las ideas previas hacen una crítica a sus debilidades: su carácter descriptivo, la ausencia de una teoría explicativa global, el estudio de estas ideas como nociones aisladas, sin explicar las estructuras y procesos que subyacen a estas concepciones. Señalan que algunos conciben de esa manera a los conocimientos previos (concepciones aisladas) pero para otros no están aisladas sino que están integradas dentro de esquemas personales o teorías implícitas, de los que hay que partir para poder realizar la reestructuración conceptual.

Comparten los resultados de algunas investigaciones que señalan que el desarrollo cognitivo es resultado de un proceso de maduración, influido por otros factores como la experiencia personal previa, cooperación social, etc. También es importante la forma o estilo de enseñanza, las ayudas intelectuales o andamiajes.

En cuanto a los instrumentos utilizados, tomaron como base de su investigación los cuestionarios, ya sea con preguntas abiertas o cerradas, complementándolos con entrevistas personales, observación de los alumnos en clase y análisis de su producción escrita (aunque no reportan resultados de los últimos tres instrumentos). Al indagar sobre la imagen del pasado, dirigieron su investigación hacia la percepción que tienen sobre éste, su grado de empatía, su representación de la Historia, por lo que no optaron por dirigirla hacia los contenidos históricos en sí.

Para provocar que los alumnos externaran sus valores y actitudes sobre la Historia, eligieron una época histórica que fuera conocida por la mayoría de los estudiantes como la Revolución Francesa, elaborando una pregunta abierta en la que los alumnos tenían que imaginar que vivían en ese periodo. Otra de las

³⁵ *Ibidem*, p.22.

razones de la elección de este tema reside en que a la mayoría de los alumnos les apasiona el estudio de esta época.

En el caso de la empatía histórica y su concepción del pasado, recurrieron a un cuestionario cerrado de 10 preguntas con temas diversos como el descubrimiento de América, el Cisma Anglicano, Carlos V, el Imperio español, la Guerra del Golfo y la crisis de la URSS. Con estas preguntas también obtuvieron información sobre el tipo de causas que los estudiantes manejan sobre determinados acontecimientos.

Un profesor del Grupo Valladolid trabajó con su grupo de primaria sobre la representación plástica de la Historia a través del dibujo, y para ello se eligió como tema el mundo feudal. La técnica consistió en solicitar a los alumnos que después de haber estudiado el tema en clase, realizaran un dibujo sobre el mismo donde representaran los conocimientos adquiridos. Sin embargo, dada la complejidad que reviste el análisis de este tipo de trabajos, la técnica mencionada no se utilizó de manera sistemática, aunque no deja de ser interesante.

La mayoría de estos instrumentos se aplicaron a mitad del curso, en el momento en que habían pasado las evaluaciones formales, a fin de que los estudiantes contestaran sin presiones.

En relación a los resultados de la investigación se tienen los siguientes datos:

- La representación de la Historia de los alumnos está llena de elementos descriptivos, plásticos y visuales, escaseando los elementos explicativos.
- Se fijan casi siempre en los aspectos más superficiales y llamativos.
- La presencia del tiempo es reducida y algo mayor la del espacio, pero tal vez no demasiado significativa.
- La Historia es descriptiva no explicativa.
- La Historia es memorística, no plantea problemas.

Sin embargo:

- Conceden importancia no sólo a los aspectos políticos, sino también a los sociales y económicos.

- Predominan los agentes históricos colectivos sobre los individuales, por lo que la Historia no es una crónica de ricos y poderosos.
- Tienen gran importancia las formas de vida cotidiana.

Sobre el origen de esta representación de los alumnos sobre la Historia señalan que:

Probablemente viene de la sociedad: a través de la familia y el ambiente social más cercano en que se mueven; otras fuentes son los medios de comunicación (prensa, radio, televisión, cine), la escuela, los círculos culturales y las versiones de los grupos dominantes de la sociedad.

Con todas estas fuentes y sus propios intereses y vivencias, el alumno elabora unas teorías personales que le sirven para vivir y que aplica a la comprensión del pasado. Dentro de estas teorías incluye una imagen del pasado.

Para conocer de manera más profunda la imagen del pasado, hay que reflexionar sobre la manera en que se enseña la Historia en la escuela y la imagen que los medios de comunicación (cine y televisión) presentan sobre esta disciplina: una Historia narrativa, de acontecimientos, no explicativa; en ella importan los elementos anecdóticos y está llena de estereotipos; no busca un acercamiento científico a los hechos, sino la diversión, entretenimiento y manipulación de la historia. Cuando se trata de explicar la Historia se utiliza una explicación causal, externa, maniquea y única. Por lo anterior, los maestros del Grupo Valladolid, suponen que esa imagen del pasado es muy resistente al cambio, por la permanente retroalimentación de la misma a través de esos medios de comunicación,³⁶ aunque no es imposible modificarla. Considero que, al respecto, una forma de manejar este problema radica en el uso didáctico del cine en la enseñanza de la Historia. En este sentido, las aportaciones de Ricardo Pérez Montfort son muy valiosas ya que este autor alerta sobre la posibilidad de analizar determinadas épocas históricas a través de las películas de contenido histórico. Para ello es necesario detenerse en los conceptos y las formas con las que se presenta y reinterpreta el pasado, tomar en cuenta el “efecto de realidad” que se

³⁶ *Ibidem*, pp. 38-50, 58-65 y 69-86.

utiliza, ya que puede distorsionar los contenidos históricos y proporcionar versiones alejadas de la realidad.³⁷

Los resultados de la investigación del Grupo Valladolid tienen que ver con los cambios que se han producido en la enseñanza de la Historia en España, en vista de que se ha cuidado la imagen de la Historia que difunden los maestros. De tal manera que han optado por difundir una Historia total y explicativa, aunque todavía en algunos estudiantes sigue predominando la imagen de una Historia narrativa, de hechos políticos y bélicos. En esta imagen ha tenido que ver no sólo el tipo de enseñanza, sino los textos utilizados como apoyo.

III) Exploración de conceptos históricos en escuelas primarias:

Mario Carretero y Margarita Limón remiten a la experiencia de algunos investigadores estadounidenses que estudiaron el conocimiento previo de 35 estudiantes de 5º año (10 y 11 años) y 37 de 6º año (11 y 12 años de edad) sobre la Guerra de independencia de las 13 colonias norteamericanas. El estudio se realizó un año antes y uno después de que los alumnos estudiaran el tema. M.G. Mckeown y L. Beck, autoras de esta investigación, obtuvieron los siguientes resultados:

1. Aunque la mayoría proporciona información correcta, es escasa y muy dispersa (un 60% de ambos grupos no proporciona información sobre los motivos de la guerra, un 74% de los alumnos de 5º año y un 75% de los de 6º año no mencionan que la guerra se produjo entre Inglaterra y las colonias)
2. A pesar de que el conocimiento que muestran los alumnos es fragmentario y desconectado, la instrucción parece tener un efecto positivo, ya que los alumnos de 6º son capaces de aportar información más específica que los de 5º.

³⁷ Pérez Montfort, Ricardo, "El cine en la enseñanza de la historia", en: Victoria Lerner Sigal,(compiladora), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, pp. 297-303.

Otro estudio interesante es el que hicieron cinco autores del mismo país en diferentes años (L. S. Levstik, C. S. MacDonald, J. Brophy, Van Sledright y Bredin) con alumnos de primaria de 4º, 5º y 6º año, a quienes se les preguntó qué entienden por Historia y contestaron lo siguiente:

- Son acontecimientos importantes que no ocurren en los días normales.
- Es una crónica de los acontecimientos del pasado.
- Es un concurso de popularidad.
- Es una colección de hechos que tiene que ver con el pasado.
- Es una ciencia exacta que establece hechos inequívocos.

Además, no perciben que la historia está sujeta a interpretación y confunden el trabajo del historiador con el del arqueólogo.³⁸

En general, como se observa en los resultados, la visión de estos alumnos es limitada, no se conciben como parte de la historia y restringen su estudio a un pasado desvinculado con el presente.

Carretero y Limón señalan que hacen falta trabajos específicos que permitan la generalización e integración de resultados. Añaden que los conocimientos previos no sólo incluyen conceptos, sino también la visión que el estudiante tiene de la historia como disciplina dentro de un currículo escolar y fuera de él.

IV) Investigación sobre las concepciones de dos maestros de primaria sobre las ideas previas de sus estudiantes:

Otro autor que ha manifestado su interés en los conocimientos previos es Juan Ignacio López Ruiz, quien se dio a la tarea de realizar dos estudios de caso para indagar el conocimiento y las creencias de dos profesores españoles, de nivel primaria, acerca de las concepciones que tienen sobre las ideas previas de sus estudiantes y la manera en que promueven su evolución a través de la planeación didáctica. Los maestros que son objeto de este estudio, tienen diferentes enfoques

³⁸ Carretero, Mario y Margarita Limón, “Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la historia” en: Mario Carretero, *et.al.*, *Construir y enseñar, las Ciencias Sociales y...Op.cit.*, pp.37-38 y 44-45.

acerca de la enseñanza de la biología, ya que uno se apega al llamado “constructivismo simplificado” y el otro al “constructivismo didáctico”, lo cual determina los resultados de su trabajo en el aula.

Este estudio de casos se enmarca dentro de la metodología de la Investigación-Acción, ya que se investigó en un espacio educativo y, el interés fundamental del autor, es comprometer a los docentes para que reflexionen sobre su práctica diaria y lo materialicen a través de su propia investigación en el aula; también se trata de un estudio comparativo.

Juan Ignacio López se apoya en el marco del constructivismo, sobre todo de aquel que deriva de los planteamientos de Vigotsky, ya que le concede un gran peso a la interacción social como fuente de conocimiento y la edificación de andamios por parte del docente, con la finalidad de mejorar el conocimiento de sus alumnos.

Para estudiar la actuación de los profesores seleccionados, el autor presenta las características de los enfoques constructivistas mencionados:

El “constructivismo simplificado” es una especie de estadio intermedio entre el modelo transmisivo y el constructivismo didáctico, éste último se considera como el modelo más evolucionado. Parece ser un paso en el aprendizaje de los profesores que transitan del modelo tradicional al constructivismo. En este enfoque los maestros suelen dar importancia a las concepciones iniciales de los estudiantes en tanto que reflejan el conocimiento “erróneo” que los alumnos poseen acerca de los temas que van a trabajar, por lo tanto, son interpretados como obstáculo que hay que superar para alcanzar una adecuada comprensión de los conceptos y no como *marcos explicativos alternativos* que son usados para interpretar los fenómenos que suceden en su medio. Según este enfoque, para acceder al conocimiento de los errores conceptuales de los alumnos, el profesor plantea diversas cuestiones al inicio del tema, con el propósito de que salgan a la luz sus defectos en la comprensión de los fenómenos.

En el planteamiento de las actividades no está presente el intercambio y la discusión entre los propios alumnos, de manera que, una vez detectados los fallos en la comprensión, el profesor utiliza la explicación científica de los fenómenos.

En cuanto a la estrategia de evaluación, se lleva a cabo una exploración inicial de los errores conceptuales de los estudiantes, mediante cuestionarios de ideas previas que se administran al inicio de cada tema. El indicador principal del progreso de los alumnos lo constituye la comprobación de la eliminación del conocimiento previo “erróneo” por las explicaciones científicas vertidas en el cuestionario final que suele ser diferente al utilizado en un principio, por lo que no se hace un seguimiento de la evolución de estas ideas.

Para los seguidores de este enfoque, el aprendizaje consiste en un proceso sustitutivo, por medio del cual los alumnos rechazan y abandonan sus errores conceptuales previos e incorporan en su lugar, las explicaciones científicas. Salvada esta dificultad, los alumnos comprenden las nuevas informaciones, de modo que estas se acumulan en su mente a través de un proceso aditivo.

Por su parte el “constructivismo didáctico” es un modelo educativo que representa el conocimiento y creencias docentes de mayor grado de evolución con respecto al papel de las concepciones de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares.

Estos docentes parten de las ideas, experiencias e intereses de los alumnos, planeando, sistemáticamente una serie de actividades iniciales encaminadas a que los alumnos expongan, discutan y razonen sus propios puntos de vista en relación al objeto de estudio. Para estos docentes, las ideas y experiencias de los alumnos no representan interpretaciones erróneas o no acertadas de la realidad, sino *modos alternativos de comprender* y desenvolverse en el medio.

Los profesores que se sitúan en este enfoque, poseen un conocimiento amplio de diferentes recursos didácticos que pueden emplear para movilizar las concepciones de los estudiantes. Parten de las ideas de los alumnos de manera continua, utilizan diversos recursos para que los estudiantes cuestionen o reelaboren sus propias ideas; utilizan el trabajo en grupo y las discusiones en equipo como un medio para estimular el intercambio y la evolución crítica de las concepciones.

También plantean una serie de actividades que tienen como propósito provocar o favorecer la reestructuración de las concepciones de los estudiantes y la

consolidación de los nuevos aprendizajes, mediante recapitulaciones o síntesis que tratan de rescatar las principales ideas trabajadas, dando oportunidad a los alumnos para que elaboren por sí mismos las conclusiones. Planifican los momentos a fin de que los alumnos puedan reflexionar sobre el proceso de aprendizaje que siguieron, para que tomen conciencia de las estrategias empleadas y cómo reelaboraron sus propias concepciones.

En cuanto a la evaluación, realizan un diagnóstico inicial sistemático de las concepciones previas de los alumnos que, continúa con una valoración del progreso de los conocimientos de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y concluye con una evaluación final.

Para estos profesores, el verdadero aprendizaje se produce cuando los alumnos ponen en relación sus conocimientos previos con la nueva información que entra en juego, de modo que ello trae consigo una reestructuración de las concepciones de partida. Consideran al aprendizaje escolar como un verdadero proceso constructivo personal y social, siempre inacabado y en constante evolución.

Para López Ruiz, tan importante es conocer las concepciones de los alumnos como las de los propios profesores, ya que esto determina sus propias ideas y la forma de indagar y trabajar con los conocimientos previos. Su preocupación por averiguar las concepciones de los docentes, es compartida por otros estudiosos como José Eduardo García Díaz, a quien ya se citó en este capítulo, el cual también habla de esos tipos de constructivismo, aunque con diferentes nombres.

La línea de investigación que escogió López Ruiz, está cobrando cada día mayor importancia para los que se interesan en las concepciones previas y su impacto en el aula.

Al aclarar el objetivo de su estudio, el autor señala que "...consiste... en conseguir que los profesores desarrollen las oportunas herramientas conceptuales y metodológicas para que se conviertan en investigadores de su propia práctica, sentando así las bases para la deseada mejora de su enseñanza".³⁹

Entre los objetivos de su estudio destacan los siguientes:

³⁹ López Ruiz, Juan Ignacio, *Aprendizaje docente e innovación curricular, dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela*, p.29.

- Identificar y describir la evolución del conocimiento y creencias de dos profesores sobre el papel que juegan las concepciones de los alumnos en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Experimentales, en este caso, la biología.
- Derivar implicaciones para la formación del profesorado y para la innovación curricular.

Para analizar lo anterior el autor dividió su estudio en cinco subproblemas asociados:

1. Cuáles son las concepciones y creencias de los dos profesores acerca del lugar que ocupan las perspectivas de los estudiantes a la hora de seleccionar, organizar, secuenciar y tipificar el conocimiento escolar.
2. Cuáles son los conocimientos, creencias y prácticas de estos profesores respecto al papel de las concepciones de los alumnos en la enseñanza de las ciencias y al uso de diferentes estrategias didácticas para provocar su evolución y reestructuración.
3. Cuáles son las concepciones de los maestros acerca de la evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos.

El centro escolar donde se realizaron los estudios es un colegio público de nivel primaria, ubicado en Fuentes de Andalucía, España, correspondiente a una extracción social baja.

Los supuestos hipotéticos de los que parte el autor, señalan que debido a la fuerte presencia del enfoque transmisivo en la enseñanza, los profesores que se adhieran a este enfoque, no realizan un trabajo de secuenciación de los conocimientos escolares, acorde con el nivel de las concepciones iniciales de los estudiantes; tampoco tienen un conocimiento de las características de las concepciones de los alumnos y su papel en la enseñanza de las ciencias, o que quienes los tengan en cuenta, lo harán de manera superficial bajo la perspectiva de que constituyen la vía para acceder al conocimiento erróneo y,

además, desconocen estrategias didácticas para propiciar la evolución o cambio del conocimiento inicial de los estudiantes.

Al analizar el estilo de trabajo de los profesores, encontró que uno de ellos se ubica en el constructivismo didáctico y el otro está transitando del enfoque transmisivo al constructivismo simplificado:

Así, el primer profesor asigna a la motivación un valor central en la enseñanza, por lo que se preocupa por despertarla al inicio de cada tema.

Además:

- Concede un papel importante al papel de las ideas de los alumnos en la enseñanza de las ciencias, por lo que percibe como objetivo fundamental que sus estudiantes aprendan procedimientos de diálogo, expresión y comunicación de dichas ideas, así como actitudes positivas y de valoración hacia las mismas.
- Considera que una de las tareas básicas del docente es diagnosticar el conocimiento inicial que poseen los alumnos sobre los contenidos que se trabajan, por lo que sistemáticamente dedica una sesión, dentro de cada temática, a la exploración de dichas concepciones por medio de un cuestionario de ideas previas.
- Piensa que las concepciones de los estudiantes constituyen el lugar de arranque para iniciar un proceso de búsqueda o investigación que aportará un conjunto de informaciones provenientes de diversas fuentes en relación al tópico que se trabaja.
- Considera las concepciones de los alumnos como hipótesis sobre los problemas que se plantean y que habrán de ser objeto de verificación mediante la realización de diversas experiencias.

En conclusión, para este maestro el aprendizaje se basa en la negociación de los diferentes puntos de vista que están presentes en la clase, en la argumentación de las propias ideas, en la comprensión de las ideas de los compañeros y en la formulación de cuestiones que se debaten en común.⁴⁰

⁴⁰ *Ibidem*, pp. 64-69.

En relación al segundo profesor se encontró que:

- Sólo en ocasiones parte de los “errores conceptuales” de los alumnos, ya que incorpora en algunos tópicos la posibilidad de que expresen sus ideas y experiencias sobre los contenidos que se estudian. En esta primera fase de su trabajo, el profesor cree que, la mayoría de las veces, las ideas de los alumnos no son adecuadas desde una perspectiva científica, de tal manera que interpreta las concepciones de los alumnos como errores conceptuales, que han de ser corregidas mediante la explicación del profesor. No concibe las concepciones como maneras alternativas de interpretar el medio físico-natural.
- En algunas ocasiones el profesor permite la expresión de ideas de los alumnos como un medio de motivación hacia el estudio del tópico en cuestión, sin embargo no se lleva a cabo una exploración sistemática de las concepciones iniciales de los alumnos. Esto demuestra que el profesor no posee un conocimiento profundo de las concepciones de los alumnos, ya que no manifiesta una preocupación por realizar una exploración sistemática inicial de las ideas de sus estudiantes y, por lo tanto, no lleva a cabo una adaptación del currículum en función del punto de partida y de las expectativas de los alumnos.
- Al no conceder un valor epistemológico ni didáctico a las ideas y experiencias de los alumnos, no toma en cuenta estos conocimientos para el desarrollo de actividades.
- Este profesor centra su atención en los errores postinstruccionales para remediarlos, para ello considera importante llevar a cabo una síntesis de los contenidos para afianzar una serie de esquemas.
- La interacción entre los alumnos y con los alumnos es escasa, reduciéndose a una relación unidireccional.
- En cuanto a la evaluación, no toma en cuenta las opiniones de los alumnos y tampoco favorece la autoevaluación.⁴¹

⁴¹ *Ibidem*, pp. 105-120.

Al revisar estos casos, queda clara la importancia de la interacción social en el aula y la necesidad no sólo de contar con los conocimientos previos de los alumnos mediante diagnósticos, sino propiciar la evolución de estas ideas, bajo la consigna de mejorar su enseñanza. También es importante que los docentes cambien sus valoraciones en relación a estos conocimientos, para no descalificarlos antes de conocerlos o etiquetarlos como erróneos.

Como conclusiones de este capítulo se puede establecer que:

- La preocupación por promover aprendizajes significativos en el salón de clases, partiendo de la consideración de los conocimientos previos, ha ido en aumento en los últimos años, lo cual se refleja en las propuestas metodológicas que han desarrollado varios autores, predominando los trabajos en el área de las Ciencias Experimentales. En lo que respecta a las Ciencias Sociales, el número de trabajos es menor, pero van en aumento.
- Algunas de estas propuestas se caracterizan por considerar a los conocimientos previos como errores conceptuales que hay que sustituir, en tanto que otras, los analizan como construcciones fragmentarias o parciales que pueden servir para cimentar un buen aprendizaje mediante una adecuada planeación didáctica y una elección atinada de estrategias y técnicas para la integración del conocimiento: al respecto, la mayoría de estas propuestas se basa en la teoría piagetiana sobre el conflicto cognitivo y las etapas en la producción del conocimiento, de tal manera que la esencia de estas propuestas, radica en confrontar las ideas previas con la nueva información, a fin de evidenciar las lagunas o posibles errores, para enriquecer el conocimiento previo, el cual, a su vez, tiene que ser utilizado constantemente para tejer así una serie de relaciones entre los conocimientos que se van generando.
- Aunque la producción ha sido menor en el ámbito de las Ciencias Sociales, y concretamente en la Historia, ya se están realizando investigaciones con

diferente grado de complejidad, a fin de conocer las ideas que sobre la Historia, manejan los estudiantes y poder actuar en consecuencia.

- La reestructuración del conocimiento previo en la Historia es más complejo en vista de la naturaleza de este conocimiento.
- Una línea de investigación, poco explorada es la que se refiere a las concepciones de los profesores en relación a su materia y a las concepciones de sus alumnos. Sin embargo, ya está despertando interés y se están realizando los primeros trabajos al respecto, lo cual contribuirá a propiciar la reflexión de los docentes sobre su propia práctica en el aula y, posteriormente, a mejorarla a través de la profesionalización del ejercicio de la docencia.
- Aspectos que parecían olvidados en el aprendizaje, han cobrado nuevamente importancia, ya que son relevantes para una adecuada explicitación de los conocimientos previos, como el uso correcto del lenguaje.
- La investigación de tópicos históricos en el salón de clases, está siendo recuperada como una estrategia para reestructurar los conocimientos previos.
- Algunas de las investigaciones realizadas sobre conocimientos previos en historia, están revelando deficiencias en su enseñanza, por lo que es necesario continuar investigando en este campo para mejorar su difusión, cuidando la elección de las estrategias didácticas, la formación del profesor y la utilización de estos conocimientos.

En el siguiente capítulo se hará la presentación y crítica al programa de la asignatura de Historia Universal III de la Escuela Nacional Preparatoria,

enfatisando el papel que en éste se concede al aprendizaje significativo y a los conocimientos previos.

CAPÍTULO 3

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA, CORRESPONDIENTE A LA ASIGNATURA DE HISTORIA UNIVERSAL III.

3.1 Conceptualización acerca de Planes y Programas de Estudios.

Antes de pasar a la descripción y análisis del programa, es necesario hacer algunas precisiones teóricas que permitan entender la relevancia de este documento. Al revisar diferentes textos que se ocupan del tema, se encontraron varias definiciones y posiciones en relación a los Planes y Programas de Estudio, de las cuales destacan las siguientes:

Para Esmeralda Bellido Castaños, son instrumentos de planeación, avalados por instituciones educativas, en los que se desarrolla un proyecto de formación de profesionistas, que responde a necesidades de carácter social, económico y científico-tecnológico; dicho proyecto debe ser objeto de investigación y evaluación sistemática, por lo que estos documentos no deben concebirse como estáticos e inmutables, sino abiertos y flexibles.¹

En el caso de los Programas de Estudio, Margarita Panza González señala que pueden considerarse como una herramienta fundamental de trabajo para los profesores porque constituyen una formulación hipotética de los aprendizajes que se pretenden lograr. En su obra cita a Angel Díaz Barriga, quien indica que un programa es una propuesta mínima de aprendizajes relativos a un curso particular donde se explicita el concepto de aprendizaje y de conocimiento que se maneja.² También se les concibe como los planes para un curso, y como proyectos integrales de trabajo, cuya función es orientar el trabajo de docentes y alumnos, por lo tanto deben tener todo lo relacionado con la planeación de una unidad

¹ Bellido Castaños, Ma. Esmeralda, *Antología del Diplomado en Docencia Universitaria, Módulo III: Elaboración de Programas*, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, septiembre de 1999, p.11

² Panza González, Margarita, "Elaboración de programas" en: Margarita Panza González, *et.al.*, *Operatividad de la didáctica*, Tomo 2, p. 17.

didáctica (curso, seminario, taller), tomando como marco de referencia el Plan de Estudios al que pertenecen.

Varios autores han clasificado los programas de diferentes maneras:

Carlos Zarzar Charur distingue tres tipos que son: 1) *el institucional*, que incluye los objetivos generales, los contenidos básicos y la bibliografía básica; 2) *el del profesor* que es más exhaustivo y detallado y por ende, tiene aspectos generales del curso, así como la planeación didáctica de cada unidad temática y, 3) *el de los alumnos*, que se caracteriza por ser breve y sintético, pero que está elaborado con un lenguaje accesible.

Para Angel Díaz Barriga los programas también se clasifican en tres tipos, pero con diferentes nombres: 1) *el sintético* que corresponde a los contenidos básicos del Plan de Estudios, 2) *el analítico* que es el programa de la institución o academia y 3) *el programa guía* que es el programa que el docente elabora a partir de la interpretación que hace del programa analítico y el cual debe proporcionarse a los alumnos.³

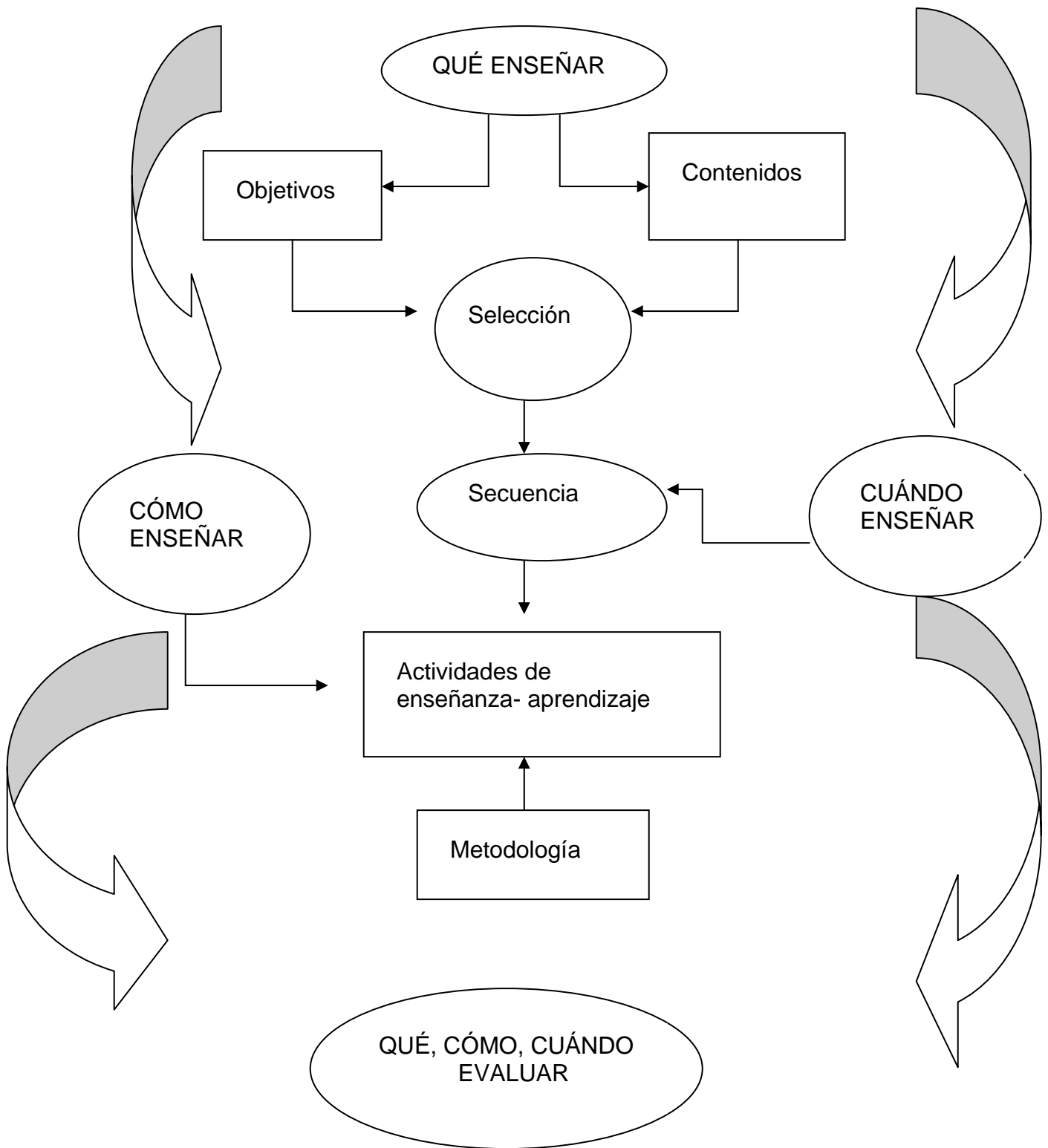
En relación a las partes fundamentales que componen los Programas de Estudios, César Coll señala cuatro aspectos a considerar:

1. *Qué enseñar*, se refiere a los objetivos y los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales que se consideran como la experiencia social culturalmente organizada.
2. *Cuándo enseñar*, se refiere a la secuencia adecuada de los contenidos y al momento oportuno de su enseñanza.
3. *Cómo enseñar*, tiene que ver con las actividades de enseñanza-aprendizaje.
4. *Qué, cómo y cuándo evaluar* el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el siguiente cuadro, se observan estos elementos:

³ Véase Zarzar Charur, Carlos, *Habilidades básicas para la docencia*, pp.25-41; Díaz Barriga, Angel, *Didáctica y currículum. Convergencias en los Programas de Estudio*, pp. 17-83.

Elementos básicos del currículo, según César Coll.



Fuente: Benejam, Pilar y Joan Pagés, *Op.cit.*, p.22.

Coll también aboga por un *currículum abierto*, para dar un margen de libertad e iniciativa al profesor en su aplicación. Denomina al Programa de Estudios como *currículum* y lo concibe como una guía para la acción docente, señala que no necesariamente tiene que estar detallado y considerarse completo, pero debe tener los elementos fundamentales que orienten adecuadamente la acción del docente y dar cabida a su creatividad e iniciativa.

Según este autor, las fuentes de información necesarias para un diseño curricular son: el *análisis sociológico*, porque permite determinar los contenidos a enseñar, evitando una ruptura entre la actividad escolar y extraescolar; el *análisis psicológico*, que permite conocer los aspectos que intervienen en el crecimiento personal del alumno, ayudando a planificar la acción pedagógica; el *análisis epistemológico* de la disciplina, que sirve para separar los conocimientos básicos de los secundarios y establecer secuencias apropiadas de actividades de aprendizaje, y la *experiencia pedagógica* del docente, a fin de incorporar las experiencias exitosas y aprender de los errores. De estas fuentes, el autor destaca la relevancia de la Psicología para la confección de programas, ya que su aportación está en todo el diseño curricular, desde los objetivos hasta la evaluación; además, esta disciplina da origen a diferentes enfoques cognitivos que comparten principios básicos que intervienen en todo diseño curricular, de entre los cuales destacan los siguientes:

- ✓ Tomar en cuenta los *estadios de desarrollo intelectual* de los educandos ya que esto determina las posibilidades de razonamiento y de aprendizaje.
- ✓ Considerar los *conocimientos previos pertinentes* a fin de establecer secuencias adecuadas de aprendizaje.
- ✓ Procurar que el conocimiento adquirido sea funcional (significativo), es decir que pueda ser aplicado en algún momento de la vida.
- ✓ Diferenciar entre lo que un alumno es capaz de hacer por sí solo y lo que es capaz de hacer apoyado por otros individuos, para procurar

el desarrollo de Zonas de Desarrollo Próximo que contribuyan al crecimiento personal de los alumnos.⁴

En torno a la palabra *currículum*, varios autores han teorizado. Algunos de ellos, como Alicia de Alba opinan que es “la síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros se opongan a tal dominación o hegemonía.”⁵ Héctor Fernández al igual que George Posner, establece la diferencia entre *currículum formal, real y oculto*; por el primero entiende la explicitación de los contenidos, métodos y objetivos que pretenden guiar o normar el funcionamiento de la institución y la práctica escolar, es decir, se trata del proyecto institucional (el Plan de Estudios); el *currículum real*, vivido u operativo es lo que se pone en práctica en la institución a partir del *currículum formal*, y el *currículum oculto* se refiere a las enseñanzas encubiertas, brindadas por la escuela, la mayoría de ellas tienen que ver con el plano moral. Se ha constatado que este último suele no ser reconocido oficialmente, pero su impacto es más profundo que los otros currícula.⁶

Gimeno Sacristán ofrece otra interpretación de los Programas de Estudios y señala que el *currículum* debe ser moldeado por los profesores, por lo que éstos se convierten en sujetos activos. Agrega que el docente, al interpretar el *currículum* aporta sus propios significados y, a partir de ellos, puede enriquecer las propuestas originales, además de que su experiencia juega un papel muy relevante ya que, mediante ésta, es capaz de detectar las necesidades de los alumnos. También es importante considerar que cuando un profesor interpreta y juzga un programa, está reflejando su propia cultura, sus ponderaciones personales, sus actitudes hacia la enseñanza, etc. Por eso afirma que el docente

⁴ Coll, Cesar, *Psicología y currículum*, *Op.cit.*, pp. 31-44.

⁵ De Alba, Alicia, *Curriculo: crisis, mitos y perspectivas*, p.38.

⁶ Cfr. Fernández R., Héctor H., *Apuntes generales sobre el currículo*, pp. 28-33; Posner, George J., *Análisis del currículo*, p.13.

no es un usuario pasivo del curriculum.⁷ Por otra parte, el curriculum expresa un plan de socialización, en donde la capacidad de modelación de los profesores es un contrapeso como mecanismo *contrahegemónico* y probablemente esto se refleje en el programa guía. De opinión parecida es Alicia Minujín Zmud, quien señala la necesidad de hallar nuevos enfoques o paradigmas educativos antihegemónicos, que sean capaces de vincular la teoría con la práctica, el discurso con la realidad, que promuevan la autonomía y la cooperación entre los estudiantes. Alicia Minujín apuesta por la integración de varias líneas de pensamiento que den forma a un nuevo paradigma educativo en el que se tomen en cuenta las aportaciones de algunos teóricos de renombre como Vigotsky, Pichón Riviere, Piaget y Bruner, éstos dos últimos con la propuesta del cognoscitivismo, así como la metodología denominada Investigación-Acción.⁸ Como se ha visto, existen varias maneras de conceptualizar y clasificar a los Planes y Programas de Estudio. Sin embargo, el común denominador es la idea de concebirlos como documentos flexibles y abiertos a nuevas ideas e interpretaciones, así como sujetos a una reflexión y enriquecimiento continuo. La relevancia de estos documentos radica en que son una guía para la labor docente, de tal forma que para que el profesor desempeñe adecuadamente su trabajo, tiene que conocer el Plan de Estudios del que deriva el programa de su materia. En este sentido, falta concientizar a la planta docente de la vinculación que existe entre ambos documentos y, por ende, de la necesidad de conocer el Plan de Estudios de la institución en la que trabaja.

3.2 El Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria: contextualización del Programa de la asignatura de Historia Universal III.

Para poder abordar el objeto de estudio de este capítulo es necesario hacer una caracterización general del Plan de Estudios. El citado documento ha sido objeto de varias revisiones y aunque a lo largo de varias gestiones administrativas se han

⁷ Sacristán, Gimeno, *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, pp. 197, 208.

⁸ Minujín Zmud, Alicia, "En los umbrales del siglo XXI: Un nuevo paradigma educativo" en: *Revista Siglo XXI*, año 1, vol.1, No.2, pp.9-20.

hecho intentos por evaluar su vigencia, no se modificó oficialmente sino hasta el año de 1996, fecha en que fue aprobado por el Consejo Técnico de la Escuela Nacional Preparatoria.

Las razones de esta reestructuración obedecen a varias causas, entre las que destacan: los resultados obtenidos en la aplicación de exámenes de diagnóstico a los alumnos de primer ingreso a las diferentes facultades de la UNAM (dicha aplicación estuvo a cargo de la Secretaría General de esta Universidad) y los contenidos de algunos cursos propedéuticos impartidos por algunas escuelas o facultades.⁹

Para realizar esta modificación se hizo un trabajo de evaluación del Plan y Programas de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, mismo que comenzó en agosto de 1994 mediante la consulta documental y a través de Seminarios de Enseñanza.¹⁰ La consulta se realizó entre el personal docente de la institución, con el fin de aprovechar su experiencia en el manejo de programas y determinar la pertinencia de tales documentos. Todo este trabajo culminó con la modificación del Plan y Programas en 1996 y 1997, respectivamente.

Actualmente, aunque se sigue trabajando con estos documentos curriculares, existe una preocupación por su revisión y actualización, misma que ya está siendo retomada por algunos colegios a través de sus Seminarios de Análisis de la Enseñanza que se llevan a cabo en los períodos interanuales, como ocurre en el caso de Historia.*

⁹ La programación de algunos de ellos, se basó en los resultados de los exámenes de diagnóstico, como ocurrió con la denominada estrategia SIGMA, de la cual se habló en el capítulo anterior, Véase Romilio Tambutti Retamales, “La estrategia SIGMA, una forma radical de...” *Op.cit.*, pp. 3-13.

¹⁰ La consulta documental consistió en la aplicación, por tres ocasiones, de una guía para la revisión permanente de Programas de Estudio de la Escuela Nacional Preparatoria. Esta aplicación se realizó durante el periodo escolar 1994-1995, acompañado del llenado de avances programáticos al final de cada período de entrega de calificaciones, en donde se preguntaba a los maestros una serie de datos como: el porcentaje de alumnos aprobados y reprobados, los contenidos temáticos que cubrió, las dificultades que detectó en el aprendizaje de los estudiantes, etc. En relación a los seminarios, se analizaron los Programas de Estudios y se formularon propuestas para su modificación. Cabe aclarar que los avances programáticos se siguen contestando.

* Según Ma. Esmeralda Bellido Castaños y Silvia Crespo Knopfler, los Planes de Estudios de licenciatura deben revisarse periódicamente, cada 5 años; véase “Los docentes en el Diseño y reestructuración curricular” en: *Revista Educación 2001*, No. 40, Septiembre 1998, pp.52-56 . Esta información puede servir como parámetro para el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

Entre los propósitos de la actualización del Plan de Estudios destacan los siguientes:

- *Fortalecer el bachillerato* de la Escuela Nacional Preparatoria como modelo de bachillerato nacional.
- Proporcionar una *formación integral* a los alumnos, que consiste en darles elementos cognoscitivos, procedimentales y afectivos.
- Fortalecer el *Perfil de egreso a través de un mejor proceso formativo*.
- Orientar la metodología de los programas hacia el *autoaprendizaje* de los estudiantes, por lo que se busca el desarrollo de una serie de habilidades, actitudes, destrezas, competencias, etc. Esto implica la existencia de una idea de formación.

Para lograr lo anterior, el bachillerato se reorganizó en Áreas de Formación a través de tres etapas que son:

1. Introducción (4º año),
2. Profundización (5º año) y
3. Orientación o Etapa Propedéutica para ingresar a estudios profesionales (6º año).

La razón de ser de dichas áreas es lograr la integración de las materias y evitar la parcelación del conocimiento. Sin embargo, en la práctica esto no sucede así porque los maestros que imparten las diferentes asignaturas de cada área, rara vez organizan actividades interdisciplinarias ya sean de carácter formal (que cuenten con el aval de las autoridades del plantel) o informal (de común acuerdo entre profesores). Hortensia Murillo Pacheco indica que la intención de la formación de áreas es precisamente para que sean abordadas con un enfoque integral.¹⁰

Por su parte, las etapas se articulan horizontalmente en núcleos de asignaturas o de formación que son: el Básico, Formativo-cultural y Propedéutico, también con la

¹⁰ Murillo Pacheco, Hortensia, *Reflexiones para derivar criterios que apoyen en la elaboración de los Programas de Estudio*, pp. 168-169

intención de promover la interdisciplinariedad. Cabe aclarar que los dos primeros núcleos están presentes en las materias que se cursan en 4º y 5º año.

En la etapa de *Introducción* y en el núcleo de *Formación Básica*, es donde se inserta el Programa de Historia Universal III. Esta etapa consta de 12 materias, de las cuales siete tienen seriación, aunque no se aclaran las razones de esta situación, lo cual, en ocasiones, obstaculiza el egreso de algunos estudiantes.¹¹

La importancia de dicha etapa radica en que en ella se deben establecer las bases cognitivas sobre las que se construirá el perfil de egreso. También se espera el desarrollo de competencias para la comunicación, la organización de información y el análisis, además del desarrollo de la capacidad para la interacción, comunicación oral y escrita; en lo que se refiere a las materias de Historia Universal III y Geografía, se pretende la adquisición de conocimientos histórico-geográficos que faciliten la ubicación espacio-temporal de los jóvenes.

Es importante mencionar que uno de los propósitos de esta etapa es lograr un nivel de conocimiento básico y de introducción, a diferencia de lo que se busca en la siguiente etapa, que es de profundización.

Los cambios en los programas se realizaron bajo el argumento de actualizar sus contenidos en los aspectos teóricos y metodológicos, y en razón de los conocimientos requeridos en los estudios profesionales; por otra parte, también se tomó en cuenta la necesidad de su reestructuración con la finalidad de centrar la enseñanza en la producción del alumno, y en la organización de los contenidos en unidades que permitan la percepción de la totalidad que tienen los fenómenos de estudio, evitando así la fragmentación. Cabe señalar que para realizar lo anterior, además de consultarse a la planta docente de la Escuela Nacional Preparatoria, se requirió de la participación de especialistas de cada disciplina, los cuales fueron designados como asesores por las diferentes escuelas y facultades de la UNAM.

En el Plan de Estudios se mencionan cuatro ejes de formación o campos de conocimientos, los cuales integran a todas las asignaturas que se imparten; en

¹¹ Las materias son: Matemáticas IV, Lengua española, Historia Universal III, Lengua extranjera, Educación física IV, Educación estética y artística IV y Orientación educativa IV. Las tres primeras pertenecen al núcleo básico y el resto al núcleo formativo-cultural.

cada uno de ellos destaca una asignatura que las vincula como se muestra a continuación: 1) Matemáticas (Matemáticas), 2) Ciencias Naturales (Biología), 3) Histórico-Social (Historia) y, 4) Lenguaje, Comunicación y Cultura (Lengua).

El tercer campo tiene relación con las Ciencias Sociales, teniendo como eje estructural a la Historia. Su finalidad es iniciar al alumno en el conocimiento de las Ciencias Sociales. Se eligió a la Historia porque es una asignatura que permite la reflexión de los hechos que convergen en la realidad socio-económica circundante y proporciona al estudiante las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para su comprensión.

En relación a los *paradigmas educativos* que se infieren en el Plan de Estudios, tenemos al *Humanista*, porque se busca una formación integral y al *Constructivismo* ya que se pretende que los alumnos sean los constructores de su conocimiento, procurando que éste sea lo más significativo posible.

La revisión y actualización del Plan de Estudios está concebido como un proyecto permanente, sin embargo, no se ha hecho un seguimiento sistemático de tal documento, pese a que en él se establecen los mecanismos de su propia evaluación, provenientes la mayoría de ellos de cifras estadísticas obtenidas de diferentes medios.¹²

¹² Entre estos destacan: evaluación de egreso de la secundaria, enriquecido con la evaluación de ingreso a la Escuela Nacional Preparatoria, realizadas por el CENEVAL; evaluación de salida del bachillerato también realizada por el CENEVAL y por algunas facultades; evaluaciones sistemáticas sobre los resultados de aprendizaje en cada asignatura (exámenes); índices de aprobación y reprobación por materias; eficiencia terminal; rotación de los profesores por asignatura, etc. En el Plan de Estudios se señala que estos mecanismos son insuficientes para evaluar su funcionalidad y propone un cuestionario donde se plantean preguntas clave para su valoración, aunque las acciones que se sugieren para la sistematización derivan en porcentajes, como ocurre con los avances programáticos.

MAPA CURRICULAR DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

ETAPA INTRODUCCIÓN 4º año

ETAPA PROFUNDIZACIÓN 5º año

ETAPA ORIENTACIÓN 6º año

NÚCLEO BÁSICO

Asignaturas	Hrs.	Campo de Conoc.	Asignaturas	Hrs.	Campo de Conoc.	Asignaturas	Hrs.	Campo de Conoc.
Matemáticas IV Física III	5 4	Matemáticas C. Naturales	Matemáticas V Literatura Univ.	5 3	Matemáticas Lenguaje, Co- munic. y Cult. (L.C. y C.)	Matemáticas VI Lit. Mex. Iberoam.	5 3	Matemáticas L.C. y C.
Lengua española Lógica Historia Universal III Geografía	5 3 3 3	L. C. y C. L.C. y C. Histórico social Histórico social	Etimol. Grecol. Biología IV Química III Historia de Méx. II	2 4 4 3	L.C. y C. C. Naturales C. Naturales Histórico social			

NÚCLEO FORMATIVO-CULTURAL

Asignaturas	Hrs.	Campo de Conoc.	Asignaturas	Hrs.	Campo de Conoc.	Asignaturas	Hrs.	Campo de Conoc.
Educ. Física IV Dibujo II Lengua extranjera Informática Educ. Est. y Art. IV Orientación Educ. IV	1 2 3 2 1 1	C. Naturales L. C. y C. L. C. y C. L..C. y C. L..C. y C. L. C. y C.	Educ. para la salud Educ. Física V Etica Lengua extranjera Educ. Est. y Art. V Orientación Educ. V	4 1 2 3 1 1	C. Naturales C. Naturales L..C. y C. L. C. y C. L. C. y C. L..C. y C.	Derecho Psicología Lengua Extranjera	2 4 3	Histórico social C. Naturales L.C. y C.

ETAPA ORIENTACIÓN, NÚCLEO PROPEDÉUTICO

Asignaturas	Hrs.	Area de Formación	Asignaturas	Hrs.	Area de Formación
Física IV Química IV Dibujo Constr. II	4 4 3	AREA I FÍSICO- MATEMÁT. Y DE INGENIERÍAS	Física IV Química IV Biología V	4 4 4	AREA II CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD

OPTATIVAS (ELEGIR UNA PREFERENTEMENTE AFÍN A LA LIC. DESEADA)

Físico-Química	4	TOTAL DE HORAS ÁREA I (30-32)	Físico-Química	4	TOTAL DE HORAS ÁREA II (31-33)
Biología V	4		Temas selectos de Biología	3	
Temas selectos de Matemáticas	3		Temas selectos de Morf. Fisiológica	3	
Estad. y Probab.	3		Estad. y Probab.	3	
Informática	2		Informática	2	
Geología y Miner.	3		Geología y Miner.	2	
Cosmografía	3				

Materias extracurriculares:

- Área I y II: Música VI, Teatro VI, Higiene mental y Seminarios de Lengua Extranjera.
- Área III y IV: Música VI, Teatro VI, Higiene Mental, Seminarios de Lengua Extranjera e Informática.

ETAPA ORIENTACIÓN, NÚCLEO PROPEDEÚTICO

Asignaturas	Hrs.	Area de Formación	Asignaturas	Hrs.	Area de Formación
Geografía Ec. Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Ec. Problemas Socio-pol. y Económicos de México.	3 3	AREA III CIENCIAS SOCIALES.	Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Ec. Hist. Doctr. Fil. Hist. de la Cultura	3 3 3	AREA IV HUMANIDADES Y ARTES

OPTATIVAS (ELEGIR UNA PREFERENTEMENTE AFIN A LA LIC. DESEADA)

Estadística y Probabilidad.	3	TOTAL DE HORAS ÁREA III (32)	Historia del arte Comunicación visual	3 3	TOTAL DE HORAS ÁREA IV (31-32)
Sociología	3		Estética	2	
Geografía Política	3		Griego	3	
Contaduría y Gestión Administrativa	3		Latín	3	
			Modelado II	3	
			Rev. Mexicana	3	
			Pensamiento Filosófico de México	3	
			Estadística y Probabilidad.	3	

3.3 Análisis didáctico del Programa de la asignatura de Historia Universal III

El Programa de Estudios mencionado se imparte en la Escuela Nacional Preparatoria en los grupos de primer ingreso (4º año) conforme a un ciclo anual; está organizado en la modalidad de Curso con carácter obligatorio y teórico, con un aproximado de 90 horas de clases al año.^ð Tiene una relación parcial con el Plan de Estudios de la institución, del cual emana y se clasifica como un Programa de tipo Analítico.

Es necesario aclarar que los fundamentos teóricos de la Ciencia de la Historia están en constante revisión y enriquecimiento, y aunque esto no viene señalado en el programa sería importante hacerlo, ya que permitiría conceptualizar al conocimiento como algo flexible y sujeto a cambios.

El análisis del programa se hará conforme a los siguientes rubros:

3.3.1 Estructura global del programa:

El Programa de Historia Universal III tiene algunas características de las *Cartas Descriptivas*¹³ y se inserta dentro de un Plan de Estudios en el que predomina un modelo de organización curricular semirígido, porque presenta pocas materias optativas y no es abierto y flexible a los requerimientos situacionales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

^ð Aunque cabe hacer la aclaración de que oficialmente, las clases son de 50 minutos, mismos que se reducen a 40 minutos efectivos, por el tiempo perdido entre la salida y entrada de un grupo a un salón de clases.

¹³ En el Programa de Estudios no se especifica la razón de haber optado por una Carta Descriptiva. Al respecto son interesantes las críticas que se han hecho a este tipo de programa ya que para Esmeralda Bellido Castaños, constituyen la planeación cerrada de un curso, en donde se prescribe la acción del docente y de los alumnos, de tal manera que se rigidiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y le resta creatividad al acto educativo; su mismo formato no permite que se profundice en ciertos aspectos como la vinculación con el Plan de Estudios; para mayor información véase de la misma autora, la *Antología sobre el Diplomado en Docencia Universitaria, Módulo III, Op.cit.*, p.13. Por su parte, Angel Díaz Barriga, comenta que las cartas descriptivas no son muy convenientes porque se ignoran las particularidades específicas que tiene todo proceso de aprendizaje grupal, además de que da como resultado una programación rígida y se le concibe como un instrumento de control de la acción docente; véase Díaz Barriga, Angel, *Op.cit.*, p. 27.

a) Elementos que lo conforman:

- *Datos de identificación* (nombre del colegio, nombre de la asignatura, clave, año en que se imparte, categoría, carácter de la asignatura y número de créditos).
- *Presentación*, en donde se ubica la materia dentro del Plan de Estudios, exposición de motivos y propósitos generales del curso, características del curso o enfoque disciplinario, relación con materias antecedentes, paralelas y consecuentes, y contenido general del curso.
- *Contenido del programa*, en donde se especifican las unidades temáticas que se estudiarán, los propósitos particulares que se persiguen en cada una de ellas, la descripción de los contenidos temáticos, los tiempos didácticos, las estrategias didácticas y la bibliografía, la cual se divide en básica y complementaria.
- *Propuesta general de acreditación.*
- *Perfil del alumno egresado de la asignatura.*
- *Perfil profesiográfico del docente.*
- *Bibliografía general.*

Como ya se mencionó, el Programa de Historia Universal III, corresponde a la etapa de *Introducción*, al *núcleo de Formación Básico* y pertenece al *campo de conocimiento denominado Histórico-social*.

En la etapa de *Introducción* se cursan materias como Matemáticas IV, Física III, Lengua Española, Lógica, Geografía, Educación Física IV, Dibujo II, Lengua Extranjera, Educación Estética y Artística IV y Orientación Educativa IV. Pese al señalamiento en el Plan de Estudios de la necesaria interdisciplinariedad como un elemento para evitar la parcelación del conocimiento, esto no se logra debido a la falta de acciones intercolegiadas que redunden en lo anterior.

El programa tiene relación con:

- Cursos antecedentes, como Historia Universal I y II, e Historia de México I.
- Cursos simultáneos, como en el caso de asignaturas como Geografía, Lengua y Literatura Española y Lógica, entre otras.
- Cursos consecuentes, tales como Historia de México II, Historia del Arte, Historia de la Cultura y Revolución Mexicana.

Existe relación entre el Programa y el Plan de Estudios en los rubros del Perfil Profesional que se espera lograr en los egresados y en la argumentación acerca de la necesidad de privilegiar la *formación* más que la *información* de los estudiantes, aunque es necesario aclarar que esto únicamente viene expresado en los objetivos generales del programa, pero no así en los particulares. El problema está en la operatividad, en las estrategias didáctico-pedagógicas, en el desarrollo del programa, pues aunque éste no debe ser una camisa de fuerza, es necesario que constituya una buena guía para el docente y el estudiante.

b) Las unidades temáticas: formato y elementos, breve caracterización.

El Programa de Estudios consta de nueve unidades* organizadas en forma predominantemente cronológica, excepto la Primera Unidad ya que trata sobre los fundamentos teórico-metodológicos de la Historia

* El programa anterior consistía en un listado de temas, organizados en seis unidades. A raíz de su reestructuración durante los años 1996-1997, se decidió ampliar a nueve unidades, a fin de incorporar los acontecimientos históricos más recientes y analizar por separado algunos temas que así lo requerían, según la opinión de algunos profesores de historia de los distintos planteles. De esta manera, las unidades V y VI referentes a las Fuerzas Hegemónicas en la primera mitad del siglo XX y el Mundo actual, se modificaron para crear nuevas unidades. *Cfr. Programa de Estudios de Historia Universa III* de la Escuela Nacional Preparatoria, elaborado en el año de 1988 y aprobado por el H. Consejo Técnico en 1992 y, el *Programa de Estudios de Historia Universal III*, modificado en 1997, de la Escuela Nacional Preparatoria.

y puede considerarse como de apertura o de introducción. La última unidad pretende ser de conclusión.

A continuación se describe brevemente el contenido de las unidades:

- Primera Unidad: se refiere a una Introducción a la *Ciencia de la Historia*,¹⁴ misma que es necesaria para que el resto de las unidades cobre sentido para los alumnos.
- Segunda Unidad: se denomina *Esbozo de las Revoluciones Burguesas*, donde se estudian, de manera general, las aportaciones de dichos movimientos para la consolidación del Capitalismo.
- Tercera Unidad: se refiere a *Los movimientos sociales y políticos del siglo XIX (1814-1871)*, destacando temas como la Restauración monárquica, las Revoluciones liberales de 1820-1848, las Unificaciones de los Estados italianos y alemanes y los Movimientos obreros.
- Cuarta Unidad: se titula *El Imperialismo*. Aquí se estudian las diversas manifestaciones imperialistas en algunos continentes; los temas se abordan como una consecuencia de la Segunda Revolución Industrial.
- Quinta Unidad: *La Primera Guerra Mundial (1914-1918)*, en donde se estudian las causas, desarrollo y consecuencias de dicho conflicto, vinculándolo con la Revolución Rusa.
- Sexta Unidad: *El período entre-guerras*, en donde se habla de los regímenes totalitarios (Fascismo, Nazismo, Franquismo, Militarismo japonés), el surgimiento de la Unión Soviética y la Crisis económica de 1929.

¹⁴ Cabe aclarar que en el programa anterior, ya existía esta unidad con el mismo nombre y contenidos temáticos, la novedad radica en que los temas se acompañan de una descripción. También se introduce un nuevo contenido que no estaba contemplado en el programa anterior, pero que la mayoría de los maestros lo imparten en sus clases por considerarlo importante ya que se refiere a las fuentes de investigación que utiliza el historiador.

- Séptima Unidad: *La Segunda Guerra Mundial (1939-1945)*, donde se analizan los intereses de algunas naciones, mismos que desembocaron en la guerra. También se estudia el desarrollo de la guerra en Europa y en el Pacífico.
- Octava Unidad: en donde se aborda el tópico del *Nuevo orden internacional*, resultante de las guerras mundiales, por lo que los temas a tratar son la Guerra Fría, así como las luchas de liberación en Asia, África y América Latina.
- Novena Unidad: titulada el *Fin del Milenio*; aquí se trata la problemática de la Caída del socialismo en los países de Europa central y oriental, la Globalización económica y el Desarrollo científico-tecnológico actual.

Cada unidad temática consta de los siguientes elementos:

- Nombre.
- Propósitos particulares.
- Contenidos temáticos y su descripción.
- Tiempo didáctico (se expresa en horas aunque hay que tomar en consideración que oficialmente las clases son de 50 minutos).
- Estrategias didácticas.
- Bibliografía básica y complementaria.

Cabe hacer la aclaración que las unidades no vienen acompañadas de una propuesta de evaluación ni de acreditación, probablemente debido a que al final del programa se incluye una sugerencia general de acreditación¹⁵ que no es congruente con lo señalado en el Plan de Estudios, pues de acuerdo a éste, la acreditación debe basarse en la construcción progresiva de los productos de

¹⁵ Véase *Programa de Historia Universal III*, reformado en 1997, *Op.cit.*, p. 22.

aprendizaje, de las nociones básicas y, en la significatividad de lo aprendido; por otra parte, no se sugieren instrumentos para ello.¹⁶

En relación a la organización de las unidades, se puede destacar lo siguiente:

- Secuencia de las unidades temáticas:

La manera en que las unidades están organizadas es adecuada porque permite que exista una secuencia en los temas, ya que el contenido de una conduce a la siguiente; por ejemplo, el Imperialismo permite entender el estallido de la Primera Guerra Mundial y, a su vez, éste acontecimiento nos conduce de manera paralela al comienzo y desarrollo de la Revolución Rusa y, posteriormente, al Período de entre guerras, etc.

Por otra parte, la presentación de las unidades, así como los contenidos temáticos, van de lo particular a lo general.

- Omisión de unidades temáticas:

Considero que el programa es muy extenso y cubre los temas más relevantes que se ubican entre los siglos XVIII al XX, sin embargo, faltaría incluir los tópicos más recientes y que por falta de tiempo para estudiarlos, podrían ser abordados como temas de investigación por los estudiantes, dándoles la oportunidad de que ellos mismos los propongan, de acuerdo a sus intereses y, retomando para ello, algunos planteamientos metodológicos de Javier Merchán y Francisco Iglesias,¹⁷ obra citada en el segundo capítulo de esta tesis.

Pienso que la solución a esta situación no es la ampliación del programa a diez unidades a fin de agregar los temas recientes, ya que de esta manera, el programa no tendría fin, sino en la forma de abordar las unidades (en especial la Segunda Unidad que es muy amplia) para que los estudiantes obtengan una visión general de la Historia Universal, que les permita cobrar conciencia social e histórica, sin necesidad de incrementar el número de temas. Hay que tomar en consideración la recomendación de Pierre Bordieu y Francois Gros en el sentido

¹⁶ Véase *Plan de Estudios de Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria*, reformado en 1996, *Op.cit.*, p. 31.

¹⁷ Merchán, Javier y Francisco Iglesias, “Una metodología...” en Beatriz Aisenberg, *Op.cit.*, pp.183-187.

de someter los programas a una revisión periódica a fin de incorporar los nuevos conocimientos generados por la ciencia, así como las transformaciones sociales, cuidando que toda adición se compense con alguna supresión.¹⁸

- Duplicidad de los contenidos con respecto a otros programas del Plan de Estudios:

No hay duplicidad de temas, ya que aunque en las materias de Historia Universal III y Geografía se estudia un tema en común, que es la caída de la Unión Soviética, dicho abordaje se realiza bajo perspectivas y enfoques diferentes, lo cual debería contribuir a mejorar su comprensión y fomentar la interdisciplinariedad. Para que esto se cumpla, lo que se tendría que hacer es verificar que el tema se ubique en la misma unidad en los respectivos programas, a fin de que se estudie al mismo tiempo en ambas materias. De esta manera los alumnos comprenderían mejor la necesidad que tiene la Historia de apoyarse en el conocimiento de otras ciencias y viceversa y de que el conocimiento histórico es integral, porque abarca todas las manifestaciones de la vida humana.

Lo mismo ocurre con la materia de Física en donde se estudia el tema de la máquina de vapor, mismo que también se menciona para caracterizar a la Revolución Industrial en la materia de Historia Universal.

3.3.2 Propósitos generales y por unidad:

Los propósitos generales del curso se encaminan a la *formación* de los estudiantes, tomando en cuenta no sólo aspectos disciplinarios sino también el desarrollo de habilidades y actitudes a diferencia de los objetivos de cada unidad, los cuales se inclinan únicamente hacia la parte informativa. Se infiere que existe una intención de promover una *formación integral* como lo estipula el Plan de Estudios, pero que en el programa, no viene redactado en esos términos. En esta parte se observa una ruptura teórico-metodológica.

¹⁸ Bordieu, Pierre y Francois Gros, “Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión”, en: *Revista Universidad Futura*, México, vol. 2, No.4, Feb. 1990, pp.20-25.

Por lo que respecta a los propósitos del curso, éstos se dividen en *informativos* y *formativos*.¹⁹ Los primeros buscan:

- ✓ Que el alumno adquiriera conocimientos generales acerca del pasado, desarrollando su capacidad de *análisis y de interpretación* de los procesos históricos, con el fin de que reconozca la importancia de éstos en la conformación del presente.
- ✓ Que *reconstruya conocimientos* al contemplar el estudio de la historia como un proceso continuo, que se explica en el interactuar del pasado con el presente y viceversa.

En relación a los propósitos *formativos* se pretende:

- ✓ Que desarrolle habilidades, destrezas y hábitos tales como:
 - La investigación, búsqueda y ordenamiento de la información.
 - El trabajo en equipo.
 - El hábito a la lectura.
 - El desarrollo del autoaprendizaje.
- ✓ Que contribuya a la construcción del Perfil general de egreso (capacidad para el trabajo en equipo, capacidad de expresión oral y escrita y dominio de reglas básicas para la investigación).

Propósitos como el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la convivencia no vienen planteados en el programa y, sin embargo, valdría la pena hacerlo porque adquieren gran relevancia en el trato diario en el salón de clases.

Hay que resaltar que esta distinción entre propósitos no viene aclarada como tal en el documento, sin embargo se infiere en el programa. Considero que convendría explicitarlo.

¹⁹ Según Carlos Zarzar Charur, estos objetivos deberían ser contemplados por los docentes, en el momento de planear sus clases; esta habilidad para formular los objetivos es considerada por Zarzar como una de las habilidades básicas del maestro. Los objetivos *informativos* se refieren a la información que los alumnos deben aprender, por lo que tiene que ver con los contenidos declarativos. Los segundos tienen la intención de formar a los estudiantes en el aspecto intelectual, en formación humana (valores y actitudes), social (actitudes y habilidades en relación con otros individuos) y profesional (ética, actitudes, valores y habilidades). Los objetivos *formativos* corresponden a los contenidos actitudinales y procedimentales; véase Zarzar Charur, Carlos, *Op.cit.*, pp. 15-23.

En relación a los propósitos generales, resulta difícil alcanzarlos por el tiempo didáctico destinado para cubrir las unidades y lo extenso de éstas, además de que el trabajo de *interpretación* que tendrían que hacer los alumnos requiere de la realización de varias actividades en clase. Por otra parte, el enfoque con el que se sugiere abordar los temas es un *enfoque disciplinario*, en donde se estudien no sólo los aspectos políticos, sino los sociales, económicos y culturales, tal como es la realidad histórica, lo cual hace más complejo el logro de los objetivos, sobre todo si consideramos que la bibliografía marcada en el programa se inclina especialmente al aspecto político.

En el Programa de Estudios se otorga gran importancia al trabajo de los alumnos; se busca que las actividades del curso tiendan al *autoaprendizaje*, sin embargo, considero que esto se logra parcialmente, en vista de que se requiere más variedad de estrategias de aprendizaje y tiempo para realizarlas.

A la materia se le *considera formativa y busca desarrollar la capacidad intelectual, afectiva y creativa* de los jóvenes, aunque en el programa no se da la pauta para desarrollar tales aspectos por lo que existe un desfase entre planeación y realización.

Falta mayor integración entre los objetivos generales y particulares y una mejor reformulación de éstos últimos para hacer viable el perfil de egreso que se espera alcanzar.²⁰

Otro elemento a considerar es que en los objetivos particulares de las unidades existe un desfase entre los niveles de conocimiento esperado, porque saltan del análisis a la comprensión, cuando existe una ejercitación progresiva en la ejecución de estos dominios cognoscitivos (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación).

²⁰ En el Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria se especifican las características que debe tener el Perfil de egreso; aquí se retoman las que competen al ámbito de la Historia que son: desarrollar la capacidad de interacción, dominio de reglas básicas para la indagación, el estudio de los conocimientos histórico-geográficos, desarrollo de investigaciones humanísticas en un nivel básico y construcción de un aprendizaje significativo. Hay que considerar que para lograr ese perfil, también debe haber correspondencia con el tiempo y los recursos didácticos de las unidades.

3.3. 3 Unidades temáticas.

a) Relación y coherencia entre propósitos, contenidos y estrategias:

Hay poca relación y coherencia entre estos aspectos ya que, por un lado, los propósitos del Plan de Estudios y los del Programa de la materia coinciden en la necesidad de desarrollar una serie de habilidades y capacidades tendientes al desarrollo de la *autonomía* de los estudiantes, además de fortalecer el Perfil de egreso y, por el otro, los objetivos particulares de las unidades no responden a esta necesidad, ya que se centran en la *información* de los estudiantes, dejando de lado el aspecto formativo, que en ocasiones se produce como aprendizaje colateral, no intencionado.

Por otra parte, los contenidos temáticos del programa son predominantemente de tipo declarativo, por lo que refuerzan el aspecto de la información disciplinaria, descuidando el desarrollo de procedimientos, habilidades, valores y actitudes; es decir, se requiere de una estrecha correlación entre todos los componentes didácticos.

En relación a la enseñanza procedimental, ésta viene esbozada en las estrategias de aprendizaje y en la descripción de los contenidos temáticos (aunque sigue predominando lo declarativo), sin embargo, para lograr la formación de alumnos autónomos, independientes y creativos se requiere de una mayor variedad de estrategias, además de que en los objetivos deberían estar planteados estos aprendizajes.

El problema está en que no basta con una rigurosa planeación didáctica, es necesaria una coherencia con su puesta en marcha.

b) Estrategias de enseñanza y de aprendizaje:

- Definición y distinción: desde una visión constructivista, por estrategias de enseñanza se entienden los procedimientos que el profesor utiliza de manera reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en tanto que las estrategias de aprendizaje son procedimientos que un alumno emplea en forma

consciente, controlada e intencional como instrumentos para aprender significativamente.²¹ En el programa, las estrategias están mencionadas como estrategias didácticas o actividades de aprendizaje; en ellas están mezcladas las estrategias de enseñanza con las de aprendizaje, así como los recursos didácticos.

- *Planteamiento*: en las estrategias del programa se plantea que los estudiantes trabajen en equipo y de manera individual, desarrollando los contenidos temáticos bajo la supervisión del profesor, quien en ocasiones asumirá el papel protagónico en la clase mediante la técnica expositiva y en otras, como orientador, como guía y se infiere que como promotor de aprendizajes. Aunque las estrategias del programa confieren gran actividad a los estudiantes, esto no garantiza que se cumplan los propósitos generales, ya que giran en torno a contenidos declarativos. La mayor parte de las estrategias vienen como objetivos declarativos, así como la descripción de los contenidos temáticos. En este punto, es necesario recapacitar acerca de que los grupos deben construirse ya que no están hechos y, en este sentido, el profesor es el responsable de su logro, mediante una selección cuidadosa de estrategias y de una observación puntual de todo lo que ocurre en el aula. Por lo tanto, no se trata de que los equipos de alumnos trabajen por trabajar o simplemente para cubrir los temas del programa (una estrategia muy socorrida en el aula, es la exposición de temas en equipo, sin una sólida fundamentación de su relevancia en la formación del estudiante) sino que a través de la interacción aprendan y desarrollen habilidades sociales que les serán útiles en su vida cotidiana. Al respecto, vale la pena considerar la aportación de Rafael Santoyo

²¹ Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Op.cit.*, pp. 141, 234.

quien problematiza acerca de la necesidad de una didáctica grupal para la integración de los grupos de alumnos, a fin de que abandonen la serialidad en la que están inmersos y se transformen en sujetos de aprendizaje y fuente de experiencias; por otra parte, también es importante rescatar algunos principios de la teoría de los Grupos Operativos en la Enseñanza, ya que permite al docente, identificar algunas de las problemáticas que aquejan a los grupos y obstaculizan sus logros en términos de aprendizaje como son las estereotipias en las que incurren maestro y alumnos, las desventajas del liderazgo formal del docente, los roles rígidos, los resultados de la falta de sentido de pertenencia a un grupo, etc.²² Ambas posturas se complementan porque alertan sobre las posibilidades del docente para conformar grupos, en vista de que sus integrantes comparten puntos en común: son sujetos de aprendizaje, no objetos de enseñanza; persiguen objetivos e intereses comunes, como es la tarea, etc. La postura de Marta Pasut sobre el trabajo grupal, también es valiosa ya que llama la atención sobre sus potencialidades, destacando su impacto en el desarrollo intelectual y en la estructuración del pensamiento de los aprendices. Esta autora confiere al profesor el papel de coordinador, en cuyas manos está la realización de dichas potencialidades en vista de su experiencia y preparación; esto a su vez lo diferencia de los alumnos, con quienes establece una relación democrática mediante el uso de una metodología participativa y el uso de una evaluación formativa y compartida en la que tiene cabida la

²² Véase Santoyo Sánchez, Rafael, “Apuntes para una didáctica grupal” en: Alicia Molina, *Antología. Diálogo e interacción en el proceso pedagógico (Antología)*, pp. 150-151; De Lella Allevato, Cayetano, “La técnica de los grupos operativos, en la formación del personal docente universitario” en: *Perfiles Educativos*, no.2, 1981, p.47.

autoevaluación de todos los integrantes. Para esta autora es necesario convertir el aula en un taller de trabajo intelectual.²³

- *Variedad*: es necesario proponer más variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje, sobre todo eligiendo aquéllas que se encaminen a la búsqueda del desarrollo de valores, actitudes, habilidades cognoscitivas, formación integral, trabajo en equipo, etc. Deben incorporarse estrategias que promuevan el trabajo y la integración grupal, la **consideración de los conocimientos previos**, la creación de Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP), el desarrollo del metac conocimiento y el autoaprendizaje, así como la creatividad. Una carencia en el programa es la falta de una referencia a la importancia de la motivación en el aula, al respecto, considero que se podría incorporar una breve fundamentación sobre su relevancia para el aprendizaje y dejar en manos del docente la elección de las estrategias y metodología que mejor se ajusten a la realidad de los grupos.
- *Amplitud* y actualidad en el tratamiento de los contenidos: en relación al primer punto, los contenidos del programa son muy extensos, aunque, afortunadamente, hay flexibilidad en su tratamiento debido a que existe la libertad de cátedra, la cual no debe ser interpretada de manera laxa e irresponsable. En cuanto a su actualización, faltarían incluir los últimos acontecimientos que ocurrieron después de la caída del Socialismo, cosa que podría implementarse como trabajo extra-clase, mediante investigaciones elaboradas en equipos de trabajo, como ya se sugirió en este capítulo.

²³ Pasut, Marta, “Acerca del taller. El aula, un taller”, en: *Viviendo la literatura*, pp.15-22.

- *Equilibrio:* se observa un desequilibrio entre las estrategias, ya que la mayor parte de ellas son de aprendizaje (actividades realizadas por los alumnos) y, aunque en el Plan y Programa de Estudios se insiste en la conveniencia de propiciar un trabajo activo por parte de los estudiantes, sería conveniente incorporar más estrategias de enseñanza pues no hay que olvidar que el papel del profesor es el de coordinador de las diferentes actividades en el aula.

- *Viabilidad:* no todas las estrategias son viables para implementarse si tomamos en consideración los tiempos didácticos para desarrollarse (ya que son muy reducidos), además de la forma en que están planteadas, la amplitud del programa, así como la carga de trabajo que tienen los estudiantes (cursan simultáneamente alrededor de doce materias). Además, la realización de técnicas grupales requiere de una ejercitación progresiva para que los estudiantes puedan dominarlas, cosa que no está considerada en los tiempos didácticos. Por otro lado, los recursos materiales con que cuenta la institución como los aparatos y salones audiovisuales no siempre están disponibles para el profesor cuando éste los requiere, debido a la amplia demanda que tienen. Para la ejecución de las técnicas grupales se requiere de más tiempo didáctico, por lo menos en tanto aprenden a interactuar de esta forma, y de la formulación de objetivos formativos para que cobren sentido y redunden en beneficio de los estudiantes.

- Principales tipos de estrategias y aprendizajes que promueven, ejemplos:
 - o Mapas conceptuales: si se manejan de manera adecuada, promueven aprendizajes significativos, porque permiten la

integración del conocimiento previo, además de que son un instrumento útil porque enseñan a jerarquizar conceptos, además de permitir la codificación visual y semántica.

- Resúmenes: son útiles para facilitar el recuerdo y comprensión de información relevante.
- Analogías: aunque en el programa no vienen con ese nombre, se mencionan técnicas para trabajar ciertos contenidos (cuadros comparativos o sinópticos). El propósito de las analogías es transferir una situación a otro contexto en el cual exista semejanza. Son adecuadas para la aplicación del conocimiento y, en ocasiones, se incluyen como parte de los enunciados que conforman a los Organizadores Previos de los que se habló en el capítulo anterior.

También se proponen diversas técnicas como: la técnica expositiva para el profesor, trabajo en equipo para elaborar cuadros sinópticos, cuadros comparativos, fichas de registro, investigación bibliográfica y hemerográfica, mapas geográficos y técnicas grupales (como mesa redonda y foros de discusión). En general, las estrategias buscan propiciar la actividad de los jóvenes, pero falta profundidad en su alcance, así como el señalamiento de su finalidad. Se pretende propiciar aprendizajes significativos en la materia pero, considero que no siempre se logra por las razones expuestas. El tipo de aprendizaje promovido es de carácter disciplinario, de contenidos básicamente, por lo que falta poner atención en los valores, actitudes y en la creatividad.

3.3.4 Evaluación / acreditación.

En el Programa de la materia, no existe una propuesta de evaluación, sino de acreditación del curso. En esa propuesta, la evaluación se justifica como una necesidad de propiciar el análisis del aprendizaje grupal e individual, sin embargo

no viene acompañada de una sugerencia de instrumentación. Por el contrario, el Programa de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H.) correspondiente a esta materia, sí incluye una propuesta de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual debe realizarse en diferentes momentos: al inicio del semestre (diagnóstica), a la mitad de éste (intermedia) y al final del semestre (sumativa), pero no incluye una propuesta de instrumentación. Este problema también se nota al interior de las unidades del Programa del C.C.H., ya que aunque se enfatiza la importancia de llevar a cabo la evaluación, no se indica cómo y las sugerencias que al respecto se hacen, en realidad se encaminan a obtener la calificación de los alumnos. ♦

a) Caracterización y diferenciación de estos procesos:

La evaluación es la valoración que se hace del proceso enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de determinar puntualmente los avances y retrocesos registrados e implementar las medidas necesarias para mejorar dicho proceso; se trata de un proceso integral sobre el progreso académico del alumno que proporciona información acerca de conocimientos, habilidades, intereses, actitudes, hábitos de estudio, etc. Este proceso comprende evidencias de aprendizaje como son trabajos escritos, reportes, ensayos, discusiones y otros, así como la valoración del trabajo docente. Por estas razones se le puede considerar como un *método* que permite obtener y procesar las evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. La evaluación es entonces *una tarea, una actividad y un mecanismo* que ayuda a la revisión del proceso grupal, en términos de las condiciones en que se desarrolló, los aprendizajes alcanzados, los no alcanzados, así como las causas que posibilitaron o imposibilitaron el alcance de las metas propuestas.²⁴ En este sentido es muy interesante la postura de Porfirio Morán Oviedo quien concibe a la evaluación como un *proyecto de investigación*

♦ Cfr. los *Programas de Estudio de Historia Universal III* de la Escuela Nacional Preparatoria (1997) y de la *Escuela Nacional C.C.H.* (1996-1997)

²⁴ Morán Oviedo, Porfirio, "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales" en *La docencia como actividad profesional*, p.73.

permanente que puede implementarse en el aula bajo la supervisión del docente, el cual puede utilizar la metodología de la observación-participante; de esta manera el profesor desempeña un papel activo y se convierte en sujeto cognoscente, debido a que observa y plantea interrogantes sobre lo que sucede en el aula y analiza la información obtenida.²⁵ Este autor señala la relevancia de realizar la evaluación desde una perspectiva grupal, tomando en cuenta que se trata de un proceso amplio, complejo y profundo que abarca todo el acontecer del grupo: problemas, miedos, evasiones, ansiedades, satisfacciones, etc.

Carlos Zarzar Charur opina que la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje tiene dos finalidades fundamentales que son analizar en qué medida se han cumplido los objetivos de aprendizaje planteados, con la intención de detectar fallas y superarlas, y propiciar la reflexión de los alumnos en torno a su propio proceso de aprendizaje a fin de que se responsabilicen de él. La evaluación debe ser *participativa* (involucra a estudiantes y profesor), *completa* (abarca todos los aspectos importantes del proceso) y *continua* (debe realizarse a lo largo del curso).²⁶

Feliciano Gutiérrez Loza señala la conveniencia de optar por una *evaluación cualitativa y constructiva* del proceso enseñanza-aprendizaje. Indica que por éstos conceptos se entiende el proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permite al docente construir estrategias adecuadas y, a los alumnos, reflexionar sobre sus aprendizajes. De esta manera, la evaluación se convierte en un *apoyo pedagógico* para alumnos y docentes. La evaluación es parte integral del aprendizaje; sin ella no se contarían con argumentos suficientes para proponer correcciones y mejoras en el aprendizaje de los alumnos. Se caracteriza por ser *integral* (evalúa todas las variables que intervienen en el proceso), *formativa* (porque valora los diversos componentes que intervienen), *continua* (está presente en todo el proceso

²⁵ Morán Oviedo, Porfirio, "Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica", en: Margarita Panza González, *et.al.*, *Operatividad de la didáctica*, Tomo 2, p.102, 103.

²⁶ Zarzar Charur, Carlos, *Op.cit.*, pp. 65-66.

educativo), *cooperativa y participativa* (intervienen todas las personas que participan en el proceso).²⁷

María Forns Santacana caracteriza a la evaluación como *formativa e integral*; con el primer término se refiere a que la evaluación sirve para regular el proceso educativo, a fin de constatar el nivel de logro de los objetivos y para analizar las dificultades surgidas en la adquisición del conocimiento; es integral porque valora diversos conocimientos, así como los intereses y capacidad creativa de los sujetos de aprendizaje. Esta autora al igual que Feliciano Gutiérrez Loza señalan la relevancia de practicar una *evaluación diagnóstica* que tiene como finalidad saber si los alumnos tienen los conocimientos necesarios para realizar estudios con posibilidades de éxito.²⁸

Por su parte la acreditación es un componente importante de este proceso y tiene como propósito determinar de manera institucional qué y cuántos estudiantes aprueban el curso; se refiere a criterios de tipo académico-administrativo mediante los cuales una institución educativa avala la constancia o diploma que se otorga a cada alumno, así como el tipo y nivel de la formación que dicho documento representa. Al respecto cada institución educativa establece sus criterios de acreditación, es decir, los requisitos mínimos sin los cuales el alumno no aprueba una materia.²⁹ La acreditación se refiere a aspectos más concretos relacionados con ciertos aprendizajes importantes planteados en Planes y Programas de Estudios y tiene que ver con los resultados y eficacia de un curso. La evaluación y la acreditación son procesos simultáneos aunque con diferente grado de complejidad.³⁰

b) Equilibrio: está ausente en el programa de la materia, ya que se inclina más a la calificación del alumno, que en la vigilancia, acompañamiento y retroalimentación del proceso de enseñanza. En este caso, el programa analizado contiene una propuesta general de acreditación, en donde se

²⁷ Gutiérrez Loza, Feliciano, *Cómo evaluar el aprendizaje*, pp.42-44.

²⁸ Forns Santacana, María, *La evaluación del aprendizaje*, s/p

²⁹ Zarzar Charur, Carlos, *Op. cit.*, p. 61.

³⁰ Morán Oviedo, Porfirio, "Propuesta de evaluación..." en: Margarita Panza González, et.al., *Operatividad de la ...Op.cit.*, 124-125.

menciona la importancia de la evaluación continua de alumnos y profesores y propone la utilización de diferentes modalidades de evaluación como la grupal e individual, así como su periodicidad (cotidianamente), pero no sugiere el tipo de instrumentos a emplear. Aunque se trata de una propuesta de acreditación, no se establecen claramente los criterios para realizarla, en vista de que se refiere a una propuesta de calificación, en donde se otorga mayor peso al examen parcial (60%), contradiciendo la esencia de los paradigmas educativos en que se fundamenta el programa. Cabe aclarar que los criterios de acreditación que se manejan en la Escuela Nacional Preparatoria son dos:

- 1) un porcentaje de asistencia a clase (85%) y,
- 2) una calificación final mínima (6).

Aunque, en la práctica, el primer criterio queda a decisión de cada profesor, generando con ello confusión en los estudiantes, además de arbitrariedad e injusticia.

- c) Posibilidades de aplicación de los diferentes criterios y procedimientos: Como ya se mencionó, los criterios que vienen señalados en la sugerencia de acreditación se refieren a la calificación de los estudiantes. En ellos se sugiere otorgar mayor peso al examen (60%) que a las actividades en equipo (20%) o de tipo cultural (5%). Esto a su vez no es coherente con las estrategias de enseñanza-aprendizaje propuestas al interior de las unidades, pues varias de ellas promueven el trabajo en equipo. Vale la pena aclarar que la propuesta de evaluación y acreditación está planteada de manera muy general, por lo que falta precisar los criterios de evaluación a lo largo de las unidades. Respecto a la evaluación sólo se indica que tendrá la finalidad de propiciar el análisis del aprovechamiento grupal e individual, considerando los elementos formativos (hábitos, conocimientos, habilidades, actitudes y valores), pero no aclara con qué tipo de instrumentos se puede hacer la valoración del desarrollo del curso; por lo

tanto, la sugerencia de evaluación es tan abierta y, a la vez tan vaga, que no permite hacer una verdadera valoración del curso.

1.3.5 Perfil de los profesores que imparten la materia de Historia Universal III:

En el programa se mencionan los requisitos que deben cubrir los profesores para impartir la materia, los cuales se sintetizan en las siguientes frases: egresados de la licenciatura en Historia con estudios concluidos (no necesariamente titulados) con promedio mínimo de 8, además de acreditar una serie de cursos de carácter propedéutico para ingresar a la planta docente de la Escuela Nacional Preparatoria. Estos cursos son diseñados por el Sistema de Desarrollo del Personal Académico (SIDEPA) y aunque tienen la intención de ofrecer una formación básica para la docencia, no son suficientes para el buen desempeño de los profesores de nuevo ingreso. Coincido con la preocupación de algunos autores, en el sentido de que la especialización disciplinaria no es suficiente para impartir una materia, sino que es necesario que el maestro que está frente a grupo sea un profesional de la docencia, formado también en aspectos psicopedagógicos.

3.3.6 Valoración general.

A) Paradigmas educativos básicos que sustentan el programa:

Después de analizar la estructura del programa, se concluye que los paradigmas de psicología educativa que están presentes son los siguientes:³¹

- o Paradigma conductista:

Se observa en la forma en que están planteados los contenidos temáticos, ya que se hace una descripción muy detallada de ellos y, en dicha descripción se plantean objetivos específicos a lograr; además, al inicio de cada unidad se

³¹ Para mayor información véase el texto de Hernández Rojas, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, pp. 79-167, 211-245.

establecen objetivos particulares. En la descripción de los contenidos se propone el logro de objetivos conductuales y el desarrollo de dominios cognoscitivos, clasificados y jerarquizados taxonómicamente, por lo que existe una preocupación por enseñar contenidos declarativos, atomizados, más que procedimientos, actitudes o valores. Aunque la esencia del Plan y Programa de Estudios rechaza una enseñanza positivista e informativa, la cantidad de contenidos temáticos, su descripción y el número de unidades provocan el efecto contrario; por lo tanto, el Programa de Estudios acaba propiciando una enseñanza informativa y de carácter memorístico.

En relación a la evaluación, este paradigma pone atención en los productos y no en los procesos del aprendizaje. Este problema se observa en la propuesta de acreditación (calificación) del programa que, aunque pretende ser una sugerencia de evaluación con carácter formativa, en realidad no se logra porque no se pauta lo significativo del proceso (momento, mecanismos, criterios) ni tampoco se sugieren instrumentos idóneos que permitan hacer una valoración puntual de los avances y retrocesos en el curso, así como de la actuación de los sujetos de aprendizaje. La propuesta va enfocada únicamente a medir los conocimientos adquiridos por los estudiantes en el año escolar, sin importar la explicación y comprensión del proceso de enseñar y aprender.

Por otra parte, el Programa de Estudios reúne otras características de los programas conductistas: presentación secuenciada de la información de acuerdo al principio de complejidad acumulativa, definición explícita de los objetivos, contenidos, técnicas y procedimientos didácticos, etc.

- Paradigma Cognitivo:

Se observa en el planteamiento de los objetivos generales del curso, pues se pretende que los alumnos desarrollen habilidades, destrezas, hábitos y actitudes tales como la investigación, búsqueda y ordenamiento de la información, la exposición de las ideas principales de los temas frente al grupo, el trabajo en equipo y el hábito a la lectura. Además se considera importante el trabajo de los alumnos, por lo que se concibe a los estudiantes como

elementos activos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y al profesor como un orientador, copartícipe y guía. Otro elemento que muestra la influencia de este paradigma son algunas estrategias de aprendizaje sugeridas en el programa, tales como:

- Elaboración de mapas conceptuales.
- Cuadros sinópticos y comparativos.
- Elaboración de resúmenes y ensayos.
- Investigación bibliográfica y hemerográfica.
- Lecturas con interrogatorio y discusión dirigida, entre otras.

Estas estrategias están planteadas como objetivos de aprendizaje en donde se nota cierto *procesamiento de la información*, pero falta profundidad en su alcance. Es aquí en donde se percibe la falta de una mejor relación en el planteamiento del programa y el paradigma mencionado.

En los propósitos del Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria también se observa la influencia de este paradigma, pues se pretende hacer del estudiante un aprendiz independiente y autónomo. En este documento institucional está presente la inquietud de que los estudiantes egresen de las instituciones educativas con una serie de habilidades generales y específicas (estrategias cognitivas, metacognitivas, de razonamiento y de solución de problemas) que les permitan manejar de forma eficaz distintos contenidos curriculares.

o Paradigma Sociocultural:

Está presente en algunas estrategias didácticas ya que se promueve el trabajo grupal y en equipo, aunque no necesariamente con la idea de la creación de las Zonas de Desarrollo Próximo planteadas por Vigotsky, por ejemplo:

- “Por equipo realizarán cuadros sinópticos en los que registrarán las aportaciones de Estados Unidos a la teoría política”.
- “Desarrollarán en equipo cuadros comparativos sobre las causas y el desarrollo de las guerras de independencia en Iberoamérica, para encontrar similitudes y diferencias entre ellas”.

- Formarán equipos para diseñar un cuadro sinóptico de los avances tecnológicos”.
- “Organizarán una mesa redonda para discutir diferencias y semejanzas de los regímenes totalitarios”.

Como se puede observar en esta descripción de las estrategias, se busca el logro de aprendizajes declarativos, pasando por alto la relevancia de lo procedimental y actitudinal, aunque esté implícito en algunas de dichas estrategias. Para que las estrategias respondan a los objetivos del paradigma sociocultural, sería necesario que se explicitaran sus potencialidades para el desarrollo de habilidades interpersonales, como la habilidad para trabajar en equipo, la capacidad de respeto a las opiniones contrarias, la posibilidad de aprender de otros; además de que en la medida en que los alumnos interactúen con sus pares o con el maestro aumentan sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo. Seguramente esta idea está implícita en el trabajo en equipo, pero valdría la pena plantearlo por escrito.

También se observa la influencia de este paradigma en algunos propósitos planteados en el Plan y Programa de Estudios, ya que se busca que los alumnos se conviertan en individuos autónomos, responsables de su conocimiento, que tiendan al autoaprendizaje. Sólo que en dichos documentos no se plantea llegar a esta meta de manera gradual, retirando de manera progresiva los apoyos o andamios proporcionados por el profesor, que para este paradigma es un mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos.

- o Paradigma Humanista:

Este paradigma está presente en los propósitos generales del Plan de Estudios, ya que se pretende lograr una *formación integral* en los estudiantes. Aunque dicho paradigma no está mencionado en el programa de la materia de Historia Universal III, se infiere que su implementación debe tener esta dirección, ya que, entre otras cosas, se pretende que el curso tienda al autoaprendizaje de los alumnos. Por su parte, el Plan de Estudios señala la necesidad de promover el desarrollo de la creatividad en los estudiantes,

centrar la enseñanza en el alumno y en su actividad, promover el autoaprendizaje y que los contenidos se constituyan en medios para el desarrollo de actitudes, conocimientos y valores, a través del diálogo, la interacción, el trabajo compartido y el clima respetuoso en el abordaje de la tarea.

El humanismo gira en torno a la promoción de procesos integrales en la persona. Para esta postura, la personalidad humana constituye una totalidad que está en continuo proceso de desarrollo.

El Plan de Estudios y el Programa buscan el desarrollo de alumnos autónomos y responsables. Este paradigma señala que el maestro humanista, debe fomentar el espíritu cooperativo de sus alumnos.

En el programa falta considerar los aprendizajes que se pueden generar a través del trabajo colaborativo entre los alumnos, como el desarrollo de habilidades interpersonales.

En relación a la evaluación, está ausente la consideración de la evaluación como proceso, la coevaluación y la autoevaluación de los alumnos como un mecanismo para desarrollar la responsabilidad, la creatividad, la autocrítica y la confianza en sí mismos.

La revisión de los paradigmas, obliga a volver la mirada al texto de Alicia Minujín Zmud,³² citado al inicio de este capítulo. Esta autora hace una interesante reflexión sobre la crisis del modelo escolar basado en el positivismo enciclopedista del siglo XIX que todavía predomina en algunas escuelas públicas y privadas, tanto en el contexto de países desarrollados, dependientes así como en vías de desarrollo. Esto se debe a que las políticas de modernización del sistema educativo no se han realizado a profundidad, por lo que no se han producido cambios sustanciales, conservándose programas enciclopédicos con métodos verbalistas y enajenantes.

Exhorta a integrar un modelo educativo contrahegemónico, el cual debe tener como bases la autonomía y la cooperación a fin de hacer frente al modelo

³² Minujín Zmud, Alicia, *Op.cit.*, pp.9-20.

hegemónico que propicia la formación de personas obedientes, competitivas e individualistas. En este sentido, algunos de los paradigmas educativos pueden servir a este propósito.

Una de las deficiencias del Programa de Estudios que nos ocupa es la falta de una adecuada fundamentación e implementación de los paradigmas mencionados, por lo que el resultado puede traducirse en una inadecuada formación de los alumnos, inclinándose hacia lo informativo; por otra parte, la falta de una adecuada profesionalización docente, puede contribuir a esos resultados.

Un requisito indispensable para lograr un paradigma contrahegemónico es que exista coherencia entre los paradigmas que lo sustentan. Sus ideas rectoras serían:

- . Que el docente amplíe sus expectativas, reconociendo que también puede aprender de sus alumnos.
- . Que asuma el papel de coordinador, enseñando a los alumnos a construir sus conocimientos, con la ayuda de la instancia grupal.
- . Que aproveche las potencialidades del grupo, estimulando el desarrollo personal de los estudiantes.
- . Que impulse el desarrollo armónico de la personalidad del alumno: intelecto, creatividad, imaginación y autonomía.
- . Que promueva la formación de hombres integrales, capaces de convivir, tolerantes, honestos.
- . Que se visualice como agente de cambio, como investigador y transformador de su propia práctica docente.

De esta manera, algunos de los paradigmas que sustentan el programa podrían contribuir a formar individuos creativos, con disposición para el trabajo colaborativo, libres en el ejercicio de su pensamiento, tolerantes, reflexivos, capaces de reconstruir conocimientos y cuestionarlos.

B) Referentes teóricos y metodológicos de los que se nutre el Plan y el Programa de Estudios de la ENP:

Retomando la postura de César Coll, se observa que no todas las fuentes que propone, se consideraron en el diseño de este currículo, o bien, se tomaron en cuenta de manera parcial. Se puede afirmar que el programa contiene los elementos esenciales, porque incluye objetivos de aprendizaje, contenidos temáticos, unidades organizadas en forma secuenciada, sugerencia de estrategias de enseñanza-aprendizaje y una vaga propuesta de evaluación del aprendizaje que en realidad se centra en la medición de los conocimientos adquiridos. Sin embargo falta una mejor vinculación entre estos componentes, una relación más estrecha con el Plan de Estudios y una práctica docente congruente con el proyecto pedagógico que en teoría plantea la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.

En el caso del *qué enseñar*, los objetivos carecen de una mayor profundización en sus alcances y no permiten la adecuada formación de los alumnos dado que se centran en lo declarativo, situación agravada porque los contenidos temáticos promueven, en teoría, lo anterior.

El *cómo enseñar* está presente en la parte de las estrategias de aprendizaje, pero como se ha visto, carecen del planteamiento teórico sobre su finalidad, además de que es necesario introducir una mayor variedad.

En relación al *cuándo enseñar*, los contenidos temáticos están organizados de manera adecuada, pero el problema es su extensión, cosa que limita el proceso.

El *qué, cómo y cuándo evaluar* es la parte más descuidada del programa. La propuesta de acreditación, evidencia una falta de claridad en los diferentes componentes de la evaluación, por lo que predomina la concepción tradicional del aprendizaje como un producto, no como proceso. Para solucionar lo anterior es indispensable el replanteamiento de dicha propuesta, que debería centrarse en la evaluación, fundamentando su relevancia como una fuente de aprendizaje, tanto

para el maestro como para los alumnos. Esta propuesta debe incluir los momentos de acreditación y calificación.

Las fuentes de información que se consultaron para la reestructuración del programa, aparecen expresadas vagamente. Así, la fuente epistemológica se hace patente desde el momento en que se tuvo que hacer una selección, estructuración y secuenciación de contenidos básicos de la materia, pero pierde su importancia con la descripción y atomización de los contenidos temáticos porque se pasan por alto algunos problemas de carácter epistemológico que podrían ser aprovechados en clase para su discusión. Por su parte la fuente sociológica, debe ser mejor trabajada ya que existe una disociación entre lo que los estudiantes aprenden en el aula y lo que observan diariamente, por lo que falta vinculación contextual y la aplicación de los conocimientos. La fuente psicológica parece estar ausente, porque no existe la consideración de las potencialidades cognitivas de los alumnos de bachillerato ni el cómo aumentarlas (se presume que es la etapa de las operaciones formales), situación que se debería reflejar en las estrategias; falta una reflexión sobre los aspectos que intervienen en el crecimiento personal o el desarrollo de la personalidad de los adolescentes. La última fuente propuesta por César Coll, que se refiere a la experiencia docente, está presente en el documento porque se aceptaron algunas opiniones colegiadas para su reestructuración, pero sin considerar los aspectos más valiosos como son la metodología y una mejor reconceptualización y formulación de los objetivos. Las opiniones de los maestros que más peso tuvieron, fueron aquéllas que se centraron en el orden de los contenidos temáticos y en el desglose de algunas unidades, por lo que los aspectos de estructura poco se tocaron.

C) Posibilidades y limitaciones que presenta en la formación del alumno:

□ Posibilidades:

- La adquisición de una visión general sobre la materia, así como el reconocimiento de su importancia en la comprensión del presente.
- El desarrollo de ciertas habilidades, destrezas, actitudes y valores, aunque algunas de ellas no de manera consciente, ya que no está planteado en los objetivos de las unidades, sólo en los objetivos generales.
- La formación de una cultura general, humanista, a través de una serie de disciplinas del ámbito de las Ciencias Naturales, Sociales, Artísticas y Deportivas, que contribuyen a lograr lo anterior.

□ Limitaciones:

- El logro de *aprendizajes significativos*, ya que aunque existe una selección mínima de estrategias que conducen a este tipo de aprendizajes, no se logra tal propósito porque todo el programa tendría que tener dicha orientación. Recordemos el caso de la propuesta de acreditación del programa, en donde vagamente se habla de la importancia, el sentido y las implicaciones de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La saturación de información de contenidos de la materia, por lo que la formación del estudiante pasa a segundo plano.
- El desarrollo de la creatividad de los alumnos, porque falta orientar el trabajo del maestro para que propicie lo anterior. Tal vez sería conveniente incluir en las estrategias didácticas algún planteamiento sobre el tema y sugerencias puntuales en el espacio del aula, de la cotidianidad de la vida académica.

- La falta de desarrollo de la metacognición, como una condición necesaria para lograr la autonomía intelectual y la toma de conciencia en su proceso formativo.
- La falta de consideración de las potencialidades de un grupo como fuente de investigación educativa. Está ausente la visión de los alumnos como grupo, porque predomina la visión de individuos aislados.
- La consideración de los conocimientos históricos como productos terminados.

En los siguientes cuadros se pueden apreciar las partes constitutivas del programa analizado en este capítulo:

Elementos que contiene la carátula del Programa de Estudios de la asignatura de Historia Universal III de la ENP.

ASPECTO	SÍ	NO
a) Nombre de la institución	X	
b) Nombre de la dependencia	X	
c) Nombre de la instancia o área académica que lo va a implementar	X	
d) Nombre del programa	X	
e) Fecha en que se elaboró		X
f) Año al que pertenece	X	
g) Valor en créditos del programa	X	
h) Nombre de las personas que lo elaboraron		X
l) Coordinación		X

Fuente: adaptación del texto de Bellido Castaños, Ma. Esmeralda, "Evaluación de Programas de Estudios Analíticos" en: *Antología del Diplomado en Docencia Universitaria, Módulo III: Elaboración de Programas de Estudio*, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, 1999, pp.52, 53.

Contenido del Programa de la materia de Historia Universal III de la ENP.

ASPECTO	SÍ	NO
a) Carátula	X	
b) Índice		X
c) Presentación: - Descripción de las principales características del curso. - Justificación de la importancia del programa - Prerrequisitos que debe dominar el alumno antes de iniciar el programa	X X	 X
d) Vinculación con el Plan de estudios: - Relación del programa con el perfil profesional y/o los objetivos terminales del plan de estudios. - Relación del programa con otros cursos afines, ya sean precedentes, simultáneos y/o consecuentes:	X X	
e) Objetivos o Propósitos	X	
f) Contenidos temáticos	X	
g) Metodología de enseñanza	X	
h) Procedimiento de evaluación del aprendizaje	X	
i) Bibliografía básica y complementaria	X	
j) Perfil profesiográfico del docente	X	

Fuente: *Ibidem*.

3.4 Principales propuestas de ajustes y modificaciones al programa:

- ❖ Como punto central considero que se deben incluir *objetivos formativos* al interior de las unidades, como por ejemplo:
 - Propiciar el gusto por el estudio de la Historia, mediante una participación más activa y comprometida en clase.
 - Aprender a leer y comprender la información de textos históricos.
 - Aprender a pensar, mediante la lectura y análisis de documentos históricos.
 - Resumir la información de un texto.
 - Consultar la bibliografía adecuada para investigar lo que se desconoce.
 - Expresar las ideas de manera oral y escrita mediante intervenciones en clase y en la elaboración de reportes, reseñas y ensayos como ejercicios de aplicación e integración de aprendizajes.
 - Identificar conceptos históricos para elaborar mapas conceptuales.
 - Desarrollar una actitud crítica al comparar fuentes históricas de una época.
 - Fomentar el sentido de justicia mediante el estudio de procesos históricos.
 - Fomentar el sentido de responsabilidad.
 - Orientación formativa a los alumnos para que aprendan a trabajar en equipo y realicen trabajo grupal claramente intencionado.
 - Desarrollar el sentido de pertenencia al grupo.

- ❖ También es necesario *ampliar la variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje*, procurando elegir las que promuevan *aprendizajes significativos* y tomando en consideración las etapas de apertura,

desarrollo y culminación que propone la didáctica grupal.³³ Ejemplo de estrategias:

- Presentación en clase de los objetivos a lograr para generar expectativas adecuadas.
- Encuadre.
- Elaboración de mapas conceptuales y mapas mentales, previa enseñanza o modelaje por parte del profesor.
- *Organizadores previos*, anticipados o avanzados, para tender puentes cognitivos entre los *conocimientos previos* y *la nueva información* (en el segundo capítulo se explicó en qué consiste esta estrategia).
- Lecturas con preguntas intercaladas para facilitar el aprendizaje y la detección de la información relevante, así como su transferencia.
- Resúmenes, para enfatizar la información importante de un texto.
- Analogías, que permitan aplicar el conocimiento e incorporar los *conceptos previos*.
- Pistas tipográficas y discursivas, a fin de orientar al alumno sobre la información relevante.
- Redes semánticas para facilitar el aprendizaje de conceptos.
- UVE de Gowin[◇] para orientar a los estudiantes a construir y/o reconstruir sus conocimientos. En el anexo no. 1, hay un ejemplo de este instrumento.
- Cuadros CQA (Lo que conozco, lo que quiero aprender, lo que aprendí) para *valorar conocimientos previos*, generar expectativas sobre el tema y cobrar conciencia de lo aprendido. En este mismo sentido, se sugieren los cuadros RA-P-RP

³³ Véase Morán Oviedo, Porfirio, “Instrumentación didáctica” en Margarita Panza González, *et.al.*, Operatividad de la ...*Op.cit.*, pp. 194-195.

[◇] Como ya se mencionó en el segundo capítulo de esta tesis, la UVE es un recurso heurístico que se utiliza para ayudar a las personas a entender la estructura y los procesos de construcción del conocimiento. Su creador es Bob Gowin, catedrático de la Universidad de Ithaca en Nueva York. Para mayor información véase Novak, Joseph D. y D. Bob Gowin, *Op.cit.*, p. 24, 76-100.

(Respuesta anterior-pregunta-respuesta posterior) que tienen el mismo sentido que los cuadros CQA. Para obtener más información sobre estas estrategias, revisar los anexos 2 y 3.

- Ejercicios para valorar información o ideas como el PMI (Positivo, malo, interesante), el cual consiste en escribir ideas en forma de enunciados en relación a un tópico. Su intención es ejercitar el pensamiento crítico. Consultar el anexo no. 4.
- Ejercicios de simulación histórica y de empatía, como las dramatizaciones.

❖ Incluir técnicas para el desarrollo de habilidades:

- Técnicas grupales, previamente enseñadas por el profesor, teniendo en mente su funcionalidad para el aprendizaje interpersonal, la interacción, el desarrollo de la personalidad y la integración grupal: debate, rejilla,³⁴ asesores técnicos, grupos de discusión, etc.

❖ Aprovechar las temáticas de algunas unidades para hacer presente la Historia de México, ya que aunque el programa se refiere a Historia Universal, la Historia Nacional sólo se incluye en la Segunda Unidad, en dónde se habla de Iberoamérica para después quedar en el olvido. No se trata de ampliar el programa con la incorporación de más contenidos temáticos, sino que a través de breves ejercicios de aplicación o de investigación, los alumnos incorporen el caso mexicano al contexto universal; por ejemplo, en la Cuarta Unidad se puede diseñar un *organizador previo* alusivo al Imperialismo y solicitar que los estudiantes identifiquen el imperialismo en consorcios comerciales que operan en nuestro país; en la Tercera Unidad que investiguen como opera una cooperativa dirigiéndose a la refresquera Pascual o a las Cajas

³⁴ En el anexo número 5, hay un ejemplo de esta técnica. Para obtener información sobre estas técnicas, véase el texto de Chehaybar y Kuri, Edith, *Técnicas para el aprendizaje grupal (Grupos numerosos)*, pp. 55-60 y el de Zarzar Charur, Carlos, *Op.cit.*, pp. 101-103.

populares; en la Séptima unidad, hacer una investigación bibliográfica del Escuadrón 201 y, en la Novena Unidad, en el tema de la globalización económica, investigar qué cines y tiendas de ropa juvenil en México, son producto de esta organización económica. Algunas de estas temáticas podrían trabajarse a lo largo del curso en el programa institucional de “Jóvenes hacia la investigación en Ciencias Sociales”.

- ❖ Fomentar el desarrollo de algunas habilidades específicas de dominio en el aprendizaje de la Historia, las cuales tienen que ver con la comprensión del conocimiento histórico como: a) *causalidad histórica*, para que los alumnos diferencien las explicaciones históricas de las provenientes de las Ciencias Experimentales, ya que las primeras son multicausales, no monocausales y tienen que ver con las interpretaciones que realizan los historiadores; enfatizar en los elementos estructurales, contextualizar el papel de los agentes históricos para desvanecer la idea de las explicaciones intencionales y clarificar la postura historiográfica desde la que se aborda la explicación; b) *empatía histórica*, para que los estudiantes tengan la posibilidad de entender las acciones de los hombres en el pasado; c) *pensamiento crítico*, a fin de que los jóvenes desarrollen la capacidad de comprender y evaluar las ideas propias y las de otros. En relación a la causalidad histórica vale la pena trabajar cuidadosamente esta habilidad en el salón de clase, ya que algunas investigaciones que se han realizado al respecto, muestran las dificultades que tienen los alumnos para proporcionar explicaciones multicausales sobre los acontecimientos históricos, pues por lo general, simplifican la realidad haciendo alusión a una causa, concediendo mayor peso a los factores externos, abriendo la puerta al fatalismo como una explicación válida y, cayendo en explicaciones personalizadas de la Historia. Vale la pena revisar el estudio del Grupo Valladolid, que ya fue citado en el segundo capítulo

de esta tesis, en virtud de que puede servir como pauta para el trabajo en el aula.³⁵

- ❖ Manejar los contenidos históricos tomando en cuenta los elementos de sincronía (hechos similares en la misma época) y diacronía (acontecimientos similares en diferentes tiempos) como una forma de comprender el Tiempo Histórico, propiciando en los estudiantes una conciencia temporal y, a su vez, otra forma de comprender su presente, a la luz de situaciones similares del pasado. El manejo del tiempo no debe reducirse a relatos cronológicos o cúmulos de fechas como se plantea en algunos libros de texto.³⁶ La dicotomía entre diacronía y sincronía suele ser muy descuidada en la enseñanza de la Historia, ya que se ha pasado por alto la variedad de acontecimientos históricos que se desarrollan al mismo tiempo en diferentes lugares o los procesos que se producen en distintos tiempos, pero con características similares entre ellos. Esto se debe, entre otras razones, a la estructura del curso de Historia Universal III ya que, al tener un enfoque eurocentrista, impide establecer ese tipo de relaciones, de modo que aquí tendría que suplirse esta carencia con la propia habilidad y creatividad de los docentes que ponen en marcha el programa. Por otra parte, dado que el curso de Historia de México se imparte hasta el segundo año de bachillerato, es imposible hacerlo empatar de manera sincrónica con el de Historia Universal III, para que se estudiaran tomando en cuenta los aspectos mencionados. Esta situación ha dado como resultado una disfunción en la percepción temporal de los acontecimientos históricos. Andrea Sánchez Quintanar, quien comparte esta preocupación opina que es pertinente "...llevar a la comprensión del educando la visión del desarrollo sincrónico de los diferentes acontecimientos, con el fin de que su cultura histórica se desarrolle de manera integral, y los cortes

³⁵ Véase Grupo Valladolid, *Op.cit.*, pp.160-176.

³⁶ Para mayor información véase Lerner Sigal, Victoria (comp.), *Op.cit.*, pp. 209-213.

epistemológicos en la percepción de la temporalidad se reduzcan al mínimo posible”.³⁷ Dicha autora propone una serie de subcategorías para lograr una adecuada comprensión del tiempo histórico, entre las cuales destaca la sincronía y diacronía. Una de las unidades temáticas del programa de Historia Universal III puede trabajarse de manera diacrónica, resaltando la similitud en el desarrollo de los acontecimientos que se producen en lugares y momentos diferentes; es el caso de la Segunda unidad que trata sobre la independencia de los países iberoamericanos. También se puede seguir el ejemplo de algunos libros de texto que tienen esta orientación, por ejemplo, el de Miguel Angel Gallo, en el cual el autor desarrolla simultáneamente el proceso histórico de nuestra nación con los acontecimientos que ocurren en el contexto mundial en el siglo XIX.³⁸

- ❖ Incorporar formas de evaluación en cada una de las unidades, tomando en consideración los diferentes momentos del aprendizaje (inicio, desarrollo, final) y, al mismo tiempo, incluir una propuesta de acreditación acorde con los lineamientos de la institución. Promover una evaluación sistemática de los alumnos y maestro que perfile un intento de autoevaluación. En relación a los instrumentos, sería conveniente presentar al docente un abanico de posibilidades acompañada de referencias bibliográficas para que pueda profundizar en su estudio. Por ejemplo, el profesor puede utilizar una serie de técnicas e instrumentos para la evaluación de diferentes contenidos y habilidades, de acuerdo a los diversos momentos del aprendizaje, como se observa en los siguientes cuadros:

³⁷ Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, p.77.

³⁸ Véase Gallo, Miguel Angel, *México en el contexto mundial I*.

Técnicas	Instrumentos
1. De Observación	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo. - Registro personal. - Registro anecdótico. - Registro de observaciones sistemáticas. - Diario de aula. - Escala de apreciación.
2. De comprobación	<ul style="list-style-type: none"> - Prueba objetiva. - Prueba de cotejo. - Prueba de ejecución. - Prueba de ensayo.
3. De Informe	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista. - Cuestionarios.

Fuente: Gutiérrez Loza, Feliciano, *Op.cit.*, p.64.

Tipos de evaluación	Instrumentos
Diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cuestionarios de diagnóstico.</i> - <i>Mapas conceptuales.</i> - <i>Preguntas de verificación.</i> - <i>Cuadros CQA y cuadros RA-P-RP.</i> - Tormenta de ideas. - Escala de Likert
Formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de Observación. - Ficha de observación (comprensión lectora). - Parrilla de coevaluación. - Listas de cotejo. - Autoevaluación - Ficha de metacognición.
Sumativa	<ul style="list-style-type: none"> - Examen (con diferentes modalidades) - Cuestionarios. - Mapas conceptuales. - Registro de participaciones en clase. - Mapas mentales. - Trabajos escritos.

Fuente: Bellido Castaños, Ma. Esmeralda, “Plan de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje” en: *Antología del Diplomado en Docencia Universitaria, Módulo VI: Diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje*, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, 2000, p.12.

Ahora bien, estas técnicas e instrumentos también se pueden utilizar para evaluar diferentes tipos de conocimientos como los declarativos (mapas conceptuales, examen a libro abierto...), procedimentales (informe de investigación, listas de cotejo...) y actitudinales (registros anecdóticos, autoevaluación...).

Dado que se trata de una sugerencia, el maestro puede decidir en qué momentos realizar la evaluación y con qué tipo de instrumentos y técnicas, lo importante es que se practique a lo largo del curso para que sea oportuna y permita reorientar su trabajo si así fuera necesario, además de que debe hacerse con la participación de los alumnos y abarcar todos los aspectos importantes del proceso enseñanza-aprendizaje. De ahí que la *evaluación diagnóstica* cobre especial relevancia ya que sus resultados determinan el rumbo a seguir en la planeación didáctica.

Los criterios establecidos por la Escuela Nacional Preparatoria para la acreditación del curso deben estar presentes en dicha propuesta como son: un promedio mínimo y un porcentaje de asistencias.

Cubiertos estos puntos, el maestro tiene la posibilidad de incorporar otros criterios que considere pertinentes, de acuerdo a su disciplina (participación en las actividades realizadas de manera individual y en equipo, presentación de trabajos, etc.). En relación a la calificación, la sugerencia es que se consideren varios parámetros para evitar la sensación de ser injusta y subjetiva, por ejemplo: exámenes, trabajos escritos, exposiciones orales, reportes de investigación, resolución de cuestionarios, autocalificación del alumno con base en criterios claramente establecidos por el maestro (con un valor máximo de un 10% en la calificación) y especificando lo que se tomará en cuenta para otorgar la calificación (rigor metodológico en una investigación, originalidad en un ensayo, etc.). Es importante que el profesor promueva en el alumno la práctica de una evaluación formativa con la intención de que reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje.

- ❖ Definir qué procedimientos, actitudes y valores se pueden propiciar a partir de los contenidos temáticos, para que formen parte de una enseñanza estratégica, claramente intencionada. Por ejemplo, a partir

del tema de la Primera Guerra mundial, los alumnos pueden organizarse en equipos para investigar un tópico de ella y presentar sus resultados en un mapa mental; a través de este ejercicio aprenderán a investigar un tema, elaborar un mapa mental, además de que desarrollarán una serie de actitudes y valores con relación al tema y al trabajo en equipo, como el rechazo a la violencia, la búsqueda de la paz, la solidaridad, y la disposición para colaborar responsablemente en un trabajo de equipo.

- ❖ Buscar la coherencia entre el Plan de Estudios y el Programa de la materia, tomando como base los paradigmas cognitivo, sociocultural y humanista, así como la perspectiva de la didáctica crítica.
- ❖ Enriquecer la bibliografía incorporando publicaciones recientes y textos de psicopedagogía.
- ❖ Definir el papel del maestro como coordinador y promotor de la interacción grupal. Abandonar la idea de que el coordinador únicamente enseña y aceptar que también aprende de esta experiencia. Rescatar su potencialidad como observador y participante del proceso enseñanza-aprendizaje.
- ❖ En suma, reconceptualizar la docencia como un quehacer profesional, que de ninguna manera debe ser producto de la improvisación. Si se parte de la idea expresada por varios autores acerca de que el docente es un agente socializante cuya tarea esencial es acercar a los estudiantes al conocimiento y enseñarles a aprender, y que la docencia implica una labor de ayuda para el desarrollo humano, se entiende la relevancia de proporcionar una formación sólida a la planta docente para que realice de la mejor manera su trabajo. Revalorizar la imagen del docente supone revestirlo con un traje de intelectualidad, que le permita problematizar e interpretar su práctica diaria convirtiéndola en

objeto de investigación para fortalecerla, deshechando la imagen devaluada que tradicionalmente se le ha asignado. Actualmente se impone la necesidad de ejercer una docencia diferente, enriquecedora, creativa e innovadora que gane terreno a la docencia burocratizada y deshumanizada en la que lamentablemente se ubica al profesor. Para ello, Porfirio Morán presenta una alternativa consistente en vincular la docencia y la investigación en el salón de clases, convirtiendo a esta profesión en un *espacio de reflexión, creatividad e intervención pedagógica*. Esto implica proporcionar a la planta docente una formación específica en aspectos teóricos y metodológicos. Según este autor, por *Profesionalización de la Docencia* se entiende "...el proceso por medio del cual el personal académico adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa."³⁹ Esto implica que el docente se conciba como investigador y transformador de su práctica en el aula, que la problematice y evalúe con la finalidad de mejorarla para beneficio de sus alumnos y de la sociedad en la que está inmerso. A diferencia de lo que aquí se plantea, el docente desprofesionalizado se paraliza en la inercia provocada por la rutina de su trabajo, es incapaz de dar rienda suelta a su creatividad, de interesar a sus alumnos por el conocimiento y mucho menos de propiciar aprendizajes significativos. Actualmente al docente se le adjudican nuevas funciones causadas por los avances en el conocimiento y la tecnología y, por lo tanto, requiere de una adecuada formación.

Como conclusión se puede sostener que, al revisar los trabajos de diversos autores que se han ocupado de la labor docente, se descubre su preocupación por reivindicar al maestro como un profesional de la docencia. Algunos hablan de las habilidades básicas que debe dominar el maestro

³⁹ Morán Oviedo, Porfirio (compilador), "Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad" en: *Docencia e investigación en el aula, una relación imprescindible*, p.179.

para un mejor desempeño, otros definen claramente las funciones del docente. Lo interesante es que todos coinciden en que su trabajo es arduo, creativo y complejo, por lo que requiere una serie de conocimientos disciplinarios, psicológicos y pedagógicos que faciliten su labor. El maestro es al mismo tiempo, planeador, coordinador y mediador en el proceso enseñanza-aprendizaje, promotor de aprendizajes significativos, formador, difusor de conocimientos y de la cultura en general, evaluador, autoformador, estimulador y motivador, especialista en recursos y medios, etc. Por esa razón, la docencia exige de los profesores el conocimiento de teorías y estrategias pedagógicas que le permitan desarrollar procesos enriquecedores de aprendizajes significativos. La profesionalización de la docencia es importante para aumentar la calidad de su trabajo, además de que implica crecimiento, cambio y mejora.

Como se observó a lo largo del capítulo, falta una mayor vinculación entre el Plan de Estudios y el Programa de la materia, el cual, a su vez requiere de una serie de ajustes, siendo uno de ellos el de las estrategias didácticas ya que se busca promover el trabajo en equipo y de grupo, para desarrollar habilidades interpersonales que conduzcan a un adecuado Perfil de egreso. Por otra parte, ante la relevancia que cobran los aprendizajes significativos contra los aprendizajes memorísticos, se impone el uso de otros estilos de enseñanza, en donde tenga cabida la utilización del bagaje cultural de los estudiantes, por esa razón, la *exploración y diagnóstico de los conocimientos previos* de los alumnos, cobra especial importancia como punto de arranque para lograr aprendizajes significativos a lo largo del programa. Asimismo, la consideración de los conocimientos previos también debe contemplarse en la propuesta de evaluación.

Si nos apegamos a la teoría de la asimilación de Ausubel, se podría sostener que el seguimiento puntual de este programa no permite acceder a un aprendizaje con sentido y significado para los alumnos, para ello sería necesaria su reestructuración en algunos aspectos, como se sugiere en la propuesta de ajustes y modificaciones al programa.

En los siguientes capítulos se alude a una de las habilidades del docente, referente al diseño de unidades programáticas y se presenta una propuesta de trabajo en relación a una unidad del programa de la materia de Historia Universal III; en dicha propuesta se parte de la convicción de que el uso de los conocimientos previos de Historia es indispensable para promover aprendizajes significativos.

CAPÍTULO 4

INTRODUCCIÓN A LA CIENCIA DE LA HISTORIA, UNIDAD BÁSICA A DISEÑAR E INSTRUMENTAR EN EL PROGRAMA DE HISTORIA UNIVERSAL III.

4.1 Contextualización de la unidad:

Como quedó asentado en el capítulo anterior, el Programa de la materia de Historia Universal III, consta de nueve unidades que abarcan desde las Revoluciones Burguesas hasta el Fin del Milenio, en donde se estudian temas como la Caída del Socialismo en la URSS y Europa central y oriental; la Globalización económica; las características del Socialismo actual y los Avances científicos y tecnológicos del siglo XX.

En relación a las actividades de aprendizaje del programa que nos ocupa, no se toma en cuenta la importancia de los *conocimientos previos* de los estudiantes como un elemento para enlazar con la nueva información, ni se sugiere su utilización en clase, como se vio en el capítulo anterior, aunque cabe aclarar que, al parecer, la mayoría de los maestros que imparten esta asignatura hacen una exploración informal de algunos conceptos previos, de manera intuitiva, utilizando técnicas sin un registro formal, como ocurre con la “lluvia de ideas”^{*} y por lo tanto, no la convierten en una estrategia que permita a los alumnos cobrar conciencia de la utilidad que pueden dar a estos conocimientos, ya sean correctos, parciales o erróneos.

A diferencia de lo que ocurre en la Escuela Nacional Preparatoria, en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades se ha renovado el interés por promover aprendizajes significativos en las materias que se imparten en la institución, como en el caso de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II (que sería el equivalente a Historia Universal III), en cuyo programa se enfatiza la relevancia de considerar los *conocimientos previos* de los alumnos para el

* En el avance programático correspondiente a la entrega del primer período de calificaciones (año 2001-2002), el 70 % de los profesores que imparten la materia en el plantel 5 de la Escuela Nacional Preparatoria, contestaron que utilizaron la “lluvia de ideas” como una estrategia de aprendizaje, sin embargo el avance no permite saber de qué manera los profesores implementaron esta técnica ni con qué resultados.

aprendizaje de esta asignatura.¹ Sin embargo, pese a este acierto, no se sugieren estrategias para que los docentes exploren y reutilicen estos conocimientos a lo largo del curso, por lo que su uso queda al buen juicio, habilidad y/o discreción de la planta docente.

Es necesario mencionar que en las nueve preparatorias de la UNAM a partir del año 2000, se aplican cuestionarios de diagnóstico a los alumnos de primer ingreso para saber, de manera general, qué conocimientos tienen en las diferentes materias que cursarán; aunque es un buen intento, el diagnóstico no es debidamente aprovechado, porque sólo se refleja en datos estadísticos y, ocasionalmente se les envía a los profesores un informe por escrito, en donde se indica en qué temas los alumnos tienen conocimientos deficientes, sin proporcionar mayor información. El instrumento que se utiliza es un cuestionario de opción múltiple, que en el caso de Historia, se limita a valorar conocimientos fácticos, es decir irrelevantes para un análisis cualitativo del bagaje de conocimientos del grupo en cuestión.

Por otra parte, existe una preocupación del Consejo Académico de Bachillerato (CAB) por realizar acciones que redunden en mejorar la formación de los alumnos, en una época en que se requiere de profesionistas que se desempeñen exitosamente en la vida social y laboral; por esta razón, apoyados por un grupo de profesores de ambos subsistemas de bachillerato, se dieron a la tarea de definir el Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM (NCFB), el cual se pretende sea una guía para los profesores. Este documento de trabajo que está fechado en el año de 2001, es una primera versión (“primera aproximación”), por lo que se entiende que está sujeto a revisión y a un posterior enriquecimiento mediante las sugerencias de diferentes instancias, siendo una de ellas la planta docente de los diferentes planteles del bachillerato de la UNAM. Este documento es interesante ya que

¹ En la pág. 8 del mencionado Programa de Estudios, se exponen los propósitos de la materia, la cual está organizada como curso-taller: “Que el profesor tome como base los conocimientos que ya posee el alumno para que con ellos construya los nuevos conocimientos, teniendo como referente su propia realidad histórica, la guía y el apoyo que le ofrecen la institución y el maestro” ; véase el *Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Área Histórico-Social, UNAM, [1996-1997].

contiene una exposición de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes de todas las asignaturas que debe tener el alumno al finalizar sus estudios de bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria o en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, es decir, define claramente el Perfil de egreso deseado. En lo que respecta a Historia, se especifican los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que deben adquirir en los contenidos temáticos de las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea (aquí se incluye Historia Universal III) e Historia de México. Además de la exposición de motivos, vienen listados de conceptos que se supone los estudiantes deben conocer al término de las unidades.² Dicho documento podría enriquecerse si se considerara que a su vez, estos conceptos se convertirán en conocimientos previos indispensables para entender el resto de las unidades o temas.

Por razones de la extensión del programa y por la importancia que dentro de éste tiene la Primera Unidad, se decidió centrar la investigación en una unidad temática, con la idea de que sirva como pauta (con las variantes necesarias) para la instrumentación del resto de las unidades en futuras investigaciones, con la aclaración de que aunque su validez es al interior de un grupo de alumnos, hay visiones fragmentarias o equivocadas de la Historia que se repiten por generaciones.³

Por otra parte, se pretende pasar de una exploración global hacia una exploración sobre elementos más concretos del conocimiento histórico; de esta manera, para la Segunda Unidad el diagnóstico se podría centrar en tópicos muy específicos como la multicausalidad en la Historia, observando el tipo de explicaciones que proporcionan los alumnos: por ejemplo si utilizan una o más variables, si las jerarquizan, y que tanto peso le conceden a la intencionalidad de los individuos dentro de las causas. También se podría valorar su grado de empatía y las manifestaciones presentistas al explicar un suceso histórico (juzgar un acontecimiento con los valores actuales). Estos aspectos son de especial

² Véase *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM*, Documento de trabajo del Consejo Académico de Bachillerato, pp.VIII-1 a VIII-26.

³ Por ejemplo, en diagnósticos que he realizado en años anteriores en el salón de clases, la mayoría de los alumnos asocian la palabra revolución con movimiento armado. Todavía en el diagnóstico realizado en septiembre de 2005, la mayoría de los alumnos era de esa opinión.

importancia, porque en la práctica diaria se observa que, pese al esfuerzo que realizan los profesores para explicar en clase las diversas causas sobre un acontecimiento, los alumnos no interiorizan esta información por lo que únicamente la memorizan para luego olvidarla.

Los resultados de esta investigación permitirán identificar los principales errores o ideas parciales de los alumnos en el manejo de los temas, los cuales se pueden comparar, con posterioridad, con los resultados obtenidos en otros diagnósticos.

4.2 Caracterización, presentación y descripción de la unidad:

Esta unidad se titula “Introducción a la Ciencia de la Historia”, porque pretende ser el punto de partida para adentrarse en el análisis de una serie de temas históricos, producto de una selección previa y que atañen al ámbito de lo universal, aunque en realidad, predominan los temas europeos; estos acontecimientos han marcado el pensamiento y forma de vida actuales. Dada su relevancia, es conveniente darle una presentación a la unidad, misma que servirá a los alumnos para que conozcan su contenido y propósitos:

Presentación

La Primera Unidad del Programa de Historia Universal III tiene un carácter introductorio, lo cual le permitirá al alumno entender mejor las diversas temáticas que se abordarán en el resto de las unidades. En ella se caracterizará a la Historia como una Ciencia Social, definiendo su objeto de estudio, las categorías de tiempo en que se producen los acontecimientos históricos y las diversas utilidades de esta disciplina; también se acompañará del análisis de algunos problemas de carácter epistemológico como son la validez de los criterios que se han usado para dividir a la Historia y su vigencia. Se contrastarán algunos métodos de interpretación histórica que han usado los historiadores con la finalidad de reconstruir el pasado. Asimismo, la presentación de dichos métodos dará cuenta de las diversas maneras que tiene el estudioso de la Historia para

interpretar y comprender un suceso histórico, además de que mostrarán una de las particularidades de esta ciencia.

Como puede observarse, esta unidad es crucial porque en ella se estudiarán los principales aspectos teóricos que conforman a la disciplina de la Historia, mismos que han sido objeto de permanente revisión por las principales corrientes interpretativas de la Historia.

Es muy importante que el alumno perciba que la Historia no se reduce a un conjunto de acontecimientos muertos, ocurridos en el pasado y sin relación con sus vidas, y que tampoco la conciban como una simple crónica de acontecimientos políticos y militares. Hay que darle vida a esta disciplina mostrando a los jóvenes una historia científica, seductora, que no consiste en un cuerpo de conocimientos acabados, sino que está en constante reestructuración de acuerdo a nuevos hallazgos y reinterpretaciones realizadas por los historiadores. Esto nos conduce a un tópico muy espinoso, que consiste en entender que un acontecimiento histórico puede ser objeto de varias interpretaciones dependiendo de la corriente historiográfica en la que se sitúe el historiador, sin que por ello pierda credibilidad y seriedad.

El conocimiento histórico, al igual que cualquier conocimiento científico está abierto a constantes revisiones, rectificaciones y enriquecimientos; por lo tanto no está concluido. Los acontecimientos históricos que se estudiarán a lo largo de las unidades son el producto de la selección e interpretación de un grupo de historiadores y por lo tanto, no constituyen una verdad absoluta.

En suma, la Historia que aquí se estudiará no tiene carácter narrativo ni descriptivo, sino explicativo. Asimismo, es importante reconocer que el conocimiento de la Historia por sí mismo no interesa sino en la medida que nos permite conocernos mejor como grupo humano y actuar con mayor acierto.

Una vez presentada la unidad, corresponde ahora ver los aspectos que la conforman, de acuerdo al programa oficial:

1.1 Propósitos de la unidad:

- Que el alumno adquiera las nociones básicas que dan razón de la fundamentación científica de la Historia, así como de la importancia que tiene para la explicación rigurosa de los [acontecimientos] actuales.
- **Que el alumno desarrolle el gusto por el estudio de la Historia.**

En el programa oficial se utiliza el término de “fenómenos actuales” para referirse a hechos históricos, pero tiene una influencia de la terminología empleada en las Ciencias Naturales, por lo que sería más conveniente su cambio por otro término más neutral. Por otra parte, el objetivo formativo que está en negritas, debería estar incluido en el programa ya que es de gran importancia que los estudiantes cambien sus expectativas en relación a esta disciplina.

1.2 Contenidos temáticos:

- Conceptos e importancia del estudio de la Historia.
- **[Discusión en torno a la científicidad de la Historia. Ubicación de la Historia como ciencia social]**
- La Historia y su interrelación con otras ciencias.
- Las fuentes directas e indirectas para el estudio de la Historia.
- *Periodización de la Historia.*
- *Métodos de interpretación histórica: Escuela de los Annales, Positivismo y Materialismo histórico.*

Las letras negritas indican que se trata de un contenido temático que no viene como tal en el programa pero que es importante destacar para que los alumnos comprendan que se trata de un conocimiento que es resultado de una investigación formal. Por su parte, los contenidos que están en letras cursivas aparecen invertidos en el programa; considero que se deberían estudiar en este orden para ir de lo simple a lo complejo y, al respecto, el tema de los métodos de interpretación de la Historia, requiere del uso de más conceptos y de una explicación más profunda.

1.3 Estrategias didácticas:

- Exposición del profesor sobre el contenido del programa para suscitar un intercambio de ideas con los estudiantes, destacando los aspectos centrales del programa.
- Elaboración de mapas conceptuales sobre los temas de la unidad.

1.4 Tiempo didáctico:

5 hrs. (aunque en vista de la relevancia de esta unidad, se requiere la ampliación del tiempo didáctico a más de 10 hrs.)⁴

1.5 Bibliografía:

La bibliografía sugerida es adecuada pero sería conveniente enriquecerla, sobre todo la básica.

1.6 Evaluación:

Como ya se aclaró en el capítulo tres de esta tesis, no hay propuesta de evaluación al interior de las unidades.

Esta unidad requiere un abordaje epistemológico y teórico que tienda al esclarecimiento y a la construcción de su status como Ciencia Social. En la práctica, generalmente los profesores del Colegio de Historia se concretan a explicar de manera muy sucinta los contenidos temáticos y conceden poca importancia a su ubicación entre las Ciencias Sociales.

En virtud de que los estudiantes de nuevo ingreso ya han cursado la materia de Historia Universal en la escuela secundaria, con contenidos temáticos similares a los del bachillerato, es conveniente comenzar la unidad haciendo un diagnóstico de lo que debieran saber, por ejemplo:

- ¿Qué es la Historia?
- ¿Para qué sirve?

⁴ A lo largo de mi experiencia docente he trabajado la unidad con un tiempo didáctico aproximado a nueve horas y los resultados han sido satisfactorios ya que se traducen en un cambio favorable de las actitudes de los estudiantes hacia esta asignatura.

- Si es ciencia o no y sus razones.
- ¿Qué entienden por ciencia?
- ¿Cuáles son las principales diferencias entre las Ciencias Experimentales y las Ciencias Sociales?
- Descripción de la metodología de trabajo utilizada por el historiador.

De éstos, los conceptos estructurantes de la unidad se refieren a los tres primeros y al quinto.

4.3 Desarrollo de la investigación.

Durante las prácticas docentes que demanda la Maestría[^] se tuvo la oportunidad de trabajar con grupos de estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria. En este caso, se eligió el plantel 5 “José Vasconcelos”, por ser mi lugar de adscripción.

4.3.1 Instrumentos de diagnóstico:

Para diagnosticar los conocimientos previos de los alumnos, se utilizaron cuatro instrumentos que fueron aplicados en diferentes momentos, los cuales se presentarán a lo largo de este capítulo: técnica de presentación, cuestionario, mapa conceptual y encuesta.

- Técnica de presentación para conocer actitudes y expectativas sobre la materia:

El grupo con el que se realizó la tercer práctica es el 412, el cual se compone de 52 alumnos; de éstos 33 son mujeres y 19 son hombres. Al revisar los datos personales de los jóvenes, se observó que 35 provienen de escuelas oficiales, en tanto que 17 de escuelas privadas. En cuanto a su edad, el rango promedio es de 15 a 17 años y sobre el perfil económico corresponden a la clase media y media baja.

[^] A partir del 2º semestre de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior , se cursa el seminario titulado Práctica Docente, en donde se requiere que los alumnos-profesores, realicen prácticas escolares, con la finalidad de probar algún instrumento o metodología de trabajo, el cual, de preferencia debe tener relación con el tema de tesis. Dichas prácticas pueden realizarse en la Escuela Nacional Preparatoria o en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

En relación a su actitud hacia el estudio de la Historia, a través de una técnica de presentación denominada *¿Quién soy yo?*,⁵ se concluyó que a 29 de ellos sí les gusta estudiar la materia, en tanto que 15 contestaron en forma negativa y 8 están en una posición intermedia. Sus razones son muy variadas, así a los que les gusta la Historia contestaron que les resulta interesante, además de que es una materia importante porque permite *saber lo que nos antecedió* aunque no explican para qué les sirve lo anterior; también les parece interesante conocer otras formas de vida, así como el pensamiento de personajes célebres, en tanto que para otros lo atractivo de esta disciplina radica en la *posibilidad de comprender el presente*, entender a las sociedades y saber hacia dónde vamos. Por su parte, los que respondieron en forma negativa señalaron que es complicada porque: hay que *memorizar* muchos sucesos, *fechas, nombres*; además de que son *sucesos que ya pasaron* y no tienen trascendencia; es aburrida, aunque se trate de una ciencia importante, y no la entienden porque les confunde el uso de tantos datos. Los que tienen una posición intermedia indican que la Historia les gusta “más o menos” porque sólo les interesan ciertas cosas o temas de ésta, aunque admiten que su estudio es fascinante, pero el problema radica en que hay que aprenderse muchos nombres y algunos temas *carecen de sentido* para ellos. En general, la mayoría del grupo está seguro que la Historia le es de utilidad al hombre y por lo tanto, a ellos mismos, aunque tienen dificultad para precisar de qué manera les sirve esta disciplina en su vida diaria; al respecto sus respuestas se complementan con los resultados del cuestionario de verificación de conceptos, mismos que se muestran en las categorías de análisis que vienen en el interior de este capítulo. Lo que se puede adelantar es que tienen dificultades para precisar de qué manera les sirve esta disciplina en su vida diaria, y que sus experiencias de aprendizaje inciden en su acercamiento o rechazo hacia la Historia.

- Cuestionario de preguntas abiertas (verificación de conceptos):

En dicha práctica se desarrollaron algunos temas de la Primera Unidad del Programa, y para ello se empezó con una exploración de conceptos previos, como

⁵ Sobre esta técnica se detalla en la Estrategia Metodológica que viene al inicio de la tesis.

se mencionó al inicio de este capítulo. El instrumento que se utilizó para tal efecto, forma parte de un grupo de técnicas enfocadas al manejo de conocimientos previos y contextualización de la información conocido como *Preguntas de verificación de conceptos*, donde se solicitó a los alumnos que, de manera individual, contestaran una serie de cuestionamientos sobre los temas de la unidad.⁶ En el anexo no. 8 se reproducen las preguntas de este cuestionario.

Después de esta fase, se transcribieron textualmente las respuestas de los alumnos, respetando su estilo y forma de redactar. Luego se procedió al vaciado, a la organización y sistematización de esta información. Para terminar, se realizó el análisis de los resultados que arrojaron los instrumentos ya mencionados, siendo necesaria su comparación con los conocimientos científicos de la Historia, los cuales sirvieron como parámetro para verificar su validez.

En esta práctica, antes de abordar los temas de estudio, se hizo una puesta en común de las respuestas que los alumnos dieron al diagnóstico, en donde se evidenciaban errores conceptuales o ambigüedad, aunque también se tomaron en cuenta aquéllas respuestas que reflejaron una mejor estructuración. Lo anterior se hizo con la finalidad de que los alumnos tomaran conciencia del estado de sus conceptos previos y, de esta manera, se les encaminara hacia el desarrollo de la metacognición, que se refiere a la capacidad de los individuos para descubrir sus potencialidades y limitaciones en el aprendizaje, con la intención de controlarlo en beneficio propio.

- Categorización de conceptos previos referentes a la Primera Unidad:

Para interpretar los resultados de las preguntas de verificación se realizaron los siguientes pasos, tomando como pauta el modelo de sistematización usado en una investigación realizada en el campo de las Ciencias Experimentales, el cual ya fue comentado en el segundo capítulo de esta tesis:

⁶ Véase Ponce, Miriam, *Cómo enseñar mejor. Técnicas de asesoramiento para docentes*, pp.23-58.

1. Agrupación de respuestas de acuerdo a su similitud en cuanto al significado y presentación en forma de oraciones. Por esa razón dentro de un mismo tópico hay diferentes agrupaciones.
2. Presentación de las concepciones que subyacen en dichas agrupaciones.
3. Interpretación y categorización de los conceptos previos, procurando que cada agrupación de enunciados se acompañara de una categorización.

La relevancia de la clasificación de las respuestas en categorías, no es formar listas de conocimientos previos, sino que a través de ella, se interprete lo que en ellas subyace para, posteriormente elegir estrategias tendientes a mejorar la enseñanza.

Los niveles usados en la organización de los conceptos previos en este trabajo son dos: concepción y categoría, que van de menor a mayor generalidad. El segundo nivel es útil para organizar la información y analizarla.

La categorización de conceptos aparece en las siguientes tablas:

TABLAS SOBRE LA CATEGORIZACIÓN DE CONCEPTOS PREVIOS REFERENTES A LA PRIMERA UNIDAD

Tema: Definición de Historia
 Nivel: Bachillerato
 Grupo 412

Tabla 1

Agrupación de respuestas 1:	Concepciones:	Categoría 1:
Es el relato de los hechos del pasado.	Se observan dos tipos de concepciones: - La Historia es una ciencia que estudia los hechos del pasado, o los que ocurren a través del tiempo, buscando su relación con el presente, para mejorar el futuro. - Es el relato de los hechos del pasado que ocurrieron hace mucho tiempo. Se apoya en otras ciencias.	Por un lado se tiene una visión parcial de la Historia porque se le relaciona con un pasado remoto, sin considerar las otras categorías de tiempo. Por otro lado existe un manejo de los conceptos de presente y futuro. No se considera su objeto de estudio y en general se le concibe como una ciencia. Hay nociones de su utilidad.
<i>Ciencia</i> que estudia los hechos importantes que suceden a través del tiempo.		
<i>Ciencia</i> que estudia el pasado relacionado con el presente.		
<i>Ciencia</i> que estudia todo lo transcurrido a través del tiempo.		
<i>Ciencia</i> que estudia los acontecimientos recopilados en el pasado por medio de una cronología.		
<i>Ciencia</i> que estudia lo sucedido desde épocas muy remotas, nos explica el por qué de las cosas, Es necesario conocerla para no cometer el mismo error.		
<i>Ciencia</i> que estudia los hechos pasados para comprender mejor el futuro.		
Hechos que ocurrieron hace mucho tiempo, es la base de la actualidad.		
<i>Ciencia</i> que estudia el pasado apoyándose en otras ciencias.		

Serie de acontecimientos pasados, para saber de que manera actuaban nuestros antepasados.		
---	--	--

Tema: Definición de Historia
 Nivel: Bachillerato
 Grupo 412

Tabla 2

Agrupación de respuestas 2:	Concepciones:	Categoría 2:
<i>Ciencia</i> que se encarga del estudio del hombre.	<ul style="list-style-type: none"> - La Historia es una ciencia que estudia al hombre, su evolución y cambios. - Es una ciencia que estudia la evolución del planeta y de los seres vivos. Sirve para conocer lo ocurrido en otros tiempos y explicar por qué somos así. Destacan los personajes y las fechas.	Existe confusión entre las fronteras de la Historia con las de otras ciencias como la Antropología y la Biología; hay una fuerte influencia del lenguaje de ésta última. Está presente la definición de su objeto de estudio (el hombre). Se infiere un aprendizaje memorístico de la Historia por la referencia a personajes y fechas. También hay nociones de su utilidad.
<i>Ciencia</i> que estudia las evoluciones, cambios y etapas del hombre. Se encarga de clasificar esas etapas y de estudiar cómo ha evolucionado la sociedad a través del tiempo.		
<i>Ciencia</i> que estudia la evolución tanto del hombre como del planeta.		
<i>Ciencia</i> que estudia los sucesos ocurridos en el tiempo, nos ayuda a conocer lo sucedido en otros tiempos, nos da el por qué de nosotros.		
<i>Ciencia</i> que estudia la evolución de los seres vivos como la aparición del ser humano.		
<i>Ciencia</i> que se encarga de estudiar los acontecimientos históricos, con sus respectivos personajes, fechas.		

Tema: Utilidad de la Historia.
 Nivel: Bachillerato.
 Grupo: 412

Tabla 3

Agrupación de respuestas 1:	Concepciones:	Categoría 1:
Para conocer acontecimientos y formas de vida en el pasado.	La Historia sirve para conocer el pasado; también para conocer sobre el origen del mundo, los hechos que han ocurrido en el tiempo, para saber las fechas y acontecimientos importantes y para conocer las causas y consecuencias de los acontecimientos ocurridos.	Existe un manejo del estudio de la Historia como un fin en sí mismo. Se infiere que algunos estudiantes han aprendido la materia en forma memorística, por el uso de frases estereotipadas que, generalmente, no reflexionan.
Para saber el origen del mundo en el que vivimos y los hechos que nos han pasado a través del tiempo.		
Para dar los conocimientos necesarios a la humanidad.		
Para saber las fechas de acontecimientos importantes.		
Para conocer a la humanidad.		
Para conocer causas y consecuencias de todos los acontecimientos ocurridos y tener un amplio conocimiento del pasado.		

Tema: Utilidad de la Historia.
 Nivel: Bachillerato.
 Grupo: 412

Tabla 4

Agrupación de respuestas 2:	Concepciones:	Categoría 2:
Para saber qué sucedió antes, cómo éramos y que nos favorece ahora.	La Historia sirve para conocer el pasado y a través de éste, comprender el presente y en el futuro, evitar cometer los mismos errores. También es útil para cobrar conciencia de lo acontecido y entender por qué somos así.	Se tiene la convicción de que para entender el presente es necesario conocer el pasado y por medio de este conocimiento, mejorar el futuro. Existe una percepción de la utilidad didáctica de la Historia, por lo que se le concibe como Maestra de la vida.
Para comprender nuestro presente y planear el futuro.		
Para que tengamos una idea de por qué estamos aquí y por qué somos lo que somos.		
Para conocer la vida de los antepasados y ayudarnos en situaciones diversas.		
Para entender nuestro pasado y en el futuro no cometer los mismos errores.		
Para entender y comprender el por qué de muchas cosas de hoy en día, ya que normalmente todos los problemas tienen su raíz en hechos del pasado.		
Para tomar conciencia de lo ocurrido y no caer en el mismo error.		
Para saber causas y consecuencias de conflictos pasados y evitarlos.		
Para conocer nuestro pasado, de dónde venimos, para qué.		

Para entender por qué predominan algunas costumbres y mejorar nuestra vida.	
Para conocer cómo se ha llegado a esta época y cómo ha evolucionado la política, los inventos y los descubrimientos que usamos hoy en día.	
Para conocer nuestros antepasados, de dónde venimos, por qué surgieron nuestras costumbres, ya que nuestra historia es parte de nuestra identidad.	

Tema: Razones de la cientificidad de la Historia
 Nivel: Bachillerato.
 Grupo: 412

Tabla 5

Agrupación de respuestas 1:	Concepciones:	Categoría 1:
Estudia un tema en específico.	<p>Se observan dos concepciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Historia es una ciencia porque se puede comprobar. - La Historia es una ciencia porque realiza estudios profundos y exactos. <p>También se considera ciencia porque estudia temas concretos, utiliza conceptos propios, busca la verdad, explica los sucesos, se apoya en ciencias auxiliares y sus conocimientos aumentan.</p>	<p>Hay una asociación entre conocimiento científico y nociones como la exactitud y la verdad. Hay una concepción cerrada de la Historia en quienes la asocian con la exactitud; otros manejan un concepto más flexible al caracterizarla como un conocimiento que se puede comprobar.</p>
Está comprobada.		
Busca la realidad, la verdad y la exactitud.		
Utiliza conceptos propios de ella.		
Se dedica a estudiar, analizar, comprender y dar una explicación a los sucesos. Hace un estudio profundo y exacto.		
Estudia cosas que se pueden comprobar.		
Se apoya de ciencias auxiliares.		
Es una rama del saber.		
Tiene una amplia cadena de conocimientos que cada día aumenta.		

Tema: Razones de la cientificidad de la Historia.
 Nivel: Bachillerato.
 Grupo: 412

Tabla 6

Agrupación de respuestas 2:	Concepciones:	Categoría 2:
Estudia hechos importantes.	<p>La Historia es una ciencia porque estudia hechos importantes, a los individuos y su pensamiento. Es una ciencia porque estudia a los fósiles, y los cambios físicos. Se trata de una Ciencia Social.</p>	<p>Existe confusión entre el concepto de Ciencia e Historia, por lo que no hay claridad en las razones de su cientificidad. Confusión entre el campo de estudio de la Historia y el de las ciencias experimentales.</p>
Estudia a los individuos y es una ciencia social.		
Estudia los fósiles, la vida pasada y los lugares.		
Es parte de un estudio del mundo a través del tiempo.		
Estudia la vida del hombre.		
Estudia los sucesos y nos ayuda a comprender.		
De ella surgen estudios de nuestros antepasados.		
Se ha dedicado a estudiar lo que ha pasado a lo largo del tiempo.		
En ella se estudian cambios físicos, históricos.		
Puede ser estudiada y saber el pensamiento del ser humano.		
De ella se derivan algunas ramas y es una de las materias principales.		

Tema: Definición de Ciencia
 Nivel: Bachillerato
 Grupo: 412

Tabla 7

Agrupación de respuestas 1:	Concepciones:	Categoría 1:
Conjunto de conocimientos que nos da detalles exactos sobre algún tema determinado.	La ciencia es un conjunto de conocimientos exactos acerca de un determinado tema.	Se relaciona a la ciencia con las nociones de exactitud. Es una visión del siglo XIX.
Estudio de cierta rama exacta y social.		
Estudio exacto de algo trascendental en la historia.		

Tema: Definición de Ciencia.
 Nivel: Bachillerato.
 Grupo: 412

Tabla 8

Agrupación de respuestas 2:	Concepciones:	Categoría 2:
Tipo de estudios que analiza y comprende los fenómenos, se basa en el método científico.	La ciencia es un estudio basado en el método científico. Se propone analizar y comprender los fenómenos de estudio El conocimiento científico es verídico y se basa en la experimentación.	Se identifica el concepto de ciencia con el empleo riguroso de todos los pasos del método científico.
Estudio que emplea los pasos del método Científico y es verídico.		
Es la que emplea un método experimental para sus investigaciones.		
Es una materia que estudia algún tema en especial, por medio de la experimentación, comprobando alguna hipótesis.		
Especialidad en algo que sigue el método científico.		
Se refiere a las investigaciones que han hecho algunos científicos y cómo se comprueba la investigación que hicieron.		
Estudio, materia o área que tiene como base el método científico.		
Es un grupo que abarca muchas materias y hace experimentos para comprobarlos.		

<p>Es el nombre que se le da a una rama, la cual estudia sobre ciertas cosas o sucesos, mediante un método de estudio: observación, experimentación, comprobación, etc.</p>		
<p>Es todo aquel conocimiento metódico, verídico y comprobable.</p>		
<p>Es una observación detallada de alguna cosa conforme a teorías.</p>		

Tema: Definición de Ciencia.
 Nivel: Bachillerato.
 Grupo: 412

Tabla 9

Agrupación de respuestas 3:	Concepciones:	Categoría 3:
Es algo que nos ayuda a obtener datos por medio de investigaciones.	<p>La ciencia es la investigación o estudio de un tema específico. Puede utilizar diferentes métodos de investigación.</p> <p>El resultado de una investigación puede modificarse.</p>	<p>La palabra ciencia se relaciona con investigación, con estudio de algo específico,</p> <p>Los conocimientos generados no se conciben como inmutables.</p> <p>Alusión a la particularidad de las ciencias.</p>
Es aquello que nos permite conocer la investigación de un tema que nos interesa, ya que una ciencia presenta datos muy relevantes y específicos y utiliza varios procedimientos.		
Es el estudio de algo específico; a través del tiempo se modifica conforme a cambios, es una investigación.		
Conjunto de conocimientos referidos a un área de conocimientos que pueden variar.		
Campo de estudio en específico para poder conocerla y estudiarla a fondo.		
Es la que utiliza diferentes métodos de investigación sobre algún campo específico.		
Es el estudio sistematizado de una rama.		

Tema: Diferencias entre las Ciencias Sociales y las Experimentales.
 Nivel: Bachillerato.
 Grupo: 412

Tabla 10

Agrupación de respuestas 1:	Concepciones:	Categoría 1:
Las sociales pueden llegar a tener errores y tratan de muchos temas, las experimentales no pueden tener errores y tratan temas específicos.	<p>Las ciencias sociales tienen un campo de estudio muy amplio, pueden tener errores, datos inexactos, difíciles de comprobar y estudian a la sociedad.</p> <p>Las ciencias experimentales tratan temas específicos, no pueden tener errores, tienen datos precisos, exactos y comprobables, tienen reglas estrictas, requieren menos investigación y se basan en el método científico.</p>	<p>Las ciencias sociales por su objeto de estudio son imprecisas a diferencia de las experimentales ya que estudian temas concretos.</p> <p>El uso y seguimiento de todos los pasos del método científico le confiere seriedad a una ciencia.</p> <p>Las ciencias experimentales son exactas.</p>
Las sociales no tienen datos totalmente ciertos, como la historia; las experimentales tienen datos precisos.		
Las sociales estudian el comportamiento del hombre, las experimentales estudian cosas exactas.		
Las sociales son difíciles de comprobar, las experimentales tienen reglas estrictas y son comprobables.		
Las experimentales buscan la perfección.		
Las sociales se basan en hechos, pero éstos no son exactos.		
Las sociales no pueden ser exactas porque van comprobando y verificando a través del tiempo.		

<p>Las sociales nunca se acaban de investigar y las experimentales no necesitan de tanta investigación.</p>		
<p>Las sociales estudian a la sociedad, las experimentales aplican leyes.</p>		
<p>Las experimentales se basan en el método científico.</p>		

Tema: Diferencias entre las Ciencias Sociales y las Experimentales.
 Nivel: Bachillerato.
 Grupo: 412

Tabla 11

Agrupación de respuestas 2:	Concepciones:	Categoría 2:
Las sociales se refieren a la humanidad y las experimentales al estudio que se hace sobre el entorno.	<p>Las ciencias sociales estudian a la sociedad, al hombre, en tanto que las experimentales tratan sobre el medio ambiente, sobre lo que no tiene que ver con el hombre.</p> <p>Las ciencias sociales son generales y hacen estudios menos profundos.</p>	<p>La distinción entre estas ciencias se basa en su objeto de estudio, aunque hay cierta imprecisión en él.</p>
Las sociales tratan y estudian el desarrollo de la sociedad.		
Las sociales se enfocan al ámbito político, artes o filosofía; las experimentales son más profundas como la historia y las matemáticas.		
Las sociales estudian el comportamiento del Hombre.		
Las sociales son generales.		
Las experimentales estudian un tema determinado.		
Las sociales se refieren a la gente, las experimentales al medio ambiente.		
Las experimentales estudian lo intangible, lo que no tiene que ver con el hombre.		

Las sociales pertenecen a las humanidades, las Experimentales utilizan las matemáticas, se refieren a números y planos estadísticos.		
--	--	--

Nota: Las respuestas de los alumnos se encuentran en el anexo no. 7. Están organizadas por tópicos, de acuerdo al orden del cuestionario que resolvieron.

- Interpretación de resultados:

Como se puede apreciar en las tablas, los estudiantes tienen nociones sobre los contenidos temáticos de la unidad, en vista de que ya han cursado esta materia en la escuela secundaria, aunque sus puntos de vista en relación a ciertos tópicos, están muy divididos, como en el caso de la definición de Historia ya que, para algunos, ésta se reduce a un pasado lejano, muerto, desvinculado de su objeto de estudio y, por lo tanto, sin ninguna incidencia en sus vidas, pero, para otros, la historia tiene que ver con el hombre, el cual se mueve dentro de otras categorías de tiempo, como el presente y futuro. Estos últimos alumnos, tienen una concepción más abierta de la Historia. No ocurre así en otros tópicos donde existe un mayor consenso como en la consideración de que la Historia es una ciencia.

Algunos de los conocimientos que manejan revelan que la mayoría de ellos fueron adquiridos en la escuela; esto se puede constatar en el uso de frases estereotipadas que aparecen en algunos libros de texto y que parecen ser producto de un aprendizaje memorístico, poco significativo. Por otra parte, algunos de estos conocimientos son fragmentarios.

Salta a la vista su convicción de que esta disciplina es útil al hombre (varios expresaron que para entender el presente), aunque también se nota la falta de claridad entre las fronteras de las Ciencias Sociales y las Naturales. Para algunos estudiantes, la Historia sirve simplemente para “conocer el pasado”, lo cual se relaciona con un valor académico, cultural o como un fin en sí mismo, en tanto que para otros es la “Maestra de la Vida” porque permite entender el presente y mejorar el futuro, por lo que le atribuyen una utilidad didáctica.

En relación a su consideración como ciencia, algunos asocian el conocimiento científico con las nociones de exactitud y verdad, por lo que pretenden hacer encajar a la Historia con estas características. Sus respuestas denotan una visión ya rebasada de lo que es una ciencia. Esto lleva a una parte del grupo a identificar el concepto de ciencia con el empleo riguroso del método científico, por lo que existe un manejo cerrado de la ciencia. Otra parte del grupo tiene una concepción más abierta en relación a lo que es una ciencia, porque consideran que los

conocimientos generados en una investigación no son inmutables, hacen alusión a la particularidad de las ciencias y no la conciben como una ciencia experimental.

Hay una confusión entre la definición de ciencia e Historia, así como entre las fronteras de la Historia con las Ciencias Experimentales.

En relación a las diferencias entre las Ciencias Sociales y las Experimentales, unos tienen la visión de que las segundas son más difíciles que las Ciencias Sociales, ya que siguen todos los pasos del método científico, cosa que no ocurre con las Ciencias Sociales y la Historia. Para otros, la distinción entre estas ciencias no está muy clara. Las Ciencias Sociales por su objeto de estudio son imprecisas a diferencia de las Experimentales que estudian temas muy concretos. El seguimiento de todos los pasos del método científico es sinónimo de seriedad en una ciencia, por lo que la Historia y las Ciencias Sociales “son más fáciles que las Experimentales”.

La distinción entre las Ciencias Sociales y las Experimentales se basa en su objeto de estudio, aunque falta precisión en éste.

De lo anterior, se infiere un aprendizaje memorístico de la Historia por el uso de palabras como personajes, fechas, cronología, etc. Aunque también revela la intencionalidad con la que se aborda una tarea.

Haciendo un balance general de estos conceptos, se puede concluir que sí es posible trabajar con ellos en el aula, ya que no son tan simples, sino heterogéneos y algunos de ellos fragmentarios, pero susceptibles de ser enriquecidos.

- Elaboración de Mapas Conceptuales: fase diagnóstica.

También se solicitó al grupo la elaboración individual de un mapa conceptual teniendo como núcleo central el concepto de Historia. A partir de este concepto, tenían que elegir 10 conceptos relacionados con él, y con base en esta selección, debían construir un mapa, previa ejemplificación en clase. Para ello se les proporcionó un material de lectura en donde se les explicaba cómo se construyen los mapas conceptuales y las partes en que se componen.⁷ Se les indicó que los

⁷ Ontoria, Antonio, *et.al.*, *Los mapas conceptuales en el aula*, pp.43-65. Véase también del mismo autor, *Los mapas conceptuales, una técnica para aprender*, *Op.cit.*, pp. 39-47.

mapas conceptuales son representaciones gráficas que tienen como finalidad presentar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones y ayudar a establecer relaciones jerárquicas entre los conceptos. Como ya se explicó en el segundo capítulo, su importancia radica en que ponen de manifiesto los conceptos clave de un tema y sugieren conexiones entre los nuevos conocimientos y lo que ya conocen los alumnos. Para finalizar la unidad, se les solicitó que volvieran a elaborar un mapa conceptual con el mismo tema, pero ahora con la variante de que los conceptos que eligieran, tenían que corresponder a la unidad. También volvieron a contestar el cuestionario de preguntas abiertas. De esta manera tuvieron la oportunidad de comparar sus respuestas iniciales con las finales, notándose un cambio más sustantivo en los mapas conceptuales, como se puede apreciar en algunos ejemplos que vienen en el anexo número 8.

Para revisar los mapas conceptuales de los alumnos se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

a) Tipo de conceptos que fueron elegidos con más frecuencia (se presentan en orden de importancia) ya que pueden dar indicios sobre su percepción de la historia:

- Ciencia.
- Estudio.
- Civilización.
- Guerras (mundiales, de independencia, civiles, físicas, políticas).
- Evolución (del hombre, del planeta)
- Revolución (Revolución industrial, Revolución Mexicana, Revolución Francesa).
- Cronología..
- Fechas.
- Personas, Personajes importantes.
- Tiempo.
- Hombre.

- Batallas.
- Acontecimientos.

El resto de los conceptos se refieren a temas muy específicos ya sea de Historia Universal o de México o a las ciencias que se interrelacionan con esta disciplina.

a) Enlaces:

Se observa que la mayoría de los alumnos utilizó enlaces para unir los conceptos, pero en general faltó más precisión en las palabras elegidas, ya que al leer los mapas, se obtienen frases entrecortadas o que epistemológicamente son incorrectas porque no concuerdan con el conocimiento científico de la Historia. Esto también tiene que ver con la adecuada jerarquización de conceptos.

b) Jerarquización de conceptos:

Hay problemas en este rubro, ya que para tener un buen dominio es necesario tener más práctica en la elaboración de los mapas. En algunos de ellos, se observa que la mitad de su construcción tiene una buena jerarquización en tanto que la otra parte presenta dificultades. Esto se debe a la falta de inclusión oportuna de conceptos clave, como hombre, sociedad, cultura, etc.

c) Estructura de los enunciados que componen el mapa:

El mapa conceptual consta de oraciones formadas por la unión de los conceptos y los enlaces. Al hacer la lectura de los enunciados, se encontró que algunas de las oraciones son incorrectas o están mal estructuradas debido a problemas de redacción de los estudiantes. Sin embargo, para un diagnóstico, la relevancia de los enunciados correctos o incorrectos está en que proporcionan pistas sobre el estado de sus conocimientos previos.

e) Relaciones cruzadas:

Sólo dos alumnos establecieron relaciones cruzadas entre sus conceptos, lo cual refleja el establecimiento de vínculos entre los conceptos. Por otra parte,

el establecimiento de este tipo de relaciones requiere de un mayor dominio de esta técnica.

A continuación se presenta una muestra de las oraciones más representativas que fueron extraídas de los mapas:

- *La Historia es el estudio de la evolución del planeta.* También es el estudio de la evolución del hombre y su desarrollo.
- La Historia es la ciencia que hace un estudio de sucesos, tales como la evolución, civilizaciones, guerras...
- *En Historia lo importante es su cronología.*
- La Historia es el estudio cronológico de eventos, por ejemplo las guerras.
- La Historia es la *ciencia que estudia la evolución*, se basa en los acontecimientos de acuerdo con personajes, fechas y lugares.
- La Historia es el *estudio de la literatura, geografía y cronología.*
- La historia es el *estudio de documentos, de personajes, de guerras.*
- La historia es el *estudio de la evolución del hombre.*
- La Historia es la ciencia que *estudia la vida del hombre en los aspectos social, económico, cultural en el tiempo.*
- La Historia es el estudio de la *evolución de las civilizaciones*, tomando en cuenta personajes, tiempo, fechas.
- La Historia *estudia los sucesos como guerras, batallas*, evolución, personas...
- La Historia es el *estudio del pasado del tiempo.*
- La Historia *investiga aspectos económicos, políticos y sociales.*
- La Historia describe la evolución humana desde la prehistoria hasta la actualidad. Estudia acontecimientos históricos como guerras, tratados de independencia.
- La Historia es el estudio de la *evolución o avance del hombre.*
- La Historia es la ciencia que *estudia lo pasado relacionado con el presente*, para su estudio *utiliza una cronología.*

- La Historia es una ciencia que estudia acontecimientos del hombre como religión, política, evolución.

Al analizar estas oraciones se observa que:

- **Falta claridad en el objeto de estudio de la Historia**, ya que la mención del concepto “hombre, hombres o sociedad” aparece mal jerarquizado, además de que figura como uno de los conceptos de menor importancia para ellos, según la lista de conceptos presentada anteriormente. Esto da por resultado que estructuren oraciones en las que señalan que la Historia es el estudio de la evolución del planeta, de las estrellas o de las galaxias o que sostengan que es el estudio de la literatura, geografía y cronología. En este último caso, están haciendo alusión a ciencias que con sus conocimientos contribuyen a hacer más inteligibles los acontecimientos históricos. También confunden el objeto de estudio de la Historia con el tiempo.
- La mención de palabras como fechas, cronología, acontecimientos y personajes, habla de la posibilidad de un **aprendizaje memorístico de la Historia**. Asimismo cuando eligen conceptos como batallas, guerras e independencia, se puede inferir que el **enfoque** con el que han estudiado la disciplina es el **político**, por lo tanto, para varios de ellos, los demás aspectos no son de interés para un historiador, ni forman parte de la historia. Esto repercute negativamente en una desvinculación con la realidad y en una fragmentación del conocimiento. Sólo en tres mapas conceptuales, los alumnos conciben a la Historia como los cambios ocurridos en *todos los aspectos de la vida del hombre*. Se infiere que este problema también está ligado con el enfoque utilizado por los profesores de Historia al difundir el conocimiento. Cabe hacer la aclaración de que en la encuesta realizada se obtuvieron los mismos resultados.

- Nuevamente destaca el uso de la **palabra evolución** que, en algunos casos, aparece claramente asociado a la *idea de progreso*. Su uso en Historia debe hacerse con cautela porque habría que ver en qué aspectos de la vida del hombre se puede aplicar con esa connotación.
- Reducen el estudio de la **Historia** a la **crónica** y esto habla nuevamente de sus experiencias de aprendizaje.

Al igual que en las categorías, se observa la omisión del *objeto de estudio de la Historia* y su asociación a un pasado remoto, lo cual provoca que los alumnos incluyan temas como los orígenes del planeta y la evolución del hombre, confundiendo el estudio de la Historia con el de la biología.

También se observa que, históricamente han tenido un acercamiento a una Historia con un *enfoque político*, lo cual se traduce en un conocimiento difícil, aburrido, memorístico y sin sentido.

- Encuesta sobre Historia:

Se trata de otro instrumento utilizado, consistente en doce preguntas, mediante las cuales se exploró acerca de los hábitos de estudio, intereses y creencias en torno a la historia, a fin de tener un acercamiento a la *imagen y concepción* que los alumnos tienen sobre esta disciplina. Este instrumento se aplicó en los primeros días del año escolar y para ello se tomaron en cuenta los siguientes cuestionamientos.⁸

⁸ En el anexo no. 9 se reproduce un ejemplar del cuestionario mencionado.

1. Si consideran que *para estudiar Historia tendrán que estudiar muchas fechas y nombres*:

De un total de 52 alumnos, 42 (81 %) contestaron afirmativamente, en tanto que 10 (19%) opinaron lo contrario.

2. Si les gustaría aprender la materia de esa manera:

24 (46%) respondieron que no, 18 (35%) que sí y 10 (19%) indicaron que les daba igual.

3. Si creen que estudiarán otras cosas, además de fechas y nombres:

48 (92%) respondieron que sí y 4 (8%) en sentido contrario; sin embargo cuando se les pidió que dieran ejemplos concretos acerca de lo anterior, la mayoría no lo hizo, por lo que se concluye que no tienen una idea muy clara de otros aspectos que se podrían estudiar en esta materia. Los que contestaron afirmativamente, se inclinaron por el estudio de temas políticos, personajes y hechos importantes; sólo dos alumnos hicieron alusión a las explicaciones causales y a los conceptos.

4. Si piensan que la Historia estudia lo que hace la gente común o lo que hacen los individuos que están en el poder:

Del grupo, 8 (15%) respondieron que la gente común; 14 (27%) dijeron que los hombres que están en el poder; 13 (25%) opinaron que ambos tipos de sujetos y 17 (33%) evadieron la pregunta.

Los que opinaron que la Historia centra su estudio en lo que hace la gente común dieron las siguientes razones:

- . La Historia la hace el pueblo y no una sola persona.
- . La gente común es la que ha hecho algo para cambiar su forma de vida.

Los que señalaron a los hombres que están en el poder mencionaron que:

- . Son los que hacen la Historia, porque están al mando.

Los que se pronunciaron por ambos grupos señalaron que:

- . Todos somos parte de la Historia; ésta estudia todo lo que el hombre ha hecho.

5. Se les preguntó acerca de lo que más les gustaría estudiar en la clase de Historia y las razones:

La mayoría se pronunció por temas de carácter político como las guerras y revoluciones; en especial se notó una inclinación por la Segunda Guerra Mundial y sus personajes.

Sólo 4 alumnos mencionaron temas como la economía, la moda, la cultura, las revoluciones científicas e intelectuales y 1 alumno señaló su preferencia por conocer las causas de los hechos.

En general, las razones de su elección se basan en que se trata de tópicos que les apasionan porque, a través de ellos, pueden conocer el pensamiento de ciertos personajes importantes o, porque son temas que deben conocerse para no repetir los mismos errores y para tener cultura general.

6. Se les dieron algunas opciones para que eligieran cuáles de ellas utilizaban para estudiar la asignatura de Historia en la escuela secundaria:

40 (77%) indicaron que estudiaban la Historia por medio de las explicaciones del profesor y tomando apuntes.

5 (10%) *relacionando los temas con lo que ya sabían de éstos (conocimientos previos).*

4 (8%) tomando como base el libro de texto.

3 (6%) haciendo trabajos.

Se les preguntó en que consistían esos trabajos y respondieron que en reseñas e investigaciones que únicamente consistían en transcripciones de algunas fuentes de información.

7. Se les solicitó que ordenaran de mayor a menor importancia los medios por los cuales han aprendido Historia, y los resultados son los siguientes:

Televisión y Cine	Lecturas	Con otras personas: amigos, adultos, familiares	Escuela
21 alumnos	4 alumnos	20 alumnos	5 alumnos
14 “	17 “	14 “	5 “
10 “	10 “	25 “	5 “
5 “	5 “	5 “	35 “

En relación a sus respuestas, 21 alumnos opinaron que el medio más importante por el cual han aprendido Historia es la Televisión y el Cine y 35 señalan a la Escuela como el menos importante. Sin embargo, hay que indicar que 20 alumnos también ubican a “otras personas” como la fuente principal de aprendizaje de esta disciplina, por lo que la diferencia con relación a la Televisión y al Cine es tan sólo de una opinión.

En cuanto a la escala de valores utilizada para ordenar estos medios, el número 3 correspondió a las Lecturas que, después de la Televisión y el Cine, es el medio más importante de obtención de conocimientos históricos, no obstante, la opinión de los estudiantes vuelve a estar muy dividida ya que 14 de ellos califican con este mismo número a la Televisión y el Cine, en tanto que otros 14 asignan esta calificación a la opción que se refiere a “otras personas”.

8. Se les interrogó acerca de cuándo están más a gusto en la clase de Historia: si cuando está ordenada y en silencio y escuchan las explicaciones del profesor o, cuando los alumnos hacen actividades en grupo y en equipo:

29 (56%) opinaron que cuando la clase está ordenada y 23 (44%) cuando hacen actividades.

9. Se les preguntó sobre como pensaban que sería mejor la clase de Historia y se les dieron las siguientes opciones:

- . Mediante las explicaciones teóricas del profesor (24 alumnos, 46 %)

y estudiando lo que él explique.

. Analizando textos, documentos y datos con los cuales los alumnos deben sacar conclusiones. (14 alumnos, 27%)

. Discutiendo los temas con sus compañeros. (14 alumnos, 27%)

. Estudiando el libro de texto. (sin respuesta)

10. Asimismo, se les pidió que ordenaran en el mismo sentido que en la pregunta 7, las cualidades que debe reunir un alumno para estudiar Historia (se presentan en orden de importancia de acuerdo a los resultados obtenidos):

. Capacidad para resolver problemas. 30 alumnos

. Capacidad de relacionar muchas cosas a la vez. 20 alumnos

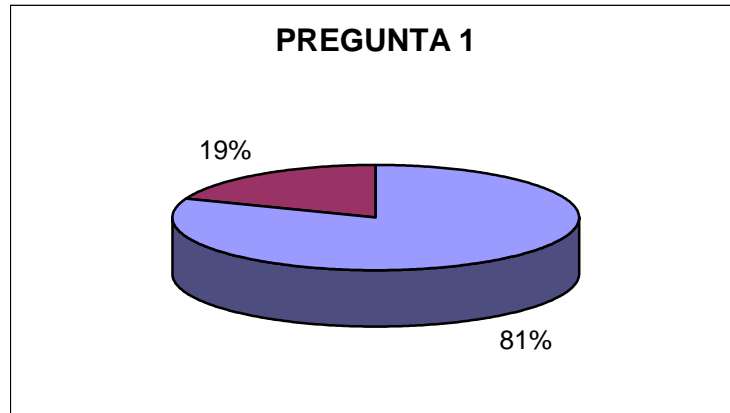
. Memoria. 19 alumnos

. Razonamiento. 31 alumnos

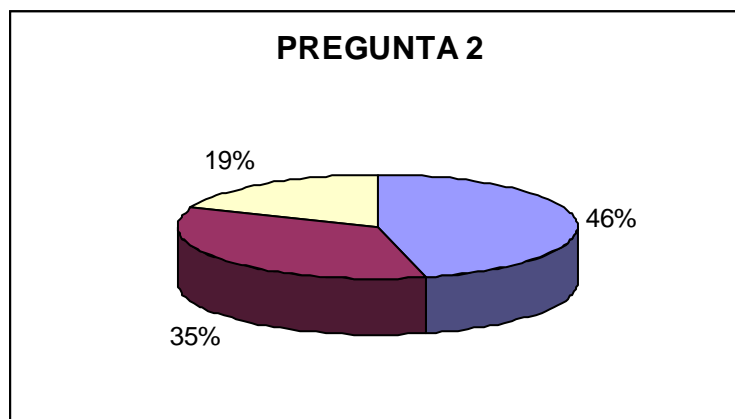
Capacidad para resolver problemas	Capacidad para relacionar muchas cosas a la vez	Memoria	Razonamiento
30 alumnos	6 alumnos	11 alumnos	3 alumnos
11 “	20 “	8 “	9 “
4 “	18 “	19 “	7 “
2 “	4 “	11 “	31 “

11 y 12. Finalmente, las últimas dos preguntas fueron sobre si consideraban que la Historia podía servir para algo al hombre y a ellos mismos y, su respuesta fue contundente, porque 49 (94%) opinaron en sentido afirmativo.

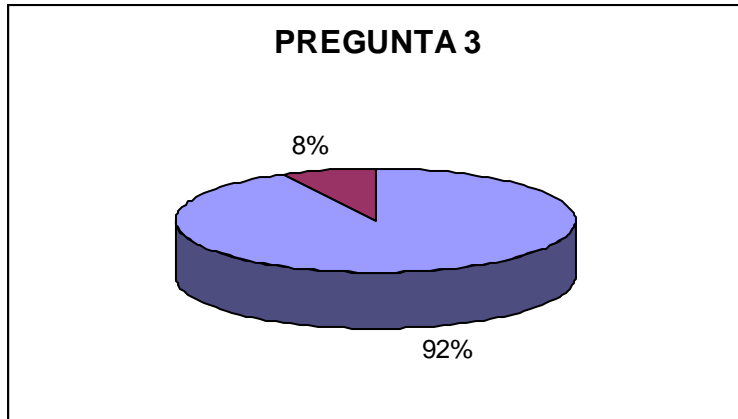
GRÁFICAS SOBRE LA ENCUESTA DE HISTORIA



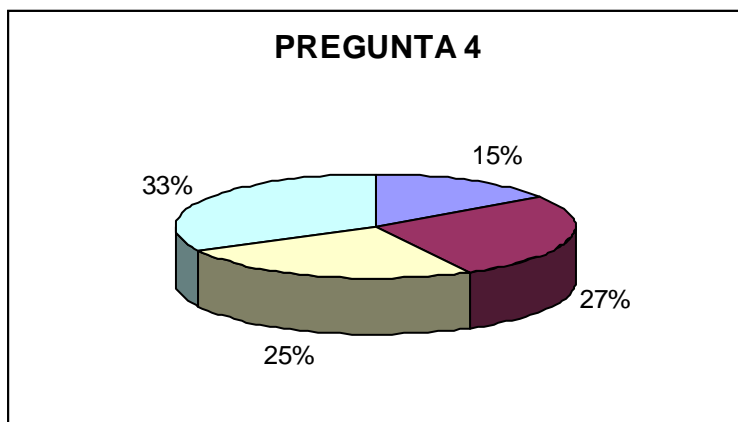
El 81 % de alumnos consideran que la Historia es memorística, en tanto que el 19 % está en desacuerdo.



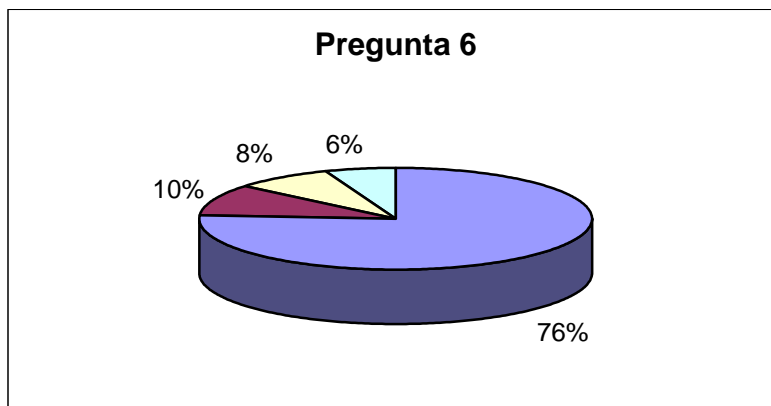
Al 46% no le agrada estudiar memorizando fechas y nombres, pero al 35 % sí y al 19% les resulta indiferente.



Al 92% les gustaría estudiar cosas de mayor interés en la Historia, pero el 8% prefiere estudiar fechas y nombres.



El 33% no sabe si la Historia estudia lo que hacen los hombres que detentan el poder o la gente común, el 15% piensa que la gente común, 27% se inclina hacia los poderosos y el 25% piensa que ambos grupos.

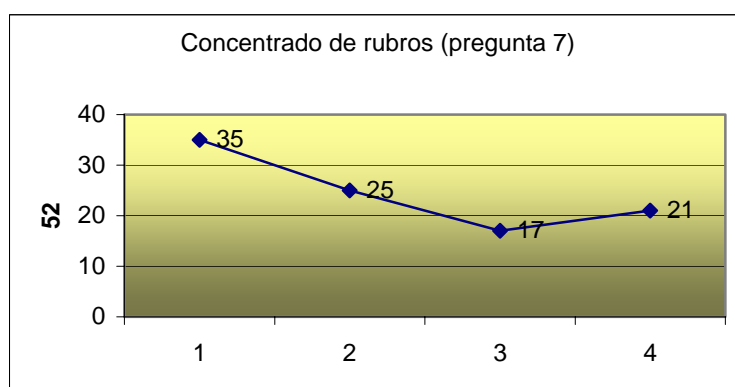


El 76% de alumnos estudiaron la Historia en la escuela secundaria por medio de las explicaciones del profesor, 10% utilizando sus *conocimientos previos*, 8% tomando como base el libro de texto y, 6% haciendo trabajos.

PREGUNTA 7

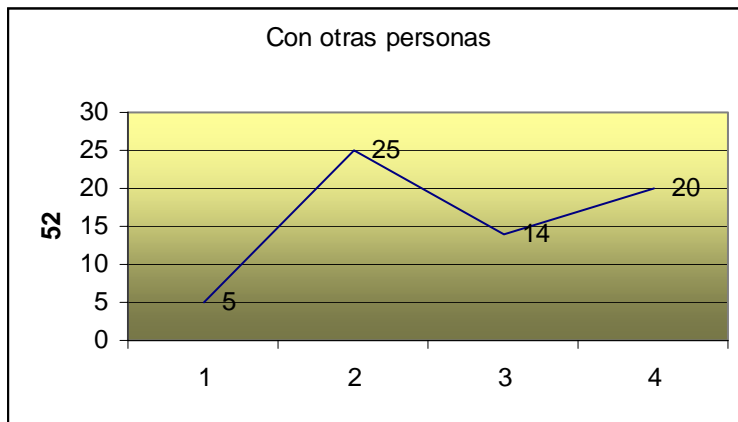
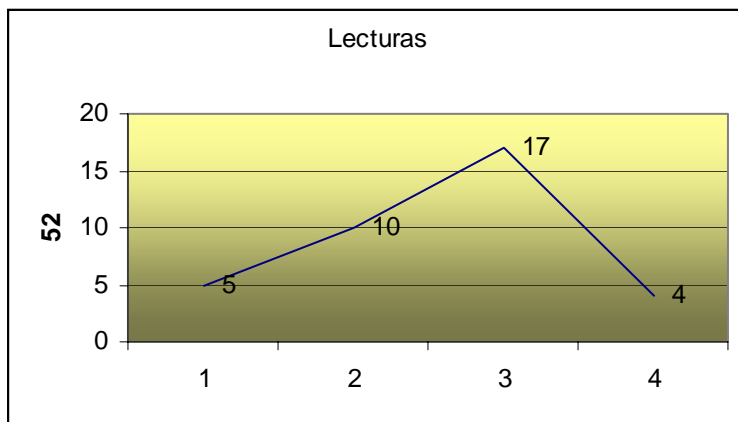
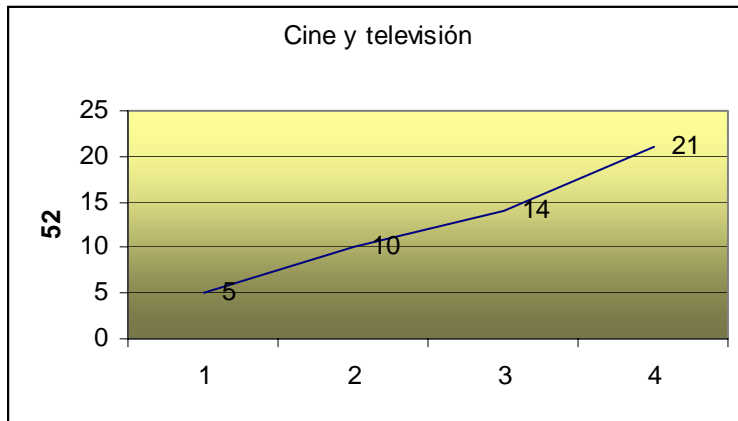
21 alumnos opinaron que la televisión y el cine es el principal medio por el cual han aprendido Historia, seguido, en orden de importancia, de las lecturas, la aportación de otras personas y la escuela, como se observa en las siguientes gráficas.

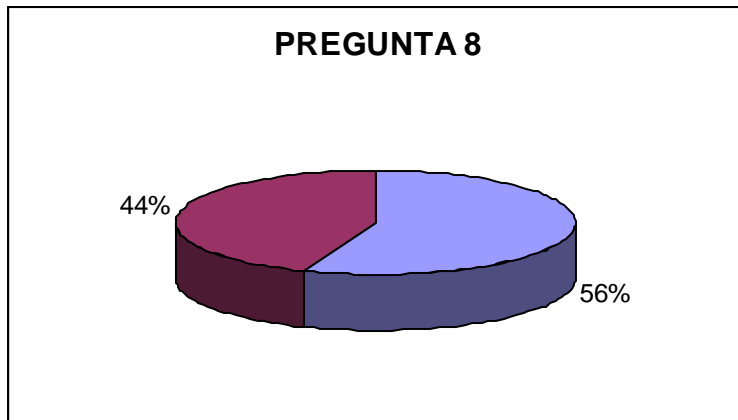
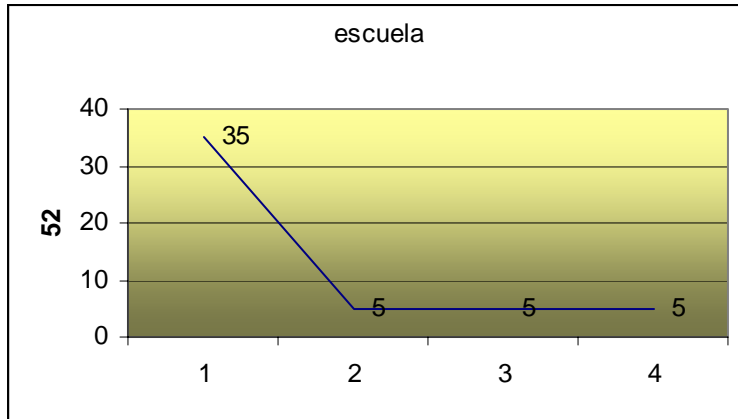
Cabe aclarar que en esta pregunta y en la 10, el valor de mayor importancia es de 4 y el menor de 1. El número 52 que aparece a un costado de las decenas, corresponde al total de alumnos que contestaron la encuesta.



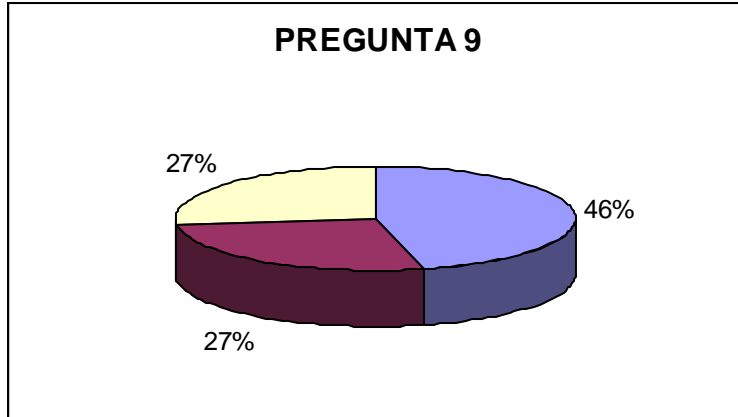
21= Cine y televisión, 17= Lecturas, 25= la aportación de otras personas y, 35= Escuela.

Las gráficas por cada uno de los rubros de la pregunta 7, se presentan a continuación:





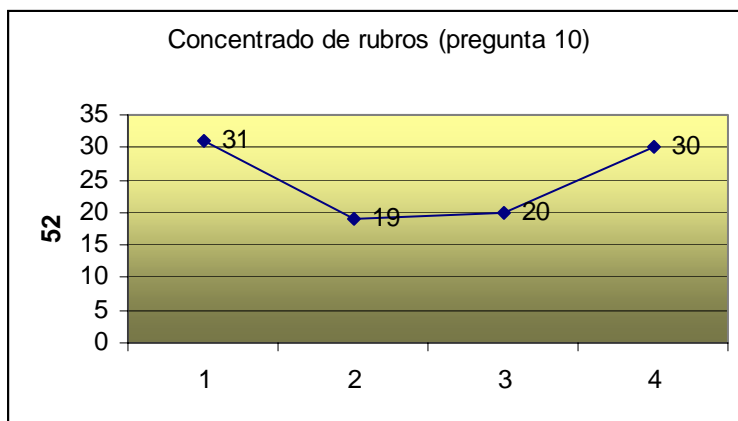
56% de los alumnos está más a gusto cuando el profesor imparte la clase de Historia y ellos no tienen que realizar actividades, 44% opina lo contrario.



El 46% de los alumnos piensa que la clase de Historia sería mejor si el maestro explica y ellos estudian, 27% opina que sería mejor si ellos obtienen las conclusiones mediante el análisis de textos, y el otro 27% discutiendo los temas con sus compañeros.

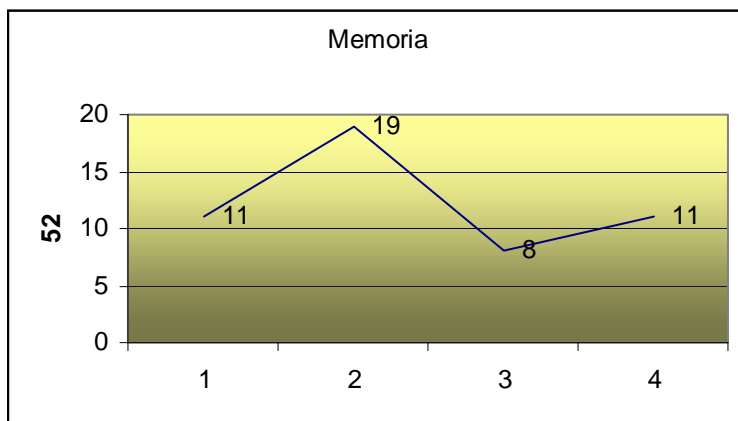
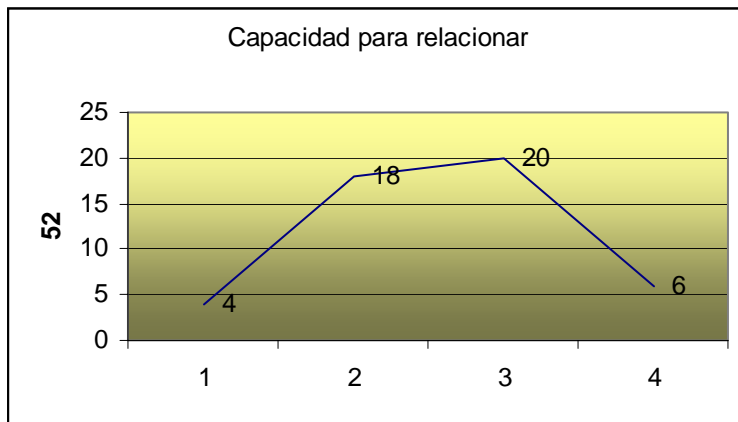
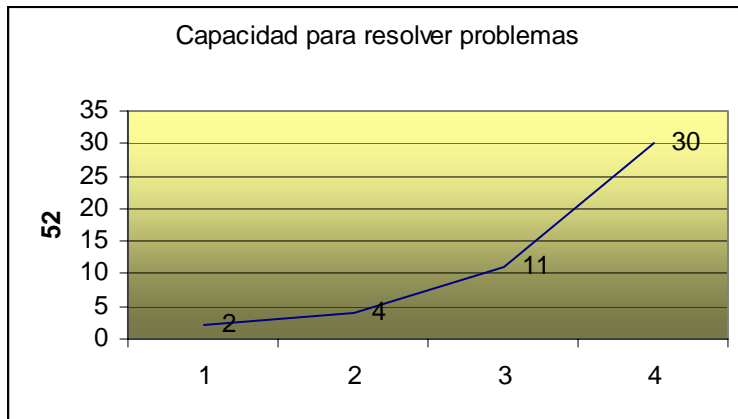
PREGUNTA 10

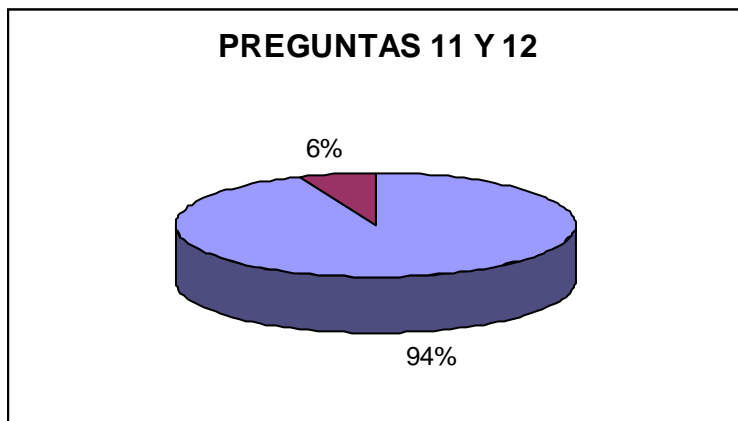
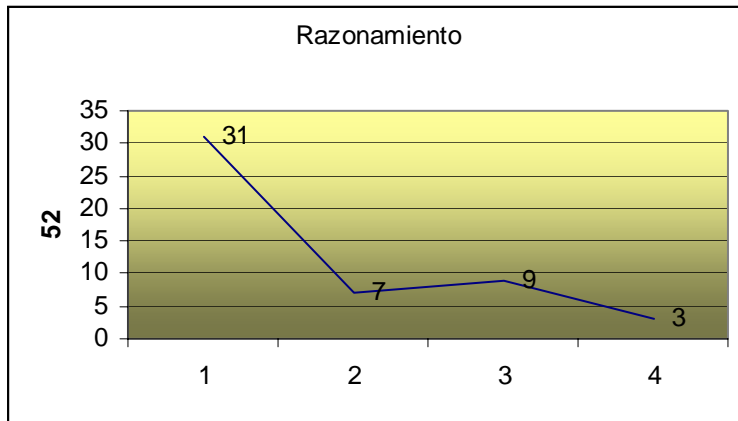
30 alumnos señalaron la “capacidad para resolver problemas” como la principal cualidad que debe tener un estudiante para estudiar Historia; 20 alumnos, en cambio, consideran que la “capacidad para relacionar varias cosas”, es la segunda habilidad más importante; 19 alumnos señalaron que la “memoria” es menos importante que las habilidades anteriores y, finalmente, 31 estudiantes señalaron que el “razonamiento” es la habilidad de menor importancia para el estudio de la Historia.



30 = Capacidad para resolver problemas; 20 = Capacidad para relacionar muchas cosas a la vez; 19 = Memoria y, 31 = Razonamiento.

Las gráficas por cada rubro aparecen a continuación:





El 94% afirma que la historia es de utilidad al Hombre y, por ende, a ellos mismos.

- Resultados de la encuesta:

Esta encuesta es reveladora ya que nos habla de la forma en que los alumnos del grupo 412 aprendieron Historia y sus expectativas en torno a esta. Los resultados de la pregunta 1 indican que la mayoría del grupo considera a la Historia como una materia memorística, descriptiva, narrativa, pero no explicativa. Sin embargo la pregunta 2 permite darnos una idea de que sus opiniones están divididas en torno a su preferencia por esta forma de estudio, ya que sólo 24 alumnos (46%) están en desacuerdo (casi la mitad del grupo), 18 (35%) están a favor y 10 (19%) son indiferentes; esto habla de sus expectativas en relación a su utilidad e ingerencia en su vida diaria, además de una posible resistencia al cambio.

La respuesta a la pregunta 1 se fortalece con el porcentaje de estudiantes que señalaron que estudiaban la materia atendiendo a la explicación del profesor (un 76%), es decir, mediante la técnica expositiva como única estrategia de aprendizaje. Por su parte, la respuesta a la pregunta 3 refuerza la idea de una materia memorística, enseñada con un enfoque predominantemente político y positivista, ya que el 92 % de alumnos no tienen opciones para contestar cuando se les pregunta acerca de qué otros temas consideran que se pueden estudiar en esta materia, en vista de que vuelven a mencionar temas de carácter político. Sólo un escasísimo número de alumnos (2), hace alusión a explicaciones causales y conceptos; estos estudiantes constituyen la excepción, ya que se deduce que aprendieron la Historia desde otra perspectiva o les gustaría estudiarla de manera diferente.

En relación a los sujetos de la Historia, sólo un 15 % de los jóvenes opina que la Historia estudia lo que hace la gente común y un 27% señalaron que se ocupa de los hombres que están en el poder, en tanto que un 25% indicaron que ambos grupos y un 33 % evadió la respuesta, tal vez porque no tienen una idea clara de lo anterior. Lo cierto es que en estos porcentajes, se observa que, de los que contestaron, la mayoría aún señala a los grandes personajes, sin considerar que éstos no pueden actuar solos. Esto también es parte de un enfoque político y de una visión oficial de la Historia.

La pregunta 5 refuerza lo anterior porque ante el cuestionamiento de qué es lo que más les gustaría estudiar en la clase de Historia, la mayoría de estudiantes señaló los temas políticos como temas de su preferencia y, de éstos, las guerras y revoluciones con sus respectivos personajes célebres. Muy pocos alumnos tienen la idea de que la Historia estudia otros aspectos de la vida del hombre como la economía, la cultura, la vida cotidiana; por otra parte, varios de ellos manejan una imagen estereotipada de las revoluciones porque las conciben como movimientos armados; sólo un estudiante mencionó las revoluciones científicas e intelectuales y otro habló de su interés por conocer las causas de los hechos, lo cual habla del manejo del concepto de la multicausalidad.

Más de la mitad del grupo (56%) está a gusto cuando la clase está ordenada y el profesor explica la clase, y no cuando ellos tienen que hacer actividades; por el contrario, un 44% prefieren estar activos; esto a su vez, contradice los resultados de la segunda pregunta, ya que casi la mitad del grupo manifiesta su disgusto por la memorización de fechas y el estar sometido a una clase pasiva, contra un porcentaje menor que sí prefiere estudiar de esta manera.

En cuanto a los medios por los que han aprendido Historia destacan la televisión y ponen en último lugar a la escuela, situación preocupante ya que nos habla de la imagen que los medios masivos les forman en torno a esta disciplina. Muy pocos estudiantes utilizan sus *conocimientos previos* para aprender un tema o por lo menos, no son conscientes de ello.

Cuando se les preguntó sobre las cualidades que un estudiante debe reunir para estudiar Historia, ponen al razonamiento en último lugar, seguido de la memoria, cosa que es alarmante ya que una de las habilidades que se debe poner en juego para aprender la materia es precisamente el razonamiento, en cambio destacan la capacidad para resolver problemas como la principal cualidad (30 estudiantes), seguido de la capacidad para relacionar muchas cosas a la vez, aunque se infiere que dichas habilidades no se promueven constantemente en el salón de clases, siendo una de las posibles causas, la extensión del programa y el estilo de enseñanza adoptada por el profesor.

¿Cuál es la imagen y concepción de la Historia que se desprende de este instrumento?

En primer lugar, la mayoría de los estudiantes tiene la imagen de la Historia como una *disciplina memorística*, que no plantea problemas, debido a que así la han aprendido, aunque no les agrada, porque prefieren tener otro tipo de acercamiento a ella. No obstante, más de la mitad del grupo está a gusto escuchando la explicación del profesor que haciendo actividades, ya sea por costumbre o por comodidad.

La mayoría está convencido de que el único enfoque de estudio de la Historia es el político, excluyendo otros aspectos de la vida del hombre. Estos resultados también se observan en el análisis del mapa conceptual en donde se concluyó que la Historia es una crónica.

Asímismo, un tercio del grupo no tiene claro si la Historia estudia a los hombres que detentan el poder, a la gente común o a ambos. En relación a esto, el 27% se inclina por los hombres que están en el poder y el 25% por ambos grupos. La opinión está dividida pero aún así, sigue predominando la imagen de que los hacedores de la Historia son los poderosos. Por lo anterior, se observa que tienen un *nivel bajo de concepción de la Historia*, pero que puede mejorar con una instrucción adecuada y la explicitación y *reestructuración de sus conocimientos previos*.

Por lo tanto, se observó que su nivel de concepción de esta disciplina es bajo y su imagen corresponde a una disciplina memorística

Como se puede observar en los cuatro instrumentos, no todos los conocimientos previos de los alumnos son deficientes, en virtud de que existe un manejo de construcciones adecuadas, acordes a los conocimientos disciplinarios, aunque algunas de éstas sean parciales o fragmentarias; otras construcciones muestran problemas epistemológicos que tienen que ver con una inadecuada comprensión de la Historia, lo cual puede tener varias explicaciones, destacando entre estas el aprendizaje poco significativo. También se observan problemas conceptuales, resultado de la saturación de información a la que se somete a los alumnos y que

da lugar a una memorización mecánica, probablemente relacionada con problemas para entender cierta terminología.

4.4 Fundamentos teóricos de la disciplina de la Historia:

- Definición de Historia.

Para contextualizar las respuestas de los alumnos, es necesario aclarar desde qué concepción de la historia se está partiendo; por lo tanto, es conveniente señalar qué se entiende por Historia, para pasar luego a la fundamentación de sus utilidades y a la discusión de por qué se le considera una ciencia.

En relación a las definiciones, Johan Huizinga⁹ advierte que una buena definición debe ser concisa y completa, en la cual se utilice el menor número de palabras, aunque Lucien Le Febvre, opina lo contrario. Atendiendo a esta sugerencia, parto de la idea de que: La Historia es la ***Ciencia que se ocupa del estudio de las acciones que los hombres han realizado a través del tiempo, con la intención de que éstos, al comprender el presente, a través del conocimiento de su pasado, dispongan de los conocimientos necesarios para aplicarlos en su provecho y hacer un balance del futuro.*** De esta definición se desprenden varios puntos a considerar, los cuales se relacionan con las categorías anteriores:

- A) La Historia tiene un objeto de estudio que es el Hombre y por lo tanto se diferencia de otras ciencias.
- B) El estudio de la Historia no se reduce a un pasado lejano, muerto.
- C) Existe una relación entre el pasado, presente y futuro.
- D) La Historia tiene varias utilidades.

⁹ Huizinga, Johan, El concepto de la historia, p.87. Cabe hacer la aclaración que contrariamente a esta posición, Le Febvre está en desacuerdo con las definiciones breves, porque las considera como una limitante a la expresión: Véase Le Febvre, Lucien, *Op.cit.*, p. 40. Por su parte Marc Bloch manifiesta su desconfianza hacia las definiciones, ya que las considera una prisión a las ideas; este pensamiento fue captado por Le Febvre, Lucien, *Op.cit.*, p. 229. Al revisar las obras clásicas de la historiografía se encuentran diversos puntos de vista en relación a la definición de historia. Así, para algunos, es “la ciencia de los hombres en el tiempo”, “un diálogo permanente entre el pasado y el presente”, “el acto de comprender y entender inducido por los requerimientos de la vida práctica”, “la ciencia del espíritu”, “la reactualización de actos pretéritos en la mente del historiador”, etc. Varias de estas definiciones son expresadas de manera metafórica y poética, aunque, en ocasiones, no le dicen mucho a los alumnos.

E) La Historia es una Ciencia Social.

- Objeto de estudio de la Historia y caracterización de un acontecimiento histórico.

Como ya se mencionó, la Historia tiene un objeto de estudio que es el **Hombre**, pero no el individuo solo que realiza actos individuales porque éste no puede existir en vista de que vive en sociedad. Como dicen Edward Hallet Carr y Marc Bloch, respectivamente: “la sociedad y el individuo son inseparables y mutuamente necesarios, por lo que ningún hombre representa una isla”¹⁰ y “allí donde huele la carne humana...” está la presa del historiador,¹¹ es decir, la Historia interviene cuando aparece lo humano. De tal manera que no es posible reducirla a la simple realización de cambios en el tiempo, al relato de hechos pasados sin ninguna otra indicación como sucede con uno de los usos más populares del término, pues se corre el riesgo de perder su objeto de estudio, ampliándolo a fenómenos como la evolución de las cosas, de los planetas o de todo ser vivo, y de invadir el campo de estudio de otras ciencias. Como puede apreciarse, esto se observa en algunas respuestas de los estudiantes ante la pregunta ¿qué es la historia? Afortunadamente, muy pocos alumnos consideran a la Historia como un relato de acontecimientos del pasado, ya que la mayoría del grupo le concede el estatus de ciencia, aunque no siempre cuentan con una explicación al respecto. Otra cosa que puede apreciarse en sus respuestas es que hacen referencia de manera indistinta, a las dos acepciones del término Historia: por un lado a los acontecimientos históricos que han transcurrido y por otro, a la ciencia que se encarga de su reflexión; es necesario aclararles que la historia que estudiarán en el bachillerato tiene que ver con lo que han escrito los historiadores. Cuando los alumnos refieren que la Historia es el estudio de personajes y/o héroes, se infiere que tienen una versión ritualizada del pasado, ya que sólo están haciendo referencia a los individuos destacados de la Historia, pero sin tomar en cuenta que, dependiendo del contexto en que les tocó vivir, estos individuos

¹⁰ Carr, Edward Hallet, *¿Qué es la historia?*, p.41.

¹¹ Bloch, Marc, *Introducción al estudio de la historia*, p. 25.

realizaron acciones protagónicas, apoyados por un conjunto de individuos e instituciones.

La clarificación del objeto de estudio de la Historia tiene que ver con dos problemas en su enseñanza: por un lado, es necesario mostrar a los alumnos que además de los individuos destacados, también participan sujetos colectivos que, en ocasiones lo hacen de manera protagónica o subordinada, como por ejemplo los grupos políticos, las instituciones, las clases sociales¹², etc. y, por otra parte, es necesario definir las fronteras de esta ciencia. Esto tiene que ver con una aplicación inadecuada del término Historia a todo aquello que representa un cambio en la duración, y si bien es cierto que el historiador no puede sustraer su objeto de estudio de la categoría de la duración, sólo se puede ocupar de lo que hacen los hombres en el tiempo.

La problemática que se ha comentado, evidencia un aprendizaje memorístico, el predominio de un enfoque político y la asimilación de la Historia con la crónica.

El protagonismo que algunos alumnos suelen conceder a determinadas figuras históricas responde también a una visión positivista de la Historia, a una versión oficializante de la Historia y que está relacionada con uno de los usos de esta disciplina. Al respecto hay que recordar que es a partir del siglo XX cuando se comienza a pensar en términos de sujetos colectivos en la Historia (comunidades, estamentos, clases sociales...), de modo que, esta manera de percibir a los héroes, tiene una clara referencia histórica, relacionada con la producción historiográfica de una época y que, probablemente, aún se enfatiza en algunos libros de Historia.

La Historia, por lo tanto, tiene que ver con el estudio de las acciones que realizan los hombres que interactúan en sociedad, en el pasado y presente; implica una reflexión sobre su pensamiento, además del conocimiento de su estructura social. Este planteamiento permite recordar la importancia de abordar el estudio de la Historia con un carácter total, porque la realidad se concibe como un todo, por lo que hay que poner de manifiesto la interrelación entre los aspectos de la vida

¹² Para obtener una visión más completa de este tópico, véase Sánchez Quintanar, Andrea, *Op.cit.*, pp.90-98.

social; esto evitará la difusión de una historia parcelada e incomprensible para los alumnos.

En algunas respuestas a las preguntas de verificación se observa la omisión del concepto hombre¹³, en tanto que en otras sí existe este manejo; también hay un uso constante de términos con un sello biológico como son: evolución, evolución “a secas”, del hombre o de todo ser viviente, lo cual es preocupante ya que refleja una confusión en el alumno entre los conceptos de las Ciencias Sociales y las Naturales. Al respecto Johan Huizinga¹⁴ advierte del peligro de usar esta terminología sin meditar en su significado, ya que, aplicado a ciertos períodos históricos, y de manera arbitraria, obstaculiza su comprensión, en vista de que se incurre en generalizaciones inapropiadas. En el caso de la definición de esta ciencia, se infiere que los estudiantes asocian el término referido con la idea de progreso, con la conexión o sucesión de acontecimientos, dándole un sello biológico; sin embargo la Historia no tiene que ver con procesos geológicos o paleontológicos¹⁵.

Ahora bien, no todos los acontecimientos realizados por el hombre adquieren el rango de históricos; en primera instancia, todo aquello que tenga que ver con los cambios en la vida de los hombres como son acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales y que impacten sustancialmente su forma de vida, es tema de estudio de la Historia: no sólo guerras y revoluciones, sino también formas de producción y organización económica, estilos artísticos, costumbres, tradiciones, etc. Por otra parte, es el historiador, quien a través de un proceso de selección le da significado a los sucesos que considera históricos, dando pie a la creación de los hechos históricos. Con esto se quiere decir, que no todos los sucesos acontecidos se consideran de carácter histórico aunque tienen

¹³ Por ejemplo cuando señalan que “la historia es el estudio del pasado” sin otra indicación. Esta definición refleja uno de los usos más populares del término. Por experiencia en el aula, he notado que varios alumnos conceptualizan a la historia de esta manera y al hacerlo extienden su campo de estudio a otros tipo de fenómenos, como los naturales.

¹⁴ Huizinga, Johan, *Op.cit.*, pp.26-30.

¹⁵ Desde mi punto de vista, el lenguaje de las Ciencias Naturales lo tenemos tan interiorizado que, es común observar el manejo de conceptos como “fenómeno histórico” en grupos académicos, con lo cual se fortalecen esas concepciones de los jóvenes.

en sí, una potencialidad para serlo, y es el historiador el que le da el rango de histórico.

- Relación Pasado, Presente y Futuro en los acontecimientos históricos.

Por otra parte, el estudio de la Historia no se reduce a un pasado lejano, muerto, sin trascendencia, desvinculado con el presente y el futuro, como algunos alumnos lo entienden; por el contrario, está presente en todos los aspectos de nuestra vida. Al respecto, sus puntos de vista están divididos porque para unos la Historia se restringe al estudio del pasado, pero para otros ese estudio tiene relación con el presente y el futuro, ya que perciben que por medio del conocimiento del pasado se puede comprender mejor el presente y mejorar el porvenir.

Es conveniente recordar que el concepto “pasado” es relativo y puede referirse a un acontecimiento ocurrido hace mucho tiempo o a un suceso reciente, contemporáneo. Cuando se interroga a los jóvenes acerca de lo que entienden por ese término, salta a la vista un manejo poco flexible de él. Para no alimentar la idea que algunos tienen de la Historia como análisis de “lo viejo”, es preferible usar la noción de tiempo de una manera más abierta, porque como señala Erich Kahler, “la historia no es ningún museo de objetos muertos”¹⁶.

Existe una relación entre el pasado y el presente en vista de que no hay ningún acontecimiento del pasado que no sea antecedente temporal o causal de algo en la actualidad; por lo tanto, la comprensión del presente nace del conocimiento del pasado y, a su vez, la comprensión de éste se origina a la luz del presente, porque sólo se puede reconstruir e investigar el pasado si se tiene una visión del presente.¹⁷ De modo que existe una relación indisoluble y dialéctica entre ambos conceptos de tiempo. Como lo expresa Fernando Braudel, “la historia es una dialéctica de la duración; como su estudio se refiere a lo social, y éste se encuentra en el pasado y en el presente son inseparables.”¹⁸

¹⁶ Kahler, Erich, *¿Qué es la historia?*, p.23.

¹⁷ Bloch, Marc, *Op.cit.*, p.38.

¹⁸ Braudel, Fernando, *La Historia y las Ciencias Sociales*, p. 115.

Ahora bien, la comprensión del presente permite hacer una proyección al futuro, al porvenir y formarnos una idea de la calidad de vida que tendremos. Pero es necesario recordar que la relación entre estas categorías de tiempo no son automáticas, continuas o permanentes, como se infiere en las respuestas de los estudiantes.

Cabe recordar que uno de los propósitos de la enseñanza de la Historia es conocer el pasado para la debida comprensión del presente y propiciar una participación consciente en la proyección hacia el futuro. El establecimiento de este tipo de relación implica enseñar a pensar históricamente, es decir que cada individuo se asuma como ser histórico, resultado de un proceso anterior.

El presente necesita del pasado en función del porvenir.

- Utilidades del conocimiento histórico.

La Historia tiene varias utilidades, una de ellas, la más conocida por los alumnos tiene que ver con un fin didáctico que, generalmente poco reflexionan en la complejidad que encierra. En efecto, como mencionan algunos de ellos, la Historia sirve para entender el momento en que vivimos, ya que como señala Juan Brom, el presente está impregnado de las huellas del pasado¹⁹ y como opina Erich Kahler la Historia es una cosa viva, que está en nosotros en cada momento de nuestras vidas: "...toda persona se mueve constantemente en la historia...en su vida política, económica, tecnológica, cuando vota, firma un contrato, guía un automóvil, mira la televisión, está continuamente manipulando conceptos e instituciones arraigadas en la historia."²⁰ De ahí la importancia de mostrar a los alumnos que el pasado que el historiador estudia no está muerto, sino que pervive de algún modo.

También hay que sensibilizar al alumno para que sea consciente de que la comprensión del presente surge del conocimiento del pasado. Ahora bien, la comprensión del presente permite hacer una proyección al futuro y formarnos una

¹⁹ Brom, Juan, *Para comprender la historia*, p.33.

²⁰ Kahler, Erich, *Op.cit.*, p.23.

idea de la calidad de vida que tendremos. Afortunadamente, en varias de las respuestas del cuestionario de verificación se nota el manejo de dicha relación, aunque podría ser resultado de un aprendizaje memorístico, poco significativo. Lo que tendría que hacerse en clase es propiciar su interiorización mediante ejemplos obtenidos de la vida cotidiana.

Por otra parte, en la categorización de sus respuestas, se observa que muchos jóvenes sostienen que la Historia sirve para “no cometer los errores del pasado”, para “guiar nuestros actos” y por lo tanto, conciben a esta disciplina como Maestra de la vida. Sin embargo, cuando se les cuestiona sobre este punto de vista, se notan dificultades para proporcionar ejemplos concretos, dando la impresión de que esperan soluciones mágicas a los problemas del presente. En este sentido hay que eliminar la idea de que la Historia proporciona enseñanzas prácticas, lecciones de aplicación inmediata, ya que las condiciones en que se producen los hechos históricos son diferentes. Como dice Luis Villoro, la Historia es Maestra de la vida en tanto que muestra lo que puede ser el hombre²¹.

En las categorías mencionadas, destaca el grupo de concepciones en que los estudiantes ven al estudio de la Historia como un fin en sí mismo, es decir, conocer los procesos históricos por conocerlos. Probablemente esta concepción se asocia con el entretenimiento que puede producir su estudio, o con fines académicos y culturales, sin embargo hay que enseñar a los alumnos que este conocimiento es vital para el ser humano, ya que le permite alcanzar su propio autoconocimiento²²; es decir, formarse como individuo reafirmando el deseo de ser libre, ya que no está hecho y requiere del aprendizaje de valores y normas, y a través de ejemplos concretos de la historia puede obtener orientaciones generales para participar de manera consciente y responsable en la transformación de la sociedad. De ahí que Guillermo Zermeño afirme que una de las funciones esenciales de la Historia es el enriquecimiento del universo interior.²³

²¹ Villoro, Luis, “El sentido de la historia” en: Carlos Pereyra, *Op.cit.*, p.48.

²² Véase Collingwood, Robin, *Idea de la historia*, p.284-285; Sánchez Quintanar, Andrea, *Op.cit.*, pp. 47-48 y Arias y Simarro, Concepción, *Cómo enseñar la historia. Técnicas de apoyo para los profesores*, p.15.

²³ Citado en Arias y Simarro, Concepción, *Op.cit.*, p. 187.

En este sentido, una utilidad muy importante que puede propiciarse en el salón de clases es la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico, aplicándolo en la toma de posturas ante ciertos sucesos de nuestra vida diaria; de esta manera, la historia se convierte en la guía del estudiante, en tanto aprende a leerla para cuestionarse y descubrir su propia sabiduría. En la encuesta que respondieron los alumnos, se observa esta preocupación en tres estudiantes, quienes sostienen que la historia puede servir para formarse un criterio propio.

Cuando se toca el tema de las utilidades del conocimiento histórico, surge el problema de su legitimidad teórica, es decir, de la verdad en la Historia. Según Carlos Pereyra, aunque estos conceptos están muy relacionados no significan lo mismo. El asunto de la legitimidad tiene que ver con el acceso a un conocimiento histórico lo más cercano a la realidad y su utilidad está en función de los intereses de los diferentes grupos que conforman a la sociedad,²⁴ por lo que se dice que tiene una función social.

Marc Bloch legitima este conocimiento señalando que es prioritario que sirva para el desarrollo intelectual del hombre, ya que a partir de esto puede tener repercusión en la acción y, por su parte, Carlos Pereyra señala que la utilidad que se da al conocimiento histórico no desvirtúa su legitimidad: “la historia que se escribe tiene un impacto en la historia que se hace, pero la apropiación cognoscitiva del pasado es un objetivo válido por sí mismo.”²⁵ Así, la Historia puede servir para legitimar a un grupo en el poder político o para cuestionarlo; es decir, puede tener un papel conservador o liberador.

Otro aspecto importante a desarrollar es la conciencia histórica en los alumnos a fin de que puedan reconocerse como parte de la Historia, siendo conscientes de que su participación puede o no ser protagónica y decisiva. El desarrollo de esta conciencia les ayudará a identificarse como sujetos de la Historia.

A su vez, la formación de la conciencia histórica conduce al desarrollo de la identidad, concepto que implica el identificarse y diferenciarse de otros individuos que constituyen su entorno local, regional, nacional y mundial²⁶.

²⁴ Pereyra, Carlos, *et.al.*, *Historia ¿para qué?*, pp.12-13.

²⁵ Bloch, Marc, *Op.cit.*, p.13 y Pereyra, Carlos, *Op.cit.*, p.14.

²⁶ Sánchez Quintanar, Andrea, *Op.cit.*, pp. 50, 54.

- La Historia es una Ciencia Social.

En relación a su científicidad, 49 estudiantes opinaron que la Historia sí es una ciencia en tanto que 3 de ellos no la conciben de esa manera²⁷. El porcentaje de los que aprueban su ropaje científico es significativo y contrasta con los datos obtenidos en años anteriores (recogidos en breves registros) en donde la mayoría de los alumnos contestaban en forma negativa acerca del cuestionamiento sobre este tópico. Se desconocen las razones de este cambio, pero podrían atribuirse a los esfuerzos de los maestros del área por mostrar una historia más científica. En las definiciones que dan sobre la Historia, también se observa el uso reiterado de la palabra ciencia (tabla 1 de las categorías de conceptos).

Al revisar la tabla 5 de las categorías, se notan dos posturas: 1) los que asocian la científicidad de la Historia con la producción de un conocimiento verdadero y exacto, por lo que su *concepción de esta disciplina es cerrada*, 2) los que señalan, de manera más modesta, que la Historia es una ciencia porque puede comprobar sus conocimientos, teniendo, por lo tanto, una *concepción más abierta* de ésta. Solamente un alumno la ubica como ciencia social, infiriéndose de ello que la considera una ciencia inexacta y diferente de las Ciencias Experimentales.

En el primer tipo de respuesta se observa un problema, en virtud de que quienes contestaron así, piensan que los conocimientos históricos a que tienen acceso son exactos, cosa que no es posible porque la Historia constantemente se está reinterpretando a la luz de nuevos hallazgos o teorías. Esto nos alerta para ser más cuidadosos acerca de la imagen que en clase promovemos sobre la Historia y la que fomentan los libros en que nos apoyamos, ya que generalmente en éstos, la presentación de los acontecimientos históricos no viene acompañada de algún cuestionamiento. Por fortuna, algunos docentes, preocupados por esta situación, se han dado a la tarea de escribir textos de Historia, incorporando una serie de problemas en torno a ella.²⁸ En la segunda categoría se nota que algunos

²⁷ Uno opinó que la Historia no es ciencia porque no posee datos exactos, otro no explicó la razón de su opinión y el tercero dio una respuesta ambigua.

²⁸ Véanse los libros de texto elaborados por un grupo de profesores de la Escuela Nacional Preparatoria: Sánchez Córdova, Humberto, *et.al.*, *Historia Universal*, e *Historia de México*, Pearson Prentice Hall, 2005.

alumnos no tienen claridad de por qué la consideran una ciencia, aunque se pronuncian en su favor, dando argumentos insostenibles que tienen que ver con la definición de la Historia; en mi opinión, esto es reflejo de un aprendizaje memorístico. También se percibe que hay una confusión entre esta disciplina y la biología.

Estrechamente relacionado con este tema, está el concepto que los alumnos manejan sobre lo que es una ciencia. Al respecto llama la atención la visión de los que equiparan lo científico con las nociones de exactitud y rigurosidad, porque además de mostrar un concepto rígido, recuerda la forma en que se concebía a la ciencia en el siglo XIX. Otro grupo de alumnos relaciona la palabra ciencia con investigación, además de que consideran que el conocimiento que resulta de ésta no es cerrado, sino abierto a modificaciones; también hacen referencia a la particularidad de las ciencias y a sus procedimientos de investigación.

Al respecto, es necesario dar un vistazo a la producción historiográfica contemporánea, para darnos cuenta de que este tema sigue causando polémica entre los propios especialistas. George Iggers, en una revisión de las tendencias actuales de la ciencia de la Historia, señala que la discusión va en aumento debido a que en el transcurso del siglo XX se ha producido una apertura hacia nuevos temas de estudio, lo cual ha traído como consecuencia, el aumento de nuevas estrategias de investigación y el establecimiento de nuevas formas de interpretación de la Historia, dando como resultado que algunos la conciben como una actividad poética o ligada a la literatura, argumentando que no existe un método de investigación obligado.²⁹

El problema de la científicidad en la Historia también se relaciona con el tema de la verdad como proceso, ya que según Adam Schaff, no existen verdades absolutas, sobre todo en esta ciencia; por lo tanto se puede sostener que la verdad está ligada a un tiempo determinado, que el conocimiento es acumulativo, que se desarrolla en el tiempo y que va acompañado de verdades formuladas tras ese conocimiento. Este autor sostiene que el conocimiento puede considerarse como un proceso y lo mismo ocurre con la verdad, y si el objeto del conocimiento

²⁹ Iggers, Georg G., *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*, pp.17-18 y 96-97.

es infinito, se le podría concebir como el proceso de acumulación de verdades parciales. También indica que, inevitablemente el conocimiento histórico tiene una gran dosis de subjetividad porque es humano, está coloreado emocionalmente y es parcial, de modo que la objetividad pura en el historiador no existe porque el factor subjetivo está en el propio historiador, y aunque debe tender a la objetividad, no le es posible desligarse de la subjetividad que de su ser emana, aunque esto no implica que por ello se demerite el conocimiento que produce.³⁰

Silvia Gojman señala que cuanto mayor es la conciencia del historiador acerca de la subjetividad en la selección de datos, tiene la oportunidad de controlar la pertinencia y confiabilidad de sus explicaciones.³¹ Además el historiador como cualquier otro científico, tiene la capacidad de observar los acontecimientos que estudia (aunque en la mayoría de los casos por vía indirecta, es decir, a través de sus fuentes), de problematizar, elaborar hipótesis de trabajo y someterlas a consideración mediante la comparación con estudios similares y, finalmente, establecer generalizaciones en torno a ciertos acontecimientos; por lo tanto, sigue la mayoría de los pasos del método científico. Por otra parte, en la Historia, como en cualquier otra ciencia, existe la intención de aportar conocimientos que puedan ser aprovechados en beneficio de la sociedad.

Edward Hallet Carr, hace una magnífica defensa de la Historia, rebatiendo los argumentos en contra de su cientificidad. Indica que las objeciones son insostenibles porque: a) el historiador al igual que cualquier científico también realiza generalizaciones a partir de acontecimientos únicos, debido a que su interés se centra en hallar lo que hay de general en lo único, como por ejemplo, las causas de las revoluciones; b) la Historia no puede pronosticar ni predecir, ya que las acciones humanas jamás se repiten en las mismas circunstancias, sin embargo, en el caso de las Ciencias Naturales, las predicciones que se realizan no siempre son exactas, porque hay ciertos márgenes de error. En cuanto a la

³⁰ Schaff, Adam, *Historia y verdad*, pp. 112-114. Una de las grandes objeciones que se ha puesto a su cientificidad, es la subjetividad del conocimiento histórico, en razón de la interpretación que hace el historiador sobre los acontecimientos que estudia, así como el cuestionamiento acerca de la posibilidad de la objetividad de dicho conocimiento.

³¹ Gojman, Silvia, “La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro” en: Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (comps.), *Op.cit.*, p. 51.

subjetividad de la Historia, admite que su construcción está impregnada de este elemento, en vista de que los seres humanos son estudiados por otros individuos, de acuerdo a sus puntos de vista, pasiones y pre-juicios, por lo que la relatividad está presente en esta ciencia, pero, las Ciencias Naturales, “Duras” o “Exactas” no están exentas de una parte de este ingrediente.³² En las Ciencias Sociales, sujeto y objeto pertenecen a la misma categoría y existe una interacción entre ambos.

Marc Bloch indica que la Historia es una ciencia que se está haciendo, que un conocimiento puede pretender el nombre de científico aunque no tenga leyes inmutables y, que cada ciencia, es una parte del conocimiento.³³

En lo que concierne a mi punto de vista, la Historia sí es una ciencia, aunque de carácter social, porque reúne algunos de los requerimientos de un conocimiento científico: sus conocimientos están sistematizados, organizados en forma coherente y son producto de una investigación rigurosa en donde el historiador usa, principalmente, fuentes históricas de “primera mano”, que previamente fueron sometidas a un proceso de verificación para comprobar su autenticidad. El historiador no transcribe literalmente la información obtenida de ellas, sino que las analiza, comprende e interpreta buscando establecer el por qué de las cosas, con la pretensión de alcanzar la verdad; una verdad que está sujeta a posteriores enriquecimientos o modificaciones. Además, sus interpretaciones pueden someterse a la prueba de veracidad y, en este sentido, los métodos de la historiografía permiten verificar con rigurosidad la validez de las interpretaciones. Por otra parte, el conocimiento histórico se reconstruye continuamente porque en la historia no existen periodos cerrados a la revisión y los criterios de objetividad también se modifican. Aunque un tópico muy espinoso sigue siendo la presencia de elementos subjetivos en la interpretación del historiador, lo cual hace dudar a varios científicos de la seriedad de esta disciplina, el historiador a través de diferentes medios procura hacer una interpretación lo más objetiva de sus fuentes ya que tiene la obligación ética, de producir un conocimiento lo más cercano a la

³² Carr, Edward Hallet, *Op.cit.*, pp. 77-98.

³³ Bloch, Marc, *Op.cit.*, p.19.

realidad, de tal manera que resista la confrontación con estudios similares. En efecto, como dice Silvia Gojman, entre más conciente sea de la subjetividad que impregna su ser, más cuidadoso será en la producción de su conocimiento, evitando caer en los extremos de la interpretación del conocimiento que son: el univocismo y el equivocismo.

Para finalizar este punto, es necesario erradicar la imagen comtiana de ciencia que manejan algunos jóvenes, ya que es demasiado rígida y les impide reconocer el trabajo científico realizado en otras disciplinas, además de que perciben la producción científica como algo inalcanzable, propiedad de eruditos. Hay que provocar en nuestros alumnos un cambio de concepción, adoptando un modelo más flexible. En este sentido, vale la pena que los docentes del colegio de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria, aprovechen el programa de investigación en Ciencias Sociales, denominado “Jóvenes hacia la investigación”, ya que constituye una excelente oportunidad para fomentar en los alumnos el gusto por la investigación y la producción del conocimiento.

4.5 Algunas diferencias entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Experimentales.

En relación a este punto, se impone la ubicación de la Historia en el campo de las Ciencias Sociales, con las especificidades que ésta tenga y sus diferencias con las Ciencias Experimentales y, analizar brevemente, cómo caracterizan los alumnos a estos campos de estudio.

Sobre las diferencias entre las Ciencias Sociales y las Experimentales, varios alumnos opinaron que una de las diferencias fundamentales reside en que las primeras son “inexactas” y las segundas son “exactas”; esto está en función de su objeto de estudio y del método utilizado para la investigación (tablas 10 y 11 de las categorías), por lo tanto, se infiere que una de las distinciones más importante es la metodológica.

Algunos conceden gran importancia al uso del método científico, mismo que le da el rango de científicidad a cualquier área de conocimiento, por lo que existe una deificación de éste.

Para abordar este tema, es importante reconocer que en cada uno de estos campos de conocimiento existe un modo particular de discurso, una manera de ver la realidad, de plantear, valorar y resolver los problemas. Esto se hace más complejo en el momento en que se admite que en las Ciencias Sociales no existe un único modelo explicativo e interpretativo, quizás por eso para algunos alumnos, la investigación que se realiza en las Ciencias Sociales requiere de más inversión de tiempo, que la realizada en otros campos de conocimiento. También se tiene que tomar en cuenta que se trata de dos tipos de ciencias que poseen un objeto de estudio distinto; mientras que las Ciencias Naturales se ocupan de estudiar los fenómenos de la naturaleza, las Ciencias Sociales se encargan de estudiar al hombre, las relaciones que establece con los demás hombres y su entorno.

Las diferencias entre estas ciencias han dado lugar a diversas polémicas, una de ellas se centra en el estatuto de científicidad que ambas han elaborado y tratan de defender. Dado que su naturaleza es distinta, esto determina la forma de acercarse a cada una de ellas, ya que la clase de fenómenos que abordan tienen sus propias características.

Algunos alumnos consideran que las Ciencias Experimentales son objetivas, entendiéndose por ello que no tienen la posibilidad de equivocarse, cosa que sí conceden a las Ciencias Sociales, pero a las cuales, de alguna manera asocian con un estudio poco profundo y serio. Haciendo un balance general de sus respuestas se percibe que no tienen mucha claridad sobre este tópico por lo que es imprescindible detenerse en clase para aclarar tal situación en vista de su importancia, además de que en el Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, se realiza la agrupación de materias con esta clasificación, lo cual implica que estarán en contacto con materias de estas áreas. Este tema remite al viejo problema sobre la validez científica de las Ciencias Sociales, tópico que hasta la fecha, sigue siendo polémico y en el que difícilmente se puede llegar a conclusiones definitivas.

Para sopesar la complejidad del problema, se trae a colación el texto del investigador Gilberto Giménez quien habla del panorama actual de las Ciencias Sociales y de su estatuto epistemológico. Este autor señala que estas ciencias actualmente están devaluadas en razón de su validez científica; esto a su vez representa un gran problema para los profesores que difunden el conocimiento histórico ya que es un reto reivindicar la importancia de su estudio y, aunado a esto, mostrar la seriedad de su producción. Esta situación se ha agravado por la pluralización y fragmentación que a partir de los años setentas, se ha registrado en estas disciplinas, lo cual ha ocasionado en algunos casos, la especialización de su objeto de estudio, dando como resultado el surgimiento de subdisciplinas y un desvanecimiento de sus fronteras. Esto, a su vez, ha traído consigo el uso compartido de conceptos entre ellas, aunque este proceso también se ha producido en las Ciencias Naturales. La diferencia es que en las Ciencias Naturales la pluralización se produce dentro de los mismos marcos explicativos básicos, en cambio en las Ciencias Sociales se pluralizan los paradigmas y los marcos explicativos. Ante esta situación, Gilberto Giménez plantea dos problemas: 1) reducir la pluralidad o encontrar algún principio de unidad o convergencia, 2) a partir de esa unidad, sustentar la validez científica de las Ciencias Sociales.³⁴

El autor presenta la postura de dos investigadores: Jean Michel Berthelot y Jean Claude Passeron. El primero de ellos propone reducir la diversidad de enfoques, teorías y métodos de las Ciencias Sociales mediante un “programa de investigación” común para estas disciplinas, el cual es una especie de proyecto científico a largo plazo, en donde su validez está en función de la presencia o ausencia de programas racionales de investigación y en su capacidad para descartar las anomalías y detectar fenómenos nuevos, de lo contrario, el programa se mantiene activo en una disciplina sólo mientras dure su poder de estimulación e invención. Para simplificar la diversidad en los programas de investigación, Berthelot propone seis esquemas básicos:

³⁴ Véase Giménez, Gilberto, *Pluralidad y unidad de las Ciencias Sociales*, pp. 1-4 y del mismo autor, “Límites del conocimiento y convergencia de las disciplinas en el campo de las Ciencias Sociales”, en: Bokser M. Liwerant, Judit (coord.), *Las Ciencias Sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado*, pp. 29-35.

- a) Esquema causal: consiste en la explicación de un fenómeno relacionándolo con otros factores o causas.
- b) Esquema funcional: se refiere a la función que realiza un fenómeno dentro de un sistema.
- c) Esquema estructural: busca desentrañar las estructuras profundas de un acontecimiento.
- d) Esquema hermenéutico: se utiliza donde existe la posibilidad de varias interpretaciones.
- e) Esquema actancial: se refiere a la explicación de un fenómeno atribuyéndolo a las decisiones de personajes estratégicos.
- f) Esquema dialéctico: donde un fenómeno es resultado del desarrollo de las contradicciones internas de un sistema.

Estos esquemas, generalmente combinados, circulan por todas las disciplinas.

De esta manera sustenta la *cientificidad de las Ciencias Sociales* por la simple presencia de *programas racionales de conocimiento* y por lo tanto el debate científico se centraría en su competencia.

Por su parte, Jean Claude Passeron busca un principio de unidad en el objeto de estudio de éstas ciencias. En este sentido indica que los hechos sociales comparten una característica común y se refiere a que no pueden dissociarse de su contexto espacio-temporal, es decir, tienen propiedad deíctica. Señala que el objeto de estudio de estas ciencias se caracteriza por su complejidad cuantitativa y cualitativa. La primera se refiere a que el número de variables que describen a un hecho social es inagotable. La complejidad cualitativa se refiere a la variedad de sentidos o valores que las variables adquieren para los sujetos y los grupos sociales en diferentes contextos. Esta complejidad de los fenómenos sociales permite entender la multiplicidad de paradigmas o de programas de investigación, ya que la realidad social es inabarcable desde una sola perspectiva metodológica. Por otra parte, las teorías sociales no pueden enunciar leyes generales en términos de proposiciones estrictamente universales.

En relación a la validación empírica, no es posible recurrir a la verificación experimental, sólo queda la prueba por la ejemplificación, aunque se trata de una ejemplificación sistemática y programada, bajo la vigilancia de rigurosos métodos de recolección, construcción y tratamiento de datos.

Otro autor interesado en el tema es Pilar Benejam, quien destaca una de las finalidades del estudio de las Ciencias Sociales para distinguirlas de las Ciencias Experimentales: la formación de un pensamiento crítico en torno a la sociedad.³⁵ Además estas ciencias pueden ayudar a interesar a los jóvenes en la comprensión de quiénes somos y cómo somos, de manera que sean conscientes de su identidad. Dentro de estas disciplinas la Historia juega un papel importante porque contribuye a la difusión de algunos conceptos clave, como la identidad (se refiere al autoconocimiento, conocimiento y aceptación de los demás), la continuidad o cambio (la conciencia de que vivimos en un mundo cambiante en el que algunas cosas permanecen igual), la comprensión de la desigualdad, el reconocimiento de la importancia de relacionarse con otros individuos para buscar nuevas soluciones a determinadas situaciones, y el análisis del conflicto de valores y creencias en las sociedades, etc.³⁶

Autores como Frida Díaz Barriga, han reconocido la importancia de diferenciar epistemológicamente a las Ciencias Experimentales de las Ciencias Sociales, además de especificar el carácter interpretativo de la historia para evitar que los alumnos conciban a esta disciplina como un conocimiento factual. También muestra su preocupación porque el conocimiento histórico-social tiene un papel secundario en el currículo en comparación con el conocimiento físico-matemático; esta situación se observa en la distribución de horas que en el Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria se destinan para la impartición de las materias de esas dos áreas de conocimiento, siendo de mayor peso las experimentales.³⁷

³⁵ Benejam Pilar y Joan Pagés (coord.), *Op.cit.*, p.33.

³⁶ *Ibidem*, pp. 79-80.

³⁷ Véase Díaz Barriga Arceo, Frida, *El aprendizaje de la historia en el bachillerato*, p.39 y el *Plan de Estudios de Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria* (reformado en 1996), pp.30, 36. En este último documento se menciona la necesidad de incrementar el número de horas a la semana en la impartición de

Ante este panorama, es necesario caracterizar en el salón de clase, de manera sencilla, estos campos de conocimiento, explicando sus principales diferencias así como la necesaria complementariedad en sus investigaciones para el beneficio del ser humano.

A manera de conclusión de este capítulo, se puede afirmar que la exploración de conocimientos previos es necesaria para diseñar actividades de reestructuración de dichos conocimientos. Coincidimos en las afirmaciones que sostienen que dichos conocimientos no deben ser sustituidos por los conocimientos científicos de la disciplina en cuestión, sino enriquecidos mediante su reestructuración. Al respecto, existen varios trabajos que contienen sugerencias para la realización de este proceso. En este sentido, el docente elegirá y adaptará, de acuerdo a las particularidades de sus grupos, las que mejor se adapten a su realidad.

En el proceso de activación y reestructuración de conocimientos previos, es importante desarrollar la metacognición en los alumnos, para que esto los conduzca paulatinamente al autoaprendizaje.

Como se observó en este capítulo, la Primera unidad requiere de mayor atención y de una metodología en la que los estudiantes realicen un trabajo más activo y protagónico, en donde se les abran canales para interactuar con sus pares, expresar y confrontar sus conocimientos y puntos de vista, como parte de un proceso que desemboque en la reestructuración y enriquecimiento de sus conocimientos previos.

Como se puede apreciar en los resultados de la exploración de conocimientos previos sobre esta unidad, los estudiantes poseen una variedad de conocimientos, que van desde actitudes e intereses en torno a la materia, hasta conocimientos más puntuales sobre los contenidos temáticos del programa, algunos de los cuales evidencian los estilos de enseñanza-aprendizaje favorecidos en la difusión del conocimiento histórico en los niveles anteriores al bachillerato. Aunque sigue

asignaturas consideradas como “lenguajes básicos” como son las matemáticas y el español (5 hrs.); en el caso de la historia, la materia se imparte tres horas a la semana.

predominando el aprendizaje memorístico de la Historia, la mayoría de los jóvenes no están a gusto con el y prefieren otras formas de aprendizaje.

También es necesario revisar y actualizar los contenidos temáticos del programa, de acuerdo a las últimas novedades historiográficas, que puedan ser aprovechadas en el aula para desarrollar las habilidades específicas de dominio de la historia.

Una vez analizados los conocimientos previos de los alumnos, corresponde ahora hacer una propuesta metodológica para trabajar esta unidad del programa, misma que se desarrolla en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA ABORDAR LA PRIMERA UNIDAD DEL PROGRAMA DE HISTORIA UNIVERSAL III.

5. 1 Reflexión y uso de la experiencia de trabajo en esta unidad:

Haciendo un recuento histórico de mi experiencia docente en la Escuela Nacional Preparatoria, considero importante reflexionar sobre la forma en que he trabajado la Primera Unidad del Programa de Historia Universal III y los resultados obtenidos, con la finalidad de disponer de los elementos necesarios para estructurar una propuesta de trabajo. Hay que considerar que la experiencia adquirida en el manejo de programas puede servir para fines didácticos. Partiendo de esta idea se comenzará por reseñar la metodología usada en la unidad.

Para iniciar el curso, elijo una lectura que desde mi punto de vista es sugerente para los alumnos ya que los invita a contrastar sus ideas previas con nuevas concepciones. Para tal efecto, utilizo la primera parte del texto de Juan Brom, titulado *Para comprender la Historia*; dicha lectura se realiza de manera individual y, para dirigirla, les incluyo un cuestionario con preguntas intercaladas, el cual se utiliza después como guía para la discusión grupal. Previo a este proceso, hago la presentación de los objetivos de la unidad y me doy a la tarea de conocer sus expectativas y conocimientos previos sobre la unidad; el primer aspecto se logra mediante una técnica de presentación denominada “¿Quién soy yo?”, la cual consiste en solicitar a los estudiantes que respondan una serie de preguntas personales: nombre completo, edad, pasatiempos favoritos, domicilio, si provienen de escuela oficial o privada, si consideran a la historia una ciencia o no y sus razones, si les gusta su estudio o no y los motivos, qué esperan del curso y, sugerencias. La exploración de

conocimientos previos lo trabajo con un cuestionario de opción múltiple¹ y con la elaboración de un mapa conceptual con el tema central de Historia. Para la valoración de los cuestionarios de diagnóstico, se dedica una clase para la revisión de sus respuestas, en donde voluntariamente, los estudiantes proporcionan las respuestas a las preguntas leídas por el profesor.

La evaluación del mapa conceptual, es realizada por los propios alumnos al contrastarlo con un segundo mapa que elaboran al término de la unidad y, aunque se observan avances en su aprendizaje, considero que este proceso se podría mejorar si se emplea un cuestionario de preguntas abiertas, donde los alumnos tengan la oportunidad de expresar libremente lo que opinan, a fin de que esto sirva de pauta para la exploración de los conocimientos previos de las unidades restantes, de tal manera que constantemente se estén utilizando estos conocimientos.

En relación a los resultados globales sobre el trabajo en esta unidad, he observado que algunas de sus expectativas cambian de manera positiva, debido a que descubren la importancia y sentido del aprendizaje de la historia y esto los motiva para seguir estudiando; supongo es resultado de la metodología de trabajo, ya que se les permite expresar sus puntos de vista, así como sus desacuerdos entre ellos y con la lectura. Con respecto a sus concepciones previas, sería conveniente dedicar un espacio en la clase para establecer conclusiones en torno a ellas: ¿la mayoría son correctas?, ¿son incorrectas?, ¿qué se puede hacer para mejorarlas?, etc.

El resto de las unidades del programa las he trabajado con ese mismo tipo de cuestionario, pero con la novedad de que en la Segunda y Cuarta unidad los he introducido al tema con la presentación de Organizadores Previos. De esta manera, se logran activar sus conocimientos previos sobre los temas. Sin embargo, el organizador previo podría acompañarse de un proceso de discusión grupal para que los estudiantes expliciten sus puntos de vista sobre

¹ El cuestionario aludido consta de diez preguntas que tratan sobre las diferencias entre las Ciencias Sociales y las Naturales, utilidad de la historia fuera de la escuela, definición de historia, definición de ciencia, ubicación de acontecimientos en una línea del tiempo, etc.

los conceptos centrales del organizador y de esta manera se enriquezcan sus concepciones originales.

A manera de conclusión, considero que no basta con hacer que los alumnos expliciten sus concepciones previas sino que es necesario socializar estas ideas, confrontarlas y reformularlas mediante el uso de una serie de estrategias y técnicas que tengan esa finalidad. También hay que hacer consciente al alumno del estado de sus conocimientos y que advierta los cambios que se operan en ellos mediante la intervención del profesor y la confrontación de sus ideas y la de sus propios compañeros.

5.2 Sugerencia de trabajo:

A) Aspectos teóricos de una propuesta de diseño de instrucción (SOI) y sugerencias metodológicas para construir aprendizajes significativos, partiendo de los Conocimientos Previos.

La propuesta consiste en utilizar los conocimientos previos de los alumnos como una estrategia de aprendizaje, apoyado por algunas técnicas, como se verá en la siguiente página. En la metodología que se propone, se incluyen una variedad de técnicas para que el docente elija las que mejor se adapten a sus tiempos didácticos y a las características de los grupos.

Para iniciar es necesario aclarar que al revisar las propuestas metodológicas y las estrategias sugeridas para el cambio conceptual en Ciencias Sociales, que fueron presentadas en el segundo capítulo, la mayoría coinciden en destacar la importancia del *conflicto cognitivo*, al comparar el conocimiento previo con el nuevo, mediante contraargumentaciones, cuestionamiento de ideas o preguntas, y el uso de buenos recursos didácticos, potencialmente significativos, para posteriormente, pasar a la integración del conocimiento, mismo que se lleva a cabo en un proceso de acomodación y equilibración de la información. Independientemente de la postura constructivista que se adopte, es claro que los diferentes caminos para el cambio conceptual, tienen como base las etapas de la

construcción del conocimiento aportadas por Piaget que se refieren a la asimilación, acomodación y equilibración.

Respondiendo a esta problemática, también se han diseñado modelos de instrucción tendientes a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Uno de ellos es el siguiente:

➤ Modelo SOI (Selección, Organización e Integración de la información):

Este modelo es propuesto por Richard E. Mayer, en un texto que, en colaboración con Charles M. Reigeluth elaboraron sobre diseño de instrucción². Mayer señala que el aprendizaje constructivista se produce cuando los alumnos elaboran de forma activa sus propios conocimientos, intentando comprender el material que se les proporciona; esto significa que deben crear un modelo mental de lo que están leyendo o escuchando, tomando como base sus *conocimientos previos*. La propuesta metodológica de este autor se puede aplicar a las explicaciones científicas de los libros de texto, clases magistrales y entornos multimedia.

Según este modelo, el aprendizaje es el resultado de la elaboración del conocimiento y se basa en la convicción de que éste se produce cuando los alumnos participan de forma directa en la construcción de una representación del conocimiento. Esta forma de conceptualizar el aprendizaje surgió durante los años ochenta y noventa. Según esta postura, la función básica del alumno es la de comprender y, la de los profesores, la de orientar de forma cognitiva, guiando y diseñando las tareas académicas.

Se piensa que cuando los alumnos no aprenden se debe a que no se fijan en la información pertinente y aquí radica la importancia de este modelo ya que en el aprendizaje constructivista, los alumnos utilizan diversos procesos cognitivos y uno de los más importantes, incluye prestar atención a la información relevante, organizar dicha información en imágenes coherentes e integrar esas imágenes en

² Reigeluth, Charles M. (Editor), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*, Parte II,, pp. 153-171.

los conocimientos ya existentes. También es importante la retención y transferencia del conocimiento adquirido.

Como sustento de su modelo, mencionan la poca capacidad de la memoria visual y auditiva activas, por lo que no toda la información nueva puede ser retenida, procesada y significada.

La intención del modelo SOI es la de fomentar tres procesos cognitivos en la elaboración del conocimiento.

Explicación de los tres pasos:

- I. *Selección de la información pertinente:* aquí el alumno debe buscar palabras o imágenes pertinentes. Algunas de las técnicas sugeridas para incorporar en los mensajes de los libros o en algún material diseñado por el profesor son: títulos, cursivas, letras negritas, tamaño de letra, viñetas, flechas, íconos, subrayado, adjuntar preguntas y afirmaciones como las preguntas intercaladas, adjuntar un resumen, etc.

- II. *Organización de la información:* implica organizar las representaciones auditivas y visuales seleccionadas en representaciones coherentes. Esta actividad tiene lugar en la memoria activa. Para este proceso se pueden utilizar reseñas, títulos y locuciones indicadoras para señalar la organización como por ejemplo: *por esta razón, como consecuencia.*

- III. *Integración de la nueva información con los conocimientos previos:* en este proceso, los alumnos realizan las conexiones entre sus representaciones gráficas y verbales creadas mediante la utilización de los conocimientos previos. El último paso es la codificación

mediante la cual las representaciones mentales construídas en la memoria activa se almacenan de forma permanente en la memoria a largo plazo. El proceso de construcción exige una dirección de estos componentes, denominado control metacognitivo. Se sugiere el uso de organizadores avanzados, ilustraciones, ejemplos prácticos, analogías, preguntas.

La crítica que podría hacerse a este modelo es que no basta con el uso de ciertas palabras clave para provocar la integración del conocimiento. Además hay que reconocer que la esencia de este modelo no es nueva, ya que, seguramente, muchos docentes enfatizan en la información pertinente, utilizando pistas tipográficas y discursivas, además de resúmenes y otras estrategias; sin embargo, los autores mencionados le dan otra dimensión a estas estrategias, al contemplarlas como parte de un diseño de instrucción. No obstante, la idea de orientar a los estudiantes a fin de que desarrollen la habilidad para detectar información pertinente, organizarla e integrarla, tomando en cuenta sus conocimientos previos y, que además sean conscientes de ello, resulta interesante para llevarla al aula.

En la propuesta que a continuación se desarrollará, se tomarán como base las siguientes etapas para el cambio conceptual, considerando que en estos pasos están los momentos de asimilación, acomodación y equilibración del conocimiento:

- Identificación de las ideas previas de los alumnos, mediante el diagnóstico.
- Confrontación y cuestionamiento de las ideas previas a través de la interacción en equipo y mediante las contra-argumentaciones que proporcionan algunos textos.
- Introducción de los nuevos conceptos y aplicación en nuevos contextos.

B) Estrategias y técnicas sugeridas.

Después de estos planteamientos, corresponde ahora presentar la propuesta de trabajo didáctico para la unidad.

□ Encuadre:

Considerando que se trata de la Primera Unidad del programa, no se puede pasar por alto la importancia del *Encuadre*, ya que con éste se pretende hacer la presentación general del curso y el establecimiento formal de un compromiso de trabajo entre el docente y los alumnos. Como parte de esta técnica, se realiza la exploración de conocimientos previos en la modalidad que el profesor elija. Cabe destacar que el encuadre consta de varios pasos y, aunque algunos profesores lo realizan el primer día de clases, lo hacen sin el conocimiento y la profundidad que esta técnica requiere, probablemente, presionados por la necesidad de “ahorrar tiempo para cubrir el resto del programa”, por lo que reducen el encuadre a la explicación de cómo se va trabajar y evaluar (calificar) a lo largo del curso, los requisitos para exentar la materia y las fechas de entrega de calificaciones, con lo que se pierde la importancia y riqueza de dicha técnica, o bien, de tal apertura del curso.

Carlos Zarzar Charur destaca la importancia del encuadre³ en el proceso enseñanza-aprendizaje, considerándolo como una habilidad docente y le da un tratamiento didáctico, pues señala que la intención de la técnica es que los alumnos tengan claro *qué se va hacer, para qué se va hacer y cómo se va a hacer y a qué se comprometan conscientemente* con los lineamientos establecidos. Como técnica de trabajo docente consta de varios pasos, tales como:

- Presentación de los participantes.
- Análisis de expectativas.
- Presentación del programa.
- Plenario de acuerdos y de organización operativa.
- Prueba de diagnóstico o exploración.

³ Zarzar Charur, Carlos, *Op.cit.*, pp. 44-46.

Pasos del Encuadre:

1. Presentación y análisis de expectativas:

Los dos primeros pasos del encuadre se pueden sintetizar con la técnica de presentación “¿Quién soy yo?”, en donde de manera individual, los alumnos contestan en su cuaderno a una serie de preguntas de carácter individual y otras que tienen que ver con sus expectativas en torno a la disciplina y al curso: *nombre, edad, pasatiempos favoritos, qué les gustaría y que no les gustaría que pasara en el curso, si les gusta la historia y sus motivos, que expliquen brevemente cómo aprendieron la materia en la secundaria, que indiquen a que se comprometen y que ofrecen para conseguirlo.* Posteriormente, en duetos, comparten sus respuestas, para luego ser presentados por su pareja ante el grupo y viceversa, centrándose en sus datos personales y en lo que esperan del curso. Las respuestas a la antepenúltima pregunta de la prueba de diagnóstico (si les gusta la materia) las puede analizar el profesor individualmente y presentar las observaciones en la siguiente sesión.

2. Presentación del programa:

La presentación del programa requiere de ubicar el curso en el Plan de Estudios correspondiente, dar a conocer a los alumnos el programa de la materia, haciendo una presentación general de éste y abrir un espacio para que los alumnos externen sus dudas y sugerencias en relación al programa.

3. Plenario de acuerdos:

Con esta actividad se pretende establecer un “contrato de trabajo” entre profesor y alumnos respecto a las formas de trabajo (individual, grupal), procedimientos de evaluación (incluyendo la calificación y acreditación) y requisitos para exentar la materia.

4. Prueba de diagnóstico:

La prueba de diagnóstico que se propone se conoce como cuadro CQA (lo que conozco, lo que quiero aprender, lo que aprendí); para su revisión se combina con

las técnicas de los Grupos de discusión⁴ y la técnica denominada SOI⁵ (Selección de información pertinente, organización e integración) que fue presentada en este capítulo.

Estas técnicas pueden combinarse para dar lugar al aprendizaje grupal significativo. La primera de ellas tiene objetivos explícitos e implícitos, que deben darse a conocer a los alumnos para activar conocimientos previos y generar expectativas adecuadas al curso:

- Objetivos explícitos: discutir un tema (el que les sea asignado a los equipos).
- Objetivos implícitos: desarrollar la habilidad para el trabajo en equipo, propiciar la construcción de un esquema referencial grupal, desarrollar la habilidad para discutir y fundamentar las ideas propias, desarrollar la capacidad para escuchar puntos de vista ajenos y modificar el propio con base en lo discutido.

Sobre la técnica SOI, se busca orientar al alumno para que distinga la información pertinente, la organice y la integre a sus esquemas previos. Por su parte, la técnica del cuadro CQA que ya fue comentada en capítulos anteriores, pretende no sólo explorar lo que el alumno sabe de un tópico, sino generar expectativas adecuadas sobre éste y propiciar la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje. En relación a la aplicación de estas técnicas se tratará en el siguiente punto.

□ Mecánica de trabajo:

En estas técnicas el maestro asume el papel de coordinador y el alumno desempeña un papel activo, procesando y construyendo la nueva información de manera individual y en equipo. Para abordar los temas de la unidad, se sugiere la combinación de trabajo personal, en equipo y grupal.

Los objetivos a lograr se dividen en formativos e informativos; los primeros tienen que ver con los propósitos de los Grupos de discusión, incluyendo el desarrollo del

⁴ *Ibidem*, pp. 101-103.

⁵ Reigeluth, Charles M. (Ed.), *Op.cit.*, pp. 153-171.

gusto por el estudio de la historia y, los segundos, con los propósitos del programa, que consisten en lograr que el alumno adquiriera las nociones básicas que dan razón de la fundamentación científica de la Historia, así como de la importancia que tiene para la explicación rigurosa de los acontecimientos actuales. Para ello, el profesor divide al grupo en equipos de cinco personas haciendo un total de 10 equipos, en vista de que los grupos de preparatoria son numerosos. Previo a esto, de manera individual, los alumnos deben contestar las dos primeras columnas de un cuadro CQA (lo que conozco y lo que quiero aprender) para activar sus conocimientos previos y generar expectativas sobre los temas a estudiar. Las preguntas que deben guiar sus respuestas se refieren a los contenidos de la unidad: ¿qué es la Historia?, ¿para qué sirve?, ¿es ciencia?

Una vez integrados los equipos, en una primera sesión discuten las respuestas que cada uno registró en la primer columna y se les indica que deben llegar a conclusiones, ponerlas por escrito y entregarlas, aunque cada elemento del equipo debe conservar un borrador de ellas. Lo importante de la interacción, es que confronten sus puntos de vista y lleguen a un acuerdo en torno a sus puntos de vista y, de no ser así, que lo expresen por escrito así como sus razones. El profesor -coordinador- en casa analiza las respuestas de los alumnos y las comenta en la siguiente clase.

En una segunda etapa, se integran nuevos equipos a fin de evitar roles rígidos y liderazgos formales. A cada equipo se le reparte un subtema de la unidad, acompañado de una lectura que sus integrantes deberán realizar de manera individual en casa; dicha lectura y la respuesta a una serie de preguntas planteadas por el maestro, son requisito indispensable para poder participar en el equipo. Los tópicos a discutir son:

1. Definición de Historia.
2. Utilidades de la Historia.
3. Cientificidad de la Historia y su ubicación como ciencia social.
4. Ciencias que se interrelacionan con la Historia.

5. Fuentes históricas y su división.
6. Criterios de división de la Historia.

A cada equipo se le reparte un tópico y, a partir del equipo número 7, se vuelve a repartir el tema tres, sobre la cientificidad de la Historia, en razón de ser un tema medular para el curso y con el cual se organizará un debate.

A los equipos se les incluyen preguntas sobre el tema, procurando que una de ellas sea de aplicación del conocimiento. Mediante las preguntas guían sus lecturas y se enseñan a detectar la información pertinente de un texto (apoyados por las pistas tipográficas, subrayados, letras negritas, cursivas). Unas preguntas deberán ser contestadas de manera individual y, posteriormente en equipo, discutir las para establecer conclusiones. Otras se contestan con el apoyo del equipo. Este trabajo lo enriquecerán con la búsqueda de material visual que complemente sus conclusiones. En el caso de los equipos que trabajaron el mismo tema en el diagnóstico y en la lectura, tienen la oportunidad de comparar sus respuestas, registrarlas por escrito y comentarlas al grupo en el momento en que les toque participar.

Luego se realiza una sesión plenaria con una duración de tres clases, donde cada equipo expone sus conclusiones en un tiempo máximo de 15 minutos. El profesor o coordinador elegirá a una persona para que haga la presentación del trabajo realizado por el equipo; para ello se les requerirá que presenten sus conclusiones en mapas conceptuales o en otra modalidad que ellos elijan y que aclaren al grupo qué sabían del tema y cómo se modificó su conocimiento al trabajar de manera colaborativa. Para dar tiempo a que el grupo interiorice la explicación de los temas y no saturarlos de información, es conveniente que al término de cada presentación, se de un tiempo breve para que el grupo plantee sus dudas o realice aportaciones al tema. También es recomendable que a la mitad de las presentaciones, se practique una evaluación, consistente en solicitarles que de manera individual, respondan por escrito a dos cuestionamientos en una tarjeta de trabajo: a) que expliquen brevemente que fue lo más importante que se vio desde el comienzo de la plenaria hasta ese momento y b) qué temas o aspectos han sido

los menos claros.⁶ Con estas preguntas se propicia la reflexión de los alumnos acerca de su propio aprendizaje, y el maestro monitorea la comprensión de los temas. Otra sugerencia es que al inicio de cada clase, un alumno recapitule brevemente el tema visto el día anterior, de esta manera, se evalúa el nivel de comprensión.

En el caso de los equipos que tienen el tema tres, se les puede abrir una sesión para la presentación de un debate, en el que el tema principal sea definir su postura acerca de su consideración de la historia como ciencia y sus razones. El resto del grupo escuchará las opiniones de los equipos participantes y externarán sus ideas, después de que los participantes del debate hayan concluido la discusión.

Una vez discutidos todos los temas de la unidad, se solicita al grupo que elijan los conceptos más importantes de los subtemas analizados (de 10 a 15) los cuales se registrarán en el pizarrón, para que con ellos, de manera individual elaboren un mapa conceptual que resuma la unidad.

Como se mencionó, en los grupos de discusión se puede implementar la técnica constructivista denominada SOI (Selección de información pertinente, organización e integración) . Al respecto, en el desarrollo de las lecturas se les orientará para que seleccionen la información pertinente del texto, basándose en las preguntas que se les proporcionó. La organización y jerarquización de los conocimientos se produce cuando, al discutir la información seleccionada, la plasman en un mapa conceptual en donde utilizan palabras de enlace (por esta razón, como consecuencia, etc.), y la integración cuando resuman la unidad a través de un mapa conceptual en donde retomen algunos de sus conceptos previos, pero ahora enriquecidos con lo que aprendieron.

Para terminar, nuevamente de manera individual deberán llenar la tercer columna del cuadro CQA, para que comparen las respuestas de las columnas 1 y 3; de

⁶ A esta técnica se le conoce como “El punto menos claro” y tiene como finalidad hacer un seguimiento muy puntual del aprendizaje de los alumnos. El tiempo invertido para su puesta en práctica es muy breve, se pueden destinar de 10 a 15 minutos para contestarla. Para mayor información véase Ponce, Miriam, *Op.cit.*, pp.53-58.

esta forma observarán sus avances. Si perciben que no hubo cambios sustanciales, deben reflexionar acerca del por qué de esa situación y anotarlo.

- Selección de lecturas y planteamiento de preguntas:

Los contenidos o temas de la unidad se pueden abordar mediante extractos de libros de texto o de obras historiográficas, que se caractericen por cuestionar, confrontar y enriquecer sus conocimientos previos. Algunas de las lecturas sirven como contraejemplos de las concepciones de los alumnos.

A continuación se presenta una selección de lecturas para el desarrollo de los temas de la unidad, cuidando que algunos de ellos tengan una relación directa con algunas ideas de los estudiantes:

Definición de Historia:

- Alvear Acevedo, Carlos, *Historia Universal Contemporánea*, p. 9. (definición de Historia que sirve como ejemplo de una concepción parcial de esta disciplina).
- Bloch, Marc, *Introducción a la ciencia de la historia*, pp. 22-27 (precisión de su objeto de estudio).
- Delgado Cantú, Gloria M., *Historia Universal. De la era de las revoluciones al mundo globalizado*, pp. 2-3 (varias definiciones de Historia para que los alumnos las contrasten con la definición que presenta Alvear acevedo; también se habla de la interrelación entre los aspectos de la vida social)
- Kahler, Erich, *¿Qué es la historia?*, p. 23. (cuestionamiento de la definición que reduce la Historia al pasado).
- Pastor, Marialba, *Historia Universal*, p. 7 (definición de Historia en la que se menciona su utilidad para el ser humano).

Utilidades de la Historia:

- Bloch, Marc, *Op.cit.*, pp. 34-41 (manejo de la idea de la comprensión del pasado por el presente).

- Brom, Juan, *Esbozo de Historia Universal*, p. 22. (desarrolla la idea de la Historia como la memoria social)
- Brom, Juan, *Para comprender la historia*, pp.32-36 (cuestiona la idea popularizada del conocimiento de la Historia como un fin en sí mismo).
- Pastor, *Op.cit.*, p. 9 (Historia para entender mejor la sociedad actual)

Ciencias que se interrelacionan con la Historia:

- Bloch, Marc, Introducción a ...*Op.cit.*, p.57 (necesidad del apoyo de otras ciencias).
- Brom, Juan, *Esbozo... Op.cit.*, p.22 (el autor define a las “ciencias auxiliares” de la Historia)
- Fernández Madrid, Ma. Teresa, *et.al.*, *Historia del mundo contemporáneo*, p. 9 (interacción de la Historia con otras ciencias)
- Pastor, Marialba, *Op.cit.*, p. 15 (contribución de otras ciencias sociales al enriquecimiento del conocimiento histórico).

Fuentes históricas:

- Brom, Juan, *Esbozo... Op.cit.*, p.22 (fuentes directas e indirectas)
- Brom, Juan, *Para comprender... Op.cit.*, pp.41-43 (definición y ejemplos de fuentes históricas)
- Velador Castañeda, Edgar Oscar, *et.al.*, *Historia Universal Contemporánea*, p. 1 (técnicas para evaluar fuentes históricas).

Divisiones de la Historia:

- Delgado Cantú, *Op.cit.*, p.8 (crítica al peso de la Historia europea dentro de la Historia universal).
- Brom, Juan, *Para comprender... Op.cit.*, pp. 52-61 (diferentes criterios de división de la Historia y una crítica a éstos)

Cientificidad de la Historia. Para el debate sobre este tema, se sugiere la distribución de diferentes lecturas entre los cinco equipos participantes:

Equipo 1:

- Brom, Juan, Para comprender... *Op.cit.*, pp. 18-23 (¿la Historia es arte, ciencia o fantasía?).
- Delgado Cantú, *Op.cit.*, p. 34 (recuadro sobre los pasos que sigue el historiador para investigar).
- Fernández Madrid, Ma. Teresa, *Op.cit.*, p. 8 (la Historia como ciencia en formación).

Equipo 2:

- Bloch, Marc, *Op.cit.*, pp. 42-50 (sobre la rigurosidad del trabajo del historiador).

Equipo 3:

- *Ibidem*, pp. 65-73 (método crítico usado para garantizar la validez de las fuentes históricas).

Equipo 4:

- Carr, Edward Hallet, *¿Qué es la historia?*, pp. 80-91 (¿es posible la generalización en la Historia?).

Equipo 5:

- *Ibidem*, pp. 91-99 (el pronóstico en la Historia).

Preguntas guía:

Las siguientes preguntas servirán para orientar las lecturas de todos los equipos. El trabajo se realizará en dos etapas: en la primera, los alumnos de manera individual contestarán las preguntas y una vez integrados los equipos confrontarán sus respuestas para llegar a conclusiones, además de que realizarán en equipo otras actividades (lo que está subrayado). Para asegurar la participación de todos los integrantes, se pedirá que en una hoja registren lo que cada uno aportó a la

discusión y luego en equipo deben proceder al establecimiento de conclusiones, mismas que también registrarán. Las preguntas que están en negritas son medulares para el desarrollo de los contenidos temáticos, por lo que servirán de guía para su discusión.

Tema 1:

Preguntas individuales: *¿**Qué es la Historia?**, ¿Para qué sirve conocer el pasado de la humanidad y **cuál es el objeto de estudio de la Historia?***.

En equipo discutir estas preguntas y fundamentar si consideran que ellos forman parte de la historia contemporánea y sus razones.

Tema 2:

Preguntas individuales: *¿**Para qué sirve la Historia?** , explica **para qué te sirve fuera de la escuela.***

En equipo, discutir estas respuestas y establecer conclusiones.

Tema 3: como se indicó anteriormente, las lecturas se repartirán entre los cinco equipos participantes en el debate:

Preguntas individuales: Según Juan Brom, *¿Cómo se considera a la Historia?, **¿Arte, Ciencia o Fantasía?**, expresa tu opinión al respecto y fundamenta tus respuestas.* Del libro de Gloria Delgado, *registra los pasos que realiza el historiador para hacer una investigación* y del texto de María Teresa Fernández Madrid, explica brevemente, por qué a la Historia se le considera como una ciencia en formación.

En equipo discute los puntos anteriores.

Preguntas individuales: Del libro de Marc Bloch, *¿Por qué el autor sostiene que el conocimiento del pasado es indirecto?, ¿El conocimiento del presente siempre es directo?*

En equipo discutir qué diferencias encuentran entre la observación de un objeto de estudio realizada por el historiador y un científico de las Ciencias Experimentales.

Preguntas individuales: Del libro de Marc Bloch, ¿Por qué los testimonios históricos deben someterse a una prueba de veracidad?

En equipo discutir la pregunta anterior y concluir si el historiador lleva a cabo un trabajo científico o es producto de la improvisación. Fundamentar sus respuestas.

Preguntas individuales: Del libro de Edward Hallet Carr, ¿Qué es una hipótesis?, explica si el historiador puede elaborar hipótesis de trabajo en torno a su objeto de estudio y piensa en un ejemplo.

En equipo, registrar los argumentos en contra de la cientificidad de la Historia; ¿es posible establecer generalizaciones en la Historia a partir de acontecimientos únicos?, ¿para qué le sirven al historiador las generalizaciones?

Preguntas individuales: Del mismo libro, ¿por qué el historiador no puede pronosticar con exactitud los acontecimientos que ocurrirán?

En equipo discutir si el historiador a partir del conocimiento del pasado puede inferir lo que ocurrirá en el futuro. Dar un ejemplo de lo anterior.

Para el debate, los equipos deben centrar la discusión en torno a la pregunta sobre si la Historia es una ciencia o no con sus respectivos argumentos, extraídos de las lecturas que realizaron. Las preguntas les servirán para fundamentar su opinión.

Tema 4:

Preguntas individuales: ¿**Por qué la Historia necesita interrelacionarse con otras ciencias?**, *enlista las principales ciencias que contribuyen a complementar el conocimiento de la historia.*

En equipo, revisar sus respuestas y dar un ejemplo concreto de la relación de la Historia con otras ciencias, eligiendo un tema histórico actual que, para ser explicado, requiera el apoyo de otras ciencias.

Tema 5:

Preguntas individuales: *¿Qué son las fuentes históricas y cómo se clasifican?, da ejemplos de cada una de las clasificaciones.*

En equipo revisar los puntos anteriores y mencionar cinco ejemplos de fuentes históricas primarias que existan en sus casas.

Tema 6:

Preguntas Individuales: *¿Por qué el historiador hace cortes temporales? Esquematiza los criterios de división de la Historia.*

En equipo discutir los puntos anteriores, cotejar sus esquemas y revisar el programa de la materia para que elijan un tema concreto y lo ejemplifiquen con los tres criterios de división que esquematizaron.

□ Motivación:

La motivación es una de las condiciones básicas para lograr un buen aprendizaje. En este caso, la motivación para el estudio de la unidad se produce en función del interés que a los alumnos les susciten las actividades a desarrollar, así como los materiales de trabajo. La combinación del trabajo individual y en equipo, les dará la posibilidad de compartir sus opiniones, confrontar sus puntos de vista y cumplir con la tarea asignada, cosa que generalmente los motiva; además el contenido de las lecturas, su confrontación con sus esquemas previos, puede servir como un estímulo para aprender nuevas cosas de manera significativa. Por experiencia personal, he observado que cuando a los alumnos se les abren espacios para que expongan sus puntos de vista y se les enfrenta con materiales que cuestionan sus opiniones, se despierta su interés por la temática estudiada. En el caso de esta unidad, cuando los jóvenes perciben la utilidad de la Historia en su vida diaria, se sienten motivados para continuar su estudio porque le encuentran sentido a la disciplina y se perciben a sí mismos como sujetos de la Historia.

□ Contenidos procedimentales y actitudinales:

Los contenidos procedimentales y actitudinales se desarrollan al parejo de las actividades, como son: aprender a elaborar mapas conceptuales, la realización de lecturas acompañadas de la selección de información pertinente, elaboración de conclusiones, la disponibilidad para el trabajo en equipo, el respeto por las opiniones contrarias y el gusto por el estudio de la disciplina.

□ Observación del proceso enseñanza-aprendizaje:

En todo este proceso, es muy importante que el profesor-coordinador realice una observación minuciosa de todo lo que ocurre en el aula. Teniendo en mente que una de sus funciones es lograr que el grupo alcance los aprendizajes planteados, debe saber ubicarse a una distancia óptima, tanto del grupo como de la tarea, a fin de facilitar la observación del grupo. Por lo tanto, no hay que perder de vista la capacidad de observación del docente y rescatarla, ya que desempeña un papel insustituible en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de ella, el profesor está evaluando y por esa razón está en la posibilidad de orientar y reorientar el curso. Sus observaciones las puede registrar de manera muy breve en un Diario de clase.

Ligado a este aspecto, el profesor basándose en su experiencia, puede saber de antemano los posibles obstáculos que pueden presentarse durante el proceso, y ayudar al grupo a superarlos. En este caso, por ser la Primera Unidad del programa, existe el inconveniente de que el grupo apenas se está conociendo y los alumnos están en proceso de integración, por lo tanto, lo más común es que se produzca una falta de integración en algunos equipos. Esta es una razón más para que el profesor en su calidad de coordinador, prevenga esta situación y concientice a los equipos sobre la necesidad e importancia del trabajo colaborativo.

□ Otras sugerencias para diagnosticar conocimientos previos sobre la unidad:

- Una variante a este trabajo es que en lugar de llenar un cuadro CQA, contesten

las preguntas de diagnóstico mediante un cuestionario, y en la etapa final de la unidad, presenten sus conclusiones, las cuales pueden venir reforzadas mediante un mapa conceptual. Estas conclusiones deben ser entregadas de manera individual, por escrito, a través de un informe.

Es importante que las conclusiones de esta unidad se engarzen con las que se obtengan en las siguientes unidades para que tengan relación, se impliquen y complementen.

Otra modalidad para diagnosticar conceptos previos es utilizar un cuadro RA-P-RP (Respuesta anterior-pregunta-respuesta posterior).⁷ Esta estrategia permite construir significados en tres momentos basados en una pregunta, una respuesta anticipada y una respuesta posterior. Una de sus características es que se inicia con preguntas medulares del tema, en este caso, de la unidad; posteriormente se responden las preguntas con base en los conocimientos previos (lo conocido del tema) y una vez estudiado el tema, se procede a contestar las mismas preguntas. Es importante solicitar al alumno que haga una reflexión por escrito comparando lo que sabía con lo que aprendió.

- Verificación de conceptos y presentación de un Organizador Previo:⁸

Otra manera de trabajar la unidad es, una vez realizado el encuadre, diagnosticar los principales conceptos de la unidad que ya deben conocer los jóvenes, mediante un instrumento de respuestas abiertas, para dar oportunidad a que expresen libremente sus ideas respecto a las preguntas planteadas. En este caso se sugiere el uso de un cuestionario de verificación, en donde se les cuestione sobre los conceptos nodales de la unidad, como son: definición de historia, para qué sirve, y el cuestionamiento sobre su cientificidad. Hay otros conocimientos previos, de menor importancia, que pueden conocerse a lo largo de la unidad mediante instrumentos informales, como la lluvia de ideas. Por su parte, el maestro tiene la responsabilidad de revisar las respuestas del cuestionario y elegir

⁷ Para mayor información véase Pimiento Prieto, Julio Herminio, *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*, p.92.

⁸ Véase Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Op.cit.*, p.186; Kauckak, Donald P., *Op.cit.*, p. 301 y Marchesi, Alvaro, *et.al.*, *Desarrollo psicológico... Op.cit.*, Tomo II, pp. 86-89.

aquéllas que sean representativas (porque muestran errores conceptuales o son susceptibles de enriquecerse) a fin de presentarlas ante el grupo en acetatos o cartulinas. Lo importante de esta presentación es propiciar el diálogo con los estudiantes y crearles conciencia acerca de lo que deben modificar o enriquecer una vez que entren en contacto con los nuevos temas. Una vez realizado lo anterior, se introduce a los alumnos al tema mediante un Organizador Previo, Avanzado o Anticipado, el cual, como ya se ha comentado en los capítulos anteriores, es un recurso introductorio que consiste en un texto escrito compuesto por conceptos y proposiciones de mayor nivel de inclusión y generalidad que la información que se va a aprender, el cual sirve para estructurar el nuevo material, uniéndolo a los esquemas previos de los estudiantes. Se debe presentar antes de la nueva información, por eso se considera como una estrategia preinstruccional. Hay que recordar que este instrumento fue propuesto por Ausubel⁹ para vincular el conocimiento nuevo con el previo.

- *Diagnóstico de conocimientos previos mediante una Lista de conceptos:*

Una manera de evaluar informalmente a los alumnos, es pedirles que hagan una lista por escrito de conceptos o que agrupen ideas en torno a un concepto. Para motivarlos se les puede preguntar ¿qué se les viene a la mente cuando se menciona “x” palabra?

El ejercicio se puede hacer más complejo si se pide a los alumnos que agrupen las ideas de la lista y las clasifiquen con un nombre, formando categorías.

Otro procedimiento es pedir a los alumnos que definan los términos que propusieron y establezcan relaciones entre ellos.

Otra forma es solicitar a los estudiantes que escriban lo que piensan sobre un concepto, después se realiza una discusión grupal con la consigna de armar una definición, aprovechando lo que todos pensaron. De esta manera cada alumno puede argumentar sus definiciones, determinar las lagunas y contradicciones que pueden surgir entre diferentes versiones de la misma noción. En cartulina,

⁹ Véase Ausubel, David, *Psicología educativa...Op.cit.*, pp. 158-159 y del mismo autor, *Adquisición y retención...Op.cit.*, pp.41-42.

pizarrón o rotafolio se pueden registrar los puntos de vista contrastantes. Posteriormente los alumnos se documentan en textos para averiguar cuáles de las características que mencionaron son correctas. En esta metodología el acercamiento a los textos no es ciego sino que se realiza relacionado con un problema trabajado previamente. De esta manera se obliga a los alumnos a buscar información sobre cuestiones que ellos pensaron previamente.

A continuación se presenta la planeación didáctica de la unidad, mediante un cuadro en el que se desglosan las actividades a realizar, así como los tiempos didácticos, de acuerdo a la propuesta desarrollada en este capítulo:

Planeación didáctica de la Primera Unidad

Sesión	Tema	Actividades de aprendizaje	Materiales	Observaciones
1	<p>Encuadre:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Programa del curso. . Contrato de trabajo. 	<p>Presentación del programa al grupo.</p> <p>Plenario de acuerdos y organización operativa.</p>	<p>Fotocopias del Programa.</p> <p>Fotocopias del Material de lectura.</p>	<p>Se adelanta la organización de equipos (Grupos de Discusión), repartir temas y lecturas, programar fechas.</p>
2	<p>Encuadre:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Presentaciones. . Análisis de expectativas. 	<p>Aplicar técnica ¿Quién soy yo?</p> <p>Análisis de expectativas ante el grupo.</p>		
3 y 4	<p>Encuadre:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Prueba de diagnóstico. 	<p>Aplicar la prueba de diagnóstico: llenar las dos columnas del cuadro CQA.</p> <p>En equipo, discutir las respuestas de la 1er columna.</p>	<p>Fotocopia de la Prueba (cuadro CQA).</p>	<p>Indicar que no repercute en su calif.</p> <p>Formación de nuevos equipos para discutir sus respuestas.</p> <p>De tarea, el Reporte escrito sobre sus conclusiones.</p>
5 y 6	<ul style="list-style-type: none"> . Definición de Historia. . Utilidades de la Historia. . Ciencias que se interrelacionan 	<p>Discusión en equipos sobre los temas de la unidad, mediante la técnica de los Grupos de Discusión.</p>	<p>Fotocopias del material de lectura.</p>	<p>Elaboración de conclusiones.</p> <p>Búsqueda de un material visual que complemente su</p>

	<p>con la Historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Fuentes históricas y su división. . Criterios de división de la Historia. 			tema (tarea).
7, 8 y 9	Plenaria	Presentación de conclusiones en la forma que elijan: cuadros sinópticos, mapas mentales, mapas conceptuales...		Se elegirá al azar a un representante de cada equipo para que exponga sus conclusiones. Evaluación a la mitad de la plenaria. (no repercute en su calific.) El grupo calificará el trabajo de los equipos.
10	. Cientificidad de la Historia.	Debate entre 5 equipos que defenderán sus puntos de vista en torno al problema de la cientificidad de la historia.	Fotocopias del material de lectura.	El grupo puede participar una vez que los equipos hayan concluido.
11y 12	. Métodos de Interpretación histórica: Materialismo hist., Annales e Historicismo.	De manera individual, elaborarán un cuadro comparativo sobre los métodos de interpretación de la Historia.	Acetatos.	Uso de la técnica expositiva por el profesor.
13	Cierre de la unidad	Con la participación del grupo,		En casa lle-

		se escribirán en el pizarrón los conceptos más importantes de todos los temas analizados. De manera individual cada alumno elige de 10 a 15 conceptos para elaborar un mapa conceptual.		nan la tercer columna del cuadro CQA. Entrega del mapa para la siguiente sesión.
14	Evaluación de la unidad: evaluación grupal, autoevaluación, evaluación del profesor.	En plenaria, los equipos evalúan los siguientes aspectos: objetivos alcanzados, metodología de trabajo, lecturas, estrategias, participación del profesor, técnica de los Grupos de Discusión.		Como tarea harán su Autocalificación con criterios previamente establecidos por el profesor

□ Propuesta de Evaluación:

En relación a este aspecto, la evaluación que se sugiere realizar forma parte de la evaluación global, correspondiente al primer periodo de calificaciones que establece la Escuela Nacional Preparatoria, y que abarca el desarrollo de tres unidades. Como se estableció en el tercer capítulo, la evaluación implica emitir juicios valorativos en relación al desarrollo de un curso, unidad o clase e involucra a los diferentes sujetos de aprendizaje, incluyendo el desempeño del maestro. Por su parte, la acreditación y la calificación forman parte del mismo proceso valorativo, una conduce a la otra, aunque tienen diferencias: la primera tiene que ver con controles de tipo académico-administrativos, ya que los criterios de acreditación son establecidos por la institución, en tanto que la segunda, queda en manos de la planta docente y se refiere a la medición de los aprendizajes logrados. Además la evaluación está presente en la observación que el profesor

hace diariamente sobre aspectos como: el interés por la clase, la responsabilidad demostrada por los equipos, etc.

En esta unidad, se propone realizar una evaluación diagnóstica y formativa ya que al inicio de ésta se hace una *exploración de conocimientos previos*, de carácter conceptual, procedimental y actitudinal. A la mitad del desarrollo de la unidad se valoran los conocimientos que han aprendido (técnica denominada “El punto menos claro”), y al término de ésta, los alumnos contestan en equipo una serie de preguntas sobre su experiencia de trabajo en los Grupos de Discusión y sobre los aprendizajes logrados.

Además, para propiciar la metacognición y reforzar el compromiso de trabajo de los alumnos, establecido en el encuadre, se les solicita que autocalifiquen su trabajo, tomando en cuenta criterios definidos: su responsabilidad ante la realización de las lecturas y cuestionarios, disponibilidad para colaborar en el equipo, entrega de tareas, puntualidad y asistencia. Cada aspecto se califica con dos puntos, luego se suma y promedia. Se les aclara que esta actividad sólo les reporta un 10 % en la calificación.

Para trabajar en la sesión dedicada a la evaluación, se proporciona una serie de preguntas que contestarán en casa, para que al día siguiente confronten sus respuestas en equipo y más tarde, se discutan en el grupo:

- ¿Se cumplieron los objetivos de aprendizaje planteados en la unidad?
¿Qué se cumplió y que no?
- ¿En qué medida fue útil la técnica de los “Grupos de discusión” para el logro de los objetivos?
- ¿Qué obstáculos se encontraron para la discusión?
- ¿Para qué les sirvió *activar sus conocimientos previos* sobre los temas de la unidad?
- ¿Qué opinan sobre las lecturas?
- ¿Qué les pareció la forma de trabajo del maestro?
- ¿Qué medidas sugieren para mejorar el curso?

○ Criterios de Acreditación:

Promedio mínimo de 6 y una asistencia regular (no tener más de 3 faltas en el primer periodo de calificaciones).

○ Criterios para la Calificación:

La calificación se obtendrá con la suma de las actividades realizadas en las tres primeras unidades del Programa de Historia Universal III.

Primer período:

- Autocalificación del alumno_____ 10 %

- Trabajo en los Grupos de Discusión_____ 25%

(Conclusiones)

- Participación en la plenaria

(mapa conceptual del equipo,

calificación del grupo otorgada a los

equipos)_____ 25%

- Mapa conceptual de la unidad_____ 40%

Calificación de la Primera Unidad 100 %

Se les aclara que en la calificación se tomará en cuenta: la presentación de sus trabajos (limpieza, claridad, creatividad, ortografía), así como el manejo correcto de los conceptos e ideas presentadas.

Para calificar la participación de los equipos en la plenaria, se puede pedir a los demás equipos que colaboren calificando su desempeño mediante los siguientes puntos: relación del material visual con el tema, claridad en la presentación del tema y las conclusiones, si mantuvieron el interés del grupo, si se consiguió el objetivo de aprendizaje. Cada aspecto se califica con dos puntos, se suman y promedian las calificaciones otorgadas por todos los equipos y se compara con la calificación asignada por el profesor.

Con la propuesta de trabajo que se presenta en este capítulo, no se trata de agobiar y saturar de trabajo al maestro preparatoriano, el cual, ya de por sí atiende a una gran cantidad de estudiantes, sino de mostrarle la pertinencia que tienen los conocimientos previos en la construcción de aprendizajes significativos, así como las formas en que, de manera sencilla, los pueda incorporar en el aula, haciendo uso de su propia experiencia docente, favoreciendo no sólo el aprendizaje de la materia, sino también la motivación, la creatividad, la metacognición y el gusto por el estudio de esta disciplina. Al mismo tiempo, esta propuesta es una invitación al Colegio de profesores de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria, para recuperar la esencia del trabajo colegiado, aprovechando los Seminarios de Análisis de la Enseñanza que se realizan en los periodos interanuales, para reflexionar sobre aspectos nodales del proceso enseñanza-aprendizaje, compartiendo inquietudes y propuestas de trabajo que redunden en beneficio de los estudiantes.

CONCLUSIONES

El Constructivismo es un marco explicativo que se apoya en la concepción social de la educación escolar y que integra varias aportaciones cuyo punto de coincidencia lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas. Es de gran utilidad para la planta docente, en vista de que puede ser utilizado como un instrumento para el análisis de las situaciones educativas y como herramienta para la toma de decisiones fundamentadas sobre la enseñanza, las cuales tienen que ver con la planificación, implementación y evaluación del aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de un conjunto de principios mediante los cuales es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones sobre la enseñanza.

Los profesores, como cualquier profesional cuyo desempeño debe contar con la reflexión sobre lo que se hace en el salón de clases, necesitan recurrir a determinados referentes que guíen su actuación; de ahí la importancia de disponer de un conjunto de teorías y paradigmas educativos, siendo uno de ellos el constructivismo, el cual, no debe ser considerado como una moda, sino como una de las tantas alternativas con que cuenta el maestro para orientar su trabajo.

Por su parte, el aprendizaje significativo forma parte de las teorías constructivistas y, consiste en la interiorización del conocimiento, es decir, en el establecimiento de relaciones profundas entre el bagaje de conocimientos que, por diversos medios se han adquirido y la nueva información. Dicho aprendizaje tiene un valor funcional para el que lo adquiere, en vista de que puede ser transferido para la explicación de su entorno, además de que es una opción ante el aprendizaje tradicional. Por esa razón, el tema de los *conocimientos previos* reviste gran importancia como un primer elemento para lograr un aprendizaje significativo de la Historia.

Entre las condiciones que se requieren para promover aprendizajes con estas características, destaca la disposición del alumno para usar sus potencialidades a fin de aprender de esta manera y, el uso de materiales didácticos que tengan una adecuada significatividad psicológica. Aunque la manera de trabajar del docente,

la planeación y diseño de sus clases, también es fundamental para el logro de este propósito.

En el proceso de construcción o reconstrucción de aprendizajes significativos, se elaboran significados propios y personales, ya que el individuo utiliza el bagaje de información de que dispone para interpretar la nueva información, aunque esto no significa que dicho proceso conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino más bien, a la integración, modificación y establecimiento de relaciones entre esquemas de conocimiento que ya se tenían. Hay que recordar que los contenidos que se estudian en una institución educativa, ya están elaborados, forman parte de la cultura y del conocimiento socialmente establecido, por lo tanto, se construye o reconstruye algo que ya existe, sin embargo, esto no impide la atribución de significados personales, porque el sujeto pone en juego sus propios conocimientos que varían en cantidad y calidad.

En este proceso, lo deseable es que se explote al máximo el conocimiento previo para interpretar el nuevo, a fin de modificarlo y establecer nuevas relaciones. Además, cuando se parte de lo que el alumno sabe, es necesario potenciarlo y respetarlo, para favorecer su autoestima.

La construcción de conocimientos, no puede realizarse de manera aislada, sin la ayuda de otros. En el ámbito educativo, es necesario el apoyo proporcionado por el docente, quien se convierte en guía, coordinador, creador de andamiajes, favorecedor de las Zonas de Desarrollo Próximo (las cuales se definen como el potencial que los alumnos pueden alcanzar con el apoyo de otras personas), etc., gracias a su ayuda, el alumno puede mostrarse competente y autónomo en la resolución de tareas. La ayuda proporcionada por el maestro, varía en calidad y cantidad, dependiendo de las características y necesidades de sus alumnos y, no debe ser permanente, sino transitoria, de lo contrario, se corre el riesgo de fomentar la dependencia del alumno, y precisamente uno de los objetivos de toda acción educativa es propiciar su independencia. Por lo tanto, el aprendizaje es una actividad que se realiza de manera individual, porque el sujeto tiene que poner en práctica sus esquemas personales de conocimientos para atribuir significado y sentido a los nuevos contenidos temáticos, pero en este proceso, el apoyo del

maestro y del grupo es indispensable, para guiarlo, motivarlo y animarlo a aprender, además de que el conocimiento no puede estar al margen de la interacción social que se genera en el aula, la cual es fuente de diversos aprendizajes.

El aprendizaje supone una movilización cognitiva desencadenada por una necesidad de saber. Este interés motiva el quiebre de la estabilidad inicial del conocimiento, provocando un desequilibrio, que termina en un estado de re-equilibrio. Por esta razón, es importante crear en nuestros alumnos el interés por el conocimiento y renovarlo constantemente, así como cuestionar sus esquemas iniciales de conocimientos y confrontarlos con el conocimiento científico de la materia, pero, reconociendo que éste no constituye un dogma.

Un aspecto, generalmente descuidado en el aula, es el *sentido del aprendizaje*, el cual no debiera pasarse por alto, ya que contribuye a la elaboración de aprendizajes significativos. Por este término se entiende la intencionalidad del aprendizaje. Un alumno se sentirá más motivado para aprender, cuando encuentre la justificación para la realización de las actividades que se le demanden en el aula y ante el propio conocimiento. Es necesario que hagamos nuestras sus preocupaciones y las canalicemos adecuadamente cuando no se hagan de manera directa, por ejemplo se preguntan: ¿para qué me sirve conocer tal tema?, ¿qué tiene que ver con mi vida cotidiana?, ¿para qué me sirve aprenderlo de memoria?, ¿para qué tenemos que trabajar en equipo?, etc.

Las posturas constructivistas coinciden en relación a la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, por lo que reconocen la importancia de la actividad constructiva del alumno y manifiestan un rechazo al papel pasivo del estudiante, que lo convierte en un mero receptor de información; el alumno recrea o reconstruye el conocimiento en el plano personal, y la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado; promover el desarrollo personal de los individuos, mostrándoles el camino para que generen aprendizajes de calidad, lo cual contribuye a fortalecer su autoimagen, en la medida en que se observan y

conciben como individuos que interactúan con otros y de aprender de esa interacción.

Es urgente reivindicar la figura del docente, para aceptar que se trata de un profesional de la docencia, y no reducirlo a un especialista de su materia. El trabajo del docente es arduo, creativo y complejo, por lo que necesita una serie de conocimientos disciplinarios, psicológicos y pedagógicos que faciliten su labor. El maestro desempeña al mismo tiempo varias funciones, por esa razón, la docencia exige de los profesores el conocimiento de teorías y estrategias pedagógicas que le permitan desarrollar procesos enriquecedores de aprendizajes significativos, además de entender la complejidad que entrañan las relaciones que se tejen en el aula. De ahí que la profesionalización de la docencia sea importante para aumentar la calidad en su tarea pedagógica, además de que implica crecimiento, cambio y mejora.

Como se observó a lo largo de la tesis, los Planes y Programas de Estudio son documentos que guían el trabajo del docente, ya que en ellos se plasman los contenidos formativos e informativos, los propósitos y el perfil profesional a lograr, por lo que es necesario que el docente los conozca y que exista una mejor vinculación entre ellos, situación que contribuirá a mejorar el trabajo del maestro y por ende, el aprendizaje de los alumnos; sin embargo, no hay que olvidar que estos documentos como parte importante de la educación, deben someterse a una evaluación continua a fin de valorar su eficiencia y hacer los cambios pertinentes, de acuerdo a las demandas del mercado de trabajo y a las transformaciones registradas en la ciencia y tecnología, por lo tanto, su revisión y valoración deben ser uno de los quehaceres fundamentales del colegio de profesores de la materia, quienes con sus experiencias, son los agentes más idóneos para sugerir los cambios necesarios.

Es el momento de rescatar el sentido del trabajo colegiado y de inyectarle vitalidad, para que se constituya en una Comunidad de Aprendizaje, en donde la participación de cada miembro sea necesaria para el alcance de metas comunes y, a través de este proceso, se generen aprendizajes concernientes a diversos aspectos del ámbito educativo, que redunden en beneficio de los alumnos.

En lo que concierne a las estrategias del programa institucional, como se advirtió en este trabajo, no se repara en los principales aspectos que conducen al aprendizaje significativo de la historia, por ejemplo, la mención de la importancia de los *conocimientos previos* está ausente en este documento, pero dada la relevancia del tema, la exploración de estos aprendizajes constituye el primer paso a considerar en el arranque del proceso de enseñanza-aprendizaje y también para el diseño de actividades que tiendan a la reestructuración de dichos conocimientos. Es importante tener presente que estos conocimientos no deben ser sustituidos por los conocimientos científicos de la disciplina en cuestión, sino que deben ser enriquecidos a través de una serie de estrategias encaminadas a dicho propósito.

Al respecto, existen varias propuestas para la realización de este proceso y, ante esta gama de posibilidades, el docente está ante el reto de elegir y adaptar, de acuerdo a su materia, a la particularidad de sus grupos, a su creatividad y entusiasmo, las que mejor se apeguen a su realidad y tiempos didácticos.

No hay que pasar por alto que, en el proceso de activación y reestructuración de conocimientos previos, es importante desarrollar la metacognición en los alumnos, para que esto los conduzca paulatinamente al autoaprendizaje.

Como se observó en el cuarto capítulo, la experiencia del docente desempeña un papel importante en la planeación de las unidades básicas de un programa, así como de aquéllas que favorecen un trabajo más participativo. En el Programa de Historia Universal III, la Primera Unidad del programa requiere de mayor atención y de una metodología de trabajo en la que los estudiantes realicen un trabajo más activo y tengan la oportunidad de expresar sus puntos de vista y conocimientos anteriores, lo cual es un buen pretexto para motivarlos a confrontar sus ideas con otros y observar sus acuerdos y desacuerdos. Esta unidad es una pieza clave en el programa, ya que por su contenido temático, constituye una excelente oportunidad para introducir a los jóvenes al estudio de esta disciplina, además de que es un espacio para la exploración de lo que el alumno sabe, compartirlo con sus compañeros, confrontar sus puntos de vista, enriquecer sus ideas previas y enriquecer sustantivamente sus expectativas en torno a esta ciencia.

Como se vio en varios capítulos anteriores, el tema de los conocimientos previos está adquiriendo relevancia en las últimas décadas, lo cual ha dado como resultado que se realicen una serie de investigaciones al respecto. La producción en las Ciencias Experimentales ha sido abundante, pero no ha ocurrido así en las Ciencias Sociales, donde la temática en cuestión reviste mayor dificultad por la peculiaridad del conocimiento social. Por lo tanto, se trata de una fuente de investigación poco explorada, que está abierta a aquellos docentes que están preocupados por mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

En el caso de la Historia, los conocimientos que se manejan son de mayor nivel de complejidad en vista de que son muy abstractos y de difícil traducción en la vida diaria, por otra parte, están sujetos a cambios en vista de nuevas reinterpretaciones provocadas por hallazgos o por nuevas corrientes teóricas, por esa razón, se diferencian de los conocimientos producidos en las Ciencias Experimentales, lo cual implica un mayor grado de dificultad para su análisis y reestructuración.

Es muy importante no estigmatizar a los conocimientos previos anteponiéndoles una etiqueta de erróneos, antes de conocerlos. En realidad, algunos de ellos son fragmentarios y únicamente requieren de una acertada elección de estrategias que favorezcan su identificación y enriquecimiento.

Los resultados del diagnóstico de conocimientos previos realizado al interior del plantel 5 de la Escuela Nacional Preparatoria, reflejan que la mayoría del grupo, con el que se realizó la práctica, tiene una imagen negativa de la disciplina de la Historia, en virtud de que la consideran como una materia predominantemente memorística y sin una clara incidencia en su vida cotidiana, también muestra un rechazo a dicha imagen la cual está relacionada con el ejercicio de un aprendizaje memorístico, que, probablemente tiene sus orígenes en la educación básica. Sin embargo, revela que, pese a este rechazo, los jóvenes alumnos prefieren seguir aprendiendo de esta manera, por temor al cambio. También se nota que sigue predominando el enfoque político en la difusión de este conocimiento, lo cual se vincula con la Historia oficial. En ocasiones esta problemática se relaciona con el desconocimiento de adecuadas fuentes de consulta, así como de la pauta que

marcan algunos programas de la materia, ya que aunque en ellos se insista en un enfoque totalizador de los diversos aspectos que conforman la realidad humana, la falta de relación entre los elementos del currículo ocasiona el resultado anterior.

Algunas respuestas del diagnóstico reflejan la percepción que los alumnos tienen de la escuela como fuente de aprendizaje de la Historia ya que la colocan en último lugar y manifiestan su preferencia por la televisión y el cine, situación que nos obliga a volver la mirada hacia nuestra forma de trabajo y a la necesidad de convertir a estos medios de comunicación en aliados, utilizándolos en clase mediante un tratamiento didáctico.

En relación a los instrumentos de diagnóstico, existe una gran variedad de ellos, el problema es adaptarlos a la materia que se enseña y perfeccionarlos, a través de su aplicación, a fin de que los resultados sean más confiables y provechosos. En la medida en que se realicen más trabajos sobre conocimientos previos, los instrumentos se pulirán y disminuirán los márgenes de error.

Sobre los propósitos planteados al inicio de esta investigación, se logró realizar el diagnóstico y análisis de conocimientos previos en un grupo de estudiantes, para desembocar en una propuesta de trabajo teniendo como elemento central los conceptos previos sobre la materia en cuestión. La valoración de esta propuesta de trabajo se realizará en los siguientes ciclos escolares, en donde se tendrá la oportunidad de perfeccionarla, a fin de introducir los cambios que se consideren pertinentes, teniendo en mente el objetivo primordial que es la construcción y reconstrucción de aprendizajes significativos de la Historia.

Por último cabe hacer la siguiente reflexión, el trabajo que aquí se desarrolló tiene como propósito invitar a los maestros del Colegio de Historia a reparar en la importancia que tienen los conocimientos previos en el aprendizaje significativo de nuevos contenidos temáticos en la materia de Historia, así como también en la necesidad de revalorar su práctica ejerciendo la autocrítica, mejorando la planeación de la materia que coordinan y subsanando las lagunas encontradas en los documentos institucionales en que se apoyan para hacer su trabajo. También es una invitación para que, en la medida de sus posibilidades, realicen una labor

de investigación en el aula, tomando algún aspecto que requiera ser estudiado, ya que es el momento de convertirnos en investigadores de nuestra propia práctica.

FUENTES CONSULTADAS

A) Bibliográficas:

- Aisenberg, Beatriz y Silvia Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Argentina, Paidós Educador, 1994.
- Alvear Acevedo, Carlos, *Historia Universal Contemporánea*, México, Limusa, 2001.
- Arias y Simarro, Concepción, *¿Cómo enseñar la Historia? Técnicas de apoyo para los profesores*, México, ITESO, 2004.
- Arredondo, Martiniano y Angel Díaz Barriga (comps.), *Formación pedagógica de profesores universitarios*, México, ANUIES, CESU, 1996.
- Ausubel, David Paul, *et.al.*, *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983.
- Ausubel, David Paul, *Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Benejam, Pilar y Joan Pagés (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, España, ICE, Universidad de Barcelona, Horsori, 1998.
- Bloch, Marc, *Introducción a la Historia*, México, Breviarios del Fondo De cultura Económica, 1982.
- Bokser M. Liwerant, Judit (coord.), *Las Ciencias Sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de Posgrado*, México, UNAM, 2003.

- Braudel, Fernando, *La Historia y las Ciencias Sociales*, Madrid, Alianza editorial, 1979.
- Brom, Juan, *Esbozo de Historia Universal*, México, Grijalbo, 1997.
- Brom, Juan, *Para comprender la Historia*, México, Nuestro Tiempo, 1994.
- Carr, Edward Hallet, *¿Qué es la Historia?*, Barcelona, Ariel, 1992.
- Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*, Argentina, Aique Didáctica, 1993.
- _____ *et.al.*, *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, Madrid, Visor, 1995.
- Celman, Susana, *et.al.*, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, México, Paidós, 1998.
- Coll, César, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Argentina, Paidos, 1990.
- Coll, César, *Psicología y currículum*, México, Paidós, Cuadernos de Pedagogía, 1999.
- Collingwood, Robin, *Idea de la Historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Cubero, Rosario, *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*, Serie Práctica, 2000.

- Chehaybar y Kuri, Edith, *Técnicas para el aprendizaje grupal (grupos numerosos)*, México, CISE, UNAM, 1983.
- De Alva Alicia, *Currículo: crisis, mitos y perspectivas*, México, CESU-UNAM, 1991.
- Delgado Cantú, Gloria M., *Historia Universal. De la era de las revoluciones al mundo globalizado*, México, Pearson Educación, 2001.
- Delors, Jaques, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, México, Ediciones UNESCO, 1997.
- Díaz Barriga, Angel, *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*, edición corregida y aumentada, México, Paidós, 1987.
- Díaz Barriga Arceo, Frida, *El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del C.C.H.*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Tesis de doctorado en Pedagogía.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGrawHill, 2002.
- Eggen, Paul D., y Donald P. Kauchak, *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, México, F.C.E., 2001.
- Fernández Madrid, Ma. Teresa, et.al., *Historia del Mundo Contemporáneo*, México, McGrawHill, 1999.

- Flavell, J., *Desarrollo cognitivo*, Madrid, Visor, 1993.
- Forns Santacana, María, *La evaluación del aprendizaje*, Grupo de investigaciones Psicopedagógicas, Departamento. de Psicología Evolutiva y Diferencial, Universidad de Barcelona, 1979.
- Gallo, Miguel Angel, *México en el contexto mundial I*, México, Ediciones Quinto Sol, 2000.
- García Leija, Paula, *Análisis de los conceptos de acidez y basicidad a partir de su desarrollo histórico y su vinculación con las ideas previas*, Tesis de licenciatura en Química, UNAM, 2001.
- Giménez, Gilberto, *Pluralidad y unidad de las Ciencias Sociales*, Instituto de Investigaciones Sociales, Coordinación de Humanidades, UNAM, 2004.
- Giordan, Armando y Gerard de Vecchi, *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*, España, Díada, 1999.
- González Muñoz, Ma. Carmen, *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid, España, Grupo Anaya, 2002.
- Grupo Valladolid, *La comprensión de la Historia por los adolescentes*, Valladolid, ICE-Universidad de Valladolid, 1994.
- Guevara Niebla, Gilberto y Patricia de Leonardo, *Introducción a la teoría de la educación*, México, UAM, Terra Nova, 1984.
- Gutiérrez Loza, Feliciano, *Cómo evaluar el aprendizaje*, La Paz, Bolivia, Gráfica González, 2002.

- Huizinga, Johan, *El concepto de la Historia*, México, FCE., 1946.
- Iggers, Georg G., *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales. Una visión panorámica y crítica del debate internacional*, Barcelona, Idea Books, 1998.
- Kahler, Erich, *¿Qué es la Historia?*, México, Breviarios del Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Le Febvre, Lucien, *Combates por la Historia*, España, Ariel, 1982.
- Lerner Sigal, Victoria (comp.), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la Historia*, México, CISE, UNAM, Instituto Mora, 1990.
- López Ruiz, Juan Ignacio, *Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela*, Málaga, Aljibe, 2000.
- Marchesi, Alvaro, et.al. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II*, España, Alianza editorial, 1999.
- Medina Cárdenas, Alexandra, *Análisis de la construcción histórica y de las ideas previas de los estudiantes de bachillerato en genética*, Tesis de licenciatura en Biología, UNAM, 2003.
- Medina Liberty, Adrián, *Dimensión sociocultural de la enseñanza, la herencia de Vigotsky*, México, ILCE, OEA, 1995.
- Morán Oviedo, Porfirio, *La docencia como actividad profesional*, México, Gernika, 1995.

- _____ (comp.), *Docencia e investigación en el aula, una relación imprescindible*, México, UNAM, CESU, 2003.
- Moreno Xochicale, Mireya, *Cómo interpretan el concepto de densidad los alumnos de nivel secundaria. Sondeo de ideas previas y estrategias didácticas para promover su comprensión*, Tesis de licenciatura en Química, UNAM, 2003.
- Ontoria, Antonio, *et.al.*, *Los mapas conceptuales en el aula*, Argentina, Magisterio del Río de la Plata, 1996.
- _____ *et.al.*, *Mapas conceptuales, una técnica para prender*, Madrid, Narcea, 2000.
- Panza González, Margarita, *et.al.*, *Operatividad de la didáctica*, Tomo 2, México, Gernika, 1986.
- Pastor, Marialba, *Historia Universal*, México, Santillana, 1999.
- Pasut, Marta, *Viviendo la literatura*, Buenos Aires, Aique, 1993.
- Pereyra, Carlos, *et.al.*, *Historia, ¿Para qué?*, México, Siglo Veintiuno, 1984.
- Pimienta Prieto, Julio Herminio, *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*, México, Pearson Educación, 2005.
- Ponce, Miriam, *Cómo enseñar mejor. Técnicas de asesoramiento para docentes*, México, Paidós, 2005.
- Posner, George J., *Análisis del currículo*, México, McGrawHill, 2005.

- Pozo, Juan Ignacio, *Teorías cognitivas del aprendizaje*, España, Morata, 1999.
- _____ *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*, Madrid, Visor, 1987.
- Reigeluth, Charles M., (Editor.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*, Parte 2, Madrid, Santillana, 2000.
- Sacristán, Gimeno, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, 1988.
- Sánchez Córdova, Humberto, *et.al.*, *Historia Universal*, México, Pearson Prentice Hall, 2005.
- _____ *et.al.*, *Historia de México*, México, Pearson Prentice Hall, 2005.
- Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Paideia, 2002.
- Schaff, Adam, *Historia y verdad*, México, Grijalbo, 1982.
- Shaffer, D., *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*, México, Thompson, 1999.
- Solé, Isabel, *et.al.*, *El constructivismo en el aula*, Graó de Series Pedagógicas, 1993.

- Valdés Almaguer, Raúl, *Las ideas previas y la enseñanza del equilibrio químico en la Escuela Nacional C.C.H*, Tesis de licenciatura en Química, UNAM, 2002.
- Valencia Ciprés, Brenda, *Propuesta basada en las ideas previas de los estudiantes para abordar la enseñanza de la clasificación biológica en el nivel básico de educación*, Tesis de licenciatura en Biología, UNAM, 2004.
- Velador Castañeda, Oscar, *et.al.*, *Historia Universal Contemporánea*, México, McGrawHill, 1999.
- Woolfolk, Anita, *Psicología educativa*, México, Prentice Hall, 1999.
- Zarzar Charur, Carlos, *Habilidades básicas para la docencia*, México, Patria, 2004.

B) Revistas:

- Bellido Castaños, Ma. Esmeralda y Silvia Crespo Knopfler, “Los docentes en el Diseño y reestructuración curricular” en: *Revista Educación 2001*, No. 40, Septiembre 1998, pp.52-56 .
- Bordieu, Pierre y Francois Gros, “Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión”, en: *Revista Universidad Futura*, México, vol. 2, No. 4, Febrero 1990, pp. 20-25.
- Coll, César y Carmen Gómez Granell, “¿De qué hablamos cuándo hablamos de constructivismo?” en: *Cuadernos de Pedagogía*, No. 130, Septiembre 1996, p.9.

- Coll, César, “El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar” en: *Tecnología y Comunicación Educativas*, México, No. 24, Jul/sep. 1994, pp. 3-29.
- De Llela Allevato, Cayetano, “La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario” en: *Perfiles Educativos*, No. 2, 1981, p. 47.
- García Díaz, José Eduardo, “Las ideas de los alumnos” en: *Cuadernos de Pedagogía*, No. 276, Enero 2000, pp.58-62.
- Minujín Zmud, Alicia, “En los umbrales del siglo XXI: un nuevo paradigma educativo” en: *Revista Siglo XXI*, año 1, vol. 1, No. 2, pp. 9-20.
- Sánchez, Lourdes, “Diversos términos sobre el conocimiento lego del alumno” en: *Perfiles Educativos*, vol. 24, No. 97-98, año, 2002, pp. 26-37.
- Tambutti Retamales, Romilio, “Diagnosticar para mejorar”, en: *Perfiles Educativos*, Enero/marzo 1984, No. 4, pp. 39-52.
- Tambutti Retamales, Romilio, “La estrategia Sigma, una forma radical de abordar el fracaso y la deserción escolares”, en: *Perfiles Educativos*, Julio/diciembre 1989, No. 45-46, pp. 3-13.

C) Documentos:

- Bellido Castaños, Ma. Esmeralda, *Antología del Diplomado en Docencia Universitaria. Módulo III: Elaboración de Programas de Estudio*, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, septiembre de 1999, p.11

- _____ “Evaluación de Programas de Estudios Analíticos” en: *Antología del Diplomado en Docencia Universitaria, Módulo III: Elaboración de Programas de Estudio*, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, 1999, pp.52, 53.
- _____ “Plan de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje” en: *Antología del Diplomado en Docencia Universitaria, Módulo VI: Diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje*, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, 2000, p.12.
- _____ *Antología sobre el Diplomado en Docencia Universitaria, Módulo III: Elaboración de Programas de Estudio*, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, 1999, p.13.
- *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM*, Documento de trabajo del Consejo Académico de Bachillerato, UNAM, 2001.
- *Plan de Estudios de Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria* (modificado en 1996), México, UNAM.
- *Programa de Historia Universal III*, México, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM (Programa elaborado en 1988).
- *Programa de Historia Universal III*, México, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM (Programa reestructurado en 1997).
- *Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, área Histórico-Social, México, UNAM, [1996-1997].

- Sánchez Villers, Ma. Guadalupe, "Investigación-Acción" en: *Antología del Diplomado en Docencia Universitaria, módulo VII: Práctica docente e Investigación educativa*, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, 2000, pp. 40-43.

- Molina, Alicia, *Antología de lecturas: Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, México, SEP, Cultura, El Caballito, 1995.

- Murillo Pacheco, Hortensia, *Reflexiones para derivar criterios que apoyen la elaboración de los programas de estudio, Sistema Universidad Abierta, ENEO, UNAM, 2004 (documento de trabajo interno)*.

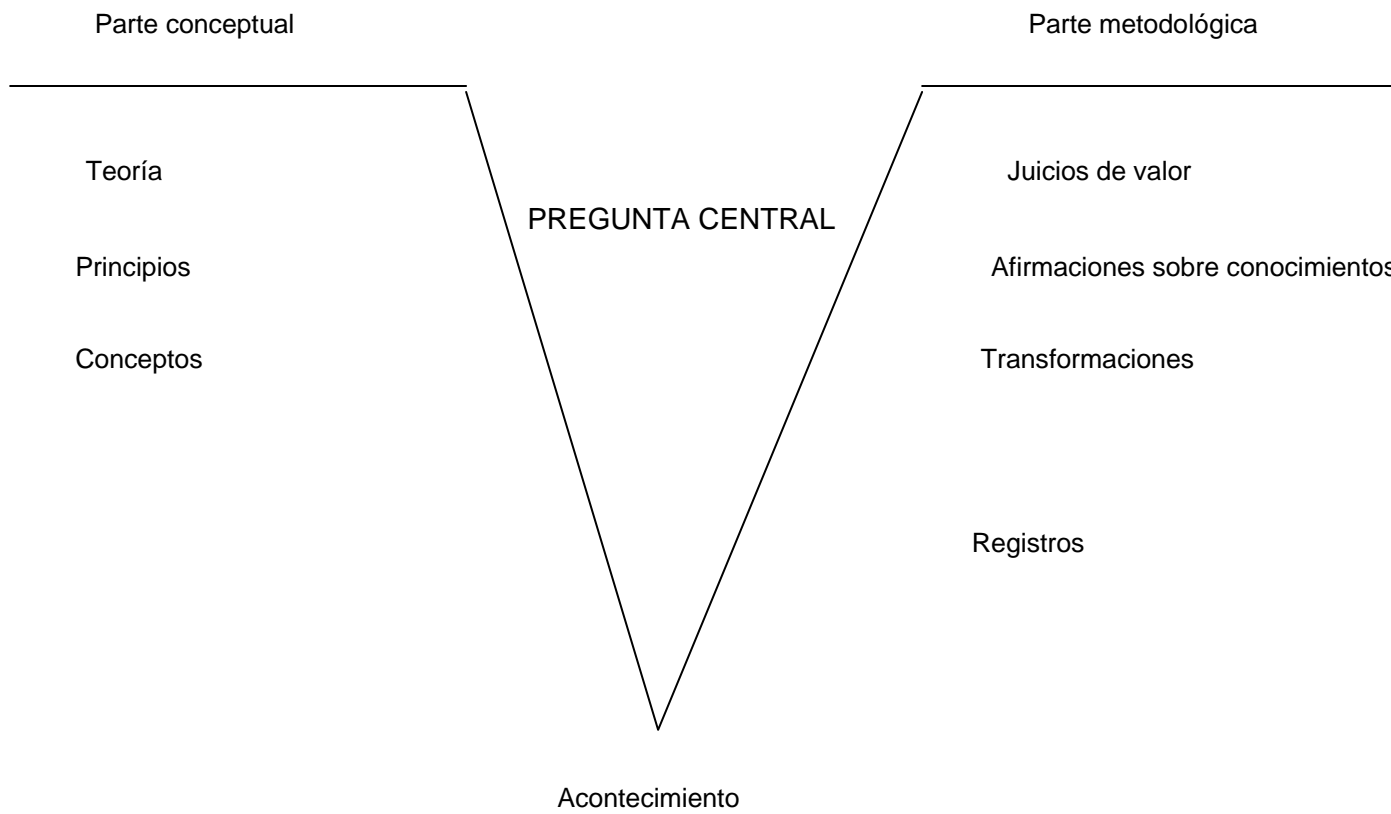
D) Páginas en Internet:

<http://ideasprevias.cinstrum.unam.mx:2048>

ANEXOS

Anexo 1

PARTES QUE COMPONEN AL DIAGRAMA UVE DE GOWIN



Explicación:

La UVE de Gowin es un recurso heurístico útil para ayudar a las personas a entender la estructura y los procesos de construcción del conocimiento. En la punta de la UVE se sitúan los acontecimientos y objetos, porque es aquí donde se inicia la producción de conocimientos. Si se van a observar regularidades, tal vez sea necesario seleccionar acontecimientos u objetos específicos de nuestro entorno, observarlos cuidadosamente y registrar nuestras observaciones. En este proceso de selección y registro son necesarios los conceptos que ya poseemos, porque influirán en los acontecimientos y objetos que decidamos observar y registrar. Estos tres elementos: conceptos, acontecimientos/objetos y registros de acontecimientos/objetos, aparecen unidos y están íntimamente entrelazados cuando tratamos de producir nuevos conocimientos. Cuando los estudiantes encuentran confusos los nuevos conceptos que tratan de aprender, el problema está en la vértice de la UVE. Los estudiantes necesitan que se les ayude a reconocer:

- a) Qué acontecimientos u objetos están observando.
- b) Qué conceptos de los que ya conocen pueden relacionar con estos acontecimientos y objetos.
- c) Qué clase de registros merece la pena hacer.

Esta técnica se utiliza como ayuda para resolver un problema o entender un procedimiento.

Véase Novak, Joseph D. y D. Bob Gowin, *Op.cit.*, pp.76-94

Anexo 2

CUADRO CQA

(LO QUE CONOZCO, LO QUE QUIERO CONOCER Y LO QUE APRENDÍ)*

C	Q	A

Explicación: este cuadro se usa para diagnosticar conocimientos previos, conocer expectativas sobre el tema y registrar lo que se aprendió de él. Al estar constituido por tres columnas, permite que el alumno compare el avance en sus conocimientos, antes y después de estudiar un tema. Procedimiento: antes de estudiar un tópico, los estudiantes contestan el primer cuadro titulado C, para registrar todo lo que conozcan del tema; luego llenan el segundo cuadro denominado Q, para referirse a lo que les gustaría aprender y, una vez discutido el tema, contestan la tercer columna para indicar lo que aprendieron.

* Véase Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Op.cit.*, p.186

Anexo 3

ESTRATEGIA RA-P-RP
(RESPUESTA ANTERIOR-PREGUNTAS-RESPUESTA POSTERIOR)

Respuesta anterior RA	Pregunta P	Respuesta posterior RP

Explicación: este cuadro se utiliza antes de estudiar un tema, por lo que sirve para diagnosticar los conocimientos previos en torno a éste. Funciona planteando preguntas que propicien respuestas, que después de estudiar el tema, se puedan comparar con las respuestas posteriores. Tiene similitud con el cuadro CQA.

Para mayor información véase Pimienta Prieto, Julio Herminio, *Op.cit.* , p.89.

Anexo 4

PMI
(POSITIVO, MALO, INTERESANTE)

Instrucciones: Haz un PMI en relación al siguiente tema: La Globalización y sus efectos en los medios de comunicación: la revolución del Internet.

Escribe dos oraciones en cada punto:

Positivo (P):

Malo (M):

Interesante (I):

Fuente: Pimienta Prieto, Julio Herminio, *Ibidem*, pp. 17-18.

Anexo 5

TÉCNICA DE LA REJILLA (Ejemplo para un grupo de 49 alumnos)

Mecánica de trabajo:

Con esta técnica se logra que el grupo obtenga mayor información en menos tiempo, además de que se propicia el logro de aprendizajes colaterales como analizar, sintetizar y compartir la información. Es importante que el profesor prepare con antelación el material de lectura que se va a utilizar, procurando tener listo un ejemplar para cada estudiante. Dividirá el texto según la cantidad de equipos que piense formar, en este caso, si son 7 equipos de 7 integrantes cada uno, entonces debe haber 7 lecturas diferentes

Esta técnica consta de dos pasos:

1. El maestro puede preparar en casa un cuadro en el que anotará la cantidad de alumnos que tenga, a fin de constituir los equipos de manera horizontal y vertical. En clase, pedirá a los alumnos que se enumeren del 1 al 49 y, para ahorrar tiempo, puede llevar el cuadro en una cartulina para pegarlo en el pizarrón y orientar a los alumnos sobre los equipos en los que trabajarán, como se muestra a continuación:

Equipos:	1	2	3	4	5	6	7	
	1	2	3	4	5	6	7	
	8	9	10	11	12	13	14	
	15	16	17	18	19	20	21	
	22	23	24	25	26	27	28	
	29	30	31	32	33	34	35	
	36	37	38	39	40	41	42	
	43	44	45	46	47	48	49	

El profesor explicará que los equipos de 7 personas quedarán conformados , en un primer tiempo, como lo indican los números en sentido vertical, por ejemplo, el equipo 1 está formado por los participantes con los números 1, 8, 15, 22, 29, 36 y 43; a cada uno le toca una lectura diferente y, en un segundo momento, se modificarán los equipos, que ahora se integrarán como lo indican los números en horizontal: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 a fin de que los nuevos integrantes tengan representantes de cada lectura y así compartir la información.

El tiempo didáctico destinado para la discusión de los temas en los dos momentos del trabajo, dependerá de la decisión del profesor, aunque pueden darse de 20 a 30 minutos, dependiendo de la complejidad del material y de la actividad a realizar.

Para mayor información véase Chehaybar y Kuri, Edith, *Op.cit.*, pp.57-58

Anexo 6

PREGUNTAS DE VERIFICACIÓN

Instrucciones: Contesta lo siguiente de acuerdo con lo que crees o sabes:			
¿Qué es la Historia?			
¿Para qué sirve?			
¿Es una ciencia?	SÍ	NO	¿Por qué?

¿Qué entiendes por Ciencia?

Principales diferencias entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Experimentales:

Menciona los pasos que sigue el historiador para hacer una investigación:

Véase Ponce, Miriam, *Cómo enseñar... Op.cit.*, pp. 24-27.

Anexo 7

RESULTADOS SOBRE LA EXPLORACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS SOBRE LA 1ª UNIDAD DE HISTORIA UNIVERSAL III.

Instrumento: Cuestionario con *Preguntas de Verificación de Conceptos*, aplicado antes de abordar la unidad. Se solicitó a los alumnos que contestaran de manera individual, lo que entendían por cada uno de los siguientes conceptos. Los subrayados y letras negritas son para resaltar conceptos o ideas representativas.

□ HISTORIA:

- Ciencia que estudia acontecimientos trascendentes.
- Ciencia que se encarga del estudio del hombre.
- **Relato de los hechos del pasado.**
- Ciencia que estudia los hechos importantes que suceden a través del tiempo.
- Ciencia que estudia las evoluciones, cambios y etapas del hombre. Se encarga de clasificar esas etapas.
- Ciencia que estudia la evolución tanto del hombre como del planeta.
- Ciencia que estudia el pasado relacionado con el presente.
- **Estudio de los acontecimientos pasados, causas y consecuencias.**
- Ciencia que estudia la vida a través del tiempo.
- Estudia acontecimientos relevantes.
- Ciencia que estudia la evolución humana y social.
- Ciencia que ha estudiado cómo ha evolucionado la sociedad a través del tiempo.
- Ciencia que estudia los cambios del hombre así como sus capacidades a partir de la escritura.
- Materia que estudia la evolución del hombre.
- Ciencia que estudia hechos del pasado y cómo ha evolucionado la humanidad a lo largo del tiempo.
- Estudio de la evolución del hombre.
- Ciencia que estudia los hechos o acontecimientos ocurridos con anterioridad.
- Ciencia que se encarga del estudio de la evolución del ser humano, cómo se relaciona en el ambiente en que vive.

- Ciencia que estudia los sucesos ocurridos en el tiempo, nos ayuda a conocer lo ocurrido en otros tiempos, nos da el por qué de nosotros.
- Ciencia que estudia la evolución del hombre.
- Ciencia que estudia los sucesos, hechos y cambios y evolución del hombre en su entorno.
- Ciencia que estudia todo lo transcurrido a través del tiempo.
- Ciencia que estudia la evolución de los seres vivos como la aparición del ser humano.
- Ciencia que estudia todo lo relacionado a los hechos históricos.
- Ciencia que estudia los acontecimientos más relevantes del hombre.
- Ciencia que ayuda a estudiar diversos cambios que ha tenido la vida en la tierra.
- Ciencia que estudia la evolución del hombre hasta su actualidad.
- Ciencia que estudia lo que ha pasado en el mundo desde que apareció el hombre en la tierra.
- Ciencia que estudia la evolución del hombre y sus acontecimientos a través del tiempo.
- Ciencia que estudia la evolución del hombre y de la sociedad su comportamiento y los hechos que han dado pauta a los avances que han ocurrido.
- Ciencia que estudia el desarrollo o evolución que el hombre ha tenido a través de los años.
- Estudio que se hace en el pasado para saber los hechos pasados.
- Ciencia que estudia los hechos pasados más relevantes.
- Ciencia que estudia hechos importantes ocurridos en el tiempo.
- Ciencia que estudia acontecimientos importantes durante el pasado.
- Ciencia que se encarga de estudiar los acontecimientos históricos, con sus respectivos personajes, fechas.
- Ciencia que estudia el proceso histórico de los acontecimientos importantes.
- Estudia la historia de todo el mundo.
- Ciencia que estudia los acontecimientos recopilados en el pasado por medio de una cronología.
- Ciencia que estudia lo sucedido desde épocas muy remotas, nos explica el porqué de las cosas, es necesario conocerla para no cometer el mismo error.
- **Ciencia que estudia los hechos pasados, políticos, culturales y sociales.**
- Ciencia que estudia el pasado y los hechos ocurridos en el.
- Estudia las épocas, la evolución de las diferentes etapas del pasado.
- Serie de acontecimientos pasados, para saber de que manera actuaban nuestros antepasados.
- Ciencia que estudia los hechos pasados para comprender mejor el futuro.
- Hechos que ocurrieron hace mucho tiempo, es la base de la actualidad que hoy día vivimos a consecuencia de sucesos que ocurrieron en el pasado.

- Ciencia que estudia los hechos a través del tiempo.
- Ciencia que estudia los diversos acontecimientos que tuvieron lugar en cierto punto de la vida, teniendo en cuenta el lugar, personas, fechas.
- Ciencia que estudia el pasado apoyándose en otras ciencias.
- Ciencia que estudia los progresos del ser humano, de los animales y de todo lo que nos rodea.

□ UTILIDAD DE LA HISTORIA:

- **Para saber acontecimientos y formas de vida en el pasado.**
- Para comprender nuestro presente y planear el futuro.
- **Para saber que sucedió antes.**
- Para saber el origen del mundo en el que vivimos y los hechos que nos han pasado a través del tiempo.
- Para saber cuáles han sido las etapas de la vida y como éramos antes.
- Para saber como era la vida antes de nosotros y saber los hechos que marcaron la vida en el mundo.
- **Para conocer los hechos importantes que han ocurrido en algunos países.**
- **Para tener un conocimiento amplio sobre nuestro pasado.**
- Para **conocer causas y consecuencias** de todos los acontecimientos ocurridos.
- Para que [tengamos] una idea de por qué estamos aquí y por qué somos lo que somos.
- Para conocer hechos importantes y saber sobre años anteriores.
- Para conocer la vida de los antepasados, para ayudarnos en situaciones diversas.
- Para dar los conocimientos necesarios a la humanidad acerca de su evolución y cambios que ha sufrido durante los años.
- Para saber que aconteció antes y que nos favorece ahora.
- **Para saber sobre lo que nuestros antepasados hicieron y conocer sobre los personajes que lo hicieron.**
- Para entender nuestro pasado, para en el futuro no cometer los errores del pasado.
- Para entender y comprender el por qué de muchas cosas de hoy en día, ya que normalmente todos los problemas de hoy en día [sic] tienen su raíz en hechos pasados.
- Para conocer la forma en que el ser humano se ha desarrollado por tantos años.
- Para tomar conciencia de lo ocurrido y no caer en el mismo error.
- Para saber las fechas de acontecimientos importantes.
- **Para estudiar los cambios del mundo y saber lo que pasa.**
- Para estar informados y tener una idea de lo que ha evolucionado, el lugar donde vivimos y nos desarrollamos.
- Para conocer nuestros antepasados, de donde venimos, por qué surgieron nuestras costumbres, ya que nuestra historia es parte de nuestra identidad.
- Para que los jóvenes de hoy en día estemos al tanto de lo que sucedió en nuestro país.
- Para conocer la humanidad.

- Para estudiar los cambios que ha tenido la vida, que el ser humano y los seres vivientes han tenido.
- Para conocer los sucesos que acontecieron antes de que nosotros nacióramos.
- Para no cometer los mismos errores del pasado. Para aprender lo que ha estado bien y mal.
- Para saber sobre los hechos que hicieron nuestros antepasados.
- **Para dar a conocer todo lo que ha pasado en el tiempo y para que la sociedad conozca la evolución.**
- Para entender lo que el hombre ha vivido, además de comprender los desarrollos que hemos tenido.
- **Para saber las causas y consecuencias de conflictos pasados y no volverlos a repetir.**
- Para comprender nuestro pasado.
- Para conocer de donde venimos y para qué.
- Para entender el pasado.
- Para conocer el pasado y entender lo que vivimos.
- Para saber lo que ocurrió hace tiempo en fechas importantes.
- **Para saber más acerca de nuestra historia.**
- Para conocer los hechos que han sucedido, para entender por qué predominan costumbres.
- Para no fallar en la vida actual.
- **Para conocer los hechos más importantes del pasado.**
- Para mejorar nuestra vida, aprender más y no cometer los mismos errores.
- Para comprender y entender nuestras raíces, saber de las situaciones del presente, aumentar nuestra cultura y conocimientos.
- Para saber cómo se ha llegado hasta esta época y cómo ha evolucionado la política, los inventos y los descubrimientos que usamos hoy en día.
- **Para saber lo que ocurrió antes, fechas.**
- Para saber sobre el origen de la vida y el por qué se está viviendo de esta manera.
- Para saber lo que ha pasado a través del tiempo.
- Para ubicarnos en la época actual, para conocer cosas que ocurrieron en la antigüedad y que tienen relevancia en estos tiempos.
- **Para conocer lo que ha pasado a lo largo del tiempo.**
- Para conocer sobre las diversas situaciones por las que ha pasado.

- LA HISTORIA ES UNA CIENCIA: 49 alumnos de un total de 52 contestaron afirmativamente y sus razones fueron las siguientes:
 - Es una de las grandes disciplinas estudiadas.
 - Se encarga del estudio de la realidad de los acontecimientos pasados.
 - Estudia un tema en específico.
 - **Está comprobada.**
 - Es algo que se estudia.
 - Estudia hechos importantes.
 - Busca la realidad.
 - **Busca la verdad.**
 - Tiene estudios específicos y centrados en un tema.
 - Estudia a los individuos y es una ciencia social.
 - Estudia al hombre.
 - Necesita de estudios y conocimientos.
 - Estudia a los fósiles, la vida pasada y los lugares.
 - Es parte de un estudio del mundo a través del tiempo.
 - Es igual de importante que las demás [ciencias].
 - Estudia la vida del hombre.
 - Es el estudio de un tema.
 - Estudia algo en particular.
 - La apoyan otras ciencias.
 - Nos ayuda a estudiar.
 - Estudia los sucesos y nos ayuda a comprender.
 - De ella surgen estudios de nuestros antepasados.
 - Estudia lo que sucedió en años anteriores.
 - **Utiliza conceptos propios.**
 - Se dedica a estudiar, analizar, comprender y dar una explicación a [los]sucesos.
 - Hace un estudio profundo y específico.
 - Estudia cosas que se pueden comprobar.
 - Se ha dedicado a estudiar lo que ha pasado a lo largo del tiempo.
 - Hace el estudio de lo que hemos evolucionado a lo largo de nuestro pasado.

- Se encarga de estudiar **algo específico, se ayuda de ciencias auxiliares** [porque estudia el pasado y el presente].
- Tiene un campo de estudio.
- Estudia todo lo que se refiere o ha ocurrido en nuestros países y es una rama [del saber] muy grande.
- La estudian con determinado tiempo.
- Estudia los tiempos.
- Se tienen que tener conocimientos además de investigaciones.
- **Una ciencia es todo aquello con conocimientos verídicos y exactos de algo.**
- En ella se estudian cambios físicos, históricos.
- Puede ser estudiada y saber el pensamiento del ser humano.
- Abarca un campo de conocimientos y ramas.
- Estudia nuestro pasado.
- De ella se derivan algunas ramas y es una de las materias principales.
- Tiene que recopilar acontecimientos, y a la vez comprobarlos.
- Porque estudia el pasado y no se porqué es una ciencia.
- Tiene una amplia cadena de conocimientos que cada día aumenta.

LA HISTORIA NO ES UNA CIENCIA. Al respecto, dos alumnos opinaron que:

- No es ciencia porque no se basa en factores abstractos o científicos, además de que **no se da a través de datos exactos**.
- Estudia todos los puntos de vista de cada acontecimiento.

□ ¿QUÉ ENTIENDES POR CIENCIA?

- Algo que nos ayuda a obtener datos por medio de investigaciones y demás datos.
- Es un conjunto de conocimientos que nos da detalles exactos sobre algún tema determinado.
- Es la observación detallada de alguna cosa conforme a teorías.
- Es el tipo de estudio que analiza y comprende los fenómenos, se ayuda de un método científico.
- Es un estudio que emplea los pasos del método científico.
- Es aquella que se encarga de estudiar algún fenómeno o sucesos específicos y conocer sus causas.
- Es lo que se encarga de un estudio determinado.
- Es la que utiliza un método experimental para sus investigaciones.
- Es el objeto de estudio que se basa en un método científico.
- Es aquello que nos permite conocer la investigación sobre algún tema que nos interesa, ya que una ciencia presenta datos muy relevantes y específicos.
- Es una materia que estudia algún tema en especial, por medio de la experimentación, comprobando alguna hipótesis.
- Es el estudio de algo específico, a través del tiempo se modifica conforme a cambios, es una investigación que se basa en varios procedimientos.
- **Conjunto de conocimientos referidos a un área determinada del conocimiento.**
- Es el estudio que se basa en el método científico y es verídico.
- **Es una especialidad en algo que sigue el método científico.**
- Es aquella que se encarga del estudio de un campo y tema en específico, cuyos conocimientos pueden variar.
- Se refiere a las investigaciones que han hecho algunos científicos y cómo se comprueba la investigación que hicieron.
- Son estudios que se hacen para una materia.
- Es algo que estudia alguna cosa, investigando y analizando ese proyecto, dando a conocer lo investigado para que esto ayude a la humanidad.
- Estudio sobre algún tema en específico.
- Es algo que sigue los pasos del método científico.
- Es aquél estudio que tiene como base el método científico.
- Es una materia o área que investiga por medio del método científico.
- Es el estudio sistematizado de una rama, respaldado por sucesos y hechos.

- Es el estudio de algún campo, basándose en métodos para comprobar y mostrar la representación de un área determinada.
- Es un campo de estudio de una materia en específico para poder conocerla y estudiarla a fondo.
- Es lo que intenta buscar explicación a cierto tipo de acontecimientos por medio de un método científico, pues de lo contrario no sería ciencia.
- Es el estudio de cierta rama, exacta o social y nos permite saber y aprender sobre lo pasado y lo actual.
- Es el estudio que se basa en el método científico para la investigación de un tema.
- Es el estudio exacto de algo trascendental en la historia.
- Es aquella que utiliza diferentes métodos de investigación sobre algún campo específico.
- Es lo que investiga y abarca temas.
- Es un grupo que abarca muchas materias y hace experimentos para comprobarlos.
- Es investigación.
- Es el nombre que se le da a un rama, la cual estudia sobre ciertas cosas o sucesos, pero esta rama tiene un método de estudio: observación, experimentación, comprobación, etc.
- Es el estudio de algún tema que tiene por objetivo dar a conocer algo que nos sirva para entender lo que ha pasado en el mundo.
- Es todo aquél conocimiento metódico, verídico y comprobable.
- Es una especialidad, algo que se puede estudiar y contiene algunos métodos de investigación.
- Es el estudio basado en el método científico.
- Es un campo de estudio que tiene un método de estudio.
- **Es la que utiliza el método científico para poder comprobar los hechos que está estudiando; se propone descubrir y dar a conocer la verdad.**
- Es algo que estudia algún tema y lo desarrolla a profundidad.
- ES un grupo de materias que puede dividirse en varias ramas como las ciencias sociales, naturales, etc.
- Es un método el cual se usa en muchas materias como en historia. Sirve de base de apoyo.
- Es el conjunto de investigaciones y recursos que se usan para estudiar o comprender las cosas que pasan a nuestro alrededor.
- Son las investigaciones que se hacen para comprender el por qué de los fenómenos, hechos, que ocurren.

- PRINCIPALES DIFERENCIAS ENTRE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES.
 - Las sociales pueden variar las definiciones, las exactas son concretas.
 - Las sociales se preocupan por la sociedad y hechos relevantes, las exactas se vinculan con números.
 - Las sociales tratan de comprender a la sociedad y las exactas analizan las leyes.
 - Las sociales se enfocan a lo humano, las exactas a algo que sigue una regla.
 - **Las sociales pueden llegar a tener errores y tratan de muchos temas, las exactas no pueden tener errores y tratan temas específicos.**
 - **Las sociales no tienen datos que sean totalmente ciertos, como la historia; las exactas tienen datos muy precisos.**
 - Las sociales pertenecen a las humanidades, las exactas utilizan matemáticas.
 - Las sociales se relacionan con el modo de actuar y de pensar de la gente, las exactas se refieren a números y planos estadísticos.
 - Las sociales no son exactas porque no se basan en el método científico.
 - **Las sociales pueden tener errores porque no siempre son comprobables.**
 - Las sociales pueden variar de acuerdo al lugar o tiempo, las exactas son iguales en todo el mundo.
 - Las sociales pueden variar un poco, las exactas no cambian.
 - **Las sociales estudian el comportamiento del hombre**, las exactas estudian cosas exactas.
 - Las sociales estudian al hombre, las exactas lo intangible.
 - **Las sociales son difíciles de comprobar, las exactas tienen reglas estrictas y son comprobables.**
 - Las sociales estudian las acciones del hombre, las exactas no tienen tanto que ver con el hombre.
 - Las exactas buscan la perfección.
 - Las sociales son más fáciles de aprender.
 - Las sociales se basan en hechos, pero éstos no son exactos.
 - Las sociales no pueden ser exactas porque van comprobando y verificando a través del tiempo.
 - Las sociales no siempre pueden comprobar.
 - Las sociales se basan en las modificaciones que el hombre ha hecho, las exactas tienen un método que se puede comprobar.
 - Las sociales tratan de los seres humanos y no son exactas.
 - Las sociales se refieren a la gente, las exactas el medio ambiente.
 - **Las dos tienen diferentes métodos de estudio y utilizan diferentes fuentes.**
 - Las sociales estudian nuestra sociedad, las exactas un tema determinado.
 - **Las sociales nunca se acaban de investigar y las exactas no necesitan de tanta investigación.**

- Las sociales son generales.
- Las sociales son las que no se pueden comprobar.
- Las sociales estudian a la humanidad, las exactas tienen resultados exactos.
- Las sociales tratan de la sociedad.
- Las sociales se centran en el estudio del hombre.
- Las sociales abarcan al hombre, las exactas estudian con exactitud los fenómenos.
- Las sociales estudian el comportamiento del hombre.
- Las sociales estudian a la sociedad, las exactas aplican leyes.
- Las sociales se refieren a la sociedad y las exactas se basan en el método científico.
- Las sociales estudian el desarrollo de la sociedad.
- Las sociales estudian a la sociedad y las exactas, cosas concretas.
- Las sociales se enfocan al ámbito político, artes o filosofía, las exactas son más profundas como la historia y las matemáticas.
- Las sociales estudian a la sociedad.
- Las exactas tienen datos exactos.
- Las sociales se refieren a la sociedad en todos los aspectos y las exactas a algo específico.
- Las sociales se refieren a la humanidad y las exactas al estudio que se hace sobre su entorno.
- Las sociales utilizan un método de investigación complejo, porque dan muchas vueltas; las exactas no.

Anexo 8

ELABORACIÓN DE MAPAS CONCEPTUALES: FASE DIAGNÓSTICA

Instrucciones para el alumno:

Elabora una lista de conceptos que consideres se relacionen con el concepto HISTORIA. Jerarquiza la lista de conceptos, utiliza una escala del 10 al 1 de manera que los conceptos más importantes tengan la mayor calificación. Al concepto que consideres más relacionado le asignarás el valor de 10, al que le sigue un 9 y así hasta llegar al concepto menos relacionado con un valor de 1. Puedes asignar al mismo valor dos o más conceptos que consideres que tienen la misma importancia.

HISTORIA

Concepto	Valor

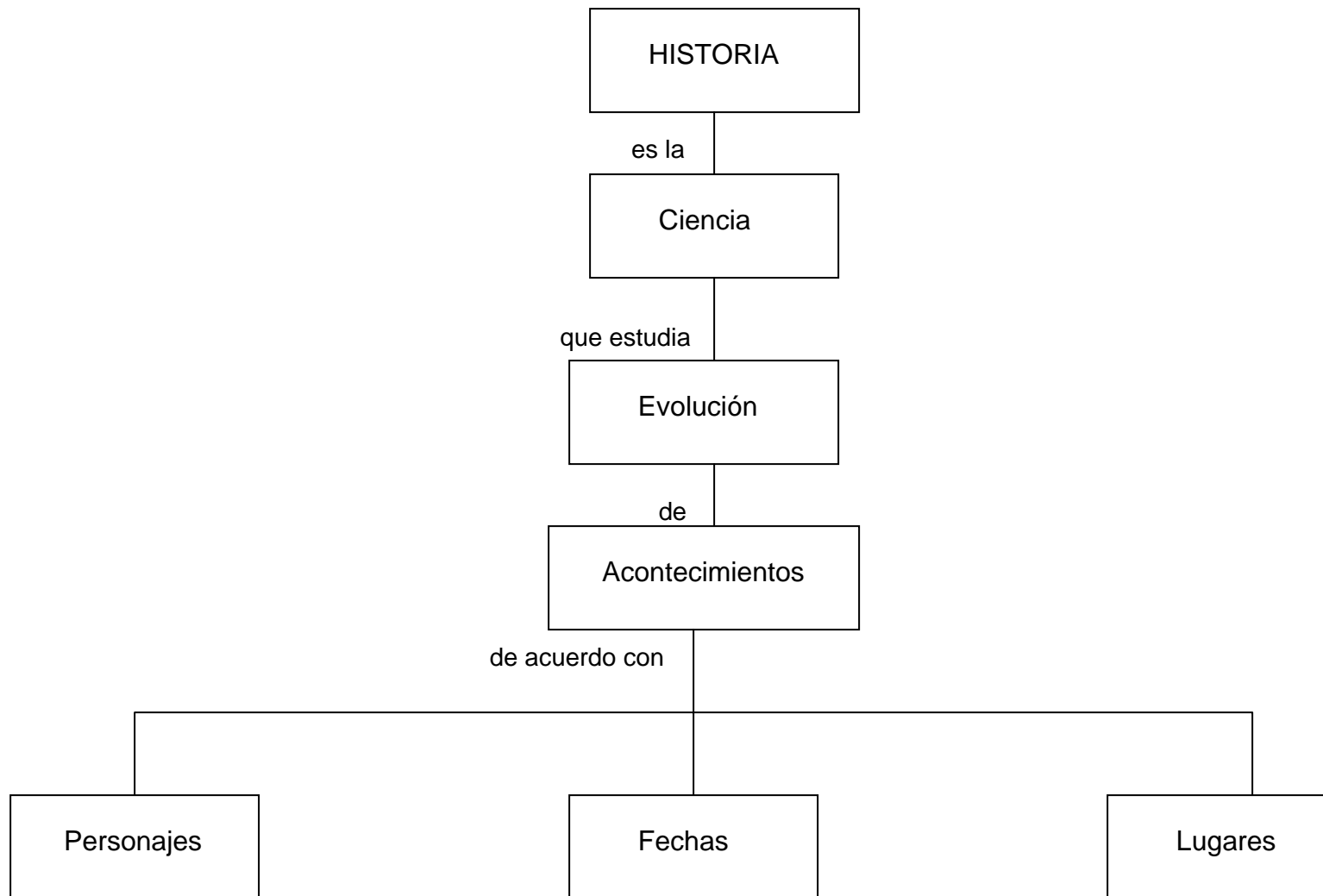
Fuente: adaptación del texto de Díaz Barriga Arceo, Frida, *El aprendizaje de la historia*, *Op.cit.*, pp. 332-334.

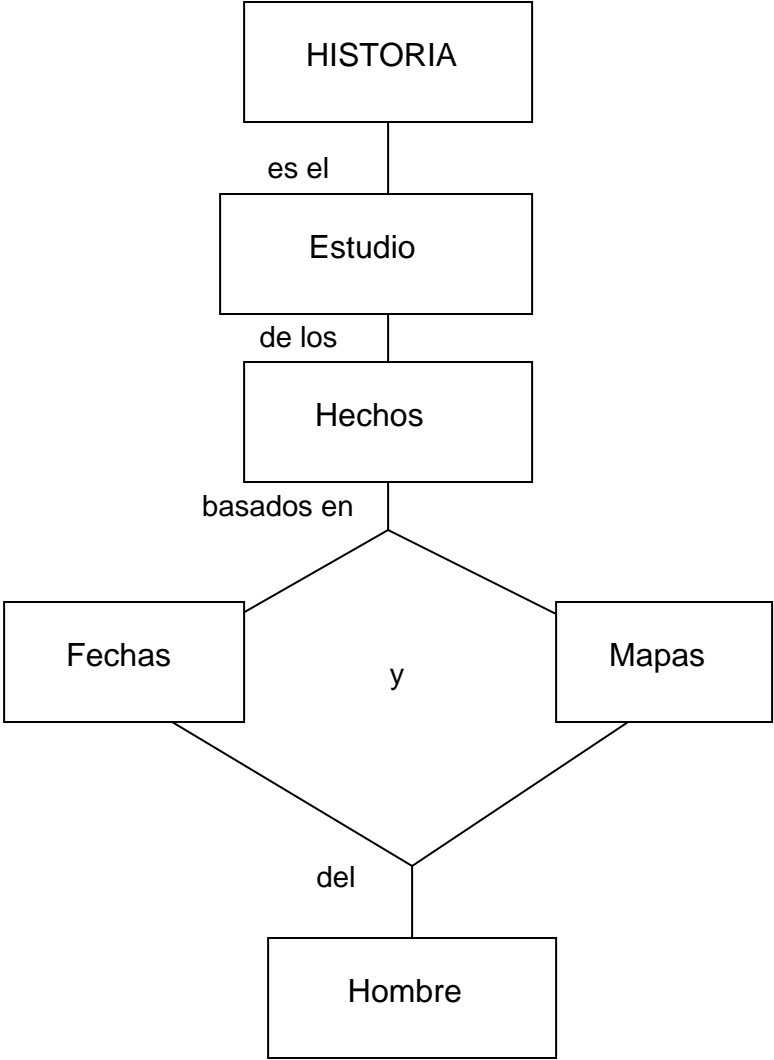
Representación sobre los enunciados del concepto Historia.

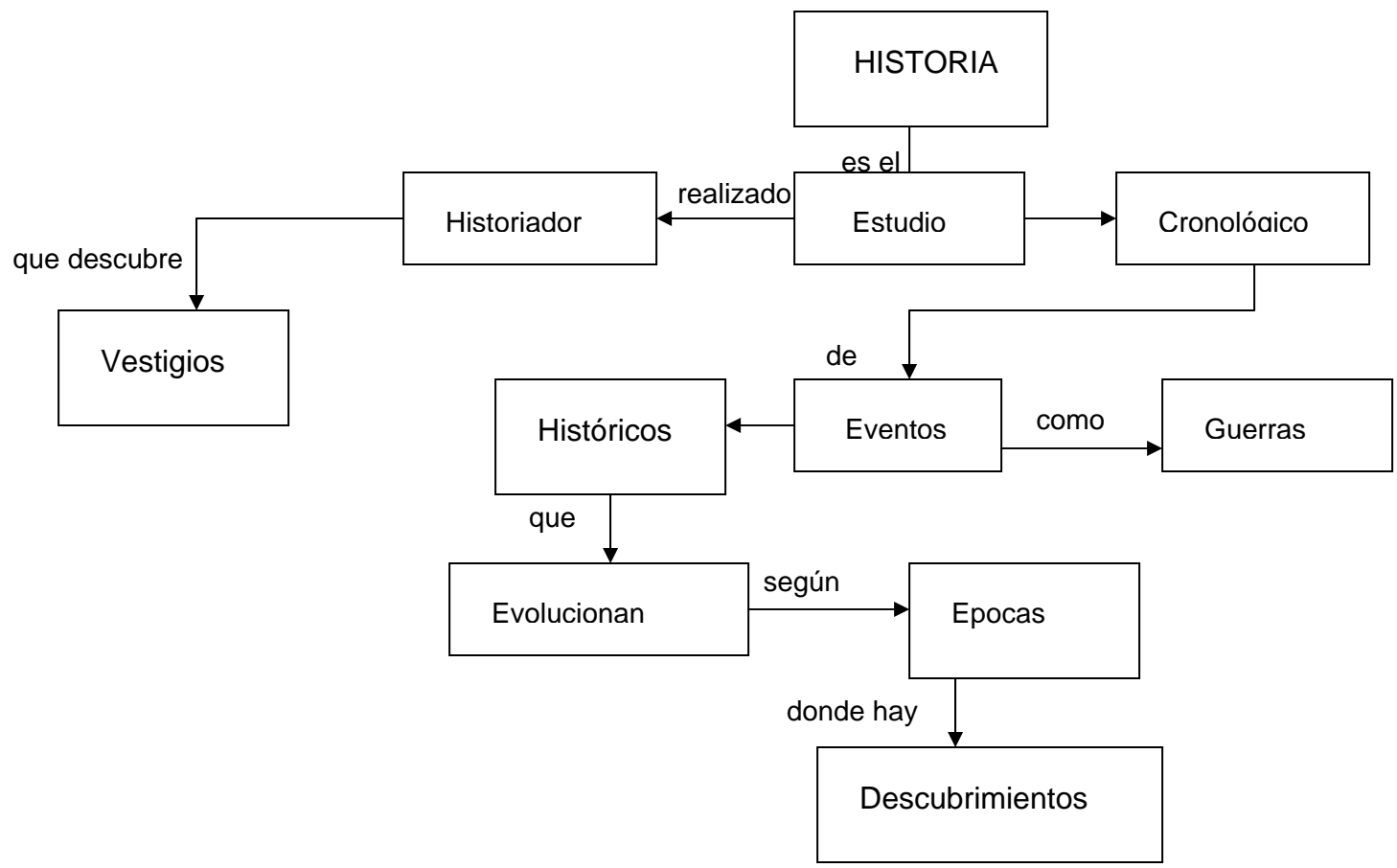
A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page. It is intended for a student to draw or write a representation of the concept of History based on the text above.

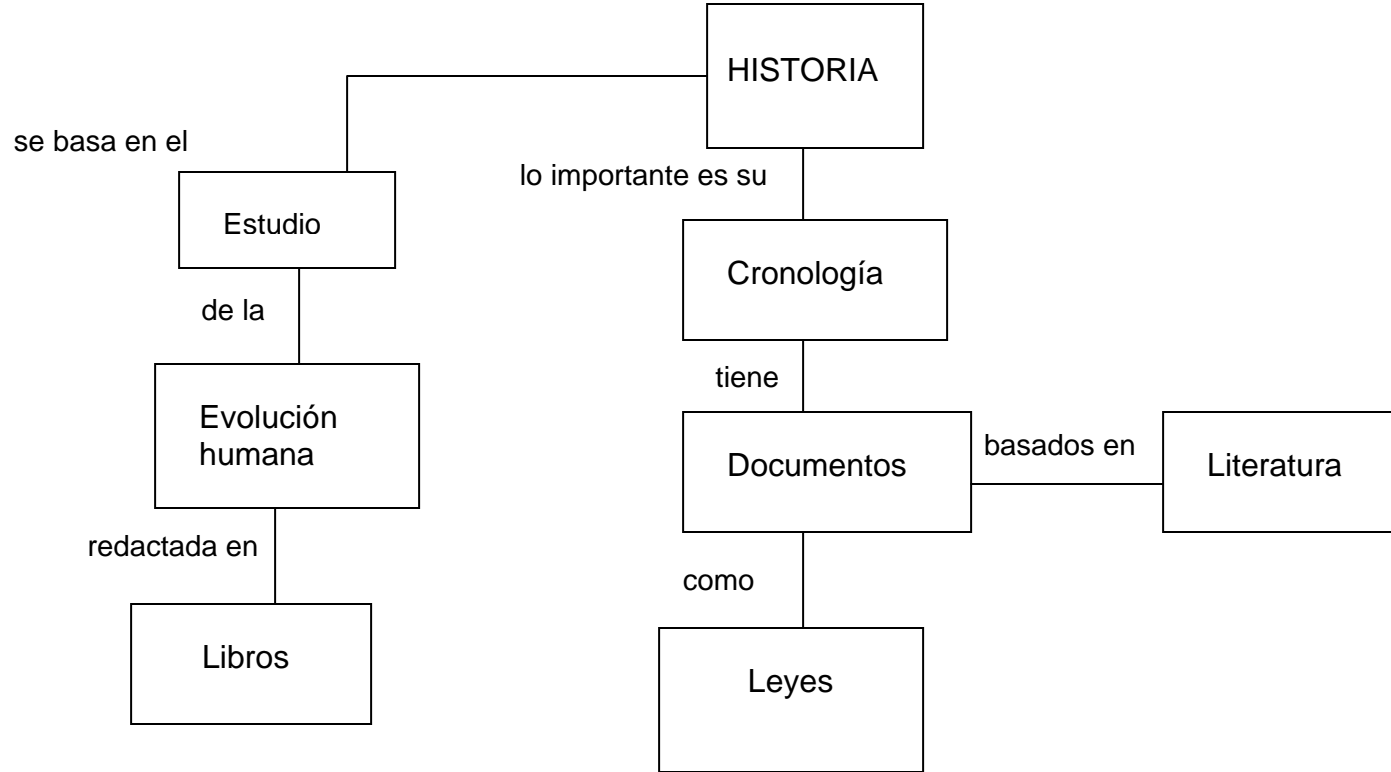
EJEMPLOS DE MAPAS CONCEPTUALES ELABORADOS POR LOS ALUMNOS DEL GRUPO 412

FASE DIAGNÓSTICA.

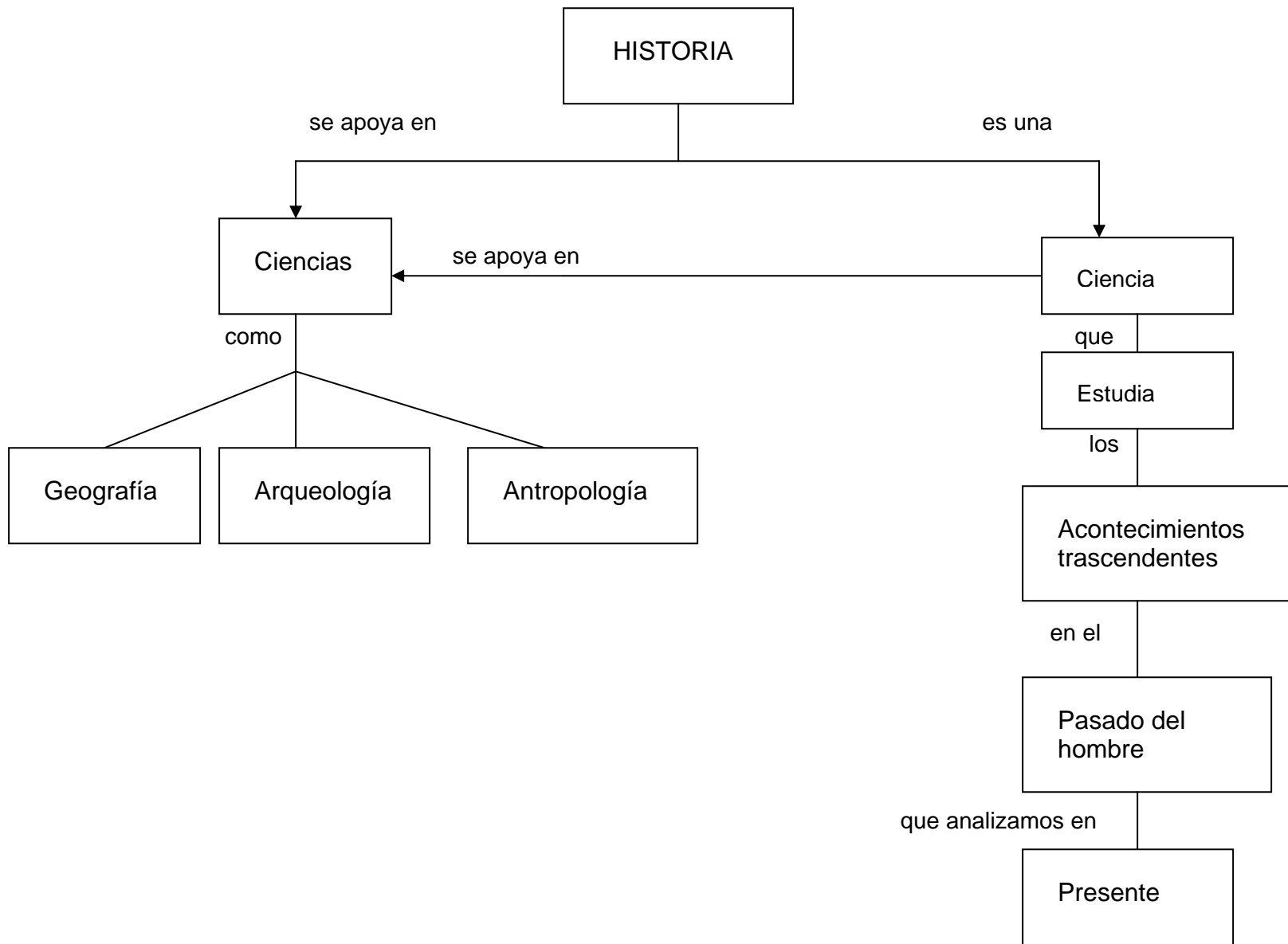


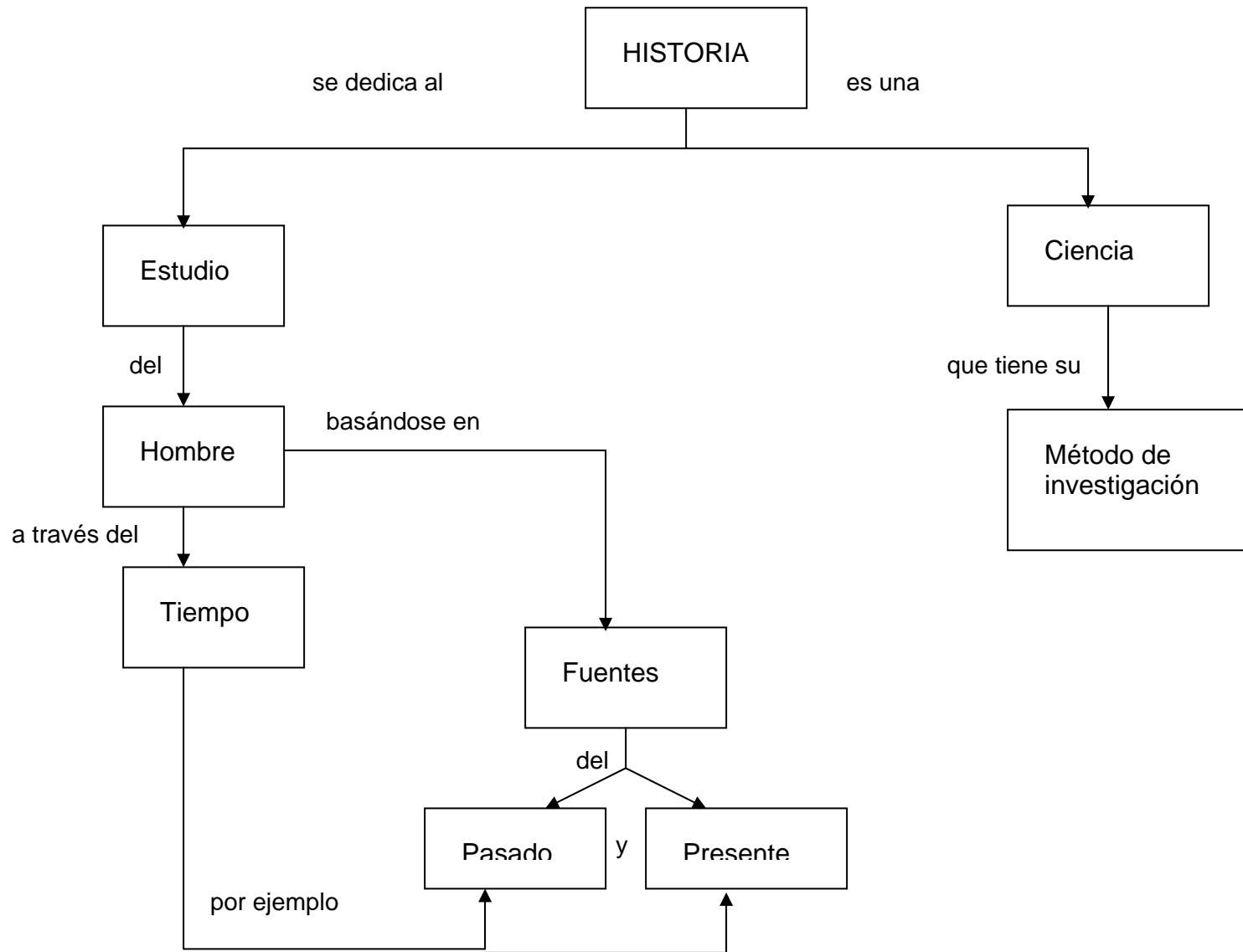


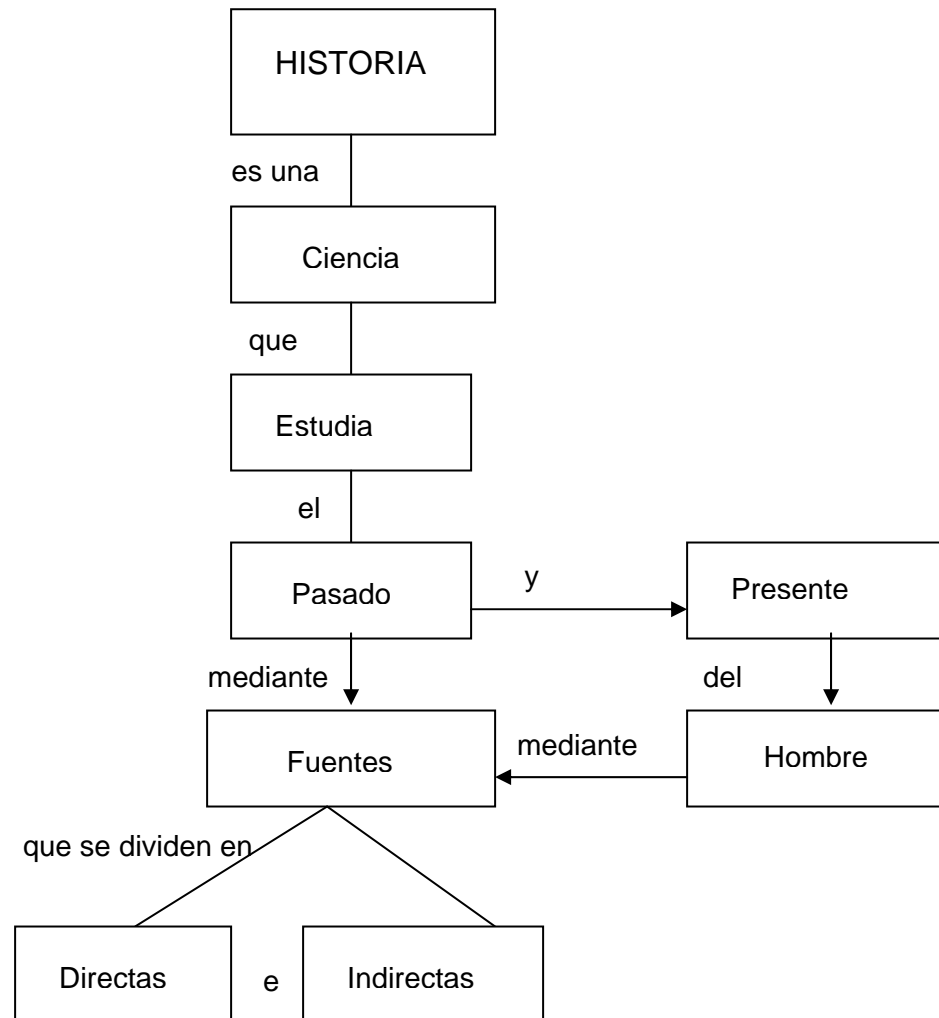


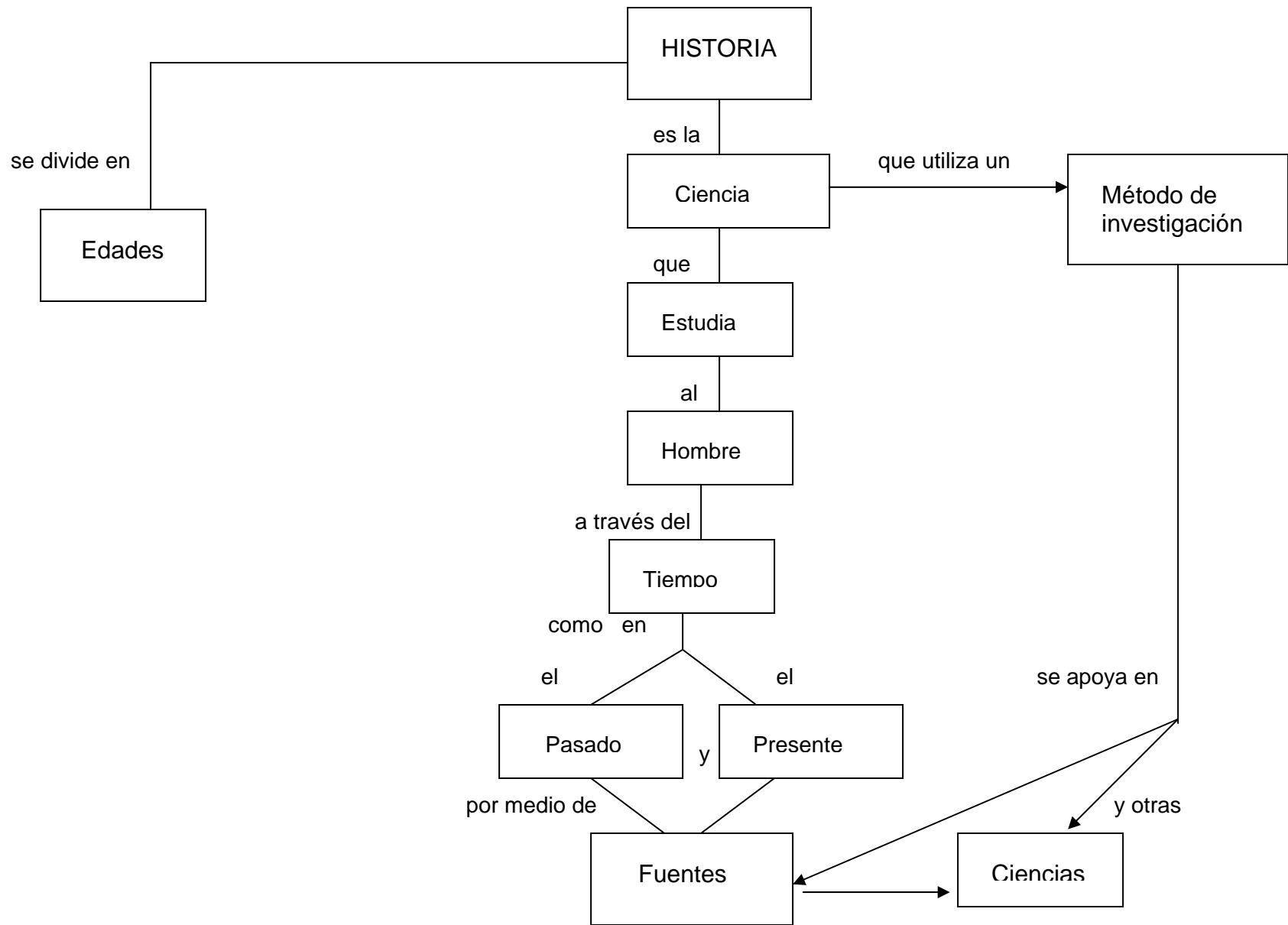


EJEMPLO DE MAPAS CONCEPTUALES ELABORADOS POR EL GRUPO 412
AL TÉRMINO DE LA PRIMERA UNIDAD.









Anexo 9

ENCUESTA SOBRE HISTORIA		
Vas a estudiar Historia:		
1. ¿Tendrás que estudiar muchas fechas y muchos nombres?	SÍ	NO
2. ¿Te gustaría?	SÍ	NO Me da igual
3. ¿Crees que además de fechas y nombres estudiarás otras cosas?	SÍ	NO
Pon algunos ejemplos:		
4. ¿La Historia estudia lo que hace la gente común o lo que hacen los individuos que están en el poder? ¿Por qué?		
5. ¿Qué es lo que más te gustaría estudiar en la clase de Historia? ¿Por qué?		
6. ¿Cómo estudiabas esta asignatura?		
a) Aprendiendo el libro de texto.		
b) Con las explicaciones del profesor y tomando apuntes.		
c) Haciendo trabajos.		
d) Relacionando los temas con lo que ya sabía de ellos.		
Si hacías trabajos, ¿puedes describir en qué consistían y cómo los hiciste?		

<p>7. Ordena de mayor a menor importancia los medios por los cuales has aprendido Historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuela. - Televisión, Cine. - Lecturas. - Con otras personas (amigos, adultos, familiares). 			
<p>8. ¿Cuándo estás más a gusto en la clase de Historia?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Si la clase está ordenada, en silencio, y escucha las explicaciones del profesor. b) Si los alumnos hacen actividades en grupo y en equipo. 			
<p>9. ¿Cómo crees que sería mejor la clase de Historia?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Mediante explicaciones teóricas del profesor y estudiando lo que él explique. b) Estudiando el libro de texto. c) Analizando textos, documentos y datos con los que tú debes sacar conclusiones. d) Discutiendo los temas con tus compañeros. 			
<p>10. Ordena por su importancia las cualidades que debe reunir un alumno para estudiar Historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memoria. - Capacidad de razonamiento. - Capacidad de relacionar muchas cosas a la vez. - Capacidad para resolver problemas. 			
<p>11. ¿Crees que la Historia puede servir para algo al hombre?</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 33%;">Sí</td> <td style="text-align: center; width: 33%;">NO</td> <td style="text-align: center; width: 33%;">¿Para qué?</td> </tr> </table>	Sí	NO	¿Para qué?
Sí	NO	¿Para qué?	
<p>12. ¿A ti, puede servirte?</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 33%;">Sí</td> <td style="text-align: center; width: 33%;">NO</td> <td style="text-align: center; width: 33%;">¿Para qué?</td> </tr> </table>	Sí	NO	¿Para qué?
Sí	NO	¿Para qué?	

Fuente: Adaptación del texto del Grupo Valladolid, *Op.cit*, p.121.