



# Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores

Acatlán

Diseño de estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea, en el nivel medio superior, a partir del modelo didáctico constructivista.

## T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL  
CAMPO DE LA HISTORIA  
P R E S E N T A:

MARTHA PATRICIA BARRAGÁN SOLIS



Directora de tesis  
Mtra. Aurora Flores Olea



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

Con todo mi amor para Alondra y Guichito

Gracias Luis por tu solidaridad, por estar pendiente de este trabajo, que mientras yo estaba en la computadora te hacías cargo de todo TE AMO.

A mi mamá y a mi papá

A Chely mi hermana que me regalo de su tiempo, para corregir, opinar y darme sugerencias, para desarrollar esta investigación.

Gracias Karlita, por las horas dedicadas en la captura de las entrevistas.

A la Mtra. Beatriz Almanza Huesca, por aportar a mi formación docente, gracias amiga te quiero mucho.

Al Biol. Pedro Ramírez Roa, por su apoyo incondicional para que yo pudiera estudiar en la MADEMS gracias maestro.

A todas y todos mis alumnos que con sus opiniones, comentarios, testimonios y sugerencias, aportan a mi practica docente, e hicieron posible darle sentido a esta investigación. En mi corazón todos caben.

La profesionalización de la docencia requiere dedicación y compromiso, que dará como resultado, aportar a la formación de nuestros alumnos, sujetos de su entorno social y no objetos en un salón de clases. La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior-MADEMS- nos da la oportunidad de continuar en ese camino de la formación docente, agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por darme esa oportunidad. **ORGULLOSAMENTE UNAM.**

Agradezco profundamente a la Mtra. Aurora Flores Olea, su tutoría para realizar la investigación sus opiniones y comentarios siempre tan acertados.

A cada uno de los integrantes del jurado de esta tesis, agradezco el tiempo dedicado a la lectura, reconozco lo valioso de sus comentarios, ellos son: Raúl Fidel Rocha Alvarado, María de los Ángeles Trejo González, María del Carmen Valverde Valdés y María Cristina Montoya Rivera.

Índice	Páginas
<b>Introducción</b>	3
<b>Capítulo I: El proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades y el adolescente.</b>	10
1.1. El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades	10
1.1.1. Colegio de Ciencias y Humanidades en retrospectiva	11
1.1.2. El Colegio de Ciencias y Humanidades y el constructivismo	13
1.1.3. Colegio de Ciencias y Humanidades y las próximas generaciones	18
1.2. Función y práctica del Área Histórico-Social	20
1.3. Formación profesional del docente	22
1.4. Características de los adolescentes con relación a la cognición	26
1.4.1. Rasgos que caracterizan al adolescente	26
1.4.2. Proceso enseñanza-aprendizaje en los adolescentes y los postulados del Colegio de Ciencias y Humanidades	32
1.5. El vínculo pedagógico y el proceso de enseñanza-aprendizaje	33
1.6. El pensamiento crítico en el adolescente en la materia de historia	38
<b>Capítulo II: El constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior</b>	44
2.1. El constructivismo y la apropiación del conocimiento	45
2.2. Los aprendizajes significativos y el conocimiento previo	53
2.3. La práctica docente a partir del constructivismo	56
2.4. El constructivismo y los valores en el aula	60
2-5. Evaluación desde el constructivismo	66
<b>Capítulo III: La materia de historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades</b>	72
3.1. La materia de Historia en el colegio	72
3.2. La corriente de los Annales	76
3.3. Los procesos históricos desde una perspectiva de totalidad	85
3.4. La Historia y el vínculo pasado-presente	88
<b>Capítulo IV: La investigación.</b>	92
4.1. Metodología utilizada en la investigación	92

4.2. Propósito de la investigación: la muestra y los instrumentos	98
<b>Capítulo V: Estrategias didácticas que retoman el constructivismo y los Annales</b>	112
5.1. Estructura del Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea II	112
5.2. El estudio del conocimiento histórico en el aula	121
5.3. Conceptualización de las estrategias didácticas, técnicas y dinámicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el constructivismo	126
5.4. Avances programáticos de la didáctica y sus componentes	137
<b>Capítulo VI: Análisis de testimonios obtenidos de los alumnos que recurrirán la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II</b>	184
6.1. Análisis de los testimonios obtenidos	184
6.2. Análisis de las entrevistas “1” semi-estructuradas aplicadas a los grupos extraordinarios	193
6.3. Análisis de la entrevista “2” individuales y colectivas semi-estructuradas aplicadas a los grupos extraordinarios y al ordinario	219
6.4. Análisis de los resultados obtenidos del cuestionario “A” aplicada a los grupos extraordinarios	257
6.5 Análisis de los resultados obtenidos del cuestionario “B” aplicada a los grupos extraordinarios y al grupo ordinario	268
6.6. Opiniones de los profesores entrevistados con respecto a las estrategias didácticas y su punto de vista con respecto al constructivismo	291
6.7. Comparativo gráfico de aprobación, reprobación y promedio general de los grupos extraordinarios y ordinales	323
<b>Conclusiones</b>	333
<b>Referencias</b>	344

## **Introducción**

En el transcurso de mi trabajo docente he constatado que la capacidad de abstracción y retención del conocimiento depende, en gran medida, de las estrategias aplicadas para lograr los objetivos en determinada temática. La libertad de cátedra no obliga al uso de ciertos métodos o técnicas, pero hay una preocupación permanente por parte de algunos integrantes de la comunidad docente para retomar o aprender, de otros colegas, estrategias didácticas que resultan apropiadas y que permiten lograr los objetivos planteados.

La presente investigación, se partió de la hipótesis de que el diseño de estrategias didácticas, desde el punto de vista constructivista, facilitaría la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos a nivel bachillerato. Uno de los caminos para comprobar esta hipótesis consistió en la planeación del docente de sus clases desde el paradigma constructivista, asumiendo la perspectiva de involucrar a los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje, generando, asimismo, un ambiente de cordialidad y confianza dentro del aula; con ello, se puede obtener mejores resultados cuantitativos y cualitativos.

Las propuestas de diseño de estrategias didácticas se apegaron al paradigma constructivista y en cuanto a la historia a la corriente teórica de los Annales, el binomio de estas dos corrientes lo consideramos acorde y coherente, para lograr la hipótesis y los objetivos de la investigación, se enfocaron hacia el programa de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II en la educación media superior del Colegio de Ciencias y Humanidades, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El constructivismo plantea un vínculo entre el profesor y el alumno en la construcción del conocimiento; para ello se retoman los conocimientos previos de los alumnos para generar nuevos conocimientos. El modelo constructivista está centrado en las experiencias previas, a partir de las cuales los alumnos realizarán nuevas construcciones mentales. En este mismo sentido se considera que el conocimiento se procesa en el momento en el que el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento



(Piaget); en otro aspecto, cuando éste lo realiza en interacción con otros (Vigotsky) y cuando es significativo para el sujeto (Ausubel). Estos tres elementos que influyen en el proceso del conocimiento están implícitos en las estrategias didácticas que diseñamos para ser aplicadas en el aula y éstas a su vez enmarcadas en el proceso de planeación.

La postura teórica de la corriente historiográfica de los Annales analiza las concepciones del tiempo histórico y se vincula con otras ciencias sociales, con la finalidad de sumar todos aquellos elementos de los procesos históricos, para entender la multicausalidad y la totalidad de los hechos históricos. El análisis histórico desde la perspectiva teórica de la corriente de los Annales incorpora al materialismo histórico y a las concepciones del marxismo para la comprensión, análisis y reflexión de los procesos históricos.

Ambas corrientes, (Annales y marxismo) posibilitan el impartir las clases de historia de una manera, más objetiva y apegada a la cientificidad<sup>1</sup> de los acontecimientos históricos. Los alumnos ampliarán sus conocimientos y descubrirán el sentido de estudiar la historia, de una manera no enciclopedista. El pasado no deja de vivir puesto que la historia está viva, porque vivimos en un presente en el que se manifiesta lo sucedido en el pasado.

A partir de una planeación adecuada, dirigida hacia los objetivos, propósitos, actividades concretas, apoyándonos de materiales teóricos (textos), audiovisuales, dinámicas y técnicas didácticas, se facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje y se obtendrá como resultado el incremento en los conocimientos.

Las estrategias didácticas dan la oportunidad de renovar y actualizar la práctica docente. Lo importante es involucrar a los alumnos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, realizando un vínculo constante entre la teoría y la práctica. Una vez hecho esto, el profesorado podrá proceder a realizar la sistematización de la experiencia

---

<sup>1</sup> El análisis de los hechos históricos implica preguntarnos (alumnos y docentes): su importancia, profundidad, cantidad, durabilidad y relevancia en la perspectiva de la causa y el efecto en lo cuantitativo y cualitativo de los procesos históricos. Desde estas perspectivas nos acercaremos a una mayor objetividad y cientificidad en la materia.

docente con la finalidad de mejorar su desempeño, reformular la planeación y revisar las estrategias didácticas. El docente continuará avanzando en la enseñanza en un proceso de planeación indeterminado.

La creación o elaboración de instrumentos de apoyo para ser aplicados por el docente constituye un medio de contribución en la formación de seres humanos reflexivos, analíticos y propositivos. La propuesta de investigación gira en torno al diseño de estrategias didácticas que cubran los contenidos principales del programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea II; realizar sugerencias metodológicas, por medio de una propuesta de planeación, que se reflejará en las estrategias didácticas que se elaboraron.

El objetivo básico de este trabajo se centró en elaborar una serie de estrategias didácticas, con base en el paradigma constructivista, como materiales que faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje, de manera cualitativa, en la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II. Para esta investigación aplicamos estrategias en grupos, las cuales se fueron transformando, siendo esa su finalidad, no quedarse estáticas y estar en constante ajuste, según los requerimientos del grupo.

El reporte de la investigación esta estructurado en seis capítulos

En el capítulo primero se abordó el tema del proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades y el adolescente.

Es importante recordar que los principios pedagógicos del CCH son: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, como el eje fundamental para los alumnos hacia la construcción de su propio aprendizaje y desarrollo intelectual, tomando al profesor como guía, orientador, coordinador y facilitador del conocimiento, como también lo indica el constructivismo, sobre la base de una relación de diálogo entre seres humanos vistos como sujetos.

En este sentido, los postulados del Colegio de Ciencias y Humanidades consideran las corrientes teórico pedagógicas que posibilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ser socializadas por varias vías, ya sea foros, seminarios o mesas de discusión, para que sean consideradas por los docentes en su práctica en el aula.

Entre las funciones que debe de asumir el profesor es el de promover el desarrollo psicológico y la autonomía de los alumnos; es la trilogía entre alumno, profesor y los saberes curriculares; el conocer y reconocer el desarrollo físico e intelectual de los adolescentes que se encuentran en plena definición.

La apropiación del conocimiento que se logra con el aprendizaje es el sustento de los principios educativos del CCH, y va a la par con la contribución para mejorar la vida de nuestros alumnos, para que comprendan mejor el mundo que los rodea, sobre todo en el caso específico de la materia de Historia. Así, se deduce que el aprender implica descubrir, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar y llevar a cabo procesos mentales que finalizan con la adquisición de un conocimiento nuevo. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que efectúan los seres humanos.

En el capítulo segundo se desarrollan las características del constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior.

El constructivismo es una propuesta pedagógica, que aporta a la formación de los alumnos, que valora el vínculo entre seres humanos en el aula y sus relaciones en la construcción y apropiación del conocimiento. Argumenta los procesos de crecimiento personal del alumno, rechaza las concepciones de ver al alumno como simple receptor, reproductor o acumulador de aprendizajes. Considera los conocimientos previos para construir nuevos y hacerlos significativos.

El constructivismo es visto como un proceso de enseñanza conjunta, en el cual el alumno con ayuda del profesor procesará el conocimiento. Las implicaciones pedagógicas del constructivismo son considerar al docente desde una postura no

tradicional, ya que es moderador, coordinador, facilitador, mediador. El profesor se considerará un participante más en el proceso de enseñanza aprendizaje y tomará en cuenta los niveles cognitivos del alumno en el diseño de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

El proceso de evaluación se llevará a cabo, para verificar si se alcanzaron los propósitos y objetivos señalados en la planeación. Sin olvidar que todo este proceso de enseñanza-aprendizaje, no puede ser entendido como algo establecido sino que es flexible y dinámico.

En el capítulo tercero se aborda la corriente teoría de los Annales, para lograr un mejor acercamiento del adolescente al acontecer de los procesos históricos, tanto pasados como presentes. Es importante desarrollar un poco más la concepción de totalidad, que tanto el marxismo como la corriente teórica de los Annales han considerado importante para analizar y contextualizar los procesos.

En capítulo cuarto corresponde al proceso de investigación. La metodología que se utilizó fue el método mixto que consiste en dos vertientes: la cuantitativa y la cualitativa, por lo que respecta a la cualitativa se realizaron entrevistas a profesores y alumnos (haciendo uso de la grabadora) se utilizó una guía de preguntas. Posteriormente se sometieron al análisis y a su interpretación. En relación a lo cuantitativo se aplicaron encuestas a los alumnos, posteriormente se analizaron los datos obtenidos de las encuestas y se elaboraron gráficas, para tener elementos de reflexión con respecto a las respuestas alcanzadas.

El diseño de la propuesta de estrategias didácticas se aplicó a seis grupos de alumnos que cursaron la materia, en los periodos 2006-2, 2007-1 y 2007-2. Posteriormente se evaluaron los resultados obtenidos en las dos experiencias. Se llevó a cabo un análisis de los datos obtenidos en las encuestas y entrevistas y de la aplicación de las estrategias didácticas desarrolladas.

Las unidades de análisis que se utilizaron en la investigación, se conformaron por grupos de dos características. El primer bloque de grupos fueron alumnos que cursaron la materia de forma extraordinaria. Son los alumnos que se incorporan al Programa de Apoyo a Materias de Aprendizaje Difícil (PAMAD). El segundo bloque fueron los grupos regulares de segundo semestre que cursaron en el periodo 2007-2 por primera vez la materia. Ambos ubicados en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco

El capítulo cinco es la propuesta de **diseño de estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II**, a partir del modelo didáctico constructivista y que retoma los Annales es una propuesta para que el docente que lo crea conveniente, retome una o unas de las cédulas llamadas **avance programático de la didáctica**.

Se desarrolla la propuesta de la investigación con relación al diseño de estrategias didácticas o de aprendizaje, por medio de fichas, organizándolas de manera ordenada de acuerdo al programa de estudios

**El avance programático de la didáctica** es una guía de apoyo para el docente. Tiene la finalidad de facilitar el aprendizajes de los alumnos, incluye: objetivos, aprendizajes, temáticas, actividades a desarrollar y los recursos necesarios para llevarlas a cabo (dinámicas, tiempo, técnicas, material impreso y audiovisual) y evaluación, así como el tiempo aproximado para su aplicación.

La planeación es el hilo conductor de la docencia, permite tener claridad en las estrategias didácticas o de aprendizaje que se llevarán a cabo, así como de las técnicas, dinámicas o instrumentos que se utilizarán para lograr los objetivos y propósitos planteados. La planeación de una clase un ciclo que nunca termina, ya que al ejecutarlo se someterá a evaluación y sistematización de las estrategias didácticas o de aprendizaje soportan una ruta en la cual se diseñan, acciones a realizar, propósitos a lograr, en los cuales se consideran tiempos, actividades, recursos, técnicas, procedimientos, métodos. La finalidad es que el alumno adquiera aprendizajes y tiene

como objetivo facilitar la comprensión de los conocimientos y la apropiación de los mismos. Las estrategias pueden ser diseñadas para una sesión, un tema, una unidad o un curso completo.

El uso y manejo de estrategias didácticas es algo más que conocimientos a tratar, con respecto al tema a estudiar. Las técnicas y método a utilizar son los procedimientos a seguir con relación a una labor determinada, es tener claro la metodología que se llevará a cabo en cada clase. Es el uso reflexivo de los procedimientos para realizar un determinado quehacer, inmerso en un proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr la apropiación del conocimiento.

El capítulo seis contiene los resultados del análisis de la aplicación de las estrategias didácticas, de las entrevistas y cuestionarios aplicados en los sujetos de estudio.

Se presentan el análisis de los resultados obtenidos de las entrevistas aplicadas a los alumnos, así como la interpretación de gráficas obtenidas de éstas y de los cuestionarios aplicados.

En este apartado se muestran las opiniones obtenidas por medio de entrevistas efectuadas a los profesores que imparte la materia de historia y un comparativo cuantitativo de aprobación, reprobación y promedio general de los grupos extraordinarios y ordinales a los que se les aplicó la propuesta.

## **Capítulo I: EL PROYECTO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES Y EL ADOLESCENTE.**

### **1.1.- El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades**

En la Universidad Nacional Autónoma de México se imparte el bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria y en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Ambos subsistemas cuentan con programas de estudios diferentes; el primero responde a una programación anual y el segundo se divide a través de semestres. Ambos se cursan en tres años.

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado en 1971 para atender una creciente demanda de ingreso a nivel medio superior en la zona metropolitana y al mismo tiempo para resolver la desvinculación existente entre las diversas escuelas y facultades y los institutos y centros de investigación de la UNAM. También para impulsar la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza, para lo cual era necesario constituir una planta docente "con una juventud no exenta de madurez y una madurez no exenta de juventud" así lo señaló el rector en su momento, Pablo González Casanova. (UNAM, 1971, Gaceta. Tercera época vol. II, febrero de 1971)

Desde sus orígenes, el CCH adoptó los principios de una educación en la cual consideró al estudiante como un individuo capaz de captar por sí mismo el conocimiento y sus aplicaciones. En este sentido, el trabajo del docente del colegio consiste en dotar al alumno de los instrumentos metodológicos necesarios para que posea los principios de una cultura científica y humanística. El concepto de aprendizaje cobra mayor importancia que el de enseñanza en el proceso de la educación, por ello, la metodología que se aplica persigue que el estudiante "aprenda a aprender".

Es importante rescatar los elementos psicopedagógicos del proyecto, que en el trayecto de la vida del CCH, a más de 36 años de su creación (1971-2007), se han manifestado por varias vías de comunicación, que son distribuidas a la comunidad universitaria. Existen diferentes publicaciones que se han elaborado referentes al proyecto educativo

del CCH. Para la selección de la información se consideró lo relevante y significativo, como son los siguientes materiales: orientación y sentido de las áreas, el plan y los programas de estudio, y fuentes teóricas que aportan a la vinculación del proyecto educativo con relación a lo psicopedagógico.

### **1.1.1.- El Colegio de Ciencias y Humanidades en retrospectiva**

El Colegio de Ciencias y Humanidades es uno de los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México. En 1971 el Rector Pablo González Casanova, después de la aprobación del Consejo Universitario, declara la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, en un contexto nacional e internacional de numerosos movimientos de resistencia y liberación que se gestaban y que representaban para muchos la esperanza de alcanzar una sociedad alternativa más justa.

La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, en el año de 1971, marcó un verdadero hito en la educación media superior en México...el proyecto curricular del CCH constituyó un intento significativo de transformación democrática de los sistemas de aprendizaje del nivel medio superior, en contraposición al enciclopedismo y a la visión positivista del conocimiento predominantes (Díaz Barriga, Frida 1998, p. 98)

El proyecto educativo proporcionaría nuevas oportunidades de estudios paralelos con el desarrollo de las Ciencias y las Humanidades en el siglo XX, con el propósito de hacer flexibles los sistemas de enseñanza, para formar especialistas y profesionales en el terreno de la ciencia y la técnica, con la finalidad de aportar a la estructura social y cultural de la sociedad.

El plan de estudios de CCH manifiesta en sus postulados o principios las propuestas vertidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO:

...una serie de principios fundamentales del Colegio, adoptados de una propuesta de la UNESCO y reafirmados como principios nodales en el proceso de cambio curricular de esta década. Las nociones de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser son retomados...por



expertos internacionales al inicio de los setenta, y de la preocupación en ese momento por propiciar una educación permanente, puesto que el conocimiento se vuelve rápidamente obsoleto y las personas requieren estar constantemente aprendiendo, en la escuela y fuera de ella (Frida Díaz Barriga 1998, p. 100)

Hay evidencias de la trascendencia del currículo, que ha sido modélico para la creación de otros planes y programas en el nivel medio superior. Por otra parte, desde sus inicios, el CCH no ha dejado de participar activamente en la vida académica y política de la Universidad y del país. El proyecto educativo introdujo elementos de innovación muy importantes en su momento, y que siguen vigente una gran parte de sus planteamientos, pero que en la práctica, ha dado la pauta a la expresión de un disímulo mosaico de experiencias educativas, algunas de ellas muy afortunadas y otras más bien fallidas (Díaz Barriga, Frida 1998, p.116)

Los principios o postulados enunciados son compatibles con un enfoque constructivista, a pesar de que no se hace la precisión de tal paradigma en el plan del CCH. Sin embargo, se hace énfasis en la formación de los alumnos; pone de relieve las relaciones humanas en el aula y, por consiguiente, la correspondencia en la construcción y en la apropiación del conocimiento desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante destacar, con respecto al paradigma cognitivo, que de los años cincuentas a los ochentas se desarrollan varias líneas de investigación y modelos teóricos, sobre las distintas facetas de la cognición. Destacan dos, la más “dura” en el campo de la inteligencia artificial, en la cual se ubica el conductismo y la “abierto” que se refiere a los procesos cognitivos de los individuos al investigar ¿cómo se procesa el conocimiento?. Así, surgirá y se desarrollará la corriente teórica del “constructivismo” la que elabora una serie de enfoques con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se retoman líneas de investigación, dando origen a distintos órdenes teóricos y metodológicos, por ejemplo el constructivismo piagetiano y el sociocultural de Vygotsky.

En este sentido, los postulados del Colegio de Ciencias y Humanidades consideran las corrientes teóricas pedagógicas que posibilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje,

para ser socializadas por varios vías, ya sea foros, seminarios o mesas de discusión, para que sean consideradas por los docentes en su práctica en el aula.

### **1.1.2.- El Colegio de Ciencias y Humanidades y el constructivismo**

El Colegio de Ciencias y Humanidades persigue que sus estudiantes, al egresar, respondan al perfil determinado por su Plan de Estudios, que sean sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, y resolver con ella problemas nuevos.

Consideramos importante retomar una de tantas enseñanzas de Paulo Freire cuando expresa “El que estemos concientes de que no somos seres acabados sino inacabados”, (Paulo Freire, 2003, p, 55) que tengamos conciencia de ello para continuar siendo sujetos y no objetos y tener presente la diferencia entre el ser condicionado y el ser determinado. En este mismo sentido de inacabamiento del ser humano, el CCH, a partir de sus inicios ha formulado su interés por la formación del ser humano de manera integral.

EL Plan de Estudios Actualizado (PEA) se constituyó en 1996. Señala que se conservan las orientaciones y principios pedagógicos esenciales del Plan de Estudios que dieron origen al CCH en 1971. Estos son: *Aprender a aprender*, que significa que los alumnos serán capaces de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia; *aprender a hacer*, significa que el aprendizaje incluye el desarrollo de habilidades que les permita poner en práctica sus conocimientos y *Aprender a ser*, donde se enuncia el propósito de atender a los alumnos no sólo en el ámbito de los conocimientos, sino también en el desarrollo de los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y la sensibilidad artística.

Tomando como base estos principios, en el CCH los conocimientos se agrupan en cuatro áreas del conocimiento: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Talleres de Lenguaje y Comunicación y la cuarta área que es la Histórico- social. En esta Área Histórico Social (ÁH-S) resulta fundamental que los alumnos analicen y comprendan problemas específicos del acontecer histórico, de los procesos sociales, del pensamiento filosófico cultural y de la cultura universal. En este sentido, el profesor asumirá la responsabilidad y el compromiso de originar en los alumnos el desarrollo cognitivo para propiciar el análisis y posteriormente la crítica.

El ÁH-S la conforman las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, correspondientes al primero y segundo semestres; posteriormente en tercero y cuarto semestres, la asignatura de Historia de México I y II. La materia de Filosofía I y II se imparte en los dos últimos semestres; en estos mismos y de manera optativa las asignaturas de Teoría de la Historia, Ciencias Políticas y Sociales, Antropología, Geografía, Derecho entre otras.

Durante el bachillerato, el alumno desempeñará un papel activo en el tratamiento de cada uno de los temas. Específicamente, en las asignaturas del ÁH-S, mediante participaciones debidamente fundamentadas en las que es importante el método de análisis, con base en la información adquirida en la lectura de la bibliografía para que desarrollen habilidades de comprensión de lectura, de análisis de textos, de investigación y de expresión verbal, entre otras.

Sobre el perfil esperado del alumno, que si se analiza con cuidado, permite ver si coincide con el papel que el constructivismo otorga al estudiante. Es un perfil centrado en habilidades y disposiciones, en contra de la adquisición mecánica de conocimiento (Frida Díaz Barriga 1998, p.101)

En sus inicios, los planteamientos del CCH abogaban por la democratización de la educación, ya que diversos estudios revelan que siempre fue selectiva. En la actualidad, la demanda es mayor; la realidad de los interesados rebasa las capacidades de respuesta ante las solicitudes de ingreso, tanto por el crecimiento de la población, como de los diversos reconocimientos que ha obtenidos la UNAM a nivel nacional e

internacional, en cuanto a su excelencia académica. Por ello en lo que respecta a los filtros de ingreso, como mecanismos para la selectividad, Frida Díaz Barriga señala que:

La política universitaria aboga por el freno de la matrícula a nivel bachillerato, y desconoce la selectividad social y económica, aduciendo que el filtro para el ingreso al bachillerato universitario es eminentemente académico (mediante el polémico examen único). (Frida Díaz Barriga 1998, p.99)

En este sentido, si la demanda es mayor a nivel bachillerato, ya que la población adolescente se ha incrementado, no ha pasado lo mismo con el incremento de nuevos planteles que atiendan el bachillerato universitario, por lo cual el examen único tiende a incrementar el número de aciertos para ingresar al sistema de la UNAM, así, el criterio de selección es eminentemente académico y no económico-social.

El proyecto del CCH rechaza en sus planteamientos una formación mecanicista, favorece el desarrollo de habilidades de actitudes y de valores. Al igual que el constructivismo, reconoce la importancia del trabajo grupal y lo valora por ser una parte de la interacción entre alumno-alumno, en el cual se intercambian tanto conocimientos, como actitudes y valores entre ellos. La función del docente es de gran importancia por el impulso o énfasis a estos elementos

La incorporación de los valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje son visibles en los planes y programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades. El constructivismo considera los valores (el respeto al punto de vista del otro, la solidaridad, la cooperatividad, etcétera) como importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en lo que corresponde a lo actitudinal.

Además de esa formación como bachilleres universitarios, el Colegio busca que sus estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas sólidas y personalmente fundadas; con sensibilidad e intereses variados en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez y de incorporarse al trabajo con creatividad, para que

sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respecto y al diálogo y solidarios en la solución de problemas sociales y ambientales.

Se pretende formar sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos y puestos al día en las principales áreas del saber; actitudes propias del conocimiento, de una conciencia creciente de cómo aprenden, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, y de una capacitación general para aplicar sus conocimientos y formas de pensar y de proceder, a la solución de problemas prácticos. Con ello los alumnos tendrán las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma.

Lo anterior muestra un proyecto prometedor en la formación de los alumnos del Colegio. La investigadora Frida Díaz Barriga cuestiona seriamente la realidad al señalar que, “el proceso de cambio curricular reciente, destacan, a nuestro juicio, dos grandes problemas: la ausencia de un marco de referencia o de fundamentos psicopedagógicos y didácticos en el currículo, y la falta de legitimación del proceso” (Frida Díaz Barriga, 1998, p.98) Así, la propuesta de la investigadora es en torno a contrastar los planteamientos, formulaciones y propuestas que se vierten por escrito y la realidad al llevarlos a la práctica, es decir, a las aulas. Consideramos que en el ámbito de la docencia se generan incongruencias entre la teoría y la práctica, pero no es válido generalizar, ya que hay profesores que se preocupan por su formación profesional en la docencia.

En la actualidad, es cuestionable, pero a la vez un reto, la organización curricular del CCH en el sentido de sus planteamiento, como es el perfil de egreso que se expone en el Plan de Estudios Actualizado y lo que se desarrolla en los programas de estudio con respecto a los propósitos de cada unidad. Pretendemos enfatizar la práctica docente, y en lo que respecta a la parte operativa de la metodología de la enseñanza, la ausencia de una propuesta psicopedagógica. Aunada a ésta, a la formación de los profesores con vistas a considerar la profesionalización de la docencia.

Consideramos que el constructivismo es una propuesta acertada ya que ofrece una manera distinta de ejercitar la docencia como bien lo señala Frida Díaz Barriga. Se trata de promover los procesos de crecimiento personal del alumno, propiciar una actitud constructiva, rechazar las concepciones de ver al alumno como simple receptor, reproductor o acumulador de aprendizajes. La escuela debe promover un doble proceso, el de socialización (el vínculo profesor alumnos y entre los mismos alumnos) y de individualización, es decir, que los alumnos se hagan responsables de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Para el constructivismo el estudiante, no es considerado como un recipiente o un receptor pasivo a quien se le da la información y éste la archiva o la memoriza para cumplir y dar respuesta a un examen. Se busca terminar con este tipo de roles y ejercer relaciones más humanas al interior de las aulas aunque ello, implica un mayor compromiso del docente, por que en muchas ocasiones “en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos... reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (Freire Paulo, 1993, p.72). Si el docente rechaza este tipo de educación bancaria, en su práctica docente y desarrolla de manera conjunta con los alumnos o educandos la construcción del conocimiento, para su apropiación, se proyectará una educación centrada en la persona, (Carl, Rogers, R.1986). Que los alumnos sean capaces de elegir, entender, comprender y aprender críticamente, en un ambiente agradable de tolerancia y de respeto mutuo.

Los resultados que se obtienen en los egresados del Colegio se ven reflejados en sus niveles de análisis, de argumentación, actitudes, hábitos, valores y habilidades, que demuestran en las facultades, en las que continúan su formación profesional.

En los primeros años del Colegio, se conformó la identidad de los estudiantes “ceceacheros”...se logra un tipo particular de participación de los alumnos en su aprendizaje y un nivel mayor de

lectura, logrando a la vez una mayor participación crítica de los problemas nacionales” (Frida Díaz Barriga, 1998, p.113)

Profesores que ejercen a nivel licenciatura en las áreas de ciencias sociales en la actualidad afirman que, en los primeros semestres se continúa notando la diferencia entre alumnos egresados del CCH y de la Escuela Nacional Preparatoria, y de otras dependencias. Los alumnos de CCH, como se señaló en el párrafo anterior, muestran una mayor participación crítica de la realidad social de la que son parte.

### **1.1.3.- El Colegio de Ciencias y Humanidades y las próximas generaciones**

La Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades dio a conocer el Plan General de Desarrollo 2006-2010 en el mes de mayo del 2006. El documento inicia reafirmando la responsabilidad para lograr que los alumnos del Colegio aprendan a aprender con calidad durante los próximos años. Reconoce el compromiso de elevar el aprendizaje de calidad, mejorar el aprovechamiento escolar y el egreso de los alumnos. Admite que en los últimos 10 años, que abarca de 1996 al 2006, fue el primer momento formal de la reforma curricular de la institución luego de su fundación en 1971, además de la etapa en que la Universidad Nacional otorgó el rango de Escuela Nacional al Colegio, en 1997.

El Plan General de Desarrollo plantea que el Colegio y su desarrollo está abierto a las tendencias y cambios mundiales, así como a las transformaciones que el Sistema de Educación Media Superior, en nuestro país, ha experimentado en los últimos años, como son, la globalización de nuestras economías y sus repercusiones sociales, siendo una meta el lograr que los contenidos de los programas del plan de estudio se traduzcan en verdaderos aprendizajes y competencias eficaces para los alumnos.

## La Misión del Colegio de Ciencias y Humanidades

Los Jóvenes son sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio; capaces de obtener, jerarquizar y organizar información utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, de validarla reconociendo el alcance y los límites de los argumentos pertinentes y de utilizarla para la comprensión y solución de problemas nuevos. La necesidad de desarrollar una actitud crítica, propositiva y creativa frente a lo que se aprende y se vive (Plan General de Desarrollo, 2006, p.8)

Los planteamientos de tal misión son atractivos, pero como lo establece Frida Díaz Barriga, se requiere de sustentos teóricos (psicopedagógicos) que se incluyan en su proyecto educativo, pues es necesario que al llevarlo a la práctica se hagan viables las diversas propuestas enmarcadas en la pedagogía, que inician con el reconocimiento básico del desarrollo psicológico de los adolescentes del CCH, En otras palabras, tomar en cuenta las propuestas del constructivismo, que reconoce la psicopedagogía, como es el humanismo y la teoría sociocultural, entre otras.

Debemos preguntarnos qué sucede actualmente con el proyecto educativo del CCH ante la heterogeneidad de situaciones, es decir, de los contextos (familia, la institución, la comunidad y el país). El Plan General de Desarrollo manifiesta grandes retos y acciones a realizar. Pero es preocupante que no se especifique en el caso del plan dado a conocer recientemente, ninguna propuesta que de orientaciones en la parte psicopedagógica. No hay un planteamiento o una revisión de los nuevos paradigmas que se están desarrollando en otros países, y que pueden ser de utilidad en la práctica docente en el CCH; se continúa haciendo énfasis en que el alumno sea autónomo en el proceso del conocimiento, pero no se consideran las etapas cognitivas de los alumnos, ni las aportaciones frente a los retos del proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de lo que señala el plan (2006-2010).

La investigadora Frida Díaz Barriga reconoce que por medio de varios eventos en los que participa la comunidad universitaria como son foros, seminarios, y talleres entre



otros, se abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero lo importante es la práctica ; asegura que:

En dichos eventos, se exponen básicamente ensayos y reflexiones pedagógicas, con el propósito de encontrar mejores métodos y medios de enseñanza. Sin embargo, la calidad y profundidad de estos trabajos es muy variable, y no se han establecido mecanismos para su sistematización y recuperación (Díaz Barriga Frida, 1998, p.111)

Consideramos que el Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades (2006-2010), por el carácter proyectivo que implica, sí debe de incluir propuestas de métodos de enseñanza-aprendizaje independientemente de que, en talleres y seminarios sí se efectúa, pero sería necesaria la relación entre la teoría y la práctica pedagógica, en el proceso de enseñanza aprendizaje y los paradigmas que están teniendo mejores resultados a nivel medio superior. Esto requerirá de un planteamiento a nivel investigativo, para darle respuesta a tales inquietudes que se constituyen en una necesidad y darle seguimiento de forma integral a la formación de profesores.

## **1.2.- Función y práctica del Área Histórico-Social**

El Plan de Estudios del Colegio, correspondiente a febrero del 2006, en lo que corresponde al Área Histórico-Social (ÁH-S) marca las características de egreso que deben de tener los alumnos:

Inducir a los alumnos al análisis, interpretación y comprensión de la realidad social, entendida como una realidad dinámica, múltiple y compleja. Para tal fin, en su estructura curricular se incluyen disciplinas- convertidas en materias escolares- que constituyen dos formas diferentes de conocimiento de dicha realidad: la científica y la filosófica. La forma científica incluye las variantes histórica y social con objetos de estudio específicos para cada disciplina-materia. La filosófica, por su parte, incluye las variantes racional, sensible e imaginativa con una visión omnicompreensiva de la humanidad. Ambas formas de conocimiento aplican métodos rigurosos no excluyentes sino complementarios, orientados y asumidos con un sentido holístico (UNAM Y CCH , 2006, p.60)

Como vemos, los logros a obtener en cuanto a las características formativas con las cuales deben de salir los alumnos, rumbo a su formación profesional, es ambiciosa como todo programa educativo y no debe de limitarse; aspira a metas y objetivos amplios, que son retos. Pero la cuestión estriba en saber cómo logra tales metas. En este sentido, es importante considerar que el ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos de índole sociocultural, al llevar a la práctica sus habilidades y la actitud que asumirá en la ampliación de sus nuevos conocimientos, para ampliar sus concepciones ante la realidad que lo rodea.

Los saberes en los que se incluyen no sólo conocimientos de tipo conceptual, sino también habilidades, valores, actitudes, normas, etc. Dichos saberes, entiéndase, no simplemente transmitidos por unos y reproducidos por otros sino que en torno se crean interpretaciones y asimilación de significados, gracias a la participación conjunta de ambos participantes; así, los aprendices tienen oportunidad, una y varias veces, de recrearlos en formas varias durante su participación y mientras efectúan la reconstrucción de la cultura en la que se desarrollan (Hernández Rojas. 1998, p. 230)

En la cita anterior, el autor se refiere al aprendizaje significativo y no está fuera de los planteamientos de las propuestas de formación para los alumnos del CCH. Un elemento medular a considerar es la responsabilidad del docente por llevar a cabo los diferentes contenidos establecidos en el proyecto educativo del Colegio. No serán, por lo tanto, contenidos meramente temáticos, sino una relación con contenidos trasversales, que incluyen el desarrollo de habilidades y actitudes con la finalidad de fortalecer el aprendizaje a través del conocer, el hacer y el ser del estudiante.

Las habilidades trasversales del conocer y del hacer son: observar, plantear y resolver problemas, investigar, reflexionar, analizar, sintetizar, interpretar, inferir, abstraer, explicar, problematizar, relacionar conocimientos, discernir, imaginar, crear, reflexionar y argumentar (UNAM y CCH, 2006, p.41)

La transversalidad que conlleva intenciones de una formación en el bachillerato de la UNAM asume el sentido del ÁH-S que es formar a los alumnos en la cultura básica propia del CCH.

Asimismo, comprende una formación humanística que proporciona a los alumnos un conjunto de valores y referentes éticos, estéticos y argumentativos para enfrentar los retos de la vida cotidiana...con dichos referentes se comprende que el diálogo razonado, la solidaridad, la tolerancia, la sensibilidad, la libertad, la democracia, el respeto a la diferencia y la justicia son valores que hacen posible una mejor forma de vida personal y social (Unam y Cch , 2006, p.60)

En esta perspectiva, el enfoque de las disciplinas del Área opta por la construcción en los alumnos de un pensamiento crítico que niegue la neutralidad ideológica, los haga conscientes de la vigencia de su compromiso de ciudadanos y les permita asumirse como sujetos que busquen transformar la realidad. El enfoque del ÁH-S comparte, estimula y conserva relaciones tanto generales como específicas, por medio de sus paradigmas epistemológicos –pedagógicos con las otras áreas del Plan de Estudios; con la finalidad de fortalecer el proyecto del Colegio, a saber, la formación en las ciencia y las humanidades. (UNAM y CCH , 2006, p.62)

### **1.3.- Formación profesional del docente**

La situación de la planta docente es un elemento medular para comprender y analizar qué está pasando con la profesión de la docencia. Después de 35 años de creación del CCH, se constata la responsabilidad y la continuidad del Colegio y de los docentes a cargo de las nuevas generaciones. El Plan General de Desarrollo del CCH 2006- 2010 señala que, “los profesores de asignatura constituyen el 75% de la planta docente, de los cuáles el 49% son interinos. Ellos atienden al 74% de los grupos, mientras que los profesores de tiempo completo el restante 26%. (PND, p.7). Esto nos indica que la mayor responsabilidad en la formación de los alumnos recae en los maestros interinos y una cuarta parte en los “expertos”.

En ambos casos, es importante investigar ¿qué significa la docencia? Los profesores ¿qué opinan del compromiso docente? ¿Qué opinan del proyecto educativo del Colegio? Estas preguntas serían parte de otra investigación, que en este caso no nos corresponde atender, pero que es importante tener en cuenta.

El Plan General de Desarrollo 2006- 2010 expone que se ha creado un sistema integral de formación docente para desarrollar las acciones de formación con base en

criterios metodológicos, como la centralidad del aprendizaje permanente, la recuperación de la práctica docente como núcleo formativo y el impulso a una visión estratégica de largo plazo.

Por ello rescatamos acciones llevadas a cabo por las autoridades universitarias (reportadas en el Plan). Por ejemplo, la Secretaría de Servicios de Apoyo al Aprendizaje se encarga de planear, elaborar (materiales para el aprendizaje) organizar y coordinar programas que brinden servicios de apoyo a la docencia en el Colegio; planea y realiza la selección biblio-hemerográfica en apoyo al plan y a los programas de estudio que afirmen el aprendizaje de los alumnas y alumnos, la misma secretaría pertenece al Sistema de Laboratorios de Innovación (Siladín) en el que se desarrollan programas de software y video educativo. Se diseñan estrategias de aprendizaje, se seleccionan y adquieren libros, y diversos materiales impresos y digitales para las bibliotecas del CCH. Todo ello en función de su plan de estudios, de la promoción y acercamiento de los adolescentes a la investigación en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanidades y Matemáticas.

Es útil conocer las diferentes instancias y proyectos de apoyo y de formación de profesores, pero es notable la carencia de orientación psicopedagógica. La producción de materiales no garantiza el proceso de enseñanza- aprendizaje, ni mucho menos la apropiación del conocimiento por el alumno y menos aún el considerar a la educación desde una perspectiva sociocultural.

En esta misma lógica, recordemos que los principios pedagógicos del colegio son *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, como el eje fundamental para los alumnos, con el objetivo de la construcción de su propio aprendizaje, tomando al profesor como guía, orientador, coordinador y facilitador del conocimiento, como bien lo indica el constructivismo, sobre la base de una relación de diálogo entre seres humanos vistos como sujetos.

Así, el profesor se convierte en un agente cultural, un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de aprendizaje de los alumnos. Los aportes del profesor y la orientación es importante, ya que: “El alumno se apropia de los saberes, gracias a sus aportes y ayudas estructuradas en las actividades escolares, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada” (Hernández Rojas, 1998, p.234). Como profesional de la enseñanza debe mantener el diálogo e interactuar para compartir las experiencias compartidas con el enseñado, ajustarse a las necesidades de aprendizaje del alumno participante, considerar que es un apoyo transitorio o temporal. Una vez que los alumnos ya no requieren el sistema de apoyo, deberá retirarse en forma progresiva. Debe de diseñar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje; esta postura es parte del paradigma constructivista, pero a la vez es considerada por Paulo Freire al plantear que el ser humano debe de ser autónomo (Freire, 1993, p.38), al retomar su experiencia y nuevos saberes tanto teóricos como prácticos.

La actitud del profesor es principalmente directiva; él tomará la iniciativa sobre el tratamiento de los contenidos, para ajustar el sistema de ayuda y apoyos necesarios, para lograr un intercambio dialogante y ceder a los alumnos el papel protagónico. El vínculo profesor-alumnos será fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El que los alumnos adquieran un manejo cada vez más autónomo y autorregulado de los contenidos, es una responsabilidad del docente y de los alumnos; es la educación interna y externa en el aula.

El docente debe de conocer y entender el desarrollo psicológico e intelectual de los alumnos en una trilogía entre alumno profesor y los saberes curriculares. Que conozca a fondo los problemas y características del aprendizaje y del saber disciplinario que le toca enseñar, con conocimiento de las etapas y estadios del desarrollo cognitivo general de los adolescentes, además de conocimientos didácticos.

El docente no es un espectador pasivo, los alumnos lo observan y aprenden de él, no sólo contenidos temáticos sino también actitudes. Debe de promover el respeto y autoconfianza en el alumno y entre los mismos alumnos, ya que aprendemos de los otros.

El compromiso entre alumnos y profesor es una educación entre humanos, entre iguales, con responsabilidades mutuas.

El papel del profesor que hemos explicado se vincula con la formación docente, es decir, con la profesionalización de la docencia. El Plan General de Desarrollo 2006-2010 señala la formación de docentes, al tener presente un perfil de los mismos para ello se pone en marcha la formación de profesores por medio de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS).

Se ha evidenciado el interés de los profesores en participar en la MADEMS, puesto que desde hace muchos años esta posibilidad había sido una de las demandas más insistentes de la planta académica del Colegio. Así lo ha manifestado el Director del Colegio de Ciencias y Humanidades, Rito Terán Olguín. En 2003 y 2004 se inscribieron 52 profesores en cada uno de los ciclos correspondientes, ya sea en historia, español, biología o matemáticas, entre otras. Para 2005 2006, ya son 100 los profesores inscritos en la MADEMS. Por ello es previsible que en los próximos años, el Colegio logre contar con personal académico todavía más competente para apuntalar los programas de formación de profesores necesarios para su aplicación dentro del Colegio y fuera de él.” (Plan General de Desarrollo 2006, p.8)

El programa de la MADEMS ofrece una preparación sustentada en tres líneas de formación: la socio-ético-educativa, la psicopedagógico-didáctica y la disciplinaria, como elementos básicos en la formación del profesor a partir de una perspectiva inmediata, el “siglo XXI para la sociedad del conocimiento, con saberes en los terrenos psicológico, pedagógico y didáctico” (MADEMS (2006), p.26).

En lo que respecta a la formación de los profesores en el campo de conocimiento de la Historia, formula la profundización en el conocimiento de los periodos históricos, de su concepción histórica a partir de puntos de vista teóricos, metodológico y fáctico, así como en precisión de los enfoques (como el social, cultural, regional o los que provienen de la microhistoria, la antropología histórica, o bien la historia marxista).

“Enfatiza la formación psicopedagógica con el fin de abrir espacios de discusión donde puedan plantearse los obstáculos que se afrontan al enseñar la historia, considerando la edad de los estudiantes” (Madems, 2006, p. 20); de manera coherente rechaza una educación enciclopedista, priorizando el método de análisis para acceder al conocimiento.

El Colegio de Ciencias y Humanidades cuenta con una planta de 2,789 un 2.7% aproximado de profesores están por egresar de la MADEMS y que se incorporan al bachillerato de la Universidad. Por ello, en la perspectiva de incrementarse al 100% la incorporación de profesores a la MADEMS, en 5 años (2007 al 2011), se podría lograr que el 21.79% de los docentes esté profesionalizando su práctica docente.

La profesionalización de la docencia implica una serie de compromisos desde el ámbito personal, profesional, y con los otros. La enorme responsabilidad a la que se enfrenta un docente a nivel de bachillerato, por las características y las implicaciones que significan la formación de los adolescentes, deriva en que se deben de incorporar a la formación docente conocimientos con respecto al desarrollo psicológico e intelectual de los alumnos. Que el docente conozca las diferentes corrientes teóricas que aportan a la pedagogía, y que lleve a la práctica de manera congruente los principios que dieron origen al Colegio.

#### **1.4.- Características de los adolescentes con relación a la cognición**

##### **1.4.1.-Rasgos que caracterizan al adolescente**

La educación media superior, como es el caso del CCH, atiende en su mayoría a jóvenes en la edad de la adolescencia. “En la población estudiantil del CCH... en los años noventa, existió una población mayoritaria de alumnos que oscilaban entre los 15 y los 16 años...” (Sánchez Villena, 2006, p.49). La investigadora Lucía Laura Muñoz ha trabajado con respecto a las características de ingreso y de egreso de los alumnos del CCH. Señala que “actualmente de cada 100 alumnos, 90 son menores de 16 años: los estudiantes que hoy recibe el CCH son individuos en plena adolescencia, están en la etapa de cambios y definiciones esenciales para su desarrollo futuro” (Muñoz, 2003, p.20)

Con base en los datos anteriores, nos cuestionamos, ¿Qué características o rasgos poseen los alumnos del CCH? Antonio Ballezteros Lozado define el concepto de adolescente de la siguiente manera:

La palabra adolescente, procede del verbo latino *adolecere* que significa crecer, desarrollarse. Según la etimología de la palabra que la expresa, la adolescencia, pues, tendría como fenómeno característico y dominante, los cambios morfológicos y funcionales que constituyen el proceso de crecimiento. (Antonio Ballezteros Lozado, s.f. 23)

El adolescente ha sido objeto de investigaciones en relación a su desarrollo físico y mental, con respecto a su identidad, pubertad, sexualidad, comportamiento, escala de valores, rebeldía, el cuestionamiento a las normas, entre otros. “Sociológicamente, la adolescencia es el periodo de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta y autónoma” (Muuss., 1984, p12). En este caso, nos interesa rescatar la parte cognitiva del adolescente sin dejar de considerar los contextos que envuelven al alumno; elementos sociales y culturales que influyen en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La etapa de la adolescencia no es un proceso aislado en la vida del hombre, se trata de un hecho particular, inscrito en un contexto familiar, social y cultural. Es un momento de transición, en el cual se abandona la imagen del niño, para intentar incorporarse a la vida del adulto, con todas las dificultades que un proceso de cambio trae implícitas (Mariana Tarragona Roig, 2004, p. 9)

Es importante identificar de manera general las capacidades cognitivas de los alumnos adolescentes, ya que éstas serán las que marquen la pauta en la selección de contenidos y complejidad de los mismos, el no caer en prácticas educativas a nivel primaria y no rebasar la enseñanza más compleja y amplia de contenidos que implica la licenciatura. En suma, tener claridad de lo que implica la educación media superior en la cual la mayoría de los alumnos son adolescentes.

Es necesario que el profesor constructivista vaya explorando, descubriendo y construyendo una nueva forma de pensar en la enseñanza, de lo contrario simplemente acatará órdenes institucionales para cubrir cierto plan, que puede ser constructivista, sin actuar de manera congruente directamente con él (Gerardo Hernández Rojas, 1999, p.130)



El docente debe de considerar su profesionalismo, el cual implica que: investigue, conozca y se interese, por entender el desarrollo cognitivo del alumno y de los alumnos de manera individual y grupal. El conocimiento de sus alumnos tanto en la parte intelectual como emocional y de desarrollo psicológico. Tener presentes los cambios a los que se enfrenta el adolescente del bachillerato, como bien lo señala Anna Freud.

...la adolescencia se verifica en todas las esferas de cambios físicos, en relación con el tamaño, fortaleza y aspecto de la persona. Se producen también cambios endocrinológicos, que revolucionan por completo su vida sexual. Se registran cambios en el modo de expresar la agresividad, progresos en la esfera del reconocimiento intelectual, reorientaciones con respecto a vínculos objetantes y relaciones sociales. (Freud, Anna ,1980, p,249)

Los profesores debemos considerar estas hecatombes en el carácter y personalidad de los alumnos adolescentes, (entre los 12 y 18 años) así como esa búsqueda por la que se encuentran algunos en la sustitución del padre, que puede ser un líder autodesignado, puede ser el propio profesor, un líder que se sigue de su grupo de pares (compañeros de la misma escuela).

...el período de mayor conmoción adolescente coincide con la etapa en que el individuo se ve sometido a mayores exigencias, como las relativas al rendimiento intelectual en el colegio y la universidad, la elección de una carrera, la mayor responsabilidad social y económica en general. Muchos fracasos (a menudo con consecuencias trágicas) en ese campo no se deben a la incapacidad innata de la persona, sino simplemente, a que se le plantean exigencias desmedidas en una época de su vida en que debe dedicar todas sus energías a la resolución de otros problemas de importancia, como lo que le plantea su crecimiento y desarrollo sexual. (Freud, Anna ,1980, p,252)

Los cambios físicos, al igual que los psicológicos que impactan en sus actitudes ante la vida serán parte de su identidad, lo que implica que no es fácil aportar a la formación de los adolescentes, pero resulta un reto de gran trascendencia en la vida de nuestros alumnos.

La adolescencia constituye una etapa crucial en el desarrollo de la vida, una etapa de crisis y conflictos normales que se expresan en conductas signadas entre la dependencia y la independencia extremas, engarzadas paradójicamente por la búsqueda de la libertad y la

identidad personal, así como por el temor a la pérdida de la seguridad que otorga el camino vivido. Al profesor que trabaja en esta etapa se le ofrece un escenario difícil y complejo, pero extraordinariamente rico en cuanto a las posibilidades de incidir en el adolescente en la afirmación de valores morales, en la búsqueda de su identidad, así como en apearse al desarrollo del pensamiento reflexivo, formativo y abstracto. (Uribe Ortega, Marta, 1993, p.3)

Los deseos, la pasión, el primer amor, los ideales, los sueños, la crítica, la rebeldía y la libertad son algunas de las características de los adolescentes que se ubican en un periodo de vida que es clave para el desarrollo de todo individuo “Por lo mismo tan importante es, en esta etapa, la educación formal como la que se aprende fuera de las aulas” (Guerrero Salinas, María Elena, 2006, p 23)

Es importante identificar la parte emocional del adolescente como bien lo señala Piaget, (1995) ya que no se pueden desconocer las sensaciones y emociones que en lo particular rodean a los adolescentes. Si efectivamente el profesor y el alumno contribuyen ambos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las responsabilidades son diferentes; en el caso del profesor, le corresponde tener conocimientos con respecto al desarrollo emocional y cognitivo del alumno, es decir, ser un conocedor de la psicopedagogía de sus alumnos, para aplicar la empatía con base en fundamentos teórico-prácticos.

El adolescente...se sitúa como un igual de sus mayores, pero se siente distinto, diferente a ellos, debido a la nueva vida que se agita en él...los sistemas o planes de vida de los adolescentes están llenos, simultáneamente, de sentimientos generosos, proyectos altruistas o fervor místico y de inquietudes megalomanías o un egocentrismo consciente (Piaget, 1995, p. 89)

En la tarea formal, el sujeto, en este caso los alumnos adolescentes, no sólo jerarquizan la información que reciben a través de los sentidos, también ya poseen la capacidad de elaborar conceptualizaciones. Les permite combinar y relacionar causas y efectos. Piaget señala esta habilidad cognitiva en el período de las operaciones formales en términos de la posibilidad de análisis, comprensión y resolución de problemas.

El pensamiento concreto es la representación de una acción posible y el pensamiento formal la representación de una representación de acciones posible. ...a partir del pensamiento concreto característico de la segunda infancia...hacia los doce años...hacia la reflexión libre y desligada de lo real...se produce una transformación fundamental en el pensamiento del niño, que indica su final con relación a las operaciones construidas durante la segunda infancia: el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal...hipotético-deductivo...esta forma de pensamiento hipotético-deductivo se aleja a veces de lo real....Ciertamente, el adolescente descubre, en un sentido, el amor” (Piaget, 1995, p. 83, 85)

Con respecto a la lógica del adolescente, que se ubica en la etapa de operaciones formales, se diferenciará de la lógica de operaciones concretas de la etapa anterior. El adolescente da atención tanto a la forma, como al contenido de un argumento, de un experimento, de un silogismo o de una proposición. “El adolescente puede razonar acerca de su propio razonamiento. Esto supone una nueva separación de sujeto y objeto” (John Paul McKinney, 1982, p. 153)

Por ello, si los alumnos poseen el potencial para realizar y lograr el razonamiento y el análisis con respecto a su realidad y poder comprenderla más y mejor, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe de apegarse a bases científicas. De manera conjunta, profesor y alumnos pueden identificar las variables que se encuentran en el entorno social. En el caso de la materia de historia, a identificar los elementos de multicausalidad y de totalidad que influyen en los hechos históricos, apegándose a la objetividad y a la científicidad.

El profesor, como mediador del conocimiento, propiciará que los alumnos a nivel bachillerato den respuesta a una serie de problemas que se les plantea durante las clases, que hagan uso de sus conocimientos previos y la nueva información conceptual:

Cuando se trata de resolver problemas, el sujeto no tiene que comprobar experimentalmente todas las soluciones posibles, sino que puede reemplazar muchas de ellas por conclusiones del razonamiento. Cobra particular interés el uso del lenguaje, ya que es a través de este recurso que puede expresar tales representaciones (Gutiérrez Ofelia Ángeles, 2003, p.12)

Los esquemas no son fijos, van modificándose paulatinamente como resultado de la experiencia e integrando o asimilando nueva información promovida por la propia actividad intelectual.

Las aportaciones que realizan las diferentes investigaciones anteriores con respecto a las capacidades cognitivas de los adolescentes, dan la pauta para llevar a cabo el análisis de textos en el aula, ya que señalan que los alumnos del bachillerato son capaces de llegar a conclusiones y a detectar la complejidad de la realidad.

El desarrollo del pensamiento formal se puede considerar en su mayoría, pero no se considera una generalidad; los grupos de alumnos son heterogéneos, cada grupo posee cualidades específicas, al igual que cada uno de sus integrantes. La edad de llevar a cabo las operaciones formales o pensamiento formal en las aulas se puede constatar, por lo que el vínculo entre profesor y alumno debe de ser estrecho, para que los alumnos que no logran los niveles cognitivos generales, no se rezaguen, y aumenten las filas de los desertores o reprobados. En este sentido, cobra importancia el uso de estrategias didácticas; serán útiles para alumnos con niveles cognitivos ya definidos por los investigadores, como para alumnos que no han logrado las operaciones formales o el pensamiento formal.

No es constante la edad a la que empieza la lógica formal. Más aún, parece que algunos adultos nunca llegan a adquirir un pensamiento operacional formal...las operaciones formales se pueden referir tanto a una etapa de razonamiento (es decir, a una etapa de desarrollo) como a un estilo de razonamiento...el tipo de problema que ahora tiene delante el adolescente, su estado de lucidez o de fatiga, y sus aptitudes intelectuales en general, serán variables muy importantes que determinarán que el adolescente aplique o no la lógica formal (John Paul McKinney, 1982, p. 156)

Por lo anterior, hay diferentes niveles cognitivos en los alumnos, lo cual implica que el profesor debe de tener conocimientos con respecto a los diferentes niveles del capital cultural que poseen sus alumnos. La función que debe de asumir el profesor es el de promover el desarrollo psicológico y la autonomía de los alumnos; es la trilogía entre alumno, profesor y los saberes curriculares.

#### **1.4.2.- Proceso enseñanza-aprendizaje en los adolescentes y los postulados del Colegio de Ciencias y Humanidades**

Es importante la disponibilidad que tenga el alumno del bachillerato para aprender. Se identifican dos sujetos fundamentales en el proceso educativo, el profesor y el estudiante; interactúan de manera invariable en torno a los objetos del conocimiento. Esa interacción está influida por variables de naturaleza cognitiva y afectiva (habilidades, emociones, percepciones, etc.), pertenecientes a ambos sujetos, factores que son movilizados con el propósito fundamental de lograr el aprendizaje.

Al considerar los postulados del CCH, por ejemplo el *aprender a aprender*, significa que nuestros alumnos sean capaces de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia, ya que se aprende durante toda la vida. Este postulado plantea una necesidad de enseñarle al alumno a pensar de una manera diferente a como lo ha venido haciendo en la educación tradicional me refiero al conductismo, que es la memorización de la información. En los procesos educativos, se pretende la consolidación de bases metodológicas científicas, así como concepciones y teorías sustentadas; que no sólo repitan los alumnos la información que se obtiene en las aulas o la que investiga, sino que realicen sus propios análisis y abstracciones. Este es el significado de aprender a aprender.

La expresión “aprender a aprender” no es nueva. Se introdujo al lenguaje pedagógico en la década de los setentas, cuando surgen los sistemas abiertos de enseñanza y tiene su origen en tres situaciones distintas: las teorías cognoscitivas que enfatizaban la construcción gradual del conocimiento y de sus estructuras, la conciencia de que los cambios científico-tecnológicos y sociales obligaban a un aprendizaje continuo y la convicción de que la educación debía ser conducida de manera autónoma por el propio sujeto (Ofelia Ángeles Gutiérrez, 2006,p.6)

El proyecto educativo del CCH continúa manteniendo la misión de formar alumnos críticos y reflexivos. Al respecto, es importante considerar la formación de los profesores, ya que: “El profesor de bachillerato no puede nunca olvidar que su obligación es mostrar en cada asignatura un panorama general y un método de trabajo

a personas que en su mayoría no volverán a interesarse profesionalmente por esos temas” (Savater, 2004, p. 125), en el entendido que la educación que se imparte a nivel bachillerato, cubre los conocimientos elementales o básicos. La continuidad que el alumno les otorgue fuera del salón de clase es parte del aprender a aprender.

El aprender a aprender estará influido por las capacidades individuales, que Gardner Howard nombra como las inteligencias múltiples. Son las habilidades para acceder al conocimiento, haciendo uso de estrategias “la inteligencia es una facultad singular que se utiliza en cualquier situación en que haya que resolver un problema...es una habilidad general que se encuentra, en diferente grado, en todos los individuos” (Gardner Howard, 1995 p.32)

La capacidad individual para conocer dependerá de la cognición: el poner atención, memorizar, razonar e incluso tomar decisiones en el proceso de conocimiento. “El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan que el sujeto logre aprendizajes significativos” (Gutiérrez Ofelia Ángeles, 2006, p. 4). El significado se lo otorgará el alumno para llevarlo a la práctica, tanto en su vida académica como en su vida personal.

### **1.5.- El vínculo pedagógico y el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Con respecto al vínculo pedagógico, en este apartado retomaré lo refiere al vínculo afectivo, intelectual y conductual que se genera en el aula directamente entre profesor y alumnos y entre los mismos alumnos. Es con la finalidad de avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La pedagogía es la ciencia que aporta a la educación y a la enseñanza y el vínculo será la relación que se origina entre profesor y alumnos. El vínculo pedagógico es necesario y de gran trascendencia en la formación de los adolescentes a nivel bachillerato.

Con respecto al aprendizaje Carl Rogers señala: que “El aprendizaje, pues comprende las dimensiones afectiva, cognitiva y corporal de la persona considerada como un todo unificado...el conocer sin sentimientos no constituye conocimiento” (Carl Rogers en Luque Sánchez Ángela, 2000.p. 31). Para Rogers, el alumno es concebido como persona, por ello el profesor debe permitirle que evolucione de acuerdo a sus intereses; apoyarlo para que investigue, que pregunte, que conteste; que comprenda que todo está cambiando, desde su persona hasta la sociedad de la cual es parte. Esto implica romper con la educación y el profesor tradicionalista a favor de la animación y el diálogo. Con respecto a los saberes transmitidos, Paulo Freire señala el vínculo entre el que educa y el que aprende, ya que los dos están involucrados en el conocimiento.

En un primer momento, el docente posee un rol activo en la generación del vínculo afectivo y conductual y en segundo término en la transmisión del conocimiento intelectual. En este último, frente a las dificultades de los alumnos para la apropiación del conocimiento, su función será replantearse constantemente la motivación que ejercerá en cada una de sus clases, para avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el educador al ser “humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible” (Freire, 1993, p. 28) para repensar lo pensado; la humildad no implica desistirse, sino el abandono de la arrogancia, que busque involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que recorre en la apropiación del conocimiento.

El eje prioritario es el alumno y las posibilidades de construir el conocimiento. El docente posee un rol activo, en primer lugar en la generación de relaciones afectivas, intelectuales (cognitiva) y actitudinales o conductuales. En segundo lugar, en la transmisión del conocimiento, entendiendo que al entablar relaciones humanas y al adentrarse en el conocimiento de la temática, se generara la apropiación de la misma.

Lograr que el alumno se apropie del conocimiento debe ser el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque trascenderá en su vida personal y profesional. El tener presente que el docente y alumnos son sujetos políticos, agentes del cambio social y que el objetivo es construir juntos la transformación social, de lo individual a lo colectivo; por ello el vínculo pedagógico es entre seres humanos y no entre objetos.

Procurar una educación que enfrente al ser humano, ante su realidad en su tiempo y espacio, como bien lo señala Freire "...que posea una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida" (Freire, 1993, p. 88)

Transmitir el conocimiento a los alumnos significa motivar al alumno, hacerlo pensar; establecer vínculos, aporta a las posibilidades de toma de conciencia de lo social y de analizar su realidad. El conocimiento puede ser concebido como una medición entre el profesor y el alumno, siempre y cuando el docente le adjudique dicho carácter; siendo así, las estrategias e instrumentos serán herramientas para posibilitar dicho conocimiento.

Así nos referimos al vínculo entre seres humanos. Pero las relaciones que se generan en el aula pueden ser de diferente índole, desde la indiferencia que se puede ejercer entre alumnos y profesor. Pero la contraparte es el vínculo pedagógico que tiene como finalidad la afectividad, el desarrollo cognitivo (intelectual) y las conductas. Al momento que el docente se interesa por entablar vínculos con sus alumnos, llevará a cabo una relación entre lo psicológico y lo pedagógico.

En esta formación de los seres humanos intervienen directamente otros seres humanos. La construcción y formación de las personas no termina en ninguna etapa de la vida, ya que el docente mismo está en construcción, al igual que sus alumnos. Así, el vínculo pedagógico que se genera, teniendo como intermediario el conocimiento, será un aprendizaje mutuo. Entre el profesor y los alumnos se establecerán relaciones más humanas donde tenga cabida el afecto y no la indiferencia, teniendo presente los



cambios por los que está pasando el adolescente, tanto en lo físico como en lo intelectual, es decir, en su desarrollo cognitivo.

El vínculo entre sujetos, entre educador-educando, es el diálogo que implica la comunicación y no el depósito o donación de contenidos programados, sino la devolución de forma organizada y sistematizada en la exploración del conocimiento “que buscan la significación de los significados” (Freire, 1975, 77) El diálogo se valora porque genera un encuentro solidario y reflexivo “encausado hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado” (Freire); no se depositan ideas entre un sujeto y otro, ni tampoco es un mero intercambio de ideas, son intereses compartidos para la transformación social, es conocer y reconocer la presencia del otro, como lo señala Aguilar Sahagún:

La presencia del otro en nuestra existencia aparece en actividades tan elementales como el aprender a escribir y a hablar la propia lengua...quien escucha al otro escucha a alguien...se abre el verdadero camino para vivir la solidaridad. Cada uno debe aprender a salvar distancias y a superar los antagonismos frente a los demás. Esto significa respetar al otro, cuidarlo, atenderlo y, por así decirlo, darse unos a otros nuevos oídos. (Aguilar Sahagún Luís, 2002, p. 51)

Es importante el respeto mutuo, las atenciones y el escucharse. Le corresponde al docente investigar y estudiar los cambios a los que se enfrentan sus alumnos, el tener presente que la adolescencia es una fase “decisiva de evolución hacia una mayor independencia psicológica...con todas las consecuencias que ello comporta en el plano de la persona y de las relaciones dialécticas entre el yo y el otro” (Lehalle, Henri, 1986, p.10). Es factible que, con excepción del nacimiento, no haya otro período en la vida humana en el que se produzca una transición de tanta importancia, aunque es cierto que los cambios fisiológicos se producen en todas las edades, “...durante ese período la velocidad de cambio es inmensamente mayor que en los años anteriores y posteriores.” (Muuss, 1984, p.12)

Estos cambios son trascendentales en la vida de los adolescentes del bachillerato; el desconocerlos o el que como adultos se nos olvide que pasamos por la misma etapa,

es caer en incongruencias cuando hablamos del vínculo pedagógico; en este sentido, “Sin duda alguna, en el ser adolescente confluyen múltiples situaciones: lo sociocultural, lo biológico y psicológico; es por ello que el docente debe de entender al adolescente de una manera integral”, (Sánchez Villena, 2006, p.49) lo que implica un compromiso docente tanto en el conocimiento de su materia como en el desarrollo integral del alumno y en sus aportes a la formación de seres humanos.

Con respecto al vínculo y a la comunicación como base prioritaria en el aula, para construir los contenidos temáticos, presentamos los siguientes testimonios, en los cuales los alumnos expresan su opinión:

[...]creo que en las clases de historia lo que hace falta es un poco más de creatividad por parte de los profesores, que empleen más material didáctico y realicen más actividades en equipos, para hacer de la clase, un tipo de convivencia en la que se compartan opiniones tanto de los alumnos como del profesor, partiendo de los procesos históricos. (012 alumno@ CCH Azcaptzalco)

[...] el escuchar la opinión de los alumnos. La flexibilidad de los profesores que no sean tan rígidos el que no pidan maquinitas repitiendo como grabadoras o pericos de lo que han leído sin haber aprendido nada a pesar de tanto tiempo de lectura esto lleva a un disgusto por la materia. Hacer usos de la opinión y respetarla por parte de los profesores. (083 alumno@ CCH Azcaptzalco)

Es necesario mantener una comunicación constante en las aulas, puesto que el escucharnos es un elemento central del vínculo pedagógico, “El humanismo de Gadamer invita a aprender a escuchar, en uno o en otro camino, a luchar siempre contra el ensimismamiento y eliminar el egoísmo y el afán de imposición de todo impulso intelectual” (Aguilar Sahún Luís, 2002, p. 52). La humanización de la educación ante un mundo en caos abre la posibilidad de construir un mundo mejor, por ello:

Lo que hay que recordar es lo humano y los riesgos de deshumanizar. Educación es educarse en la escucha, la acogida del otro, la colaboración, la comprensión y la transformación del mundo, en el sentido que responda a los anhelos más profundos de las grandes mayorías, a sus capacidades de invención, de creación. (Aguilar Sahún Luís, 2002, p. 62)

El potenciar el conocimiento es hacer uso del capital humano que cada adolescente posee; significa darles la oportunidad de expresarse a su manera, reconocer sus

destrezas, capacidades y habilidades. La relación entre docente y alumno en la que se entabla una comunicación, cuestiona la relación tradicional que es asimétrica (desigual), monológica y vertical; en cambio es aplicar la horizontalidad donde el alumno y el profesor aprendan, cada uno a partir de su nivel particular.

[...] los maestros sean más amables y sepan de la materia, así que a partir de ahí todo los alumnos quedarán satisfechos y entonces quedarán ganas de asistir a clases y aprender. (022 alumno@ CCH Azcapzalco)

Para el alumno que ofreció el testimonio anterior, la amabilidad, (cordialidad, afecto y cariño) está en primer plano; después los contenidos de la materia. Este es un punto relevante del vínculo pedagógico. Siendo fundamental la valoración positiva por parte de los otros, es decir, de ser queridos, de ser respetados, así como de simpatía y de aceptación por parte del docente.

Por las características de la sociedad actual, aunque no en lo general sino en lo particular, se viven la violencia familiar y social. El control que ejercen los medios de comunicación con respecto a la información que difunden, podrían generar confusiones corresponde generar en las aulas la reflexión acerca de lo que pasa con los valores humanos, como son la solidaridad, la fraternidad y la tolerancia, entre otros aspectos que se ven seriamente dañados, pero no por eso dejan de existir.

En las relaciones entre seres humanos que se establecen en el aula y el conocimiento, no hay que considerar cuál es primero, sino que ambos son prioritarios en el vínculo pedagógico que llevan a cabo el docente y los alumnos.

### **1.6.- El pensamiento crítico en el adolescente en la materia de historia**

El adolescente posee un desarrollo cognitivo que le permite hacer abstracciones y pensamientos formales; el capital cultural que en su corta vida ha acumulado, lo estructurara de un modo diferente para crear nuevos conocimientos y seleccionar contenidos para llevar a cabo una aportación crítica.

Los aportes que efectuamos los docentes dentro y fuera del aula tienen la intención de impulsar al alumno a analizar y reflexionar sobre el entorno social del que es parte: le proporcionamos elementos para entrelazar el pasado y el presente, a fin de que mire los acontecimientos, cualquiera que éstos sean, desde una totalidad y se le otorgue una metodología para comprenderlos. Hay que enfatizar que no todo está dicho ni todo está explicado.

El pensamiento crítico se logra mediante el diálogo y éste se procesa a través de la comunicación, como ya se vio en el apartado anterior con respecto al vínculo pedagógico; siendo elementos básicos para llevar a cabo la educación y superar la contradicción educador-educando; ambos sujetos incidirán en el conocimiento, es decir, sobre el objeto cognoscible.

Acerca del pensamiento crítico o “pensar bien”, nos dice el investigador José Luís Corragio (1995) “Qué se entiende por pensamiento y sobre cómo se enseña a pensar críticamente” el autor retoma el conjunto de habilidades que dependen de la persona para considerar alternativas, valorar la evidencia, lograr juicios independientes, el uso de la razón para justificar. Para Paulo Freire (2003, p.35), la conciencia crítica requiere del análisis de los problemas, no quedarse satisfechos con las explicaciones superficiales; verificar y replantear; llevar a cabo la acción reflexión y de nuevo la acción. Si el docente considera los elementos antes mencionados para llevar a cabo la crítica de manera individual y motivar a sus alumnos a ser críticos es substancial considerar que:

Los jóvenes no adoptan mecánicamente las posturas de los adultos o de otros compañeros, están en un proceso de construcción de su propia posición filosófica y política y muestran capacidad de elegir, disentir, o acordar, o bien, de desarrollar estrategias propias frente a la presencia de múltiples corrientes de pensamiento (Guerrero Salinas Maria Elsa, 2006, p.20)

La práctica docente no debería de reducirse a procesos técnicos ni mecánicos y de transferencia de conocimientos; el docente aclarará sus puntos de vista y los alumnos los suyos: “destaca la exigencia ético-democrática de respeto, a los deseos, a la

curiosidad de los educandos.” (Freire Paulo, 1993, p.44). Tener claridad en no hay un “pienso”, sino un “pensamos”. Esta participación de los sujetos, en el acto de pensar, se da por medio de la comunicación. La comunicación implica una reciprocidad que no puede romperse. No es posible, por lo tanto, comprender el pensamiento fuera de su doble función: cognoscitiva y comunicativa. El educador, en un proceso de concientización (o no), como hombre, tiene derecho a sus opiniones. Lo que no tiene, es el derecho de imponerlas.

“Una de las bellezas de la práctica educativa es precisamente el reconocimiento y la asunción de su politicidad, que nos lleva a vivir el respeto real por las educandos al no tratar de imponerles, en forma subrepticia o en forma grosera, nuestros puntos de vista” (Freire, 1993, p. 42)

A continuación, retomamos los testimonios vertidos por alumnos que hacen alusión al respeto de los puntos de vista de cada uno de los sujetos:

[...] necesitamos profesores que no se pongan como locos con ciertos temas que te tiran un rollote. Lo importante es que vengan principalmente a hacer buena armonía con el grupo sin tenernos siempre con clases muy tediosas. Las maestras ayudan más que los maestros, siento que te tienen mucha más paciencia y no quiere decir que seamos unos burros que siempre necesitamos ayuda. Somos alumnos que estamos aquí para eso, que nos orienten y nos respalden con ese estudio. (08 alumno@ CCH Azcáptzalco)

[...] Tal vez si se enfocara a dar el tema en concreto y no dar todo un rollo porque muchas veces resulta tedioso, aburrido y muchas veces incomprensible. (038 alumno@ CCH Azcáptzalco)

Las posiciones de los adultos, como bien lo señala el testimonio, no se adoptan ni se asumen como propias, al contrario, son cuestionadas por el alumno. El contacto fraternal entre alumnos y profesoras o profesores es valorado y reconocido por los alumnos.

Dejar que el alumno desarrolle su clase con la propuesta de los temas y la información que debe manejar, trabajando en equipo para que exhorte la unión entre compañeros; el maestro sólo debe de guiar y corregir a los alumnos en caso que sea necesario, también se debe de crear un ambiente agradable para el trabajo tanto de alumnos como de maestros. (016 alumno@ CCH Azcáptzalco)

El dejar que el alumno se exprese y entable relaciones con sus pares (compañeros de aula), implica reconocer sus capacidades, es validar su enseñanza-aprendizaje y no invalidar su proceso, que formule su propia interpretación de su realidad, como lo señala Jeretz Topolsky: Es característico considerar la edad de los adolescentes que cursan el nivel bachillerato, como “La etapa filosófica, que abarca desde los 14 a los 20 años aproximadamente, lleva a la comprensión de que la historia no consiste en una serie de relatos, sino que es un proceso causal” (Topolsky, 2004, p.21)

A esta edad, los educandos se concentran en esquemas generales abstractos, a los que consideran las fuentes de la verdad, sólo en la siguiente etapa, la irónica, son capaces de llegar a la conclusión de que, ningún esquema general puede reflejar de manera apropiada la riqueza de la complejidad de la realidad (Topolsky, Jeretz., 2004, pág. 21- 22)

La materia de historia es compleja y multicausal, por lo que al adolescente se le debe de enseñar que la historia está en construcción, que no está todo dicho, que es el resultado de interpretaciones. Pero hay que enfatizar en la totalidad de los procesos históricos para tener un acercamiento a la cientificidad de los hechos y a la objetividad, que el adolescente realice por sí mismo sus propias conclusiones para analizarla y posteriormente criticarla con un sustento lo más objetivo posible.

Al momento de explicar los procesos sociales durante la enseñanza de la historia, es importante tener presente que los alumnos ya poseen niveles de madurez por los conocimientos previos que ya poseen y que son capaces de lograr una comprensión intelectual, por lo cual será factible la reflexión de los acontecimientos históricos y su relación en el espacio y en el tiempo. Por ello las operaciones formales o pensamiento formal están presentes en la cognición del adolescente del bachillerato. El docente puede motivar los niveles cognitivos del adolescente mediante el vínculo pedagógico.

En la perspectiva psicopedagógica constructivista, esta nueva forma de pensamiento se ha denominado pensamiento formal. Su importancia radica en el hecho de que se trata del estado final del proceso de desarrollo cognitivo, y el cual expresa la madurez intelectual del sujeto, y desempeña un papel fundamental en la comprensión de la inteligencia adulta. De acuerdo con lo señalado por los autores clásicos de esta corriente (particularmente Piaget e Inhelder) esta etapa

se inicia entre los 11 y 12 años y se consolida entre los 15-17 años. (Gutiérrez Ofelia Ángeles, 2003, p.11)

Los alumnos tendrán la capacidad de cuestionar las diferentes versiones de los sucesos históricos; estructurará ideas a partir del análisis de documentos; elaborará hipótesis apoyándose en conocimientos previos y otros datos; comprenderá de manera más asequible conceptos históricos y abstractos.

Los contenidos científicos que el alumno debe adquirir en el bachillerato dependerán del pensamiento formal. Durante mucho tiempo se consideró que los planteamientos realizados por los autores de la corriente constructivista, tenían una validez universal. Los diversos autores han asegurado que se producía en el mismo momento en todos los jóvenes, que es uniforme y se accede simultáneamente a todos los esquemas operacionales formales; que, dado que las operaciones formales constituyen el último estadio de desarrollo intelectual, el pensamiento que poseen los jóvenes en transición es similar al pensamiento del adulto. Si esta situación fuera siempre así, bastaría que el profesor o la institución se orientaran a lograr que el estudiante adquiriera métodos, olvidándose de los contenidos. Sin embargo, estudios más recientes muestran que estos planteamientos no son necesariamente absolutos. (Gutiérrez Ofelia Ángeles, 2003, p.13)

El énfasis y los enfoques que se dan a los procesos de enseñanza-aprendizaje son retos y no es fácil llevarlos a cabo en la materia de historia. Conocer que el alumno es capaz de hacer abstracciones, es importante para las relaciones pasado presente, con la finalidad de que se apropie de la metodología científica de la historia.

Los testimonios que se presentaron dan una perspectiva de que el alumno observa, está pendiente del docente y que rechaza las prácticas docentes anquilosadas, deshumanizadas. Ellos brindan elementos para cuestionarnos y cuestionar las prácticas docentes donde se ven a los alumnos sólo como objetos y no sujetos provistos de sentimientos, sensaciones y conocimientos. La educación, de manera general, tiene diferentes posibilidades tanto reproductora del sistema al que pertenecen los alumnos o puede ser transformadora, por lo cual posibilita o invalida la formación de los seres humanos.

La transmisión de conocimiento puede contribuir a unir lo que está roto y fragmentado. Así, en el vínculo pedagógico que se teje entre educadores y educandos, es importante desafiar la reforma educativa para reorganizar las formas en que la escuela aloja y valora las necesidades, los intereses y las producciones culturales de los jóvenes, incluida, por supuesto, la formación docente. Que éste conozca y reconozca su interacción con sujetos diversos, reconociendo sus contextos, es decir, sus realidades particulares, escuchando sus problemas y necesidades y aportando, desde la construcción de conocimiento, a la edificación de sus proyectos de vida. La escuela puede hacerlo desde su función específica que es la transmisión del patrimonio cultural que forma a los ciudadanos.

Es urgente la necesidad de humanizar el vínculo pedagógico, de aprovechar la oportunidad de contacto más humano que no necesariamente lleva a la desaparición de la coordinación del grupo, de las responsabilidades del educador; el desarrollar la tolerancia como parte de las estrategias didácticas y sencillamente conocer a los otros (no es tarea fácil), sus intereses, sus formas de relacionarse (conocer la vida en el aula), el contenido de sus charlas.



## **Capítulo II: El constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior**

El presente capítulo trata sobre algunos conceptos que se tienen con respecto al paradigma constructivista. No hay una definición del constructivismo ni una corriente teórica exclusiva que lo sustente. Su formación ha sido, como su nombre lo indica, una construcción realizada por diversos especialistas. Se conforma de diferentes propuestas que continuamente la enriquecen, y cuyos lectores le dan sentido y significado.

El constructivismo se crea con las investigaciones de Piaget, Vygotsky, la psicología de la Gestalt, las propuestas de Bruner y de John Dewey entre otros: “podemos decir que no hay una sola teoría constructivista del aprendizaje” (Pimienta Prieto, 2005, p.8). Las posturas constructivistas apoyan el aprendizaje en grupo, ya que favorece la discusión con la finalidad de repasar, elaborar y aplicar los conocimientos.

Hay que señalar claramente que el constructivismo es una posición epistemológica y psicológica y que, no se trata de una concepción educativa. Por ello no tiene sentido hablar de una educación constructivista, ni las explicaciones constructivistas pueden traducirse directamente al terreno educativo. El constructivismo trata de explicar cómo se forman los conocimientos mientras que la educación es una práctica social que busca formar individuos que puedan desarrollarse y adaptarse a la sociedad en el que les ha tocado vivir. (Delval, 2006, p.8).

El proceso de enseñanza-aprendizaje, a nivel bachillerato, implica una serie de características, ya que, como se vio en el capítulo primero, el desarrollo físico e intelectual de los adolescentes se encuentra en plena definición. Las contribuciones que realice el docente en este periodo serán trascendentales para la vida profesional e individual de los alumnos. Consideramos que el constructivismo proporciona una serie de elementos para la formación de los mismos, teniendo como eje central la apropiación del conocimiento; estos elementos y otros se desarrollarán a lo largo del presente capítulo.

## 2.1.- El constructivismo y la apropiación del conocimiento

El constructivismo es una propuesta pedagógica que plantea el vínculo entre el profesor y el alumno en la construcción del conocimiento; se trata de retomar los conocimientos previos que los alumnos poseen, que se tomen en cuenta con la finalidad de generar nuevos conocimientos. Las propuestas del constructivismo contribuyen a la formación de los alumnos, pues considera que las relaciones humanas que se originan en el aula son parte del vínculo entre sujetos y por ende hay una relación en la construcción del conocimiento y su apropiación.

El aprendizaje constructivista consiste en organizar los distintos elementos de información, relacionar unos con otros, hasta crear un entramado de ideas o conceptos, teniendo en cuenta alguna característica conceptual común. “El aprendizaje asociativo equivale a “fotocopiar” el documento, y el constructivista a “reorganizar” el documento, dando un nuevo enfoque a la información” (Notoria Peña Antonio, 2000, p.57)

El paradigma psicogenético constructivista, además de ser de los más influyentes en la psicología genética general del presente siglo...es uno de los que mayor cantidad de expectativas ha generado en el campo de la educación y de los que más repercusiones han tenido en este ámbito (Hernández Rojas, 1998, p169.)

El constructivismo es visto como un proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>2</sup> conjunto, en el cual el alumno y el profesor tendrán como mediador al conocimiento. Las implicaciones pedagógicas del constructivismo consisten en considerar al docente desde una postura no tradicional, sino como moderador, coordinador, facilitador o mediador. El profesor se considera como un participante más en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente comprenderá los niveles cognitivos del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“...la teoría del aprendizaje y las de la enseñanza son más interdependientes que mutuamente exclusivas. Ambas son necesarias para una ciencia pedagógica completa y ninguna de ellas es

---

<sup>2</sup> Enseñar y aprender no implica una antes y otra después, pues enseñar es tan sólo una de las condiciones que pueden influir en el aprendizaje. El aprendizaje se somete a la reflexión y por ende genera nuevos conocimientos.

sustituida adecuando a la otra. Las tendencias de la enseñanza deben basarse en teorías del aprendizaje, pero deben tener también un enfoque más amplio; esto es, ocuparse más de la manera de manejar los problemas” (Ausubel, 2003.p.28).

Los procesos de construcción en el sentido en que “el conocimiento es un producto de la actividad social que se produce, se mantiene y se difunde en los intercambios con los otros” (Delval, 2001, p 65), es posible llevarlo a cabo en las aulas. No se partirá de la nada, ya que los alumnos, al momento de cuestionar o criticar un determinado saber, estarán haciendo uso de su experiencia, es decir, de sus conocimientos previos. Es substancial que los alumnos viertan sus opiniones. La motivación para la participación dependerá en gran medida del vínculo alumno y profesor así como de los vínculos entre alumno-alumno; todo ello contribuirá a la construcción del conocimiento.

La construcción del conocimiento y su apropiación<sup>3</sup> consiste en hacer que los alumnos reflexionen y comenten, desde su particular punto de vista, alguna temática fundamentada, en la cual se retoman sus conocimientos previos para que vinculen ésta y la nueva. Los alumnos realizarán sus comentarios a su manera y utilizarán su capital cultural; comentarán, reflexionarán y se apropiarán del conocimiento.

Con relación a las destrezas cognitivas y a la aprehensión, Cesar Coll retoma a Bruner al señalar que:

Organizar adecuadamente los bloques de contenidos para facilitar su aprehensión por los alumnos. Aprehender la estructura de un conocimiento quería decir ya, para este autor, comprenderlo y relacionarlo significativamente con otros muchos conocimientos. La importancia de enseñar y aprender la estructura del conocimiento reside en que facilita la comprensión, permite una mayor y mejor retención, favorece la transferencia y asegura la continuidad de la enseñanza. (Coll, 2000.p.74)

A continuación puntualizamos ciertas características del constructivismo, consideración de la profesora Benilde García (2002) al cual lo enmarca en tres conceptos; filosófico, social y psicológico:

---

<sup>3</sup> La apropiación del conocimiento se refiere al uso del conocimiento conceptual que el alumno lleva a cabo en lo interno y lo externo del aula, para entender su realidad; es la habilidad para analizar, cuestionar y criticar con fundamentos teórico conceptuales.

- Todo aprendizaje constructivista supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo.
- Los conocimientos previos que el alumno o alumna posean serán claves para la construcción de este nuevo conocimiento.
- Es un modelo, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia producida día a día como resultado de la interacción de estos dos factores.
- El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano; esta construcción se realiza con los esquemas de la persona que ya posee (conocimientos previos), en su relación con el medio que lo rodea no reproduce la realidad sin interpretarla.
- Todo aprendizaje constructivo supone una construcción del resultado, de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo.

La investigadora María del Carmen González Muñoz (1996) delimita ciertos elementos que caracterizan al constructivismo, como son: El aprendizaje significativo, construcción del conocimiento planificado, creatividad, reconstruir el conocimiento, conocimientos previos, relacionarlos no de forma arbitraria, mapas mentales y provocar el conflicto cognitivo.

En ambas autoras se rescatan elementos básicos del constructivismo, se parte de una planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual se retoman los conocimientos previos para construir nuevos.

Consideramos que cada una de estas aportaciones conlleva un trabajo dentro y fuera de aula. Es importante retomar algunas concepciones con respecto a la construcción del conocimiento; el siguiente apartado es una aportación al respecto.

## El proceso del conocimiento

En el capítulo primero se abordó el tema de las características de los adolescentes con relación a la cognición. Es importante entrelazar algunos aspectos respecto a ¿cómo se lleva a cabo el proceso del conocimiento? Para ello retomamos uno de los planteamientos filosóficos de Kant, quien considera a la experiencia y la razón para relacionar el objeto con el sujeto en torno a su realidad;

Generalmente se considera que el origen del constructivismo se encuentra en la postura filosófica-epistemológica de Kant, quien planteó que el conocimiento sólo es posible mediante la integración de la razón y la experiencia a partir de proposiciones lógicas no contradictorias (analíticas) proposiciones dependientes de la experiencia (sintética a posteriori) y proposiciones necesarias que hacen posible la experiencia (sintética a posteriori) lo que implica: a) la integración del sujeto y el objeto en una realidad única compela, y b) la necesidad de la acción cognoscente del sujeto; con todo ello va más allá del racionalismo y el empirismo. Es decir, lo importante no es el sujeto o el objeto, sino la relación entre ellos. (Kant citado por Campos Hernández y Gaspar Hernández 1999, p.28)

El disminuir la distancia entre el objeto de conocimiento y el alumno en el proceso de aprendizaje es aportar a la formación del mismo, por lo tanto ¿Cuáles son las acciones de los docentes en cuanto a sus aportaciones a la formación de los alumnos? Si partimos que tanto alumnos como docentes poseen un capital cultural, hay un trabajo de planeación, una serie de valores que se aplican en el aula, y teniendo en mente el eje transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje es el conocimiento, se lograrán los objetivos planteados a llevarse a cabo en cada clase. El vínculo entre conocimiento y razón es prioritario, como lo señala Popkewitz:

Una historia cultural, como historia del presente considera la razón como un campo de prácticas culturales que ordenan las formas que tenemos de definir, los problemas y de buscar posibilidades e innovación. Pero esta preocupación por el conocimiento y la razón...no es sólo una preocupación por el texto y el discurso, sino por la relación entre el conocimiento y lo social. (Popkewitz, 2003, p 6).

En el desarrollo de saberes (conocimientos) se involucra el grupo de alumnos en su totalidad, ya que no es sólo la relación profesor alumno, sino la relación entre los mismos alumnos, puesto que “En el aula como grupo social se producen intercambios permanentes que enriquecen y transforman las características del grupo y sus procesos de aprendizaje” (Pérez Gómez Ángel, 1993.p.99)

El conocimiento como meta puede presentársele al alumno como un objeto inalcanzable que estimula su frustración sin darle simultáneamente el sentido de la misma. El carácter agresivo de tal conducta no está en la frustración implicada, pues que es cierto que el profesor sabe más que el alumno y es cierto que él es el intermediario entre el alumno y la disciplina. Lo que convierte a tal modalidad en un ataque directo no visible es la falta de sentido, o la falta de conciencia que se le permite tener al alumno de esa distancia con respecto al objeto y la posibilidad real de que la misma sea acertada sucesiva y paulatinamente, y fundamentalmente que el profesor no es el poseedor de ese objeto, sino un facilitador del acercamiento del alumno al conocimiento (Bohoslavsky, 1975, p.79)

La relación profesor alumno a partir del constructivismo indica que el alumno no construye el conocimiento en solitario, “sino gracia a la mediación de los demás y en un momento y contexto cultural particular” (Díaz Barriga Frida, 2002 Prfiles p.11) por lo cual el ambiente sociocultural, como lo señala Vigosky, influye en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin dejar excluido, por supuesto, al profesor en su formación crítico-reflexiva, en su aportación a la formación de los alumnos.

Es evidente un compromiso al momento de realizar diferentes aportaciones a la formación de seres humanos más sensibles y analíticos de su realidad. No implica llenarlos de información. Como lo señala el conductismo; son sujetos que se involucran en la construcción del conocimiento y como bien lo señala Fernando Savater (2004) con respecto a la verdadera educación, que no consiste en enseñar a pensar, sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa y ese momento reflexivo exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes, la construcción de seres humanos es un deber, somos sujetos y no objetos.

Es de importancia retomar una de tantas enseñanzas de Paulo Freire cuando comparte que estemos concientes de que no somos seres acabados sino inacabados, “Nadie

nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte” (Freire, 2001(p.89). Es conocer y reconocer para continuar siendo sujetos y no objetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje “en las condiciones de verdadero aprendizaje los educados se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso” (Freire, 2002.p.28) esto implica que tanto docente como alumnos están en un constante aprendizaje. Las aportaciones que realiza Paulo Freire aún son vigentes, en el sentido que el docente o facilitador del conocimiento las puede retomar para la formación de los alumnos, en el sentido del vínculo educador educando.

Juan Ignacio Pozo, citando a Vigotski, cuando señala que “el vector del desarrollo y del aprendizaje iría desde el exterior del sujeto al interior, sería un proceso de internalización o transformación de las acciones externas, sociales, en acciones internas, psicológicas”. (2002 p.196)

Es primordial que el alumno relacione los conocimientos para explicarse a sí mismo la realidad que lo rodea, Trepát señala que:

Un alumno que además de conocer declarativamente las causas de diversos acontecimientos históricos es capaz de aplicar principios de explicación causal coherente con otros fenómenos históricos no estudiados previamente por recepción, posee un conocimiento de carácter procedimental. Se trata, en concreto, del conocimiento sobre cómo hacer algo, y su presencia en la estructura cognitiva del alumno se traduce, precisamente, no en el “saber qué”, sino en el “saber cómo” (Trepát, 1995, p. 22)

La formación docente implica tener presente el desarrollo cognitivo de los alumnos, hacer uso de estrategias didácticas para acercarlos al conocimiento, tener presente las inteligencias múltiples (la lingüística, la lógico-matemáticas, la corporal-cinestésica, la musical, la espacial, la interpersonal y la naturalista); lo que plantea Gardner Howard es que no todos los alumnos aprenden igual ni lo mismo. La teoría de las inteligencias múltiples ofrece un conjunto de herramientas a los educadores con las que ayudará al desarrollo de las potencialidades individuales.

Gardner dedujo de sus observaciones que la única explicación posible de la actividad cognitiva es que los seres humanos disponemos de un repertorio de capacidades cognitivas independientes y no una única capacidad global o unitaria que se pueda aplicar a cualquier ámbito o dominio de problemas (Torres, 2003. p.7.)

Aunque la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que se establecen mejores relaciones con los demás, aprenden más, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas. En este sentido, el constructivismo retoma el trabajo grupal y lo valora por ser una parte de la interacción entre alumno- alumno, este vínculo genera aprendizajes, por los cual es tanto individual como grupal.

Hoy sabemos que las personas aprenden de diferentes maneras, tienen diferentes <<estilos cognitivos>> y que conviene que la enseñanza se adapte a las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante” “...cada persona tiene un estilo de aprendizaje diferente. Algunas pueden responder mejor a la información visual, otras al lenguaje (conferencia lectura), otras tienen que tocar o tener contacto físico con el mundo para entender las cosas. Una vez comprendido esto, es una práctica errónea tratar a los muchachos como si sus mentes fueran iguales (Nathaniel Branden, 1999, p. 244)

Los conocimientos declarativos, como es la transferencia de saberes, es parte de la construcción para la apropiación del saber con certeza y objetivamente, un conjunto de elementos teóricos que conforman el conocimiento científico. Se empleará en los momentos en que el alumno vierta su opinión ante el acontecimiento que se le presente; ello significa combatir los mitos o fantasías.

Las estrategias didácticas, como parte de lo procedimental, asumen un funcionamiento valioso para lograr que al interior y exterior de las aulas se lleve a cabo un proceso de enseñanza-aprendiza, es considerar el cómo hacer que los alumnos se apropie del conocimiento, al respecto el constructivismo señala que:

La influencia del constructivismo en la psicología de la instrucción y del aprendizaje, así como en la educación, ha conducido a considerar la relevancia del conocimiento previo del alumno en la



construcción del conocimiento científico: se debe partir de lo que el alumno sabe a fin de diseñar y aplicar estrategias didácticas pertinentes para promover el cambio conceptual; es decir, la reestructuración de unos saberes no académicos por otros que sí lo son. (Sánchez, 2002, p.27)

El uso de estrategias didácticas en el procesos de enseñanza considerando que son parte de la formulación de proyectos didácticos, que también se conforma de metas y objetivos, tienen como finalidad lograr que los alumnos se apropien del conocimiento lo mas objetivo y científico posible; estos dos términos deben de estar implícitos al momento de planear una clase y al formular los objetivos a lograr.

Un punto de vista muy frecuente considera que la materia a enseñar es el fin, mientras que la estrategia docente es el medio. Son mejores aquellas estrategias que resultan más eficaces para alcanzar la finalidad perseguida. Y, por supuesto, hemos de tener una visión clara acerca del objetivo, si deseamos desarrollar los medios correspondientes (Stenhouse 1998 .p. 63).

En este sentido, el diseño y elaboración des estrategias didácticas enmarcadas en la planeación, es involucrar a lo largo de la práctica docente a los alumnos, es motivarlos para que se acerquen al conocimiento científico, como lo indica Edgar Morin, es el arte de trasmitir a los alumnos conocimientos, para que ellos lo comprendan y asimilen; que los alumnos identifiquen errores e ilusiones.

La planeación docente implica una organización de las actividades a desarrollar, teniendo en mente propósitos y objetivos a alcanzar. El aprender a pensar es la meta, tanto en el docente como en los alumnos.

Las estrategias didácticas son parte de la planeación en éstas se verá reflejado el uso de métodos y técnicas que retoman las inteligencias múltiples, con la finalidad de aportar a la apropiación del conocimiento.

## **2.2.- Los aprendizajes significativos y los conocimientos previos**

El aprendizaje significativo<sup>4</sup> es profundizar en la información en la que se quiera abundar, un vínculo con lo que ya se sabe, comprender el significado de lo que se está estudiando o lo que se va a investigar, perseverar hasta llegar a la comprensión “El proceso de aprendizaje supone una movilización cognitiva desencadenada por un interés, por una necesidad de saber” (Coll 2002, p.27)

Darle significado a lo que aprendemos y originar que los alumnos también le encuentren el sentido, que no necesariamente parte de un desconocimiento total, sino que existen conocimientos previos:

“...con nuestros significados nos acercamos a un nuevo aspecto que a veces sólo parecerá nuevo pero que en realidad podremos interpretar perfectamente con los significados que ya poseíamos, mientras que otras veces nos planteará un desafío al que intentamos responder modificando los significados de los que ya estábamos provistos de forma que podamos dar cuenta del nuevo contenido, fenómeno o situación. En este proceso, no sólo modificamos lo que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de forma particular, de manera que podemos integrarlo y hacerlo nuestro” (Coll 2002, p. 16)

Cuando se da este proceso, de encontrar lo significativo en el conocimiento, se considera que se está aprendiendo significativamente porque se construyen un significado propio, es decir, personal, para un objeto de conocimiento que existe. Es importante señalar que no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino que conlleva a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimientos (conocimientos previos o experiencia) que ya poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización que varía, en relaciones, a cada aprendizaje que realizamos.

El propósito es llevar a cabo en el aula un proceso de aprendizaje que conlleva previamente la planeación de clase, con el objetivo de lograr que lo aprendido durante

---

<sup>4</sup> El aprendizaje significativo es la adquisición de conocimientos potencialmente nuevos que aportan a la cognición. La estructura cognitiva de cada alumno es única por lo cual variaran los significados. La disposición del alumno para otorgarle significado será variada dependiendo de los conocimientos previos.

las clases permanezca en el adolescente, para que al momento de realizar sus comentarios y puntos de vista retome los conocimientos vistos en las clases, tanto a mediano como a largo plazo y logre manifestar la apropiación del conocimiento. De qué manera se puede hacer que los aprendizajes permanezcan. Con la búsqueda de un sistema de planeación docente, que involucra propósitos, objetivos generales y particulares, además una metodología, estos marcarán la diferencia entre una clase que se improvisa a una clase que es planificada.

Durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencia previa. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente... Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dará sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas (Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Díaz Barriga, Frida, 2003 p.3)

El aprendizaje significativo lo diferenciamos del mecánico, este último es repetitivo y en muchas ocasiones no tiene sentido, en el significativo el alumno es el que le da ese sentido o importancia, para vincularlo con otros conocimientos. Es prudente pensar en un aprendizaje significativo, como lo señala la investigadora Frida Díaz Barriga:

El aprendizaje significativo es más importante y deseable que el aprendizaje repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación (Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Díaz Barriga, Frida, 2003 p.6)

Respecto a cómo y qué enseñar, Frida Díaz Barriga plantea que el enfoque constructivista trata de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza; la idea central se resume en la siguiente frase: “Enseñar a pensar sobre contenidos significativos y contextualizados” (Frida Díaz Barriga 1993). El enseñar a pensar ¿como enseñar a pensar? Lo significativo del aprendizaje es una forma de acercarse al enseñarnos y a enseñar a aprender “El aprendizaje significativo implica un procesamiento muy activo de la información por aprender” (Frida Díaz Barriga 1993.p.30) Se realiza un juicio de pertinencia, entre las ideas que tiene el lector y las nuevas que propone el autor, se

someten a discrepancias y similitudes. Posteriormente la información nueva vuelve a reformularse, para que forme parte de la estructura cognitiva del sujeto. “Si una reconciliación entre ideas nuevas y previas no es posible, el lector realiza un proceso de análisis y síntesis con la información, reorganizando sus conocimientos bajo principios explicativos más inclusivos y amplios” (Frida Díaz Barriga, 1993, p 47).

Dar a conocer la opinión de lo que se está estudiando, es construir significados “Hablar de aprendizaje significativo equivale, ante todo, a poner de relieve el proceso de construcción de significados como elementos centrales de procesos de enseñanza/aprendizaje, Coll, (1997, p.193). Cuando el alumno conoce determinados contenidos, le atribuye significado, de manera mecánica ni repetitiva, ya que de esta manera implica no saber ni entender lo que está diciendo, en cambio si le da significado, implica una diversificación, un enriquecimiento, una mayor interconexión de los esquemas previos y los nuevos. Al relacionar lo que ya sabemos con lo que estamos aprendiendo, los esquemas de acción y de conocimiento (lo que ya sabemos) se modifican, y al modificarse adquieren nuevas potencialidades como fuente futura de atribución de significados; el objeto es el conocimiento los alumnos y el profesor: los sujetos.

En este sentido, el constructivismo aporta a la formación de sujetos y no de objetos, valora el vínculo entre seres humanos y sus relaciones en la construcción del conocimiento y su apropiación, puesto que el aprendizaje es el proceso mediante el cual se obtienen nuevos conocimientos, habilidades o actitudes. Las experiencias vividas producen cambio en nuestro modo de ser o actuar. El aprender da la oportunidad de crecer, de asimilar la realidad y aún trasformarla, de tal manera que se logre una experiencia más plena y más profunda.

Con respecto al aprendizaje, Ausubel formula que es importante hacer la distinción del aprendizaje significativo con el material con significado potencial, por un lado y por el otro el aprendizaje por repetición de elementos componentes ya significativos, pero que, de manera conjunta habrán de constituir tareas de aprendizaje potencialmente

significativo, es la diferencia entre aprender los significados y aprender información de forma repetitiva y mecánica. “Desde el punto de vista del proceso psicológico, el aprendizaje significativo por descubrimiento es, obviamente, más complejo que el aprendizaje significativo por recepción: involucra una etapa previa de resolución de problemas antes de que el significado emerja y sea internalizado” (Ausubel, 2003, p. 36). El aprendizaje por recepción es más sencillo que el por descubrimiento, ya que este implica un nivel mayor de madurez cognitiva.

David Ausubel que es citado por Jordan López con relación a los conocimientos previos, formula lo siguiente:

Los alumnos pueden presentar unos conocimientos previos más o menos elaborados, más o menos coherentes y, sobre todo, más o menos pertinentes, más o menos adecuados o inadecuados en relación a dicho contenido.

Plantear la cuestión de estos términos implica, entre otras cosas, dar alguna respuesta a la cuestión de las características y la organización del conocimiento que atribuimos a las personas en general y al alumno en particular, es decir, responder a cuestiones tales como en qué consisten los conocimientos previos, qué características tienen y qué tipo de organización les suponemos. (Jardon, Ledesma Sergio, 1999 p 36).

La acción humana se determina por su conciencia el ser humano no hará nada sin saber previamente cómo hacerlo, sin tener en mente alguna idea o un modelo mental de las cosas, Rafael Flores Ochoa (1998) plantea que el conocimiento previo es esencial.

### **2.3.- La práctica docente a partir del constructivismo**

Los docentes que llevan a cabo la práctica del constructivismo, deben de diferenciar las capacidades de los alumnos, ya que éstas tienden a ser variadas. El docente observará a los adolescentes, para definir un nuevo diseño de estrategias didácticas si así lo requiere el grupo. El profesor, al ser empático con los alumnos, como lo señala Carl Roger (1986) será un facilitador que contribuye para liberar la curiosidad de los alumnos, que pregunten, exploren, que se origine el gusto por el conocimiento, por lo cual reflexionaremos juntos y para construir el conocimiento.

En el vínculo pedagógico “El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos y alumnas se vincule positivamente con el conocimiento y por sobre todo con su proceso de adquisición” (Benilde, 2004). El acercamiento entre alumno y profesor cambiará los roles de estos dos actores que participan directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje; implica que el docente conozca los intereses de alumnos y alumnas y sus diferencias individuales (Inteligencias Múltiples) al tener presente la educación holística, y así conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos; un acercamiento para conocer los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y sociales.

El constructivismo ofrece una manera distinta de ejercitar la docencia, es promover los procesos de crecimiento personal del alumno, propiciar una actitud constructiva en los alumnos, rechazar las concepciones de ver al alumno como simple receptor, reproductor o acumulador “Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desencadenadas de sus mismas condiciones de vida” (Freire Paulo, 1985, p.88). La escuela debe promover un doble proceso: el de socialización y de individualización, permitiendo a los educados construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

El no considerar al alumno como recipiente, haciendo usos de la mecanización o la repetición sin sentido, la docencia caería en una educación “bancaria” como lo señala Freire:

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos (Freire Paulo 1993, p.72).

El propósito es romper con las prácticas memorísticas sin sentido, no exige elaboración o reelaboración, lo que nos deja en posición de sabiduría inauténtica, lo importante es reflexionar la información y convertirla en conocimiento.

Lo importante de conocer el constructivismo radica en llevar a la práctica esos puntos de convergencia entre profesor y alumno. Tener presente el vínculo profesor alumno, lo cual implica cambios en la manera de ejercer la docencia y de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, estar conscientes que estamos contribuyendo a la formación de seres humanos y que éstos también nos van formando.

Los vínculos entre los seres humanos, sus características o diferencias serán dependientes del espacio y del tiempo que les toca vivir y compartir. En particular con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, en el cual se ve al profesor como un facilitador del conocimiento y al alumno como un sujeto y no como un objeto; ambos en un proceso de construcción dialéctica.

En la relación facilitador del conocimiento y los alumnos, es trascendental la congruencia, por parte del profesor y si en el discurso hace alusión del vínculo pedagógico que en la práctica lo realice. En lo que se piensa, en lo que se hace “destaca la exigencia ético-democrática de respeto al pensamiento, a los gustos, a los celos, a los deseos, a la curiosidad de los educandos” (Freire, 2001, p 41-42), no a las contradicciones. El docente que utiliza una perspectiva constructivista, impulsar la autonomía e iniciativa del alumno. Usa material interactivo y manipulable. Entre sus propósitos de clase utiliza la terminología cognitiva como: Clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar y pensar. Todo lo anterior para lograr que el alumno sea crítico. Un docente o mediador del conocimiento es un investigador, no sólo de su materia sino del desarrollo psicopedagógico de sus alumnos, es decir, tiene que comprender los niveles cognitivos de sus alumnos para que se hagan preguntas entre ellos, que el alumno critique ya que “Cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático y permeable es...cuanto menos crítico haya en nosotros, tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos” (Freire1985.p.91)

Es importante señalar que los vínculos pedagógicos (profesor alumno) es un reto para el docente, que va desde una explicación ante una duda con respecto a los contenidos temáticos, hasta las muestras de afecto y de comprensión ante los alumnos. Estos dos últimos elementos harán que el alumno progrese en sus capacidades; en este mismo sentido Coll plantea: “En el aprendizaje intervienen los aspectos de tipo afectivo y relacional, y en general todo aquello que suele incluirse en las capacidades de equilibrio personal, estamos convencidos de que éstas no se construyen en el vacío ni al margen de otras capacidades” (Coll 2002.p. 26)

Consideramos al constructivismo como una disciplina pedagógica que se nutre de la dialéctica, que sus planteamientos no son para siempre, que al mencionar la construcción del conocimiento, como uno de sus ejes, es mirar el constructivismo en perspectiva, no en forma estática una entre profesor y alumnos. Es un proceso de formación que nos prepara para el ejercicio de la docencia.

Con relación a las estrategias didácticas como parte de la planeación, después de su aplicación, es conveniente que se someta a una sistematización para valorar los resultados en el proceso de aprendizaje, con la finalidad de “aprender de la práctica para mejorar. Es decir, reflexionar sobre nuestra experiencia para no volver a caer en los mismos errores, para encontrar pistas...para saber por qué pasó lo que pasó y no lo que quizás esperábamos” (Oscar Jara 1994, p. 30). La práctica docente, una vez sometida a una sistematización, identificará los problemas para no cometerlos o repetir los errores y mejorar la labor como profesor, los logros y resultados que se pueden visualizar para modificar las estrategias. En la parte cualitativa son los indicadores de reprobación y de deserción que tengan que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La interacción entre el alumno y profesor, como sujetos en la construcción del conocimiento con la finalidad de que el alumno procese de manera organizada los contenidos, no es de manera automática, sino tendrá que construir el conocimiento reciente con lo ya obtenido, Not (2000) indica que: “Por tanto el papel del sujeto no es



de mera pasividad sino de construcción activa, el proceso de transformación sólo puede hacerse a partir del significativo”

Enseñar es un comportamiento intencional que posee, evidentemente, cierta finalidad. Este último ha de estar claro. Si el profesor puede plantear claramente su meta expresando en general los cambios que espera producir en los estudiantes...el caminar hacia la meta debe verse bien definido. Además, si la meta está clara, el profesor podrá comprobar si ha sido conseguida (Stenhouse 1998, p. 67).

El docente o mediador acudirá a la ayuda pedagógica, entendida como la creación de las condiciones adecuadas internas con finalidad educativa:

La ayuda pedagógica es una ayuda en dos sentidos: “ayuda” al alumno, verdadero artífice del procesos de aprendizaje de quien depende en último término la construcción del conocimiento; y ayuda que utiliza todos los medios disponibles para favorecer y orientar dicho proceso...proporcionando información debidamente organizado, ofreciendo modelos de acción a impartir, formulando indicaciones y sugerencias para abordar tareas nuevas, posibilitando la confrontación, corrigiendo errores, etc. (Coll, 2000, p. 119)

La cita anterior hace alusión a la importancia de la planeación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante la participación del alumno en actividades proyectadas, planificadas y ordenadas con el objetivo de hacer suyo el conocimiento, que entienda, comprenda y reflexione una serie de acontecimientos históricos.

## **2.4.- El constructivismo y los valores en el aula**

La incorporación de los valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje se manifiesta en los planes y programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades y desde el constructivismo son considerados como elementos importantes en el aprendizaje no sólo de conocimientos intelectuales sino en lo actitudinal. Los valores se identifican como preferencias conscientes e inconscientes que tienen vigencia para la mayoría de los integrantes de una sociedad y están socialmente regulados “Los valores no son, por lo tanto, una esencia; no vienen dados en la naturaleza misma de los objetos ni de los sujetos” (Susana García Salord, 1991, p. 27)

Los docentes deberían tomar en cuenta, de manera permanente, los puntos de vista de los alumnos, es decir, llevar a la práctica el valor de la tolerancia y el respeto en el aula, como un eje fundamental en todas las clases. Mostrar atención a las opiniones de los alumnos, le da la oportunidad de ubicarlos con relación a sus puntos de vista ante sus compañeros. En este mismo sentido, Frida Díaz Barriga propone que “La función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia” (Díaz Barriga, 1993, p. 9) al considerar a los alumnos y al docente como actores directamente involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las investigaciones realizadas por Nathaniel Branden expone una caracterización con respecto a los maestros infelices que utilizan formas devaluadoras y destructivas para el control de la clase, que en lugar de llevar a cabo la práctica de los valores (solidaridad, respeto, tolerancia) es todo lo contrario, los antivalores: irrespetuoso, intolerante, despectivo entre otras actitudes, frente a los alumnos. Este tipo de docentes manipulan un lenguaje sarcástico, ridiculizan hasta llegar a la crueldad, por lo que no es de extrañarse que los alumnos acudan a estos antivalores en su forma de actuar, que repercute en su formación personal y profesional. “En cambio, si ven una actitud de benevolencia y énfasis en lo positivo, pueden aprender a integrarla en sus propias respuestas” (Nathaniel Branden, 1999, p.231) El docente es un modelo a seguir por parte de los alumnos, y más aún en la etapa de la adolescencia, que es cuando cursan el bachillerato.

Habría que pensar acerca de qué instrumentos o herramientas didácticas usan los docentes para contribuir a la formación de los alumnos, es decir, a un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad, que implica comprender tanto realista y correctamente la ubicación del ser humano en la naturaleza y en la sociedad, como en la capacidad de reflexionar y analizar críticamente su entorno social y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades por lo que se convertirá en una acción eficaz y transformadora. “... la formación de alumnos críticos, lo cual suele

equipararse a que tomen conciencia o cuestionen su realidad social e histórica y participen activamente en su papel de actores sociales” (Díaz Barriga Frida, 2002.p. 2)

Un maestro que trata a los alumnos con respeto, ofrece orientación a los jóvenes puesto que se están esforzando por comprender las relaciones humanas más si proceden de un hogar donde no hay respeto “Un maestro que aceptar lo negativo de sí mismo presenta constantemente una mejor noción de su potencial, tiene a veces la potestad de salvar una vida” (Nathaniel Branden, 1999, p. 223) Los alumnos, manifiestan que algunos profesores, los tratan de manera despectiva. Podemos decir que estos maestros carecen de estima y de una preparación sólida, para forjar su desempeño profesional.

Los maestros que no inspiran sino que humillan a los alumnos, que hacen uso del sarcasmo y del ridículo, que comparan a un alumno con otro y que no llevan a la práctica el respeto ni la cortesía, que hacen uso de las amenazas, que usan las calificaciones como su mejor arma, generan un ambiente hostil que repercute en la formación de los alumnos. Por supuesto, no motivan ni ofrecen valores, ya que se expresan de los jóvenes de manera despectiva y sólo ven en ellos limitaciones. Nathaniel Branden (1999) lanza una pregunta que invita a la reflexión ¿Quién no puede recordar haber conocido al menos a un maestro semejante durante sus años de escuela? Los adultos pueden pensar que estos malos recuerdos son a nivel primario y en dado caso muy lejano a nivel bachillerato; lo lamentable es que se da en todos los niveles incluyendo a los de doctorado.

El docente debe de evitar la intolerancia, aplicar la solidaridad con los alumnos, el no considerarse como el único que sabe sobre la materia que imparte, llevar a cabo la empatía. “Crear aulas más pacíficas y caracterizadas por el desarrollo de valores como la cooperación, la tolerancia, la comunicación y la expresión emotiva” (Torrego, Juan Carlos y Moreno, Juan Manuel, 2003, p. 158). Los alumnos ven en sus maestros modelos, ejemplos a seguir, por lo cual el docente si es tolerante, respetuoso, escucha con atención las opiniones, es solidario, entonces los alumnos optarán por esas mismas actitudes. Pero si “Los maestros con baja autoestima tienden a ser más punitivos, impacientes y

autoritarios. Tienden a centrarse en las debilidades del niño en vez de en sus dotes. Inspiran temor y una actitud defensiva. Fomentan la Dependencia” (Nathaniel Branden. 1999, p. 230) La cita anterior hace referencia a los niños, pero consideramos que no excluye al grupo de adolescente e incluso de adultos, que se enfrentan a los docentes con las características anteriores:

Una de las principales tareas del adolescente es llegar a formar su propia escala de valores, su personal filosofía de la vida, los cuales le den fundamentos para llegar a la adultés con seguridad; pero para lograrlo dentro de nuestra cultura el adolescente, tiene que enfrentarse a muchas alternativas, influencias y elecciones, que le producen angustia y el temor de perder su identidad; el adolescente manifiesta prejuicios inflexibles y una lealtad a las ideas y a los valores de su grupo. Mostrarse en contra de algo, es una de sus principales necesidades, pues al contrastar su propia persona y sus ideas con las de sus padres, maestros y adultos en general, se afirma a sí mismo (Mariana Tarragona Roig ,2004 p19)

Hay que creer en las capacidades humanas y las diferencias entre unas de otras, pero no de manera negativa, así como también creer en los docentes que son hábiles para inspirar en sus alumnos el placer que genera el conocimiento.

Las normas o reglas de funcionamiento de un grupo son más eficaces si son planteadas de modo participativo y han sido elaboradas por todos sus miembros, ya que así se favorece su acotamiento por todos y se evitan las actividades saboteadoras, por acción u omisión, que algunos alumnos pueden adoptar (Torrego, 2003, p. 101)

Una forma de aplicar la justicia y el respeto en el salón es en el momento de intercambiar puntos de vista. Sí es muy cierto que todos merecemos hablar, pero también ser escuchados, el docente, al mostrar atención ante la opinión del alumno, lo motivará para continuar participando y sobre todo, de aquellos que son tímidos, para hablar ante el grupo. Recordemos, en particular, que la materia de historia requiere de la participación constante de los alumnos. Nathaniel Branden (1999) señala que un maestro tiene que hacer un esfuerzo adicional, en particular con los alumnos que trabajan en silencio o no se integran al grupo. Una manera de motivarlos a que

participen, es dirigiendo preguntas concretas como por ejemplo “Puede conseguirlo preguntándole, tan a menudo como sea preciso, lo siguiente <<Clara, ¿que opinas tu?, o bien << ¿Qué piensas tú sobre eso, Carlos?” (Nathaniel Branden. 1999, p. 235). También se les puede pedir a los alumnos tímidos que se queden un momento al terminar la clase, para entablar una relación más personal, indicarles que se le ha tomado en cuenta y que uno se interesa por él o ella.

El trabajo en equipos pequeños también es una técnica que facilita la integración del grupo. Hay que precisar que a nivel bachillerato, se continúa un proceso de formación humana; entre los objetivos planteados, es incorporar a los adolescentes en las relaciones sociales. De nueva cuenta, el docente que observa al grupo, llevará a cabo acciones con la perspectiva de generar un ambiente agradable, en el cual los adolescentes se sientan motivados para: entender, comprender, criticar y reflexionar.

La motivación se vincula con otros aspectos, puesto que no siempre es clara y no es suficiente para alcanzar una meta, ya que muchos estudiantes anhelan lograr una determinada profesión, y no lo consiguen a pesar de que estén motivados para estudiar. Hay situaciones económicas y sociales que lo impiden; en ellos intervienen los contextos, el ambiente que rodea a los alumnos. Por ello hay que tener presente que: “La enseñanza no puede ser entendida aisladamente del contexto social más amplio en que ella tiene lugar. La violencia y contra-violencia del sistema social inevitablemente tiene un registro en las aulas” (Bohoslavsky, 1975, p.75) .Teniendo presente los contextos en los que actúan profesores y alumnos, el esfuerzo es motivar para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Frida Díaz Barriga define los conceptos de motivación: dice que se deriva del vocablo moverse, poner en movimiento o estar listo para actuar. Es un factor cognitivo efectivo que determina los actos autoexhortativos de los sujetos. En el plano pedagógico se relaciona con la posibilidad de estimular la voluntad, interés y esfuerzo por el aprendizaje.

En la misma intención de la motivación, Home Michael señala que

Muchos de los motivos que guían la conducta de los estudiantes en el salón de clases están, en gran medida, fuera del control del profesor...el deseo de aprobación de sus compañeros ha distraído a muchos niños de las tareas escolares y, por ello, dejan de esforzarse ( Home Michael 2000, p. 103)

Home Michael plantea la motivación en dos tipos, la externa o extrínseca y la interna o intrínseca. La motivación intrínseca tiene que ver con los intereses personales, en aprender, conocer, de su propio entusiasmo por avanzar; en ella se identifican los estudiantes más independientes, y salen adelante por cuenta propia, sin necesidad de tener un aliento constante. La motivación extrínseca se refiere a los elogios o recompensas materiales. La relación entre ambas motivaciones son importantes, únicamente hay que mantener un equilibrio entre ambas.

La motivación tiene tres componentes; el primero es el impulso cognitivo, que es cuando el educando o alumno encuentra que la tarea es interesante, se involucra y pone atención; se encuentra el interés por aprender. El segundo componente de la motivación es el fortalecimiento del ego. “En opinión de Ausubel, los factores que fortalecen el ego son los que se refiere a lo que sienten los educandos en cuanto al estatus, la autoestima, el ser adecuado y el tener éxito” (Aubel citado por Home Michael, 2000, p 111). Este factor influirá de forma indirecta; en los participantes de factores indirectos, como pueden ser elogios o recompensas. Se consideran positivas para el aprendizaje, pero limitan la autonomía del alumno por estar dependiendo de otras personas. El tercer componente de la motivación es la afiliación, es decir, en la aprobación de los demás y que se vincula con las otras dos. Es la búsqueda de la admiración de sus compañeros, como por ejemplo que se le acepte en determinado grupo de amigos.

Con relación a la disciplina, que es una constante preocupación de los profesores, Nathaniel Branden plantea una serie de reflexiones a considerar:

Un maestro puede pensar acerca de las normas de dos maneras. Puede preguntarse lo siguiente: ¿Cómo puedo hacer que los estudiantes *hagan* lo que hay que hacer? O bien: ¿Cómo puedo inspirar a los estudiantes a que *deseen* hacer lo que hay que hacer? La primera orientación es necesariamente confrontación y a lo sumo consigue la obediencia estimulando la dependencia. La segunda orientación es benévola y consigue la cooperación estimulando la responsabilidad personal. El primer enfoque amenaza con dolor. El segundo ofrece valores y también poder. La relación de enfoque con el que el maestro se siente más cómodo tiene mucho que ver con un sentido de eficacia como persona (Nathaniel Branden, 1999, p.236)

Entre el *hagan* y el *deseen* hay un mundo de diferencias; dependerá del docente por cual de las dos modalidades opte. El docente solicita respeto y tolerancia de los alumnos, y los alumnos de igual forma “Así pues, vemos que lo que los estudiantes necesitan de los maestros para aumentar su autoestima es respeto, benevolencia, motivación positiva y una formación en el conocimiento esencial y el arte de vivir” (Nathaniel Branden, 1999, p. 242). Los docentes que trabajamos con adolescentes no sólo nos debemos de interesar en los conocimientos que adquirieron, que efectivamente son importantes, pero también en la contribución en su formación no sólo académica, sino también en la formación para la vida.

## **2.5.- Evaluación desde el constructivismo**

Evaluar no es calificar. Para llevar a cabo la evaluación, se incorpora la participación de los dos sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es el profesor y alumnos; es intercambiar información sobre los aprendizajes del alumno y el grado de eficacia de la situación de la enseñanza. “Evaluación del aprendizaje es la valoración que se hace acerca de las pautas de conducta internalizadas como consecuencia de haber participado en una situación de enseñanza-aprendizaje” (Quesada 1998, p.33)

Los alumnos al incorporarse en la evaluación, tendrán un control creciente de su proceso de conocimiento, será una realimentación de su formación, por lo cual al involucrarlos se hacen partícipes directos de su evaluación. Involucrar a los alumnos en la evaluación consiste en que, desde el inicio de los cursos, se les tome en cuenta en

los criterios de evaluación; compartir y acordar entre el grupo que la evaluación se hace en función de qué (contenidos), cómo (actividades) y el para qué se enseña (apropiación del conocimiento), de acuerdo con Cesar Coll

La evaluación debe cumplir, pues, dos funciones... debe permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas; y debe permitir determinar el grado en que se han conseguido las intenciones del proyecto” (Coll, 2000. p.125)

Considerar la experiencia que ya poseen los alumnos o el conocimiento previo, es elemento evaluativo, como lo señala Coll: “El conocimiento previo, o mejor dicho, el conjunto de conocimientos pertinentes para la nueva situación de aprendizaje que el alumno ya posee en el momento de incorporarse a la misma “(Coll, 2000. p.125), no hay que olvidar que los alumnos por ingresar a un nivel determinado de educación, ya poseen los conocimientos de dicho curso. El simple hecho de saber que el alumno ha superado “con éxito” el nivel educativo anterior ofrece pocas informaciones útiles...para ajustar adecuadamente la ayuda pedagógica en el inicio de nivel educativo siguiente. Los ritmos y los tiempo del procesos de enseñanza-aprendizaje no son estándar, por lo cual se requiere de un acercamiento personalizado con los alumnos sobre todo para aquellos, que sus ritmos de aprendizaje son más lentos que el resto del grupo.

Frida Díaz Barriga propone tres tipos de evaluación “diagnóstica, formativa, y sumativa”. La evaluación diagnóstica se aplica antes de iniciar el proceso de educación con el grupo, también suele llamarse evaluación predicativa ubicada en dos vertientes, inicial o puntual. “Evaluación diagnóstico inicial... la que se realiza de manera única y exclusiva antes de algún procesos o ciclo educativo amplio” (Frida, 2002 .p. 396)

En cuanto a la evaluación diagnóstico puntual, ésta se puede aplicar al iniciar un nuevo tema o unidad, con la finalidad de retomar del grupo sus conocimientos previos con respecto al tema por verse. “Debe de entenderse como una evaluación que se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza perteneciente a un determinado curso” (Frida, 2002.p.399). Las técnicas que posibilitan



obtener la información son: lluvia de ideas, debates, entrevistas, o por escrito, cuestionarios, mapas conceptuales o preguntas guía.

Es conveniente que al inicio del curso se lleve a cabo un diagnóstico del grupo, con relación a las temáticas centrales que se verán, ya sea de manera general durante todo el curso o por unidades temáticas. Coll la plantea como “Evaluación inicial...obtener una información más precisa y detallada sobre los esquemas de conocimiento que poseen los alumnos a propósito de unos determinados contenidos o bloques de contenidos” (Coll, 2000. p.126). La información que se obtiene del diagnóstico “permitirá identificar el grado de adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes, en relación con el programa pedagógico al que se van incorporando” (Frida Díaz, 2002 .p.397)

El constructivismo propone la evaluación en dos vertientes: sumativa y formativa. En lo que respecta a la formativa, tenemos que “La evaluación formativa...del proceso de aprendizaje con el fin de proporcionar la ayuda pedagógica más adecuada ... todos los profesores llevan a cabo en mayor o menor grado de forma casi siempre intuitiva, la mayoría de las veces sin ser siquiera consciente de ello.” (Coll, 2000. p 126) Esta forma de evaluación permite comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de mejorar la práctica docente en el sentido y en la congruencia de que tanto alumno como profesor somos seres inacabados que estamos en proceso de formación.

Le corresponde al docente darle continuidad a una evaluación formativa para enfatizar y valorar los aciertos o logros de los alumnos en los procesos de construcción del conocimiento; con respecto a esta forma de evaluar tenemos que: “lo que se trata de promover en la evaluación formadora es que ya no sea sólo el docente el único y exclusivo agente evaluador, sino que los alumnos participen activamente en el acto desde su lugar socioinstitucional ” (Frida Díaz, 2002.p.411) Asimismo, la autoevaluación en la cual el alumno reconoce su propia producción, la coevaluación que es la evaluación de un producto de manera conjunta profesor y alumno y la evaluación mutua; en esta interviene el grupo de alumnos.

La evaluación sumativa consiste en medir los resultados del aprendizaje. Su finalidad no debe de caer en el éxito o fracaso del alumno de los contenidos establecidos, sino reflexionar y analizar el éxito o fracaso del proceso educativo.

Otro elemento importante a considerar en el proceso de evaluación es el manejo claro de los conceptos de acreditación y evaluación sumativa. Ésta es para continuar con el control del proceso educativo y como fuente de información, no sólo para el alumno sino para el manejo de datos estadísticos. “Es por lo tanto un error considerar que la evaluación sumativa sólo debe llevarse a cabo al finalizar un ciclo” (Coll, 2000. p 127) Los instrumentos para llevar a cabo la evaluación deberán de aplicarse durante todo el procesos educativo, en tiempos definidos incluidos en la planeación y comunicados de conformidad con los alumnos al inicio del curso. “La evaluación sumativa, también denominada evaluación final, es aquella que se realiza al término de un procesos institucional o ciclo educativo cualquiera” (Frida Díaz, 2002 .p. 413). La evaluación sumativa es una especie de balance de los productos y datos obtenidos.

El constructivismo formula que “La evaluación del aprendizaje es siempre la evaluación de aprendizajes significativos y funcionales, cualquiera que sean los tipos de contenidos implicados” (Coll, 2000. p.130), lo que requiere la práctica de la evaluación desde el inicio, así como de la evaluación formativa y sumativa, lo cual conlleva estar observando por parte del profesor, el manejo de conceptos, procedimientos, valores, normas y actitudes de los alumnos.

Durante todo un curso, la parte cualitativa es la que dará los elementos para terminar y otorgar una calificación, para ser plasmada en un acta. “La evaluación sistemática es aquella que se realiza en situaciones organizadas ex-profeso en diferentes momentos del procesos de enseñanza-aprendizaje con propósitos diagnósticos formativos y sumarios” (Quesada 1998, p.33). En los momentos o etapas de evaluación, de acuerdo con Quesada (1998) se deben de considerar las siguientes preguntas ¿Cuándo, qué, cuánto y con qué evaluar?

Cabe señalar que la evaluación que involucra el diagnóstico, la parte formativa, y sumativa que se obtiene del procesos de enseñanza-aprendizaje, es compleja y conlleva una mayor dedicación docente, Frida Díaz señala que:

El conocimiento conceptual exige el uso de estrategias y de instrumentos más complejos. Asimismo, evaluar la comprensión o asimilación significativa es mucho más difícil que el simple recuento de datos o hechos. La evaluación de conceptos puede basarse en varios tipos de estrategias” (Frida Díaz, 2002, p.415)

Las estrategias a utilizar para la evaluación sin hacer la distinción si corresponde a la evaluación de diagnóstico, ya se la formativa o la sumativa, suelen ser por ejemplo: al definir conceptos (no es repetir la información), lo importante es la comprensión del mismo, dando ejemplos para su aplicación, relacionar la nueva información con lo previo, plasmar la comprensión por medio de: mapas conceptuales, esquemas, mapas mentales, cronogramas, preguntas guía, cómic, cuadros comparativos, línea del tiempo, resumen, síntesis, seminarios y mesa redonda.

En este capítulo se ha abordado el modelo constructivista como una propuesta viable para ser considerada y llevada a la práctica en las aulas a nivel medio superior. Implica una serie de cambios de la vida en el aula, ya que el profesor, si no lo hace de manera consiente tendería a cambiar sus actitudes y sus roles para convertirse en un facilitador del conocimiento, con la finalidad de que de manera conjunta alumnos y docente construyan el conocimiento, que cada uno de los integrantes del grupo le dé un significado a la aprendizaje, que haga uso de el en su vida personal y profesional, que se apropie del conocimiento o como lo señalan algunos investigadores: que lo internalice, que lo aprehenda.

La formación docente es fundamental en el ejercicio de la docencia, porque esto implica un mayor conocimiento de los elementos internos y externos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Factores que influyen en la construcción del conocimiento, en el ámbito social y económico, intervienen en el aprovechamiento académico de los alumnos, los vínculos familiares y sociales.

El constructivismo, no sólo implica adquirir conocimientos significativos, sino el retomar la experiencia o conocimientos previos y que trasciendan en la vida de los alumnos al construir el conocimiento de manera individual y en conjunto. Son importantes, de igual manera, las actitudes en la práctica docente, lo que se manifiestan al ejercer la docencia; si el profesor carece de valores humanos como la tolerancia, la solidaridad y el respeto entre otros, no se llevará en el salón de clases un ambiente de cordialidad y de respeto ocasionando repercusiones en la calidad formativa de los alumnos.

Es importante ser conscientes del modelo de aprendizaje que se lleva a cabo y estar en la disposición de cambiar la práctica docente ya que es un compromiso humano y entre humanos.

## **Capítulo III: LAS MATERIAS DE HISTORIA, EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

### **3.1.- La materia de historia en el Colegio.**

Nos podemos preguntar por qué a nivel bachillerato las materias de Historia, Universal y de México, se encuentran incorporadas desde el primero al cuarto semestre de manera obligatoria. Una posible respuesta es que ello permite brindar una serie de concepciones que amplían, lo más completamente posible, los procesos sociales de los hechos históricos vistos desde el presente, con la finalidad de que los estudiantes de bachillerato comprendan la historia desde una perspectiva de totalidad.

El plan de estudios especifica que:

“El sentido fundamental del Área Histórico-Social es que los alumnos se inicien en el manejo de las metodologías propias de la historia, las ciencias sociales y la filosofía, de modo que puedan analizar con rigor y comprender las problemáticas específicas del acontecer histórico, de los procesos sociales y del pensamiento filosófico”. (Unidad Académica, 1996, p. 53)

En el Área Histórico-Social, el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades establece las materias de Historia Universal I y II, en primero y segundo semestre, Historia de México I y II; en tercero y cuarto y de manera optativa están las materias de Ciencias Políticas y Teoría de la Historia en quinto y sexto semestres respectivamente. En 1996, las materias de Filosofía I y II son consideradas obligatorias en quinto y sexto semestre.

Por lo tanto, el planteamiento en el perfil de egreso es formar la conciencia histórica del alumno a nivel mundial, posibilitar el conocimiento de nuestras raíces, comprender los distintos procesos históricos del país, identificar las causas que los han originado y situar los procesos en la sociedad actual, para enfrentar los problemas futuros. “La comprensión de nuestra historia, sin embargo, debe completarse con la del entorno

mundial, por el que nuestro país necesariamente se ha visto y se ve afectado”. (Unidad Académica, 1996, p 54) No desvincular el contexto nacional del internacional. Por ello, previamente se cursa Historia Universal I y II.

En la materia de Historia Universal I del programa de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, se estudian, en su primera unidad, las diferentes interpretaciones de la historia, con la finalidad de transmitir una visión objetiva. Ahí está la oportunidad para incluir la corriente historiográfica de los *Annales*, porque establece el vínculo pasado-presente de los procesos histórico y considera la totalidad, entre otros elementos que la conforman. Son de interés estos primeros acercamientos con la Historia<sup>5</sup> a nivel bachillerato, para que los alumnos se familiaricen con diversas concepciones de la historia, para que en las subsecuentes unidades y semestres, los alumnos ya tengan este panorama general.

La investigadora Andrea Sánchez Quintanar (2002) señala, respecto a la formación de los alumnos para la adquisición de una conciencia histórica, que la conciencia histórica implica un conjunto de nociones de sí mismo dentro del mundo del que se es parte, lo que condiciona el actuar social. Ante ello, el trabajo docente encierra una noble labor que incluye un serio compromiso en la formación.

Los planes de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades asumen el compromiso del perfil del alumno, quien al egresar debe poseer conciencia histórica capacidad de análisis de los procesos históricos a través del estudio de diferentes corrientes de interpretación histórica y de sus métodos y elementos para entender el pasado, el presente y pensar el futuro de la humanidad, relacionándolo con el suyo, es decir, con su formación como ciudadano.

Con respecto a la materia de Historia, es importante considerar los contenidos de los programas en la medida que sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos. Para lograrlo es importante tomar en cuenta el nivel de desarrollo y capacidades

---

<sup>5</sup> Historia (con mayúscula) implica que está en constante construcción, nunca es definitiva, está viva.

cognitivas de los estudiantes, lo que determinará la selección del material y el enfoque didáctico, es decir:

“...capacidades de dominio de nociones de tiempo convencional, pasado a dominio de la situación espacial de objetos, localidades o unidades geográficas más amplias, hasta llegar, al final de los ciclos educativos, a formular análisis y caracterizaciones sobre épocas históricas o análisis de paisajes y realidades sociales” (Prats, Joaquín. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, No. 5, 2004, p. 50)

Con la finalidad de detectar las diferentes categorías que se necesitan para entender los procesos históricos, iniciando de lo sencillo a lo complejo.

Asimismo, el programa de estudios formula una serie de conocimientos y habilidades de abstracción que el alumno debe apropiarse. En este sentido, tenemos que en el primer semestre, en la materia de Historia Universal se aborda el tema de las interpretaciones de la historia, donde se retoma su cientificidad bajo la premisa de que no todo está explicado, como lo señala Danto Arthur (1989), ni todo es verdad, por lo que se debe ser conciente de que la historia es interpretación, característica inherente a las ciencias sociales, las cuales, al mismo tiempo, requieren técnicas, métodos y procedimientos específicos.

Cabe aquí la reflexión realizada por la investigadora González María del Carmen (1996), al indicar que los contenidos de los currículos de historia reflejan también los problemas y tendencias de la sociedad. Así también es importante cuestionar: qué se enseña y porqué se enseñan determinados contenidos que culturalmente se consideran básicos y socialmente útiles en un determinado contexto.

Por añadidura, el estudio de la historia es útil para la formación integral de los adolescentes, que incluye lo intelectual, lo social y lo afectivo. Los argumentos que suelen justificar el estudio de la historia como materia obligatoria a nivel bachillerato, de acuerdo con Prats, son los siguientes,:

- Preparar a los alumnos para la vida adulta.
- Despertar el interés por el pasado.

- Potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad.
- Ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común.
- Contribuir al crecimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy.
- Contribuir a desarrollar las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado.
- Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los historiadores.
- Enriquecer otras áreas del currículum.

Los puntos señalados reflejan una gran variedad de elementos que contribuirán tanto a la formación de los alumnos, de acuerdo al plan de estudios del CCH, como al desarrollo cognitivo de los adolescentes, según los objetivos y metas a lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es planeado por el docente o facilitador del conocimiento.

La edad de los adolescentes que cursan el nivel bachillerato, coincide con la edad que señala Jeretz Topolsky como la etapa filosófica que abarca de los 14 a los 20 años; con relación a la historia, en esta etapa se comprenderá la historia de la siguiente manera:

“...la historia no consiste en una serie de relatos, sino que es un proceso causal. A esta edad, los educandos se concentran en esquemas generales abstractos, a los que consideran las fuentes de la verdad. Sólo en la siguiente etapa, la irónica, son capaces de llegar a la conclusión de que, ningún esquema general puede reflejar de manera apropiada la riqueza de la complejidad de la realidad”. (Topolsky, Jeretz., 2004, pp. 21- 22)

Al considerar la edad de los adolescentes (ver capítulo primero y segundo donde se aborda aspectos de la adolescencia) para llevar a cabo un mejor trabajo profesional para el procesos de enseñanza-aprendizaje, se puede reafirmar que “...la enseñanza de la Historia puede ayudar a desarrollar el incipiente pensamiento formal de los



adolescentes, porque a partir de los 16 años, el adolescente empieza a tener mayor capacidad para la abstracción.” (Lerner Victoria, 2003, p.33). Así también tendrá la capacidad de cuestionar las diferentes versiones de los sucesos históricos, estructurará ideas a partir del análisis de documentos, elaborará hipótesis apoyándose en conocimientos previos y otros datos; comprenderá de manera más dispuesta conceptos históricos y abstractos, aplicará la empatía ante los acontecimientos de la historia social; dará su propia explicación a fenómenos histórico-sociales; será capaz de hacer comentarios sobre narraciones del pasado y formulará preguntas.

Es fundamental hacer que los estudiantes entiendan que la historia es una materia que no necesita ser memorizada, más bien comprendida, aunque sí necesita, por supuesto, de la memoria. Sobre esta concepción nos dice Prats: “...alumnos han tenido profesorado que consideraba la historia como un saber transformador y de contenido social pero que no había reformado sus métodos didácticos”. (Prats, Joaquín. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, No. 5, 2004, p. 50). Al respecto, podemos detectar diferentes opiniones de los alumnos tanto positivas como negativas, en torno a las prácticas docentes en la materia de historia, cuando se realiza la interpretación de la historia, y muestra una postura teórica.

Entre las corrientes teóricas que aportan a la interpretación de la historia, el materialismo histórico representa una posibilidad para acercar al alumno a una vista y completa de lo que han sido las relaciones humanas con los medios de producción en diferentes tiempos y espacios, para así entender y comprender las relaciones entre las fuerzas productivas y los medios de producción en el capitalismo actual. Es importante considerar que los alumnos deben conocer las corrientes teóricas que han aportado a la interpretación de los hechos históricos y a los procesos actuales, como es la corriente teórica de los Annales.

### **3.2.- La corriente de los Annales**

Los teóricos europeos Marc Bloch y Lucien Febvre, junto con otros historiadores, vieron la necesidad de transformar el estudio de la historia, al considerar la libre crítica, y

difundir el conocimiento histórico en todos los ámbitos. Fundaron en 1929 la Revista *Annales*, en Francia, como una búsqueda de respuesta a la situación que atravesaban los pueblos europeos y el resto del mundo tras la primera guerra mundial.

Las tendencias historiográficas como todo proceso social, están en constante cambio o transformación. La dialéctica no se detiene, por lo cual, para hablar de historia y más aún impartir cátedras de historia, resulta primordial y fundamental hacer mención de esta corriente teórica. “...los *Annales* se han convertido, sin duda alguna, en una referencia obligada para los historiadores de todo el mundo, a la vez que en uno de los principales interlocutores que todavía hoy, definen los rumbos esenciales por los que transita la innovación historiográfica” (Aguirre Rojas, 2005, p 5. )

Los *Annales* han transitado por el momento en cuatro etapas, una primera etapa de 1929 a 1941 encabezada por Marc Bloch y Lucien Febvre; posteriormente una segunda etapa de 1941 a 1968, en la que participó Fernand Braudel, entre otros. La tercera etapa de 1968 a 1989, en la que encontramos a Jacques Le Goff, Georges Duby, Phillippe Aries, y Michel Vovelle, entre otros y la cuarta etapa, que de 1989 a la fecha 2008, está en proceso de formación, en la que participan Roger Chartier, Immanuel Wallerstein y Alain Boureau, entre otros, en la que se discute la historia global, los procesos sociales colectivos la historia crítica; el abordar nuevas explicaciones de los viejos problemas, el desarrollo de nuevos conceptos, así como de metodologías, ante una realidad compleja y cambiante en el mundo.

En sus artículos, la revista *Annales*, presenta una nueva concepción del tiempo histórico, cumple una gran función al entablar un diálogo con algunas ciencias sociales: la sociología, la economía y la antropología, entre otras. Bloch y Febvre pensaron que le correspondía al historiador comprender y hacer comprender los motivos profundos de los movimientos sociales, darle un nuevo sentido a la historia, un estudio más analítico; los procesos entendidos a partir de un eje central, del cual procederían otros conceptos o categorías. A partir de esta corriente teórica, que aporta a la historiografía, el docente que imparte las materias de historia puede adentrarse y

conocerlos, para ser transmitida su propuesta analítica a los procesos históricos que se estudian, ya que los Annales cobran relevancia en la actualidad.

“...Annales...no sólo como una corriente profundamente innovadora dentro de la historiografía, sino también y cada vez más como un revolucionario proyecto dentro de las ciencias sociales en general, en cuyo seno han ido ganando cada vez más espacios y reconocimiento” (Aguirre Rojas, 2005, p 23)

Los espacios que han logrado han sido por su trayectoria; en este sentido, en las diferentes etapas de los Annales se preocupan por entender desde el análisis de las coyunturas económicas, desde lo local a lo mundial, las crisis económica y social a nivel mundial, los movimientos sociales y considerar la historia de las mentalidades, es decir, de las culturas. Así construyen un proceso historiográfico de maduración de un proyecto intelectual, en el cual, a lo largo de su desarrollo, han estado presentes las concepciones y categorías de la dialéctica materialista y del materialismo histórico, ha estado presente la colaboración del marxismo.

Los cortes en el tiempo, que marcan las diferentes etapas de los Annales, se deben a los cambios radicales que ha sufrido la humanidad, procesos históricos que han impactado a nivel mundial.

A continuación señalamos algunas de las aportaciones que realiza los Annales para adentrarse a comprender, reflexionar y analizar los procesos históricos. De manera sintética los elementos a considerar son:

- Los sujetos de la historia, son tanto hombres eminentes, como los pueblos en general, inmersos en un contexto social y en procesos sociales colectivos.
- Para el análisis de la historia, se incorporan nuevas medidas en el tiempo. Corto mediana y larga duración. En este sentido se rediscute la larga duración, para tener una noción nueva del tiempo y de su duración. Se analiza la coyuntura.
- Recrea, inventa y descubre múltiples fuentes informativas para el análisis, así como de nuevos puntos de apoyo para la investigación de los hechos históricos.

- Se hace uso del método crítico; en el caso de las fuentes se realiza la comparación para analizar las semejanzas y diferencias entre los rasgos de una cultura (religión, costumbres, manejo del lenguaje, visión antropológica y cosmogónica, etc.) o de las culturas entre sí.
- Historia crítica, puesto que muestra los supuestos ocultos, cuestiona las visiones comunes y dominantes y marcha a contra corriente de ellas
- Lo humano es historiable. La historia está abierta o en construcción, se enriquece, redefine y renueva en cada generación.
- El método comparativo trasciende las barreras cronológicas, espaciales y temáticas del problema abordado.
- Comprender la realidad como una totalidad, cuyo estudio se enriquece con las contribuciones de otras ciencias: geografía, antropología, economía, derecho, literatura, sociología, psicología, etc., es decir, con otras ciencias sociales.
- La ciencia de los hombres en el tiempo contempla la relación entre pasado y presente. Se le asigna al presente una función primordial y el ir del pasado al presente o viceversa, marca las investigaciones que se realizan; las relaciones vistas como una historia global

Los puntos anteriores son orientaciones precisas para impartir cátedra de historia, que retoman los hechos históricos como procesos sociales. Lo fundamental o prioritario es formar alumnos que les interese la materia y se involucren de una manera crítica en ella. Para el desarrollo de la presente investigación, los dos últimos puntos en los que se hace alusión a la totalidad y a los vínculos pasado presente, se desarrollarán más adelante.

Para explicar los procesos sociales tanto del pasado como del presente, el investigador Jacques Le Goff, integrante de la tercera etapa de la corriente teórica historiográfica de los Annales, desarrolla el concepto de historicidad (en el siglo XX), afirmando que la historia es una ciencia al mismo nivel que las ciencias naturales:

La historicidad permite la inclusión en el campo de la ciencia histórica de nuevos objetos de la historia [...] se trata de acontecimientos todavía no aceptados como tales: la historia rural, de las mentalidades, de la locura o de búsqueda de la seguridad a través del tiempo (Le Goff, 1991, p.23)

La historicidad excluye la idealización de la historia. De esta manera, los alumnos comprenderán que estudiamos hechos históricos que son el resultado de la construcción de lo histórico, que tenemos la posibilidad de criticar los documentos que no son meramente objetivos, que las verdades históricas pueden ser efímeras, que los archivos y ordenadores han cambiado en la actualidad la manera y la forma de hacer historia.

...un documento histórico puede ser falso a pesar de ser valioso en su época y auténtico...textos manipulados aparentemente científicos que hicieron olvidar el origen. Son documentos conscientes o inconscientes que deben de ser estudiados cuidadosamente (Le Goff, Jacques 1991, p.23)

Ningún documento es inocente y debe ser juzgado, porque no hay fuentes inocentes, todas tienen una intencionalidad; de ahí que la historiografía construya a partir de documentos que suele interpretar y criticar.

En lo que se refiere a la científicidad de la historia, Sánchez Quintanar (2002) señala que “El propio Marx afirma [...] nosotros conocemos una sola ciencia: la ciencia de la historia [...] Al paso del tiempo, en el que toda ciencia se constituye, ha quedado demostrado que la teoría marxista establece la posibilidad del conocimiento científico de la historia “(p.40). De nuevo es importante retomar el proceso dialéctico y el desarrollo de las concepciones científicas de la historia, y las aportaciones de la corriente teórica de los *Annales*.

Asimismo, el método comparativo, a partir de la particularidad de un proceso hacia la generalidad, lo hace la corriente teórica de lo *Annales*. Percibe el tiempo histórico el corto plazo, puede ser una hora y hasta años que pueden oscilar entre diez y veinte; el

mediano plazo se considera por siglos y el largo plazo a nivel de siglos y de eras. Por ello podemos decir que la concepción del tiempo cambia la connotación de un acontecimiento. “...todos los modelos de Marx son...modelos sobre los procesos largos del desarrollo, modelos de larga duración: el esclavismo, el feudalísimo, el capitalismo el socialismo” (Braudel, 2004, p. 29) vistos éstos como sistemas socioeconómicos, que han permanecido y que las coyunturas sociales o las crisis económicas no pueden negar el desgaste y su transformación, lo que exige estudios profundos y específicos.

Todo hecho histórico ocurre una sola vez y no volverá a suceder. Argumentar lo anterior, cuestionará la información que los medios de comunicación difunden, dejando en el pensamiento de los alumnos la impresión de que “la historia se repite”. Por tal motivo, explicarla con base en contextos y desde su totalidad, cuestionará la información vertida por los medios de difusión, para aclarar que ningún acontecimiento histórico es idéntico, ni en tiempo ni en espacio.

El pensamiento crítico que se desea que refuercen los alumnos, con relación a la materia de historia, es fundamental y por ello hay elementos a considerar, cómo los que menciona Carlos Pereira referente a la enseñanza de la materia:

Las formas que adopta la enseñanza de la historia en los niveles de escolaridad básica y media, la difusión de ciertos saberes históricos a través de los medios de comunicación masiva, la inculcación exaltada de unas cuantas recetas generales, el aprovechamiento mediante actos conmemorativos oficiales de los pasados triunfos y conquistas populares, etc., son pruebas de la utilización ideológica- política de la historia (Carlos Pereira, 1985, p. 22).

Al analizar las finalidades de este tipo de acontecimientos de manera conjunta, profesor y alumno someterán a una crítica fundada en qué otras situaciones y actores se involucraron en los acontecimientos, reconocer qué relación tenían con los acontecimientos que ocurrieron en otras naciones y sus relaciones con el presente; esto permite adentrarse en los significados, la relación pasado presente.

Considerar los ritmos de la historia, como lo señala Braudel (1997), tanto los rápidos como los lentos. Un hecho histórico que se mueve en el tiempo, le da la posibilidad al alumno de entender mejor su significado y no estudiar la historia de forma lineal que sólo considera a los héroes y a los caudillos. El antes y después nos muestra que la historia puede tener regresiones. El estudio histórico puede asimilarse desde las diferentes disciplinas, para lograr un acercamiento lo más acertado posible. Por ejemplo los *Annales* consideran la parte cultural, antropológica, geográfica entre otras materias, en las cuales se apoya para entender los procesos sociales.

Del mismo modo, todo lo nuevo que se origine a nivel científico, se puede conocer "...la necesidad de que la historia sea conocida por amplios sectores de la sociedad...para cubrir sus objetivos, su razón de ser, su sentido, sea éste cual sea, el conocimiento histórico debe ser difundido" (Sánchez Quintanar, 2002, p.16)

En este sentido, el docente o facilitador del conocimiento estará comprometido a investigar de manera permanente, con respecto a los avances científicos en relación a la materia de historia.

Es importante que el alumno "...identifique las distintas versiones existentes de un acontecimiento. Reconocer que las descripciones del pasado a menudo son diferentes por razones igualmente válidas en una versión o en las otras." (Prats, 2004, p 53) Conforme avance en los semestres, comprenderá las diferentes interpretaciones del pasado, y las influencias que ejercen "...deberán llegar a reconocer que las personas influyen en las interpretaciones de un problema histórico. Según su procedencia, la época o el lugar, la visión de hecho es diferente" (Prats, 2004, p 54). Al entrelazar el uso de las fuentes y la interpretación del pasado, el alumno reflexionará sobre la imparcialidad y la objetividad de la historia. Lo anterior debe de quedar muy claro en las primeras clases de historia en el bachillerato, como lo señala Carlos Pereyra:

El historiador toma partido, no es parcial, y por lo tanto no es objetivo. Este es uno de los argumentos más frecuentes contra la objetividad de la historia. Y sin embargo carece de

legitimidad. En primer lugar es imposible para el historiador sustraerse, olvidar sus propias convicciones teóricas. Pero si sigue un método riguroso, no está faltando a la verdad científica. Recuérdese que lo opuesto a parcialidad es imparcialidad, más no objetividad.( Pereyra, 2003, p 19. )

Los acontecimientos históricos pueden ser repensados constantemente, ya que la historia es el conocimiento del eterno presente. Los métodos y las técnicas permiten pensar que una parte importante de los documentos del pasado están aún por descubrirse. El pasado no deja de vivir, el historiador será el responsable de tomar sus distancia para evitar el anacronismo: entendido como el hecho histórico en tiempo distinto en el que ocurrió. Organizar el pasado en función del presente, así podría definirse la función social de la historia, como lo señala Jacques Le Goff. El profesor entonces, debe hacer énfasis en estos planteamientos para motivar a los estudiantes a entender los vínculos del pasado con el presente.

En cuanto a la Historiografía la historia de la historia, cómo lo señala Josefina Zoraida Vázquez (1980), “...seguir el proceso vivo de la historiografía y observar en cada momento histórico a través de ella las relaciones vitales que el hombre tuvo con su pasado” (p, 9) es importante considerar que no se están formando profesionistas de la historia en el bachillerato, no por ello las clases deben partir de esquemas que limiten el conocimiento, en los cuales sólo se consideren relevante los acontecimientos y fechas. Se debe partir de la historiografía, argumentar la científicidad de la materia, haciendo vínculos con el presente. Esta será una manera de que los alumnos encuentre la razón y los motivos para impartirles las materias de historia en el bachillerato. Para ello, la corriente teórica de los *Annales* ofrece varias argumentaciones, para entender mejor el desarrollo de un hecho histórico, acercarnos a su complejidad pero también a su entendimiento.

En lo que se refiere a las tendencias historiográficas actuales, Aguirre Rojas (2003) expone que a los profesores del CCH les correspondería conocer y adentrarse en las corrientes historiográficas, con la finalidad de retomar los modelos más adelantados, como parte de su oficio como historiadores, el entender la complejidad dialéctica entre



estructuras sociales y los actores que desarrollan su acción dentro de la estructura “...los Annales... propone modelos más dinámicos para reconocer y restablecer la génesis histórica de dichas estructuras...permite analizar los fenómenos de la gestación de los cambios sociales” (Aguirre Rojas, 2003, p. 18) Más allá de cambios mínimos dentro de las estructuras, sino hasta las revoluciones, estos elementos y otros propuestos por los *Annales* (que ya se trataron en párrafos anteriores) dan la oportunidad de impartir mejores cátedras de historia, al adoptar y llevarlas a la práctica.

La adecuada comprensión de los acontecimientos y procesos mundiales en los que la humanidad está inmersa, ya no sólo desde la visión de la clase dominante, sino desde el punto de vista de los afectados, con los cuales se contrastarán dos versiones totalmente diferente en cuanto a la historia social y cultural; así los alumnos podrán comprender mejor los procesos porque aplicarán la empatía, y darán sus puntos de vista para reflexionar sobre los acontecimientos. El que los alumnos conozcan los elementos esenciales de esta corriente es posible:

“...el adolescente...quiere entender el mundo en que vive y quiere conocer el proceso complejo que nos condujo hasta este conflicto y difícil mundo en el que ahora trabajamos y estudiamos y convivimos todos nosotros...ver, desde una densa mirada histórica, la génesis de todos estos conflictos, y las causas profundas y ocultas de este entramado complicado que es el México de hoy, la América Latina actual y el mundo más contemporáneo” (Aguirre Rojas, 2003, p. 18)

Los alumnos que cursarán quinto y sexto semestre de manera optativa estudiarán las materias de Ciencias Políticas o Teoría de la Historia, en esta última adquirirán un conocimiento sobre las propuestas teóricas de la corriente de los Annales, por ser la más actual y por considerar al materialismo histórico como parte de esta conformación teórica, para entender y comprender mejor nuestro pasado y el presente, pero a partir de una perspectiva científica.

Se considerará la teoría de los Annales, para un mejor acercamiento del adolescente al acontecer de los procesos históricos, tanto pasados como presentes. Es importante

desarrollar un poco más la concepción de totalidad, que tanto el marxismo como la corriente teórica de los Annales han considerado importante para analizar y contextualizar los procesos.

El apartado que a continuación presentamos hace referencia al concepto de totalidad, como método de análisis y de reflexión de los procesos históricos. A pesar de haber sido tratado en el apartado anterior, consideramos oportuno abundar un poco en dicha relación, tanto por su relevancia estrecha con la teoría de los Annales como por los elementos teóricos y prácticos que ofrece para entender, comprender y analizar los procesos históricos.

El concepto de totalidad, lo constituye la parte económica, política social y cultural de cualquier proceso histórico y su la relación con el pasado en el presente. Se retoma con la finalidad de aportar en la formación de los alumnos a nivel bachillerato, para que aprendan que todo hecho histórico tiene vínculos entre el pasado y el presente y que para analizarlos hay que verlos a partir de la totalidad.

### **3.3.- Los procesos históricos desde una perspectiva de totalidad**

En el presente apartado retomamos el concepto de totalidad que los Annales proponen para el análisis histórico, con la finalidad de acercarse a la objetividad y cientificidad de los procesos históricos tanto del presente como del pasado. Es importante considerar que los procesos históricos son interpretaciones y reinterpretaciones que hace el ser humano.

La teoría marxista considera que la totalidad es la incorporación de los ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales, con relación al proceso histórico, incorporando contextos del pasado en el presente y proyectar hipótesis a futuro, para un acercamiento a la objetividad; dicho planteamiento es retomado por los Annales, como lo señala Arthur Danto:

Existen contextos más o menos amplios, pero la historia, considerada como totalidad, es sin más el contexto más amplio posible, y preguntar por el significado de la totalidad de la historia equivale a privarse del marco contextual en el cual son inteligibles esos requerimientos. (Danto Arthur, 1989, p.48)

Con respecto al concepto de totalidad, se han hecho contribuciones que sirvieron de puente con la corriente de los Annales, por lo cual las aportaciones del marxismo se verán en la nueva corriente historiográfica, como lo señala Carlos Aguirre Rojas en *Historia global*:

...desde la perspectiva de la historia global, y puesto que los marxistas están siempre habituados, desde el propio Marx, a estas visiones construidas desde el punto de vista de la totalidad, entonces ellos (Marc Bloch y Fernand Braudel) serán los que mantendrán también vivo a este horizonte globalizante o totalizante dentro de la historiografía” (Aguirre Rojas, 2005, p. 145 )

El retomar la totalidad de los hechos históricos, nos obliga a llevar a cabo un desempeño profesional multidisciplinario, ya que el estudio del pasado sigue vigente, al encontrar información, datos u otros elementos para de nuevo analizarlos, reflexionarlos y reinterpretarlos. Hoy en día, como lo comenta Jacques Le Goff, (1991) se cuestionan los escritos que se consideraban científicos o intocables, podemos tomar el caso de los libros llamados apócrifos que no se incluyeron en la Biblia, por dar un ejemplo.

Consideramos que los profesores de historia no son investigadores en el sentido de generar nuevos conocimientos, pero sí en el proceso de planeación de las clases, al seleccionar la temática. Si hace uso de los Annales, se seleccionará el tiempo y el espacio de los hechos con una perspectiva de totalidad. Y como indica Danto Arthur, organizar los hechos conocidos en pautas coherentes y, en cierto modo, tales organizaciones de hechos tienen casi tanto en común con las teorías científicas, como las filosóficas de la historia.

El profesor que presentará los hechos históricos realizará parte de la interpretación. Si se fundamenta en una teoría como los Annales, empieza a construir los acontecimientos, retoma los conocimientos previos de los alumnos que después serán sustituidos por otros más adecuados; de esta manera se tienen elementos para cuestionar y criticar. Por ello en “En la enseñanza escolarizada pedimos a los estudiantes no sólo que conozcan, sino que además piensen a partir de lo que conocen”. (Humberto Domínguez 2005 p 3.)

La labor docente se someterá a examinar sus fuentes y enseñar a los alumnos a que también lo hagan.

La comprensión sólo alcanza sus verdaderas posibilidades cuando las opiniones previas con las que se inicia no son arbitrarias. Por eso es importante que el intérprete no se dirija hacia los textos directamente, desde las opiniones previas que le subyacen, sino que examinen tales opiniones en cuanto a su legitimación, esto es, en cuanto a su origen y validez. (Gadamer,1988, p.334)

La tarea es compartir con los alumnos el hecho de que el historiador se ha planteado siempre el problema de la objetividad de la historia. La toma de conciencia de la construcción del hecho histórico y de la falta de inocencia de los documentos históricos, lo cual originará momentos de cuestionamiento, análisis y reflexión.

Contextualizar los acontecimientos es una labor del pensamiento complejo que necesita de conocimientos y habilidades, que tiene como finalidad lograr un cuestionamiento. El categorizar los acontecimientos desde la perspectiva de la totalidad es generar un pensamiento crítico en el que se vincule el contexto y contenidos teóricos, que es la relación estrecha entre teoría y práctica.

La construcción de contextos significa reconstruir los elementos económicos, políticos, sociales y culturales (totalidad) a nivel nacional e internacional, tanto del pasado como del presente, para analizar el proceso histórico. En el aula se aportará a la cimentación crítica, porque en esos momentos se generarán aportaciones diversas, desde

conceptos, juicios y categorías y se pondrán en práctica los conocimientos previos o experiencias de lo visto o leído.

Debemos entender los procesos históricos en su totalidad, como lo señala Sánchez Quintanar (2002 p. 23). “la necesidad de proceder científicamente, si es que queremos captarla en su totalidad, para aprovechar dicho conocimiento en el proceso de transformación y mejoramiento de esta realidad” En el campo de la historia, el propósito se vuelve necesario, en la medida que es la razón de ser del conocimiento de los procesos históricos. Se incluye la necesidad de mostrar el conocimiento histórico, porque es parte del ser humano; a los alumnos se les debe de generar dicha inclusión y aminorar la exclusión a la que están expuestos a cada momento en su entorno social.

En efecto, la historia que se enseña implica la formación de una conciencia histórica; donde los alumnos se consideren parte de su entorno social, que se identifiquen como actores sociales, que comprendan el por qué se les excluye, ésta y otras tareas más son parte de la labor del facilitador del conocimiento histórico.

El apartado que a continuación exponemos es con relación al vínculo pasado presente como método de análisis y de reflexión de los procesos históricos, consideramos pertinente abundar en el mismo, ya que ofrece la posibilidad de que los alumnos del bachillerato vinculen los procesos históricos entre su pasado y el presente, y así entender mejor, analizar y reflexionar, las repercusiones en la actualidad, resultado de un pasado.

### **3.4.- La historia y los vínculos pasado presente**

La relación de los procesos históricos entre el pasado y el presente, implícitos en contextos diferenciados en tiempo y en espacio, implica un conocimiento amplio por parte del docente.

El interés del pasado reside en aclarar el presente, el pasado se alcanza a partir del presente. Este interés se trasmite a los estudiantes a nivel bachillerato haciendo uso de la perspectiva y retrospectiva, así cómo de la temporalidad de los hechos históricos. Ejemplo de estas relaciones son los hechos ocurridos a mediados del siglo XX: la revelación del estalinismo, los horrores del fascismo y sobre todo del nazismo, la destrucción en la segunda guerra mundial, la bomba atómica, que contribuyeron a una crítica de la idea de progreso, como lo señala Carlos Pereira “Son en buena medida los acontecimientos contemporáneos los que permiten profundizar en el conocimiento del pasado” (Carlos Pereira, 1985, p. 25).

Los cambios a los que la humanidad se enfrenta pueden originar el cuestionamiento de la historia, desde el espacio del aula, como lo señala Andrea Sánchez (1994) con relación a la comprensión del presente en relación con el pasado y con el futuro, se concibe a la historia como un conocimiento vital, sin el cual no se puede vivir ya que la historia es una guía para la acción, (Carlos Marx citado por Andrea Sánchez), al considerar la evidencia de la relación entre el pasado-presente como proceso que otorga fundamentos al aprendizaje de la historia.

...el proceso histórico que se está enseñando no se encuentra relacionado con el presente, no tiene sentido enseñarlo... no existe ningún fenómeno del pasado que no tenga alguna suerte de relación con la actualidad, del tipo que sea: directa o indirecta; remota; principal, o secundaria, (Carlos Marx citado por Sánchez, 1994, p. 30)

Por las características intelectuales de los alumnos a nivel bachillerato, se cuestionan el ¿por qué? y el ¿para qué? del estudio de la historia. Es un punto clave y nodal para el docente que le sirve para sensibilizar a los alumnos y por medio de casos concretos, vincular los acontecimientos del pasado y el cómo ha influido en nuestra vida presente.

Entrelazar los acontecimientos entre el pasado y el presente es primordial, como lo considera Danto Arthur para el trabajo docente, el enfatizar la relación de los hechos entre pasado presente y en la lógica de la multidisciplina, con apoyo de la sociología y de las ciencias políticas para construir posibles escenarios en el futuro. Además señala

que la comprensión de la acción no depende del conocimiento de leyes sino del conocimiento contextual, saber qué elementos intervienen para que se lleve a cabo la acción.

Con respecto a la relación pasado presente y su comprensión tenemos que “...la Historia no explica el presente, sino el pasado. Y no es sólo el relato del pasado, sino el análisis de éste. Sirve para explicar el presente porque ofrece una perspectiva que ayuda a su comprensión”. (Prats, 2004, p. 50). También, los alumnos vincularán los acontecimientos no de manera aislada; el énfasis radica en entrelazar los procesos tanto de forma total como multicausal, puesto que “...la historia sí está en capacidad de brindar la clave para entender la actualidad...sabemos que cualquier hecho de nuestra vida presente se relaciona evidentemente con varias dimensiones del pasado, tanto del pasado personal como del pasado por ejemplo de nuestro país. (Prats,2004p.37) El análisis comparativo aportará a una mejor perspicacia de estos vínculos para que el alumno se identifique, partiendo de lo personal, comunitario, local, nacional e internacional.

Del mismo modo, el investigador Aguirre Rojas muestra una propuesta de Fernando Braudel con respecto a la historia, los vínculos pasado-presentes con los elementos a considerar para llevar a cabo una historia crítica. Así tenemos que:

...la ciencia de la historia es la suma de todas las historias posibles, pasadas, presentes y futuras, del mismo modo que la historia verdaderamente crítica, implica siempre y en general, la consideración de todos estos elementos, perspectivas, dimensiones, órdenes, métodos, técnicas y paradigmas que intentan oponer falsamente los malos historiadores, o arguyendo su carácter excluyente y a veces hasta antiético. (Aguirre, 2004, p. 113)

Por lo cual, una historia con estas características implica un mayor esfuerzo, por parte del grupo docente, para hacerse llegar de material audiovisual, impreso, técnicas y la aplicación de dinámicas incluidas en estrategias de aprendizaje.

El estudio de la historia y la asignatura no son fáciles y esto lo debe de reflexionar el alumno, porque la historia es compleja. En la medida que se hacen los vínculos del pasado con el presente, el alumno comprenderá su acontecer actual.



## Capítulo IV: La investigación

### 4.1.- Metodología utilizada en la investigación

Este trabajo surge a partir de una serie de inquietudes y observaciones, al compartir con alumnos y docentes las características de las estrategias didácticas aplicadas en las aulas, que tienen como finalidad la construcción y apropiación del conocimiento.

El objetivo fundamental de esta investigación es elaborar una serie de estrategias didácticas o de aprendizaje, con base en el modelo constructivista, que faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje de manera cualitativa, para la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II. La aplicación de la propuesta se llevo a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En esta investigación se realizó en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco, por ser parte de la comunidad académica, y por las características que requería la investigación en cuanto a la aplicación de las estrategias didácticas, pues se necesitaba la asignación de grupos, tanto extraordinarios<sup>6</sup> como ordinarios<sup>7</sup>, a los que se les impartió la asignatura, los cuales se aplicó (utilizó) el diseño de estrategias didácticas que se propone en la presente investigación. Para el trabajo cualitativo se les solicitó tiempo a estudiantes y a un grupo de profesores para realizar las entrevistas.

En esta investigación se plantean una serie de elementos a considerar a nivel de propuestas, para ejercer la docencia a nivel medio superior, al retomar el modelo constructivista. En lo particular, en la materia de historia, se considera la corriente teórica de los Annales. Al partir de estos dos elementos (constructivismo y Annales) surge el diseño de las estrategias didácticas o de aprendizaje, las cuales llamamos

---

<sup>6</sup> Los grupos extraordinarios están conformados por alumnos que en sus cursos normales no acreditaron la materia y que por lo tanto la están recursando.

<sup>7</sup> Los grupos ordinarios están conformados por alumnos que cursan en forma normal sus materias.

“avances programáticos de la didáctica”, por estar incluidas en una planeación de un curso de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II.

Las estrategias didácticas se diseñaron conforme a los siguientes elementos:

- Unidad: Corresponde a contenidos habilidades y valores señaladas en el programa de estudios de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II.
- Tema: Los temas están incluidos en forma desglosada en las unidades.
- Propósitos de la Unidad: son los puntos de llegada, en cada unidad hay una serie de propósitos a ejecutar de manera coordinada con los temas y la unidad. Pueden ser objetivos medibles o metas a alcanzar
- Aprendizajes de la Unidad: corresponden a procesos involucrados en la formación del estudiante abarcan: conocimientos, habilidades y valores.
- Propósitos específicos: Estos propósitos se refieren al énfasis que se debe de cuidar al momento de aplicar las actividades sugeridas.
- Actividades sugeridas para su desarrollo: En este apartado de la ficha la he nombrado como avances programáticos de la didáctica, ya que se explican las diferentes actividades a desarrollar en cada clase, en las cuales se señalan las dinámicas a seguir y sus técnicas.
- Control del tiempo: En la ficha se señala el tiempo aproximado para realizar las actividades.
- Recursos Didácticos: Se refiere a los materiales a utilizar.
- Sugerencias de evaluación: Contiene elementos a observar y a constatar al momento de desarrollarse la clase. Ejemplo de la ficha didáctica

AVANCES PROGRAMÁTICOS DE LA DIDÁCTICA				
UNIDAD:				
TEMA:				
PRÓPOSITO DE LA UNIDAD:				
APRENDIZAJE DE LA UNIDAD:				
		FECHA:	CLASE:	SESIÓN:
PROPÓSITOS Específicos	ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA SU DESARROLLO	CONTROL DEL TIEMPO DIDÁCTICO	RECURSOS DIDÁCTICOS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

La ficha anterior es el formato que se siguió para diseñar las estrategias didácticas para la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II.

Una vez terminado su diseño se aplicó a los diferentes grupos de alumnos que cursaron la materia. Cabe señalar que al término de su aplicación, se evaluaron y se sometieron a modificaciones, al constatar que algunas de las actividades no cubrían el propósito específico señalado.

Las estrategias didácticas o de aprendizajes se aplicaron a los diferentes grupos. El análisis que se presentará en el capítulo seis invalidará o validará la viabilidad de la estrategia. En la información que se obtuvo de las entrevistas con las y los alumnos, permitió constar el avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los cambios obtenidos en cuanto a la apreciación de las temáticas de la materia.

Es importante enfatizar que las estrategias didácticas son propuestas con la finalidad de que alguna de sus partes sea retomada por los docentes; apelamos a la libertad de cátedra sin olvidar que se tiene un programa y un enfoque de la materia a cubrir.

En el nivel del enfoque teórico metodológico, este trabajo se inscribe en el contexto de los estudios cualitativos y cuantitativos, por lo cual es una investigación que retoma el modelo mixto que propone Roberto Hernández Sampieri, al considerar que, “Este método representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos” (Hernández Sampieri, 2003 p. 21); es una combinación que se considera en todo el proceso de la investigación. A continuación, señalamos las características del método mixto.

Los estudios cualitativos se obtuvieron por medio de la recolección de datos no de manera numérica, sino por medio de “entrevistas cualitativas en profundidad” a 51 estudiantes, se convivió con los alumnos durante varios meses y se realizaban intercambios de información relacionada con el tema de investigación.

Por entrevista cualitativa en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las

perspectivas que tienen los informantes respecto a su vida, experiencia o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.( Taylor y Bagdad, 1987 p.101)

Las entrevistas cualitativas en profundidad consisten en una conversación; a pesar de tener una guía de los puntos a tratar, al momento de su aplicación tendía a salirse de dichos puntos originando el obtener información no prevista, pero sumamente enriquecedora para la investigación.

En sus primeras aplicaciones fue solicitada por los propios alumnos al darse cuenta de los resultados positivos de dicha práctica; se les dio continuidad, por lo enriquecedoras que resultaron. Cabe señalar que todas las entrevistas se realizaron en los salones de clases, en tiempos intermedios entre clase y clase.

Las entrevistas cualitativas en profundidad se llevaron a cabo en dos modalidades, la primera entre la investigadora y un informante, y la segunda entre la investigadora y dos a cuatro informantes, es decir de manera colectiva. Se entrevistaron a los alumnos integrantes de los grupos extraordinarios así como a los del grupo ordinario. En los grupos se llevó a cabo la aplicación de las estrategias didácticas, que en el próximo capítulo se muestran a detalle.

La muestra que se consideró corresponde a la parte cualitativa, de acuerdo con Hernández Sampieri, es la "...unidad de análisis o conjunto de personas, contextos, eventos o sucesos sobre el (la) cual se recolectan los datos sin que necesariamente sea representativo (a) del universo" (Hernández Sampieri, 2003, p. 302). Se obtuvo información por medio de entrevistas tanto individual como colectiva con los alumnos; en el caso de los profesores fueron entrevistas individuales, era importante obtener información de los docentes, para conocer sus opiniones respecto a las temáticas de la investigación no se elaboraron gráficas con las respuestas de los profesores, ya que la investigación se centro en los alumnos.

Con relación a la muestra, para Scout, Patick (1989) expresa: "debe ser la más pequeña posible que mantiene las calidades de representatividad. En realidad, la

calidad es más importante que la cantidad” (Scout, Patick, 1989. p. 47) En el caso de la presente investigación, tanto en las entrevistas como en el cuestionario, se procuró que cubriera la información necesaria para llevar a cabo el análisis de los resultados de las estrategias didácticas aplicadas a los diferentes grupos.

La modalidad de la entrevista fue en dos sentidos; en el primero, durante el curso se entrevistaba de manera individual o colectiva para obtener la experiencia de los alumnos; fueron momentos de diferente emotividad y un vínculo entre el alumno y la investigadora, momentos en los que se expresaban diferentes elementos no contemplados en la guía de entrevistas, desencadenando datos a nivel de inconformidad y de reclamo al recordar lo vivido en semestres pasados. Como lo señala la investigadora Ana Barragán:

...en los relatos de los informantes se patentizan las experiencias vividas que renuevan el sentido pasado, en el momento en que se hacen presentes a través del proceso de construcción narrativa desencadenado en la interrelación del informante con el investigador... (Barragán Ana, 2005, p. 57)

La segunda modalidad de las entrevistas, en la misma tónica del método cualitativo, se llevó a cabo casi al final del curso; aquí es importante retomar la concepción que manifiesta Hernández Sampieri (2003) con respecto a la entrevista “...la entrevista cualitativa es más flexible y abierta. Ésta se define como una conversación entre personas (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otros (entrevistados).” Hernández Sampieri (2003, p. 455) En este sentido tenemos que la entrevista debe ser un diálogo y dejar que fluya el punto de vista único y profundo del entrevistado. El investigador Taylor señala “En este tipo de entrevistas nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra. Actúan como observadores del investigador, son ojos y oídos...” (Taylor, 1987, p. 103); la interacción que se genera en el aula favorece la interlocución entre informante e investigador, por ser dicho espacio el centro de la investigación.

Kerlinger, afirma que la entrevista constituye una situación interpersonal en la que una persona le pregunta a otra con base en preguntas diseñadas, con el objetivo de obtener respuestas adecuadas al problema de la investigación. (Kerlinger, 2002, p. 631) y agrega “La entrevista personal...quizás sea la herramienta más poderosa y útil de la investigación social científica” (Kerlinger Fred, 2002, p. 543). En el caso de la presente investigación, el acercamiento que se logró de manera individual o colectiva, por medio de la entrevista, generó un vínculo más estrecho entre la investigadora y los informantes o entre profesora y alumnos entrevistados; originó que los alumnos denunciaran ciertas prácticas y actitudes poco éticas y antipedagógicas por parte de algunos profesores, quedando asentadas en la transcripción de las entrevistas.

En la presente investigación, la entrevista tiene como finalidad constatar de viva voz la apropiación del conocimiento, así como la viabilidad de las estrategias aplicadas. Por otra parte, obtener testimonios de los alumnos por escrito. También a nivel cualitativo se realizaron entrevistas a un grupo de profesores pertenecientes al área histórico-social, para conocer sus opiniones, con respecto a las estrategias didácticas, al constructivismo y al vínculo pedagógico que llevan a cabo con sus alumnos, entre otras temáticas, de interés para la investigación.

Las entrevistas originaron la recopilación de una información abundante, que no fue posible incluir en su totalidad en este trabajo de investigación, pero conforman una serie de datos que podrían analizarse a futuro para otra investigación.

En lo correspondiente a la parte cuantitativa del método mixto (cualitativo y cuantitativo) que se aplicó, ésta consistió en la recolección de datos para obtener un punto de vista por conteo y elaborar gráficas de los datos obtenidos, ya que permite hacer un comparativo entre puntos específicos formulados en los instrumentos, para que posteriormente se analicen y así transformarlos en lo cualitativo. Se obtuvieron con base en dos tipos de cuestionarios aplicados a los grupos (cinco extraordinarios y un ordinario) con los que se trabajó la investigación.

La muestra que se consideró, en lo correspondiente a la parte cuantitativa fue de acuerdo con Hernández Sampieri el "...grupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativa de dicha población" (Hernández Sampieri, 2003, p. 302). Las encuestas se aplicaron a cinco grupos extraordinarios; de doce grupos que se formaron en tres periodos, cinco grupos, equivalen al 41.66 % de la población.

Los cuestionarios contienen preguntas diseñadas con respuestas seleccionadas; se adopta una actitud estandarizante al compara las respuestas a la misma pregunta. (Para Taylor y Bagdad, 1987, p. 101)

## **4.2.- Propósito de la investigación: la muestra y los Instrumentos**

### **Propósito de la investigación**

La hipótesis de la investigación indica que la creación de una propuesta de diseño de estrategias didácticas desde el punto de vista constructivista, podría facilitar la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos a nivel bachillerato.

Consideramos que la propuesta de diseño de estrategias didácticas desde el punto de vista constructivista, facilitará la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos a nivel bachillerato. Uno de los caminos para comprobar la hipótesis consiste en que el docente planee sus clases desde el paradigma constructivista, asumiendo la perspectiva de involucrar a los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje, generando, asimismo un ambiente de cordialidad y confianza dentro del aula; con ello, obtendrá mejores resultados cuantitativos y cualitativos en la apropiación del conocimiento.

El diseño de estrategias didácticas que retoma el paradigma constructivista y la corriente teórica historiográfica de los Annales, se aplicó a un grupo ordinario y a cinco grupos extraordinarios, que son los alumnos que están recursando la materia, los cuales ya habían tenido la experiencia con otros profesores o de presentar exámenes extraordinarios. No así del grupo ordinario, elemento que puede diferenciar los resultados de la aplicación de las estrategias didácticas. Para conocer sus resultados fue necesario aplicar un cuestionario que asume lo cuantitativo, pero que, una vez

analizado se transforma en cualitativo; y en el caso de las entrevistas a profundidad, es referido a la parte cualitativa, ya que se lleva a cabo el análisis y la interpretación.

## LA MUESTRA

El trabajo de campo se llevó a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco, de la UNAM.

Para el diseño de las estrategias didácticas o de aprendizaje, se retomó el paradigma del constructivismo y la corriente teórica de los *Annales*. Las estrategias didácticas se aplicaron en los grupos de alumnos que estaban cursando la materia Historia Universal Moderna y Contemporánea II (cinco grupos extraordinarios) y a un grupo ordinario cursando la materia. A estos mismos grupos se les aplicaron encuestas y entrevistas a profundidad. La selección de alumnos entrevistados, algunos por su comportamiento en el transcurso de las clases se les pidió tiempo, para grabar sus testimonios, otros fueron al azar ya que al entrar o salir del salón de clases estaban presentes, por lo cual resultaba oportuna su presencia. Con respecto a los profesores que imparten la materia se realizaron nueve entrevistas abiertas, en este caso la selección dependió del tiempo que tuvieran los profesores para ser grabados sus testimonios.

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO Total de sujetos</b>
Testimonios por escrito	83
Cuestionarios	295
Entrevistas a estudiantes	63
Entrevistas a profesores	9
Aplicación de las estrategias propuestas	180

Fuente: Elaborado a partir del concentrado de datos obtenidos, en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco.

El cuadro anterior muestra los totales de sujetos entrevistados, que sumando profesores y estudiantes nos dan 72 sujetos, en tanto 83 testimonios y un total de 295 cuestionarios contestados en diferentes momentos. La aplicación de las estrategias y de acuerdo a las listas de asistencias y de evaluación nos arroja un total de 180 alumnos que participaron en la propuesta.



Grupo muestra del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco				
De la materia Historia Universal Moderna y Contemporánea II				
Sujetos de estudio	Mujeres	Hombres	Tipo de instrumento	Total de informantes
Alumnos de grupos extraordinarios	Anónimos (41)	Anónimos (42)	Testimonios por escrito obtenidos a partir del 2003- 2005	83
Alumnos de grupos extraordinarios	Anónimos (58)	Anónimos (57)	Cuestionario tipo "A"	115
Alumnos de grupos extraordinarios	Anónimos (76)	Anónimos (75)	Cuestionario tipo "B"	151
Grupos extraordinarios	66	73	Se aplicaron las estrategias didácticas que se proponen	139
Alumnos de grupos extraordinarios	17	9	Entrevista semi-estructurada "1" individuales y colectivas	26
Alumnos de grupos extraordinarios	13	13	Entrevista semi-estructurada "2" individuales y colectivas	26
Alumnos de grupo Ordinarios	4	7	Entrevista semi estructurada "2" individuales	11
Grupo ordinario	17	24	Se aplicaron las estrategias didácticas que se proponen.	41
Alumnos del grupo ordinario	Anónimos (14)	Anónimos (15)	Cuestionario tipo "B"	29
Profesores que imparte la materia de historia	4	5	Entrevista semi estructurada	9

Fuente: Elaborado a partir del concentrado de datos obtenidos, ene le Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco.

Se aplicaron los diseños de estrategias didácticas a partir del modelo constructivista y que retoman la corriente historiográfica de los Annales a los siguientes grupos

- 1.- Periodo 2006-2 aplicado a dos grupos extraordinarios conformado por 23 alumnos del turno matutino y 30 alumnos del grupo vespertino.
- 2.- Periodo 2007-1 aplicado a un grupo extraordinario del turno matutino conformado por 26 alumnos.
- 3.- Periodo 2007-2 aplicado a dos grupos extraordinarios conformado por 34 alumnos del turno matutino y 32 alumnos del grupo vespertino.
- 4.- Periodo 2007-2 aplicado a un grupo ordinario conformado por 50 alumnos.

Las propuestas de estrategias didácticas se aplicó a cinco grupos extraordinarios y a un grupo ordinario

### **Tipo de instrumento**

Para los alumnos se aplicaron cinco instrumentos y para profesares uno.

1.- Testimonios por escrito obtenidos a partir del 2003-2005, a los alumnos de grupos extraordinarios. Se obtuvieron al final del curso. Los resultado obtenidos originó un diagnóstico para identificar el problema de la presente investigación.

2.- Cuestionario tipo “A” se aplicado a los alumnos de grupos extraordinarios, para conocer cómo fue su curso ordinario. Se aplicó al inicio o a la mitad del curso.

3.- Cuestionario tipo “B” es aplicado a los alumnos de grupos extraordinarios, y ordinario una vez que se terminaron de aplicar las estrategias didácticas, para conocer algunas de sus apreciaciones y contrastarlas con los resultados del cuestionario “A”.

4.-Entrevista semi-estructurada “1” se aplicó a los alumnos de grupos extraordinarios, para conocer cómo fue su curso ordinario y ahondar en temáticas relacionadas a los temas de la investigación, como la relación con el profesor anterior, sus concepciones con respecto a la historia entre otros. Se llevaron a cabo al inicio del curso extraordinario.

5.-Entrevista semi-estructurada “2” individuales y colectivas, se aplicó a los alumnos de grupos extraordinarios y al ordinario, para conocer sus opiniones más a profundidad, con respecto al curso, en el cual se aplicaron las estrategias didácticas, propuesta de la presente investigación.

6.- Entrevistas realizadas a profesores que imparte la materia de Historia en le CCH Azcapotzalco. Se llevarón a cabo con la finalidad de conocer sus opiniones y percepciones con respecto a temas de interés para el presente trabajo.

En el periodo que va del 2003- 2005, al impartirles clases a los grupos de alumnos que cursaban la materia a nivel de recursamiento o grupos extraordinarios, llamó la atención sus capacidades intelectuales, la dedicación en sus trabajos, sus argumentos al dar sus opiniones, por lo cual formulamos las siguientes preguntas ¿Por qué reprobaron la materia? ¿Cómo les daban las clases sus profesores? ¿Sus profesores hacían uso de diferentes estrategias haciendo uso de variadas técnicas? Los alumnos ya poseían una experiencia para darle respuesta a estas inquietudes y otras más referente a su historia de vida relacionada con la materia de Historia. Al finalizar cada curso, se optó por presentarles una hoja con el siguiente encabezado y con una pregunta concreta: Por la experiencia que tienes al convivir y compartir con diferentes profesores del CCH. ¿Qué técnicas son para ti las más adecuadas y cuáles propones para mejorar las clases de Historia?

Se obtuvieron 85 testimonios, que fueron los que nos impulsaron para desarrollar la presente investigación y que se han retomado en la misma.

Al ingresar a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Historia) MADEMS en agosto de 2005 iniciamos la conformación del proyecto de investigación. Realizamos entrevistas a profesores y alumnos, y se aplicaron encuestas a los alumnos. Los dos instrumentos (entrevistas y encuestas) las aplicamos en los grupos en los cuales se llevaron a cabo las estrategias didácticas diseñadas.

Con relación al cuestionario "A", se aplicó con los grupos extraordinarios en la segunda o tercera clase del curso. Para el diseño del cuestionario se retomaron algunas de las preguntas (1, 2, 8, 9 y 12) que conforman el Cuestionario de Actividad Docente (CAD), que es un instrumento que busca conocer la opinión de los alumnos acerca del desempeño académico de sus profesores, aplicado por el personal administrativo de cada plantel; nos pareció interesante rescatar parte del instrumento haciendo adecuaciones, para obtener información precisa para el trabajo de investigación. Las características del cuestionario son las siguientes: consta de 15 preguntas organizadas, de la siguiente manera:

Preguntas de la 1 a la 3, con relación al estudiante, se pregunta si cumplía con sus tareas, asistencias y puntualidad.

- 1.- Asistías a clases.
- 2.- Llegabas puntualmente a clases. (No más de quince minutos después de empezar la hora)
- 3.- ¿Cumplías con las actividades que te dejaba el profesor?

Preguntas de la 4 a la 14, alude al desempeño docente y a la forma de impartir la clase.

Pregunta 4, sobre la asistencia del profesor.

- 4.- El profesor acudía a dar clases.

Preguntas 5, 6, 7, 10, 11, 12 y 14, sobre el vínculo profesor alumno.

- 5.- Al inicio de cada clase, el profesor indicaba al grupo las actividades a realizar.

- 6.- El profesor les dio a conocer los temas y objetivos de curso
- 7.- El profesor al inicio de curso llevó a cabo actividades para que se conocieran como grupo
- 10.- El profesor hacía uso de recurso didácticos (cuestionario, material impreso, audiovisuales, acetatos, fotografías, películas, música, etc.) para promover el aprendizaje.
- 11.- Durante la clase el profesor los motivaba para participar
- 12.-El profesor creó un ambiente adecuado (comunicación, cooperación, convivencia, y disciplina) para su aprendizaje.
- 14.-.El trato del profesor hacia ti fue respetuoso.

Pregunta 8, sobre la organización de la clase y su relación curricular.

- 8.-El profesor desarrolló el curso de acuerdo al programa de la asignatura.

Preguntas 9 y 13, sobre la comprensión y las aclaraciones con respecto a dudas de los contenidos temáticos.

- 9.- Las explicaciones del profesor fueron claras y comprensibles.
- 13.- El profesor aclaraba las dudas durante la clase.

Pregunta 15, sobre la opinión de alumno con respecto a la no aprobación de la materia.

- 15.- Consideras que el profesor influyó en que no concluyeras en forma satisfactoria la materia.

El cuestionario “A” nos acerca a un panorama de cómo se impartió el curso ordinario, desde lo que es la asistencia del profesor y el vínculo pedagógico y de los alumno cómo asumieron su responsabilidad, sus percepciones con respecto a la materia y su incorporación al curso.

## CUESTIONARIO "A"

<p>1.- Asistías a clases</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>6.- El profesor les dio a conocer los temas y objetivos de curso</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>11.- Durante la clase el profesor los motivaba para participar</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>
<p>2.- Llegabas puntualmente a clases. (No más de quince minutos después de empezar la hora)</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>7.- El profesor al inicio de curso llevó acabo actividades para que se conocieran como grupo</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>12.-El profesor creó un ambiente adecuado (comunicación, cooperación, convivencia, y Disciplina) para su aprendizaje.</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>
<p>3.- ¿Cumplías con las actividades que te dejaba el profesor?</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>8.-El profesor desarrolló el curso de acuerdo al programa de la asignatura.</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>13 El profesor aclaraba las dudas durante la clase.</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>
<p>4.- El profesor acudía a dar clases.</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>9.- Las explicaciones del profesor fueron claras y comprensibles.</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>14.-.El trato del profesor hacia ti fue respetuoso.</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>
<p>5.- Al inicio de cada clase, el profesor indicaba al grupo las actividades a realizar.</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>10.- El profesor hacía uso de recurso didácticos (cuestionario, material impreso, audiovisuales, acetatos, fotografías, películas, música, etc.) para promover el aprendizaje.</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>15.- Consideras que el profesor influyó en no concluyeras satisfactoriamente con la materia.</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>

El cuestionario "B" se aplicó tanto a los grupos extraordinarios como al ordinario en la penúltima o última clase. En este cuestionario se retoman algunas preguntas del

cuestionario “A” para contrastar las respuestas de antes y después de haberles aplicado las estrategias didácticas. Se hace mayor énfasis en las estrategias didácticas aplicadas a cada grupo, por ser el tema de la investigación y porque son las estrategias diseñadas, sobre la base del constructivismo y los Annales.

Para lograr una interpretación clara con respecto al constructivismo y los Annales, las entrevistas realizadas, tanto a profesores como a los alumnos, nos acercaron de manera más concreta a dichas concepciones teóricas.

El cuestionario “B”, consta de 15 preguntas organizadas de la siguiente manera:

Preguntas de la 1 a la 3, sobre si el estudiante cumplía con sus tareas, asistencias y puntualidad.

- 1.- Asistes a clases
- 2.- Llegabas puntualmente a clases. (No más de quince minutos después de empezar la hora
- 3.- ¿Cumples con las actividades que te dejaba el profesor?

Preguntas de la 4 a la 15, aluden al desempeño docente y a la forma de impartir la clase, al considerar el intercambio de objetivos a lograr, forma de evaluación, actividades a realizar y dinámicas de integración grupal. Con estas preguntas se realiza un comparativo con el modelo constructivista y en cuanto a contenidos de la materia, a partir de la corriente de los Annales.

Pregunta 4, sobre la asistencia del profesor

- 4.- El profesor acudía a dar clases.

Preguntas de la 5 a la 7, sobre las actividades a desarrollar, objetivos a lograr e integración grupal.

- 5.- Al inicio de cada clase, el profesor indicaba al grupo las actividades a realizar.
- 6.- El profesor les da a conocer los temas y objetivos del curso

7.- El profesor al inicio de curso llevó a cabo actividades para que se conocieran como grupo

Preguntas de la 8 a la 10, sobre la explicación de contenidos temáticos y el trabajo en equipo para escuchar diferentes opiniones.

8.- Las explicaciones del profesor son claras.

9.- Aprendes más y mejor cuando trabajas en equipos

10.- Consideras que aprendes mejor cuando participas en clase.

Pregunta 11, sobre la retención del conocimiento

11.- Retienes el conocimiento cuando el profesor hace uso de (cuestionario, material impreso, audiovisuales, acetatos, fotografías, películas, música etc.

Pregunta 12, sobre los criterios de evaluación

12.- Se te tomó en cuenta para definir la forma de evaluar el curso

Preguntas 13 y 15, sobre, los valores en el aula.

13.-El profesor creó un ambiente adecuado (comunicación, cooperación, convivencia, y disciplina) para su aprendizaje.

14.- El profesor aclara las dudas durante la clase.

15.-El trato del profesor hacia ti es respetuoso



## CUESTIONARIO TIPO B

<p>1.- Asistes a clases</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>6.- El profesor les da a conocer los temas y objetivos del curso</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>11.- Retienes el conocimiento cuando el profesor hace uso de (cuestionario, material impreso, audiovisuales, acetatos, fotografías, películas, música etc.</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>
<p>2.- Llegabas puntualmente a clases. (No más de quince minutos después de empezar la hora</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>7.- El profesor al inicio de curso llevó a cabo actividades para que se conocieran como grupo</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>12.- Se te tomo en cuenta para definir la forma de evaluar el curso</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>
<p>3.- ¿Cumples con las actividades que te dejaba el profesor?</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>8.- Las explicaciones del profesor son claras.</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>13.-El profesor creo un ambiente adecuado (comunicación, cooperación, convivencia, y disciplina) para su aprendizaje.</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>
<p>4.- El profesor acudía a dar clases.</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>9.- Aprendes más y mejor cuando trabajas en equipos</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>14 El profesor aclara las dudas durante la clase.</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>
<p>5.- Al inicio de cada clase, el profesor indicaba al grupo las actividades a realizar.</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>10.- Consideras qué aprendes mejor cuando participas en clase.</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>	<p>15.-El trato del profesor hacia ti es respetuoso</p> <p>Siempre ( ) Casi siempre ( ) Pocas veces ( ) Nunca ( )</p>

Con respecto a las entrevistas cualitativas en profundidad, se aplicaron dos tipos de entrevistas, ambas apoyadas por una guía de entrevista.

## ENTREVISTA “1”

Este tipo de entrevistas se aplicaron a los alumnos de los grupos extraordinarios únicamente, fueron de manera individual y colectiva. Se aplicaron en las últimas clases del curso.

La guía para la entrevista se conformó con las siguientes preguntas

¿A qué le atribuyes que reprobaste la materia, motivos razones, argumentos?

¿Cómo consideras la materia?

¿Qué opinas de la manera en que trabajamos el conocimiento en este curso?

¿De qué forma piensas que pasarás actualmente la materia?

¿Quieres terminar tu bachillerato e iniciar una carrera?

¿Cómo fue tu relación con tu profesor anterior?

¿Te acercaste para platicar con él?

¿Qué problemas hubo?

¿Cuáles fueron los motivos?

¿Acudiste a alguna persona que te aconsejara qué hacer ante esa situación?

¿Qué recomendaciones les harías a los profesores que trabajan sus clases de manera tradicional?

Las preguntas anteriores son la guía o la pauta para formulara otras preguntas.

Se pretende obtener información para conocer la práctica docente del profesor, cómo fue el vínculo con los alumnos, si llevaba a cabo prácticas propuestas por el constructivismo, si al momento de impartir su clase hacía usos de estrategias didácticas y si para el entendimiento de la materia de Historia acudía a la corriente historiográfica de los Annales.

## ENTREVISTA “2”

Este tipo de entrevista se aplicó tanto a los alumnos de los grupos extraordinarios como a los del grupo ordinario; fueron de manera individual y colectiva. Estas entrevistas a

profundidad otorgaron elementos para comprobar la hipótesis y los objetivos de la investigación; se aplicaron en las últimas clases de los cursos.

- En el transcurso de las clases, ¿cómo te has sentido?
- ¿Te sientes involucrado con el grupo, en el transcurso de las clases?
- ¿Cuál es tu opinión actualmente con respecto a la historia?
- ¿Cómo consideras tu aprendizaje con respecto a la materia?
- ¿En algún momento, fuera del salón, has utilizado los conocimientos que has visto en las clases?
- ¿Te has interesado por saber más de los temas, que se llegaron a ver en el curso? ¿Qué tipo de información has consultado?
- ¿Hay la confianza para acercarte y plantearle tus dudas al profesor?

Estas preguntas guía tienen como finalidad evaluar las estrategias didácticas aplicadas a los grupos, comparar los resultados obtenidos, para sustentar que una práctica docente que se apoya del constructivismo y de los Annales, aporta a la formación intelectual y personal de los alumnos.

#### ENTREVISTA A PROFESORES

Las entrevistas se aplicaron a los profesores del Área Histórico-Social.

- ¿Como creé usted que los alumnos consideran la materia de historia?
- ¿A qué le atribuye que los alumnos aprueben o reprobren la materia?
- ¿Realiza algunos cambios cuando detecta niveles bajos de aprendizaje?
- ¿Cuáles son?
- ¿En qué periodos realiza la planeación de sus clases?
- ¿Qué opina de las estrategias didácticas?
- ¿Cómo es su acercamiento con los alumnos?
- ¿Por su experiencia, de qué manera pueden los alumnos apropiarse mejor del conocimiento?
- ¿Qué opina del paradigma constructivista?

Las entrevistas a los profesores nos acercaron un poco a conocer su práctica docente, en que momento realizan su planeación, a que acciones realizan ante problemas de aprendizaje y saber sus apreciaciones con respecto a la corriente teórica del constructivismo y la corriente historiográfica de los Annales.

Como parte de la investigación se realizó un comparativo cualitativo con las actas (calificaciones) entre los grupos con los que se trabajó la propuesta de diseño de estrategias didácticas y al azar con cinco grupos que no se les aplicó la propuesta.

La selección de grupos a los cuales no se les aplicó la propuesta, para hacer el comparativo fue elegida al azar, cabe señalar que no se tuvo ningún contacto con los mismos. Se desconoce cuáles son los criterios de evaluación que aplicaron los docentes a cargo de estos grupos.

## **Capítulo V: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE RETOMAN EL CONSTRUCTIVISMO Y LOS ANNALES**

### **5.1.- Estructura del Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea II**

El presente apartado tiene como finalidad desarrollar una serie de propuestas de estrategias didácticas o de aprendizaje, con la posibilidad de que sean retomadas por los profesores, para ser aplicadas en sus clases. *El avance programático de la didáctica* que se ha elaborado en forma de cédula de trabajo<sup>8</sup>, se puede considerar una parte de ella, una de las unidades, o la planeación completa, no son recetas de cocina ni una camisa de fuerza.

Se desarrolla la propuesta de la investigación con relación al diseño de estrategias didácticas o de aprendizaje, por medio de cédulas de trabajo, organizándolas de manera ordenada de acuerdo al programa de estudios de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II.

El avance programático de la didáctica muestra también el desarrollo de los contenidos de la propuesta pedagógica del constructivismo y de la corriente historiográfica de los Annales.

Cabe señalar que los avances programáticos de la didáctica y sus componentes se fueron ajustando una vez que se aplicaban a un grupo, ya que al someterse a la sistematización, cada una de sus estrategias o actividades a realizar se modificaban si no en lo sustancial, sí en los procedimientos.

El diseño de estrategias didácticas que se proponen puede ajustarse para que se acoplen a las necesidades del grupo.

A continuación presentamos el programa de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II, que contiene: el título de la unidad, los propósitos, aprendizajes y

---

<sup>8</sup> Cédula de trabajo: Se ha dividido en los siguientes elementos, el nombre de la unidad temática, los temas correspondientes a tratar, los aprendizajes que se esperan, los propósitos a alcanzar, la actividades a realizar, tiempos (dos horas por clase), recursos didácticos y sugerencias de evaluación, para cada clase.

temáticas, no se incluye el apartado de estrategias, ya que más adelante se presenta el mismo material del programa pero con las estrategias didácticas elaboradas para esta investigación, esto último se ha plasmado en cédulas de trabajo llamadas, avance programático de la didáctica.

<p><b>Unidad I: El surgimiento del imperialismo capitalista y su expansión en el mundo (1873-1914)</b></p>	
<p><b>Propósitos:</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entenderá el tránsito del capitalismo de libre competencia al imperialismo, destacando los efectos de la Segunda Revolución Industrial y la crisis de 1873.</li> <li>• Comprenderá las características del imperialismo, la expansión colonial y sus repercusiones en Asia, África, América Latina y Oceanía.</li> <li>• Conocerá las pugnas y las alianzas entre las potencias por el reparto del mundo, así como la importancia de las nacionalidades en el derrumbe de los viejos imperios.</li> <li>• Comprenderá los cambios artísticos, culturales y de mentalidades.</li> </ul>	
<p><b>APRENDIZAJES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionará la Segunda Revolución Industrial con el surgimiento del imperialismo y la emergencia de las nuevas potencias.</li> <li>• Explicará las características de imperialismo capitalista y de su política expansionista, relacionándola con los problemas y luchas sociales al interior de las metrópolis y con el atraso de los países coloniales y semicoloniales.</li> <li>• Conocerá las tensiones provocadas por los conflictos entre las potencias, ubicando la política de la <i>Paz armada</i> y la efervescencia de las nacionalidades en Europa Central y los Balcanes como antecedentes de la “Gran Guerra”.</li> <li>• Reflexionará sobre el surgimiento de la sociedad de masas y las características de las nuevas mentalidades expresadas al inicio del siglo XX.</li> </ul>	<p><b>TEMÁTICAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El papel de la Segunda Revolución Industrial en el proceso de producción, el crecimiento demográfico y las grandes migraciones. La crisis de 1873, la política proteccionista y las características del imperialismo capitalista.</li> <li>• La emergencia de las nuevas potencias: Alemania, Estados Unidos y Japón. El debilitamiento de la hegemonía anglo-francesa.</li> <li>• La Conferencia de Berlín. El imperialismo y la expansión colonial: África, Asia, América Latina y Oceanía. Los movimientos antimperialistas.</li> <li>• Desarrollo del movimiento obrero: las corrientes socialistas, anarquistas y socialdemócratas. Su posición frente al imperialismo.</li> <li>• El declive de los imperios austro- húngaro y turco otomano. La presencia de las nacionalidades y las guerras en los Balcanes.</li> <li>• La “Paz Armada”: el sistema de alianzas entre las potencias y la agudización de las tensiones en Europa y el mundo.</li> <li>• Los cambios de mentalidad y la vida cotidiana en la sociedad de masas. La <i>belle époque</i>: la idea de progreso y su impacto en la ciencia, el arte y la cultura.</li> </ul>

<b>Unidad II: Guerras, revolución socialista y crisis (1914-1945)</b>	
<p><b>Propósitos:</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizará las guerras mundiales, la crisis capitalista y el surgimiento del socialismo.</li> <li>• Identificará las reacciones liberal, socialista y de los regímenes totalitarios ante la gran depresión.</li> <li>• Reflexionará sobre las consecuencias del expansionismo norteamericano y el desarrollo capitalista dependiente de América Latina.</li> <li>• Comprenderá los estilos de vida en las sociedades capitalista y socialista.</li> </ul>	
<p><b>APRENDIZAJES</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionará sobre los aspectos sobresalientes de la Primera Guerra Mundial y sus consecuencias.</li> <li>• Analizará el significado histórico de la Revolución Rusa y de la construcción del socialismo.</li> <li>• Entenderá la repercusión mundial de la crisis de 1929, la respuesta liberal y socialista y las condiciones que fortalecieron a los regímenes totalitarios.</li> <li>• Comprenderá las repercusiones de la Segunda Guerra Mundial y de la política imperialista de Estados Unidos en América Latina.</li> <li>• Contrastará los cambios en la vida cotidiana y en las manifestaciones culturales de la sociedad capitalista y socialista, como resultado de las guerras y las crisis.</li> </ul>	<p><b>TEMÁTICAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Primera Guerra Mundial y sus repercusiones. La Sociedad de las Naciones y la “paz ilusoria”.</li> <li>• La Revolución Rusa, el surgimiento de la URSS y la construcción del socialismo.</li> <li>• La crisis económica capitalista de 1929. La alternativa norteamericana: la política del <i>New Deal</i>. La posición de los movimientos obreros y socialistas frente a la crisis.</li> <li>• Ascenso y fortalecimiento de los Estados totalitarios ante el debilitamiento de la democracia liberal y la crisis económica. Fascismo italiano, nacionalsocialismo alemán, falangismo español y militarismo japonés.</li> <li>• La Segunda Guerra Mundial y la disputa por el nuevo reparto del mundo. Crecimiento de las fuerzas socialistas en Europa Oriental.</li> <li>• América Latina y el intervencionismo de los Estados Unidos: oligarquías, populismo y dependencia. Crecimiento de las fuerzas antiimperialistas.</li> <li>• Las consecuencias de las guerras, las crisis y los cambios en los estilos de vida: el consumismo, el desarrollo científico, tecnológico, filosófico y artístico en las sociedades capitalista y socialista.</li> </ul>

<b>Unidad III: La conformación del mundo bipolar y el Tercer Mundo (1945-1979)</b>
<p><b>Propósitos</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificará la trayectoria del Estado Benefactor en los años dorados del capitalismo y su crisis.</li> <li>• Analizará la confrontación entre los bloques encabezados por los Estados Unidos y la Unión Soviética.</li> <li>• Caracterizará los procesos de descolonización y el papel del Tercer Mundo frente a la bipolaridad.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionará sobre diversos movimientos sociales y de contracultura que cuestionan el orden internacional.</li> </ul>	
<b>APRENDIZAJES</b> El alumno: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entenderá las repercusiones inmediatas de la Segunda Guerra Mundial y la función del Estado Benefactor.</li> <li>• Identificará las características del mundo bipolar, de la Guerra Fría, sus conflictos y distensiones en el contexto de la carrera armamentista y espacial.</li> <li>• Caracterizará los procesos revolucionarios y de descolonización, así como la emergencia del Tercer Mundo frente a la bipolaridad.</li> <li>• Reflexionará sobre los movimientos sociales y de contracultura en el mundo.</li> </ul>	<b>TEMÁTICAS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El mundo después de la Guerra: costos sociales, económicos y el Plan Marshall. Las instituciones internacionales de posguerra.</li> <li>• La formación del mundo bipolar y la Guerra Fría: el Estado Benefactor y los años dorados del capitalismo. La planificación estatal y la construcción socialista.</li> <li>• Descolonización de Asia y África: la India, el sudeste asiático y los nuevos Estados africanos. La Revolución China y la Revolución Cubana. El Tercer Mundo.</li> <li>• Confrontación de las potencias en el mundo bipolar. Cambios científico-tecnológicos y la carrera armamentista y espacial.</li> <li>• Principales conflictos durante la Guerra Fría: crisis de Berlín, Guerra de Corea, conflicto árabe-israelí, la crisis de los misiles y la Guerra de Vietnam.</li> <li>• Las respuestas sociales a la bipolaridad: los movimientos estudiantiles del 68, la contracultura y las contradicciones al interior del bloque soviético.</li> <li>• América Latina: movimientos de liberación nacional y las dictaduras militares. Procesos revolucionarios en el mundo. Las crisis de los años 70 y la quiebra del Estado Benefactor.</li> </ul>

<b>Unidad IV: Extinción del mundo bipolar. Neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (De 1979 a nuestros días)</b>	
<b>Propósitos</b> El alumno: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocerá la situación del mundo en el contexto del neoliberalismo y la globalización.</li> <li>• Explicará el fin del mundo bipolar, la pretensión hegemónica de los Estados Unidos y el dilema entre mundo unipolar o multipolar.</li> <li>• Comprenderá las respuestas de los pueblos del mundo contra el neoliberalismo, la globalización capitalista y la guerra.</li> <li>• Entenderá los retos que enfrenta el mundo actual y reflexionará sobre las alternativas de solución.</li> </ul>	
<b>APRENDIZAJES</b> El alumno: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocerá el proceso de decadencia del “socialismo real” y los conflictos surgidos al final de la Guerra Fría.</li> <li>• Entenderá los principales</li> </ul>	<b>TEMÁTICAS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El final de la Guerra Fría y conflictos político-militares en la década de los ochenta: revolución, <i>guerra de baja intensidad</i> en Centroamérica y el Caribe, Medio Oriente y África.</li> <li>• escomposición del “socialismo real”. <i>Perestroika</i></li> </ul>



<p>aspectos del neoliberalismo y la globalización capitalista, sus costos y la creciente movilización en su contra.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizará la política de Estados Unidos, sus pretensiones de hegemonía y unilateralidad, así como las resistencias que enfrenta.</li> <li>• Reflexionará sobre algunos problemas del mundo actual – como la guerra-, que relacionará con su vida.</li> </ul>	<p>y <i>Glasnost</i>. Revoluciones en Europa del Este y desintegración de la URSS.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Surgimiento y caracterización del neoliberalismo: Inglaterra, Estados Unidos y América Latina. La crisis de la deuda: costos sociales y políticos.</li> <li>• La globalización capitalista y la formación de los nuevos bloques comerciales: La Unión Europea, la Integración Asiática y el TLC. Los desafíos de China y Rusia frente a la globalización.</li> <li>• Los Estados Unidos de América: su pretensión de hegemonía global <i>versus</i> multilateralismo. El militarismo como instrumento principal de expansión y dominio: Golfo Pérsico, Afganistán e Irak. Deterioro de la política estadounidense.</li> <li>• La sociedad actual: movimientos y luchas de los pueblos contra el neoliberalismo, la globalización capitalista y la guerra. Hacia un nuevo orden mundial: defensa de la multilateralidad y búsqueda de una sociedad de nuevo tipo.</li> <li>• Las nuevas expresiones de la filosofía y el arte.</li> <li>• Grandes problemas del mundo actual y su repercusión en la vida cotidiana. Alternativas y posibilidades de solución.</li> </ul>
---	---

La estructura del programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea señala lo siguiente;

Los Programas de las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II han sido organizados a partir de una concepción totalizadora y de proceso de la historia, que consiste en plantear que la realidad social está constituida por múltiples fenómenos concatenados entre sí y en permanente devenir, que requieren ser interpretados y explicados con este enfoque. (Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, s.f. p 5)

Tales contenidos ofrecen la posibilidad de relacionar al docente con la propuesta teórica de la corriente de los Annales, al considerar los hechos históricos como procesos en los que interviene una multitud de causas que los originan.

El programa señala que la totalidad es la articulación de los fenómenos económicos, políticos, sociales, de mentalidad y culturales. Esta concepción mantiene la cientificidad de la Historia, ya que considera los diferentes componentes que intervienen en los procesos históricos y se observa como un conocimiento en constante construcción y

transformación. Recordemos que los hechos históricos, como lo señala los Annales, están sujetos a interpretación, entendida ésta como el estudio de un fenómeno o conjunto de fenómenos capaces de ser descritos, explicados y valorados a partir de enfoques teóricos serios y rigurosos.

El programa también indica que el docente reconozca la pluralidad interpretativa y en este sentido transmita una visión objetiva de la historia. Así mismo que la propuesta educativa se aborde a nivel de proceso, con duraciones y ritmos distintos. Al respecto, es importante señalar que el saber trillado y el enseñado son diferentes, como lo señala Pilar Benejam (1998) "...para que la enseñanza de las Ciencias Sociales sea posible, el saber científico deberá sufrir ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado". Para transmitir el conocimiento no basta que el docente lo sepa, sino que implica tener la capacidad y creatividad para que los alumnos lo entiendan y lo comprendan; como indica el constructivismo, la construcción del conocimiento es hacerlo apto para el aprendizaje.

Los siguientes párrafos son un resumen de los componentes que señala el programa con respecto al enfoque u orientación de la materia de HUMC, sin olvidar que el programa es sólo indicativo.

- El enfoque didáctico propuesto tiene sus orígenes en los principios educativos generales del CCH: *Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser*, y en la experiencia docente desarrollada por sus profesores.
- Mostrar la complejidad de la HUMC, ya que, al hacer referencia a las temáticas, en especial a América Latina, junto con el análisis de Asia, África y Europa lo que se pretende es erradicar la visión eurocentrista de la historia.
- Analizar los procesos históricos a través de, la reflexión y la síntesis, requerirá del manejo de una serie de conceptos básicos que se encuentran en los contenidos temáticos y en los aprendizajes
- El profesor debe planear, coordinar y supervisar de manera continua el trabajo del grupo, de tal forma que se garantice el cumplimiento de las actividades organizadas para el curso, procurando que se arribe a conclusiones que

contribuyan a la adquisición de conocimientos disciplinarios, habilidades, actitudes y valores.

- El alumno desempeñará un papel activo a fin de obtener contenidos temáticos, desarrollar procedimientos, sustentar y adquirir actitudes y valores propios de la disciplina.
- Vincular de manera paralela y continua la enseñanza de los contenidos temáticos con el desarrollo de las habilidades específicas del dominio de la Historia, es decir, aquellas que se relacionan con la investigación en fuentes, ubicación espacial y temporal de los acontecimientos, análisis y razonamiento de los hechos y lectura de mapas históricos, entre otras.
- Los aprendizajes expresarán los resultados que se esperan al trabajar los contenidos. En su redacción se resaltan los principales procesos históricos y se relacionan con las habilidades intelectuales que se esperan alcanzar, propiciando la reflexión como una vía para el desarrollo de actitudes y valores.
- Conducir las asignaturas a la manera de un curso-taller. El fundamento de este enfoque didáctico es el siguiente: un *curso* es la explicación orgánica de una disciplina y por *taller* se entiende el lugar donde se realiza un trabajo práctico.

El curso-taller pretende que:

- El alumno lleve la teoría a la práctica cuando analice y exprese conceptos, hechos y procesos históricos y los relacione con sus circunstancias y su presente, no como mero discurso retórico, sino como acciones vivas y concretas en una búsqueda permanente de su identidad y conciencia históricas.
- El profesor tome como base los conocimientos que ya posee el alumno para que con ellos construya los nuevos, teniendo como referente su propia realidad histórica, la guía y el apoyo que le ofrecen la Institución y el maestro.
- Los alumnos, con la orientación del profesor, realicen actividades que propicien la investigación extraclase y discusión en el aula; trabajen aprendizajes propios de la cultura básica del modelo educativo del Colegio, que no sólo es propedéutico sino que tiene características y propósitos que "le confieren identidad y valor por sí mismo y excluyen concebirlo como mero tránsito entre los estudios básicos y los profesionales". De esta forma se intenta que los alumnos

se involucren con todas sus capacidades y actitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Que se propicien actividades relacionadas con el quehacer histórico, como la realización de pequeñas investigaciones, apoyadas con la aplicación de algunas categorías y metodologías históricas, así como por ejes problematizadores propuestos por profesores y alumnos.
- En el salón de clases se promuevan los diálogos documentados y argumentados. No se eluden los juicios de valor, pero se relativiza su dimensión, con lo que se busca el rigor del pensamiento científico; se intenta clarificar y desechar la presencia de la especulación ideológica y los prejuicios.
- Que no se improvise. En el Curso-taller se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje con responsabilidad y se evalúa y autoevalúa para mejorar. Por ello es necesaria la interacción permanente entre alumnos y maestros en dinámicas de grupo, donde se represente la vida social con imaginación y creatividad. De esta forma se trabajará con materiales diversos como cuadros sinópticos, figuras, juegos, preguntas problema, mapas, periódicos, imágenes (fotografías, videos, películas o transparencias) de apoyo al curso.

Los puntos anteriores, no hacen alusión a la aplicación, en el aula, de alguna corriente historiográfica o pedagógica en particular. Consideramos que al reconocer los hechos históricos como procesos complejos requiere del análisis y la reflexión que se vincula con la corriente teórica de los Annales, así como considerar los conocimientos previos de los alumnos, la interacción en el aula y la autoevaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como una aproximación al paradigma constructivista, que también es factible para ser aplicable en el aula.

El enfoque u organización de la asignatura propone una serie de conceptos, éstos implican una posición ideológica, intereses, si no manifiestos, sí presentes, como bien lo señala Benejam (1998) “Es evidente que toda selección de conceptos clave implica una interpretación de la sociedad y de sus problemas y supone unas preferencias

ideológicas”. (Benejam, 1998, p.77). Al considerar que la neutralidad es inexistente y ésta es manifiesta al momento de impartir una clase.

Con respecto al enfoque de la asignatura, el Consejo Académico del Bachillerato se ha encargado de la revisión constante de los programa de estudio y ha publicado una serie de inquietudes a considerar, tanto a nivel de objetivos de la materia como desempeños de la misma, como son:

- La formación histórica la comparten tanto la Escuela Nacional Preparatoria como el Colegio de Ciencias y Humanidades.
- El estudio de la historia constituye un elemento sustantivo para la formación integral de los alumnos. Esta disciplina se concibe como el medio a través del cual el estudiante pueda explicarse su realidad actual, a partir de la comprensión de los procesos históricos que le dieron origen.
- Lograr que el alumno identifique los principales procesos históricos, realice y logre una síntesis de ellos y alcance una visión de conjunto de la historia mundial y de México, considerando los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales de los periodos en estudio, de tal suerte que pueda comprender y explicar problemas de su presente y conforme su propia cultura histórica, percibiéndose como sujeto activo de la historia en una sociedad en constante cambio.
- Concebir a la historia como un proceso en cuya conformación intervienen diversos aspectos, algunos de los cuales, en ciertas circunstancias, adquieren mayor relevancia, dejando atrás enfoques sustentados en la simple transmisión y acumulación de información sobre personajes, fechas o acontecimientos.
- Atender el carácter multicausal y la relación dialéctica que subyace en todo proceso.
- Considerar la ubicación de los hechos históricos representativos en las coordenadas tiempo espacio.
- Enfatizar las continuidades y rupturas que se dan en el acontecer histórico, vinculándolas al proceso histórico global en estudio, para no presentarlas como actos aislados.

- Considerar el papel de los diferentes actores de la historia.
- Atender en todo momento la relación entre presente y pasado, para explicar y comprender el proceso de formación de los rasgos que caracterizan a nuestro entorno actual.
- Ubicar los conceptos de orden histórico en función del significado que adquieren en un contexto o proceso determinado. Consejo Académico del Bachillerato. Agosto 2006. Núcleo de conocimiento y formación Básica que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM<sup>7</sup>. Comisión Revisora de Historia. <http://www.cab.unam.mx/>

Es importante tener claridad en el enfoque u orientación que se le dará a la materia al momento de impartirla, lo cual estará condicionado a la formación del profesor al momento de impartir la cátedra. El sentido y la orientación están definidos desde el plan, descendiendo al programa de la materia. Los elementos antes descritos dan el parámetro a cuidar al momento de diseñar el enfoque de los conceptos y las estrategias didácticas o de aprendizaje. En la propuesta del Consejo Académico se detectan componentes de la corriente de los Annales al señalar la multicausalidad y la relación pasado presente de los procesos históricos, por lo cual, como lo manifestaba Benejam, (1998), con respecto a la selección de conceptos, están implícitas las preferencias ideológicas y una interpretación de la sociedad.

Es claro que el Consejo Académico del Bachillerato, órgano institucional, no hará recomendaciones para seguir una postura historiográfica ni pedagógica determinada, ya que existe la libertad de cátedra. Pero consideramos que la manera en que aborda los contenidos de los programas, y el enfoque propuesto otorgado en algunos de sus enunciados se relacionan con la corriente de los Annales y con el Constructivismo.

## **5.2.- El estudio del conocimiento histórico en el aula.**

En el siguiente apartado se retoman elementos ya vertidos en este quinto capítulo, para considerar la corriente teórica de los Annales, unida al modelo didáctico del constructivismo.

Es importante señalar que el estudio del conocimiento histórico es una responsabilidad mutua, entre profesor y alumnos y entre los mismos alumnos, pero al facilitador del conocimiento o docente, le corresponderá diseñar cada una de sus clases, con sus respectivas estrategias didácticas o de aprendizaje así como los elementos de multicausalidad y de totalidad o globalidad de los procesos históricos así como de las diferentes manifestaciones culturales. Ello implica involucrar al alumno en cada una de las clases, motivarlo para que vierta sus puntos de vista, siempre con la perspectiva de fundamentar su crítica.

A continuación retomamos algunas citas referentes al conocimiento, a pesar de que en capítulos anteriores ya se abordó con mayor profundidad, consideramos importante reiterar la relación entre conocimiento y la formación de los alumnos. La construcción del conocimiento histórico significa promover el crecimiento intelectual del alumno.

La idea de educación como transmisión de conocimientos estructurada dentro de una institución académica está dando lugar a un concepto de “aprendizaje” más amplio, que se desarrolla en múltiples ámbitos. El paso de la “educación” al “aprendizaje” no es algo intrascendente. (Giddens, Anthony, 2004, p.663)

Este paso de la educación al aprendizaje, es fundamental para lograr la apropiación del conocimiento al hacerlo significativo. Continuando con el punto de vista de Anthony Giddens, (2004) señala que:

El que aprende es un actor social activo y curioso que puede tomar ideas de múltiples fuentes, no sólo del ámbito institucional. Al hacer hincapié en el aprendizaje se reconoce que todo tipo de encuentros –con amigos y vecinos, en seminarios, y museos, en conversaciones en el bar de la esquina, a través de Internet y de otros medios de comunicación- nos pueden proporcionar capacidades y conocimientos. (Giddens, Anthony, 2004, p.663)

Cuando se hace alusión a los conocimientos previos (constructivismo) y a la relación del pasado con el presente (Annales) de los procesos históricos, es retomar la experiencia

que ya poseen los alumnos así como considerar las múltiples fuentes, como menciona Anthony Giddens, que contribuyen al proceso del conocimiento.

En la materia de historia, constantemente se discuten con los alumnos los contenidos del programa respecto a cuestiones como la cultura dominante, la marginación social, el poder o la desigualdad, entre otros temas, para identificar los elementos de multicausalidad. El aprendizaje debe de ser encausado hacia la habilidad de analizar y problematizar para intervenir en la realidad, por lo cual, situarse históricamente, como lo señala Frida Díaz Barriga es tener en perspectiva los valores, creencias e ideologías propias o ajenas, para de ahí desarrollar un sentido de criticismo.

Los docentes tenemos muchos compromisos con nuestros alumnos; uno de estos, implica "...reivindicar con fuerza la necesidad de la presencia del saber histórico en toda actividad científica y en toda praxis" (Jacques Le Goff 1991, p. 27) La globalización nos involucra en los medios de comunicación al mostrar los acontecimientos con tendencias ideologizantes ante una sociedad poco lectora, ante una realidad poco favorable. Para la construcción del conocimiento referente a la materia de historia, la formación del alumno es medular para luchar en contra de la enajenación que ocasionan los medios de comunicación masiva, como es la televisión. Al respecto la corriente teórica de los Annales se preocupa por analizar las coyunturas económicas, yendo de lo local a lo mundial.

La finalidad no es instituir alumnos pasivos, sino lograr una formación que, en la actualidad requiere de perfiles diferentes, como lo plantea Humberto Domínguez:

Para lograr, e ir más allá de los conocimientos que se les proporcionan, los estudiantes deben desarrollar el pensamiento crítico y creativo; lo que significa que deben generar explicaciones, desafiar las suposiciones, hacer comparaciones o ampliar ideas a nuevos contextos; acciones que van más allá, de simplemente preguntar y criticar lo dicho por sus profesores. (Humberto, 2005, p 3.)



Lograr que los alumnos analicen los acontecimientos de manera conjunta, alumno-alumno y alumno-profesor significa construir una crítica fundamentada, conocer y reconocer las relaciones de los acontecimientos que ocurrieron en otras naciones con la muestra y con el presente. Ello permite adentrarse en los significados, es decir, destacar la relación pasado presente y el concepto de totalidad como lo propone los Annales.

Joaquim Prats señala que la historia no le interesa a la mayor parte del alumnado adolescente, pero nos presenta una variante muy importante de ese desinterés al afirmar que obedece a la forma de explicarla. Cuando el docente hace la relación del pasado con el presente y se refiere a la multicausalidad de los acontecimientos origina que al alumno le encuentre el sentido a la Historia y comprenderá que no sólo es una materia más a acreditar.

Como se vio anteriormente, los alumnos del bachillerato son capaces de llegar a conclusiones y a detectar la complejidad de la realidad, siendo básico que el docente considere los conocimientos previos de los alumnos al iniciar algún tópico para ser estudiado y comprender la realidad como una totalidad, cuyo estudio se enriquece con las contribuciones de otras ciencias como son: geografía, antropología, economía, derecho, literatura, sociología, psicología, etc. Es decir, el auxilio de otras ciencias sociales, no implica profundizar en cada una de ellas, sino abordarlas de manera general, de acuerdo al nivel del bachillerato.

Los alumnos tendrán la capacidad de cuestionar las diferentes versiones de los sucesos históricos; estructurará ideas a partir del análisis de documentos ya sea impresos o electrónicos, elaborarán hipótesis apoyándose en conocimientos previos y otros datos; comprenderán conceptos históricos y abstractos; conocerán que la corriente teórica de los Annales les ofrece un análisis objetivo de los procesos sociales manifiestos en los hechos históricos.

La aprehensión de las concepciones de la historia, implica enseñar a los estudiantes a pensar, como lo señala Robert B. Bain en cuanto a la problematización de los hechos históricos. Estarán presentes las habilidades del profesor para hacer uso de herramientas específicas para que, a la par de analizar los textos, se cuestionen y debatan. Es decir, ir más allá de una mera lectura de los contenidos, para corroborar en la práctica lo complejo que es la historia y la importancia de las interpretaciones, así como la ubicación de los procesos en tiempo largo, mediano y corto.

Al momento de ejercer la docencia en la materia de historia, Rob Phillips (2002) recomienda que se expongan preguntas de la vida cotidiana (enmarcada en una estrategia), para, relacionar el hecho histórico que se está analizando mediante cuestionamientos sobre la importancia, profundidad, cantidad, durabilidad y relevancia del hecho histórico en la perspectiva de la causa y el efecto. El alumno someterá el hecho histórico a una reinterpretación, al efectuar los vínculos en tiempo y espacio y al retomar las concepciones de sincronía, causalidad, cambios, relación pasado presente, los ritmos, ubicación cronológica y secuencia. Con ello logrará analizar y criticar con mayores elementos los procesos históricos. Todo lo anterior deberá de estar presente en las estrategias didácticas o de aprendizaje, que incluirán diversas herramientas como material didáctico.

Es fundamental que nuestros alumnos se den cuenta de que la historia es una materia que no necesita ser memorizada sino más bien comprendida aunque también se necesitara, por supuesto, de la memoria. Sobre esta concepción, Prats (2004) ha señalado que los profesores consideran a la historia como un saber transformador y de contenido social, pero que no han cambiado sus métodos didácticos, que recaen en la memorización como única herramienta. Sin embargo, al impartir clases de Historia a partir de los Annales, los alumnos, comprenderán la importancia de la historia en su cotidianidad, ya que entenderán la situación económica política, social y cultura en la que están inmersos como sujetos de la historia y no ajenos a la misma.

Los aportes que efectuamos los docentes dentro y fuera del aula tienen la intención de impulsar al alumno a analizar y reflexionar sobre el entorno social del que forma parte: les proporcionamos elementos para entrelazar el pasado y el presente, a fin de que mire la historia desde una totalidad y le damos una metodología que conlleva a la cientificidad de la historia, con el énfasis antes señalado de que no todo está explicado, que estamos inmersos en las interpretaciones.

### **5.3.- Conceptualización de las estrategias didácticas, técnicas o dinámicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el constructivismo.**

Es importante realizar un acercamiento teórico al concepto de estrategia didáctica o de aprendizaje y de sus diferentes características. En el presente apartado exponemos algunas reflexiones sobre la importancia del uso de estrategias didácticas o de aprendizaje para el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de que se logre la apropiación del conocimiento de los procesos históricos.

La planeación es el hilo conductor de la docencia, permite tener claridad en las estrategias didácticas o de aprendizaje que se lleven a cabo, así como de las técnicas y dinámicas que son herramientas o instrumentos que se utilizarán para lograr los objetivos y propósitos planteados. La planeación de una clase es un ciclo que nunca termina, ya que al ejecutarlo se someterá a la sistematización para su ajuste y revisión, para una nueva aplicación.

Por ello, planear un curso significa construir un entramado detallado donde contenidos, recursos, actividades, tiempos, y formas de evaluación se sintetizan en estrategias de enseñanza que buscan favorecer el aprendizaje, como lo señala Ramiro Gonzales Ayón (2004) “El proceso conlleva la reflexión y prevención, por parte del docente, sobre todo los aspectos que se vinculan con la actividad pedagógica que se llevará a cabo en un contexto específico”. Por ello, consideramos a la planeación como un proceso constante para una mejor práctica docente.

Es importante la participación del alumno en actividades proyectadas, planificadas y ordenadas bajo el objetivo de hacer suyo el conocimiento, es decir, que entienda, comprenda y reflexione una serie de acontecimientos históricos, como lo señala Salvador César Coll: "...que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva, así la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes. Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y los mecanismos de influencia educativa susceptible de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje". (Coll, Salvador César, 1997, p.37). Se entenderá como mecanismo de influencia educativa, toda actividad que se lleve a cabo en el salón de clases, plenamente conciente por parte del docente.

Recordemos que el eje central de la docencia es la creación y recreación del conocimiento. El alumno procesará el conocimiento en tres momentos, como lo señala María del Carmen González Muñoz (1996) recibir, descubrir y reelaborar. El profesor facilitará los significados, desde un trabajo previo, es decir, fuera del aula llevará a cabo la planificación, el seguimiento y las modificaciones. Seleccionarán los contenidos más oportunos y el proceso de planeación definirá las estrategias didácticas. No es la actividad por la actividad, sino que ésta debe estar encaminada al aprendizaje de conceptos, procedimientos, habilidades y actitudes. La organización es un punto prioritario.

Así la planeación contiene implícitos los propósitos y aprendizajes a lograr, inmersos en la construcción del conocimiento, en este caso en la materia de historia. Es parte de la educación dirigida desde una perspectiva de formación a nivel de ciudadanía; permite que los adolescentes conozcan y reconozcan sus derechos como ciudadanos, así como su pertenencia o identidad en una sociedad, ya que si no conocen sus derechos, no podrán defenderlos. El aprehender el concepto de ciudadanía es ir más allá de los meros contenidos temático, es darle la connotación de una formación crítica.

En lo que se refiere al aprendizaje éste es un elemento más de la planeación: "la función principal del profesor no es solamente enseñar, sino también y, sobre todo, propiciar que sus alumnos aprendan". (Zarzar Charur, 1992 p.12). De nuevo la comunicación

que se entable dentro del aula será de gran utilidad para lograr los objetivos de aprendizaje planteados, ya que la información que se genere aportará a la construcción del conocimiento. Al plantear a los alumnos los vínculos entre pasado y presente de los procesos históricos, las relaciones en el tiempo y los niveles de analogía tenderán a disminuir, es decir, comprenderán los procesos Históricos en tiempo y en espacio.

Entre los factores personales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizajes, está la motivación, que es el acercamiento del profesor para preguntarle al alumno qué siente, cuales son sus experiencias emocionales (contexto familiar). Sus razones para aprender son importantes, como se vio en los dos primeros capítulos de este trabajo: es básico el vínculo entre profesor y alumno.

La motivación en la enseñanza-aprendizaje es importante para conseguir la finalidad de la apropiación de concepciones científicas, de elementos críticos sustentados no en el sentido común, ni en una opinión, sino en una crítica respaldada con bases objetivas.

### **Estrategias didácticas**

Las estrategias didácticas están implícitas en la planeación, es la plataforma de una intencionalidad pedagógica, su finalidad es el aprendizaje, se realizan de manera consciente e intencionada, son generadoras de una interrelación de funciones y recursos, están sometidas a una organización y posee medios o recursos para la ayuda pedagógica. Una estrategia didáctica se debe de someter al análisis y a la reflexión de manera constante.

El término de estrategia conlleva diferentes connotaciones y sentidos por ello se presentan diferentes acotaciones, ya que todas aportan elementos interesantes para llevarse a la práctica al momento de impartir una clase. El término estrategia procede del ámbito militar: es proyectar y dirigir con la finalidad de lograr la victoria, tomando en consideración los pasos o peldaños que forman una estrategia llamada técnicas o tácticas. Monereo señala al respecto que:

Las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas pueden considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias. (Monereo, 2004 p.23)

María Teresa Cervantes Loredo ((2006) señala que la estrategia didáctica está implícita en la planeación de un sistema de acciones y lineamientos previamente seleccionados. La estrategia es optativa, es aplicable a una situación concreta, lugar y tiempo determinado; se fundamenta en una concepción teórica y metodológica que se incorpora en la planeación.

Las estrategias didácticas o de aprendizaje implican la elaboración de una ruta en la cual se diseñan, acciones a realizar, propósitos a lograr en las que se considera tiempo, actividades recursos, técnicas, procedimientos y métodos con la finalidad de que el alumno adquiera aprendizajes teniendo como objetivo facilitar la comprensión de los conocimientos y la apropiación de los mismos. Las estrategias pueden ser diseñadas para una sesión, un tema, una unidad o un curso completo

Las estrategias didácticas o de aprendizaje ayudan a solucionar el problema de impartir clases de historia aburridas. Debemos partir de una planeación para que se logre un aprendizaje específico. El uso de material previamente seleccionado, con la finalidad de que estimule los sentidos y provoque la creatividad en los alumnos, contribuye a romper con la tradición de que la historia es tediosa y cansada.

Con respecto a las estrategias y el aprendizaje Carlos Zarzar (1992) indica que “Un buen profesor es aquél que, además de conocer su materia, la sabe enseñar, exponer, mostrar, explicar; por lo tanto, el profesor debe ser un experto en las técnicas de exposición, de enseñanza” (Zarzar Charur, 1992. p.11). Lo anterior implica priorizar la comunicación dentro del aula, es decir, que la relación alumno-profesor o facilitador del conocimiento, se apoyará en diferentes herramientas para entablar y mantener los vínculos entre ambos. Variar las formas de trabajar en clase facilita o propicia el

aprendizaje de los alumnos, siempre y cuando esta variedad esté apropiadamente diseñada, de acuerdo con ciertas estrategias que el profesor se haya planteado.

Las estrategias didácticas que proponemos en esta investigación parten de la planeación. Las estrategias didácticas se conforman del conjunto de técnicas o dinámicas<sup>9</sup> y materiales didácticos<sup>10</sup> que son herramientas o instrumentos de apoyo para lograr los propósitos y aprendizajes definidos en cada clase. Para la aplicación de técnicas o dinámicas se debe tener en cuenta, la situación en la que se encuentra cada grupo, su realidad económica, social, política y cultural. Son parte del desencadenamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con relación al uso de estrategias didácticas, Frida Díaz puntualiza que: “Las estrategias de enseñanza son medios o recursos para presentar la ayuda pedagógica. Las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos” (Díaz Barriga, Frida, 2002, p. 141).

Con respecto a la intencionalidad se hace patente que los usos de estrategias didácticas o de aprendizaje están plenamente intencionadas, no hay improvisación por parte del docente, por lo que “...las estrategias de aprendizaje son actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognitivos) que llevan a cabo con un propósito cognitivo determinado” (Muria Vila, 1994p.67), siendo su finalidad el aprendizaje y el facilitar la asimilación de la información

Una estrategia es eficaz cuando aporta al aprendizaje, en este sentido, González Ornelas Virginia (2001) señala que “las estrategias de aprendizaje se entienden como un conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción que hacen posible que el alumno se enfrente de una manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje” (González Ornelas Virginia , 2001. P. 30) ya que le permiten incorporar y organizar de manera selectiva la nueva información.

---

<sup>9</sup> Técnicas o dinámicas: Es un conjunto de procedimientos a seguir por medio de actividades concretas y claras para lograr un objetivo en común.

<sup>10</sup> Materiales teóricos: es todo aquel material impreso obtenido de libros y revistas que va de acuerdo al nivel cognitivo de los alumnos a nivel bachillerato.

De forma concreta, Bixio, Cecilia. (1998) puntualiza que las estrategias didácticas son el conjunto de acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica, capaces de orientar la construcción de conocimientos lo más significativos posibles.

Nos preguntamos por medio de cuáles estrategias didácticas o de aprendizaje suelen apoyarse los docentes para contribuir a la formación de los alumnos, es decir, a un despertar de su conciencia, a un cambio de mentalidad, que implica comprender, la realidad, la ubicación del ser humano en la naturaleza en la sociedad; así como la capacidad de reflexionar, analizar críticamente las causas y consecuencias del contexto que los rodea para hacer comparaciones con otras situaciones y posibilidades. La formación de alumnos críticos, suele equipararse a que tomen conciencia o cuestionen su realidad social e histórica y participen activamente en su papel de actores sociales.

La eficacia de una estrategia didáctica, por ejemplo el uso de líneas del tiempo, para asociar conceptos de sincronía, causalidad, cambios permanentes, relación pasado-presente, ritmos, ubicación cronológica y secuencia, ayudará al alumno a relacionar estos elementos con algún hecho histórico significativo y comprenderá la relación del tiempo y el espacio.

El facilitador hará uso de las estrategias didácticas que considere oportunas para lograr que los alumnos cuestionen su realidad sin caer en un radicalismo, sin sustento y carente de argumentos. Por ello la formación de un pensamiento crítico es responsabilidad de ambos sujetos, facilitador o profesor y alumnos.

La eficacia de una estrategia para la enseñanza se somete a una selección; lo importante es asociar los conceptos con el conocimiento histórico. Así el uso de una estrategia propicia que se pueda enseñar de manera progresiva y eficaz; el incorporar técnicas o dinámicas educativas no es para entretener, sino para aportar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



...todos los maestros necesitan tomar decisiones sabias acerca de las estrategias y métodos que emplearán para apoyarles a los estudiantes a avanzar sistemáticamente hacia los propósitos de aprendizaje. (Orlich, Donal, 2001, p.168)

Las estrategias que se eligen para lograr los propósitos de aprendizaje, deberán ser aquellas que atraigan el éxito en los alumnos. Esto no quiere decir que debe cerrarse a la posibilidad de probar nuevos métodos y técnica, continuamente se deben buscar oportunidades para desarrollar las habilidades para la enseñanza en otras direcciones...Es muy común una excusa tradicional del maestro, "Ese método de enseñanza no concuerda con mi personalidad. "(Orlich, Donal, 2001.p 183). Esta frase que se oye con frecuencia simplemente significa que el maestro ha decidido dejar de aprender.

Las estrategias didácticas o de aprendizaje no son "recetas" aplicables a toda situación; se deja un amplio margen para su uso dependiendo de cada experiencia y característica del grupo. El acoplamiento e instrumentación dependerá de la creatividad por parte del docente y de los alumnos. De nada sirve aprender rutinas, recetas o técnicas consideradas óptimas. El ambiente del salón de clases, la situación interna y externa del grupo serán el termómetro del curso; el traslado mecánico no tiene sentido, al igual que la transferencia de un estilo docente o universal. "La base de la eficacia docente se encuentra en el pensamiento del profesor capaz de interpretar y diagnosticar cada situación singular y de elaborar, experimentar y evaluar estrategias de investigación" (Perez Gomez Antonio, 1993, p. 87)

La finalidad de una estrategia didáctica es incrementar el conocimiento de los alumnos para que entiendan de manera conjunta los acontecimientos, de modo que no sea solamente información abrumadora, sin una relación con la actualidad.

El comportamiento del profesor, así como los materiales y estrategias de enseñanza no causan directamente el aprendizaje e influyen en los resultados, sólo en la medida en que activan en el alumno respuestas de procesamiento de información. Ante un mismo

comportamiento docente o ante una misma estrategia de enseñanza, distintos alumnos pueden activar diferentes procesos cognitivos y afectivos, provocando, por lo mismo, resultados de aprendizaje muy distintos.

...la teoría de las Inteligencias Múltiples sugiere que ningún conjunto de estrategias de enseñanza funcionará mejor para todos los alumnos en todo momento... cualquier estrategia particular es probable que sea altamente exitosa con un grupo de alumnos y menos exitosa con otro grupo. Por ejemplo el uso de fotografía para un grupo con orientaciones más espaciales tendrá éxito a diferencia de otro grupo inclinado a la verbal” (Armstrong Thomas, 1999, p. 93)

Por lo anterior, a las estrategias didácticas o de aprendizaje se les considerará como la guía para llevar a cabo las acciones. Es importante hacer la separación entre lo que significa un aprendizaje de lo que es una técnica o procedimiento y de una estrategia didáctica o de aprendizaje.

Por ello, las estrategias didácticas deben de contener una serie de técnicas y dinámicas para lograr los objetivos de aprendizaje planteados, además de otros elementos como lo señala González Ornelas, Virginia (2001) “Una acción estratégica consiste en proyectar, ordenar y dirigir...de tal manera que se consiga el objetivo propuesto...los pasos o momentos que conforman una estrategia son llamadas técnicas”. Las técnicas consideradas como instrumentos mediante los cuales se abordan determinados contenidos de aprendizaje facilitando la participación de los sujetos involucrados en el proceso. Las técnicas son parte de una estrategia didáctica y responden a un método.

Por medio de los diferentes teóricos que he abordado, rescaté sus puntos de vista con respecto a las estrategias. Todos poseen similitudes y se complementan. La concepción que he tratado de construir con respecto a lo que significa y sobretodo a lo que implica el diseño de estrategias didácticas o de aprendizaje, es partir de lo importante que es la planeación, el tener claridad en los propósitos de los aprendizajes a lograr y el hacer un buen uso de las herramientas o instrumentos didácticos.

A continuación se desarrollan los elementos que hay que considerar para discurrir una técnica o dinámica.

### **Técnicas o dinámicas**

Las técnicas o dinámicas en la materia de historia son instrumentos de apoyo para lograr los objetivos planteados, y su aplicación debe ser acorde a la propia estrategia didáctica o de aprendizaje. Incorporar técnicas o dinámicas educativas, no tiene el objetivo de entretener a los alumnos, sino aportar más elementos al proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de los cuales entenderán la multicausalidad de los procesos históricos

Phillips Rob (2002) señala que en los instrumentos influye la imaginación y la creatividad, en una estrategia didáctica se involucran los sentidos, por lo cual rompe con el esquema de una historia tediosa y es un aporte a la construcción del conocimiento.

Aguirre Rojas señala lo importante de tener acceso a diferentes herramientas didácticas, tanto en la línea de la tecnología como en las de creatividad, como instrumentos para facilitar la enseñanza-aprendizaje:

...cual es el tipo de historia que debemos de hacer y debemos de enseñar en las aulas, para no continuar reproduciendo a la mala y aburrida historia que ha sido dominante hasta hoy en nuestros país, para desarrollar, por el contrario, una buena historia crítica que esté realmente acorde con los últimos progresos y avances de los estudios históricos más contemporáneos en todo el mundo. (Aguirre Rojas, 2004, p.111)

El manejo y el uso de instrumentos didácticos requieren de la creatividad del docente. Éstos facilitarán la construcción del conocimiento y la ubicación del alumno en el tiempo y el espacio. El material didáctico que emplea los sentidos es un material que motiva a la reflexión, para que los alumnos entiendan la multicausalidad de los hechos históricos y comprendan mejor la relación pasado y presente. Las dinámicas o técnicas no

garantizan el logro de aprendizajes y propósito; son un elemento más, que se utilizan para animar, motivar, integrar al grupo; ayudan para hacer más sencilla la comprensión de los temas o contenidos que se tratan, provocan la participación individual y en equipo para la reflexión y el análisis. Por ello, es necesario el uso de otros recursos didácticos, para el logro de los aprendizajes y propósitos. Se estudia el funcionamiento de cada dinámica en relación al objetivo que se pretenda alcanzar y para ello es necesario adecuarla.

Para una enseñanza de la historia en donde el alumno participe e investigue, es necesario trabajar con diferentes recursos, además de libros, Rosalia Velásquez señala lo siguiente:

.... el uso de éstos recursos puede facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se han seleccionado y preparado con anterioridad; cuando permiten que el alumno se acerque a la realidad; cuando son ágiles, variados, dosificados y utilizados en el momento oportuno. (Velásquez Rosalía, 2003,p. 11)

El análisis de textos, de imágenes de material audiovisual a nivel bachillerato es posible y viable. De nueva cuenta es reafirmar el uso de estrategia enmarcadas en un proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que las estrategias didácticas son importantes para sortear las dificultades en la enseñanza de la historia, reiterar su científicidad por la formulación de hipótesis y para enfrentar diversos problemas con métodos de resolución.

El material didáctico como herramienta para llevar a cabo las clases, constituye los instrumentos que facilitan el aprendizaje. En la actualidad, el uso del internet es un elemento más de la didáctica que los docentes deben de considerar como parte integral de su actualización, el rezago tecnológico es una incongruencia. En este sentido, Giddens expone que las tecnologías de la información ya están influyendo de diferentes formas en la docencia. “La economía del conocimiento exige una mano de obra familiarizada con la información, y cada vez está más claro que la educación puede, y

debe, desempeñar un papel crucial para cubrir esas necesidades. (Giddens, Anthony, 2004, p.638)

Cabe mencionar que el entendimiento del concepto espacio-temporal resulta complejo, pero con apoyo de técnicas y material diverso como: material impreso (bibliográfico y hemerográfico), mapas, fotografías, líneas del tiempo, películas, documentales, cortometrajes, reportajes, sitios web, pizarrón electrónico, entre otros, facilitará su comprensión.

El uso de la información electrónica, al igual que el uso de textos, debe de guiarse, orientar su manejo, hacer recomendaciones; dar puntos de vista ante la información y sobre lo que se investiga y se estudia, siendo validas las comparaciones y cuestionamientos.

...para los profesores, los ordenadores, más que sustituir las lecciones tradicionales, son un elemento complementario de éstos. Los alumnos pueden utilizarlos para realizar tarea dentro del programa de curso normalizado, como son las de elaboración de un proyecto de investigación o analizar cuestiones de actualidad. (Giddens, Anthony, 2004, p.640)

Es importante remarcar los elementos de identidad nacional e internacional con los que se identifican los adolescentes. Las estrategias y herramientas didácticas tienden a abordar dichos elementos de identidad, los cuales son manifestaciones: culturales, políticas y sociales, que se vinculan tanto con el presente como con el pasado.

Indudablemente debemos tener presente que lo importante es el aprendizaje y el considerar los conocimientos previos del alumno, orientarlos por medios de estrategias didácticas para que se construya el conocimiento entre docente o facilitador y alumno; ésta es la meta, “Podemos señalar que el entendimiento mental que se debe incorporar en los cursos, parte de los hechos a las ideas, y de la ideas a las acciones”. (Humberto 2005 p 4.). El alumno llevará el conocimiento a la práctica tanto en términos

profesionales como personales con que cubrirá una meta más de las trazadas en la planeación que elabora el docente.

Hay que distinguir las estrategias de las destrezas, ya que las destrezas se relacionan con la memorización. Muria, Vila Irene (1994) señala lo siguiente "...si los maestros piensan que van a enseñar destreza, el trabajo académico que ellos asignan hacer pensar a los alumnos que ellos tiene que memorizar algo para inmediatamente recordarlo, algo parecido a aplicar una receta de cocina, en lugar de desarrollar planes flexibles susceptibles de adaptarse a diferentes situaciones". La estrategia se diferencia de la destreza ya que se involucra el desarrollo de la conciencia metacognitiva<sup>11</sup> en las estrategias. Las estrategias, en contraste con las destrezas, tienen un carácter característico y no se aplican siempre de la misma manera, en cambio las destrezas son procedimientos uniformemente aplicados, es decir que se aplican siempre igual en todas las situaciones.

Así, el uso de estrategias didácticas para lograr la apropiación del conocimiento en la materia de historia en los adolescentes, implica trabajar entre conocimiento, alumno y docente, en donde la comunicación para generar nuevo conocimiento estará presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **5.4.- Avances programáticos de la didáctica y sus componentes**

El avance programático de la didáctica es el nombre con el que hemos titulado a las cédulas de trabajo. Cada una de ellas muestra un avance de la planeación de la materia HUMC II, programada en tiempo didáctico y en recursos didácticos. Es una guía de apoyo para el docente, sus contenidos están fundamentadas en la corriente teórica del constructivismo y en la historiográfica de los Annales.

---

<sup>11</sup> La metacognición se refiere a la capacidad de reflexionar con relación a lo aprendido. La metacognición: entendida como la capacidad de conocer, analizar y controlar los propios mecanismos de aprendizaje, incluiría también el conocimiento y control de los factores personales, en los que destacaríamos el autoconcepto, la autonomía y la autoeficacia.

El avance programático de la didáctica se organiza en columnas. En la parte superior muestra el tema de la unidad de acuerdo al programa de HUMC II; especifica los temas a tratar en cada clase; define los aprendizajes a lograr; describe los propósitos a obtener, refieren en detalle las actividades con sus respectivas técnicas o dinámicas a desarrollar; propone un tiempo aproximado para cada acción, así como de los recursos didácticos a utilizar, hace sugerencia para la evaluación y al final de cada cédula se encuentra la bibliografía utilizada.

Así, los componentes del avance programático de la didáctica son los siguientes:

- Unidad: Corresponde al programa de estudios de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II del CCH.
- Tema: Los temas seleccionados corresponden al programa de estudios; son parte de la unidad.
- Propósitos de la Unidad: En cada unidad hay una serie de propósitos a ejecutar de manera coordinada con los temas y la unidad.
- Aprendizajes de la Unidad: Los aprendizajes corresponden a los temas a abordar y la relevancia a cuidar para lograrlos.
- Propósitos específicos: Se refieren al énfasis que se debe de cuidar al momento de aplicar las actividades sugeridas; son la guía para hacer relevante el conocimiento y la orientación teórica, en este caso de la corriente historiográfica de los Annales.
- Actividades sugeridas para su desarrollo: Se señalan las técnicas o dinámicas sugeridas otorgándoles un nombre a cada una; se explican lo más detallado posible para su comprensión y lograr la ejecución, así como la orientación pedagógica a cuidar a partir del constructivismo,
- Control del tiempo: En la cédula de trabajo se señala el tiempo aproximado para realizar las actividades, ya que cada clase es de dos horas dos veces a la semana, para que se cumpla con la planeación y lograr la estrategia didáctica.
- Recursos Didácticos: Se refiere a los materiales a utilizar en las diferentes actividades, con la intención de tener lo necesario.

- Sugerencias de evaluación: Contiene elementos a observar y a constatar al momento de desarrollarse la clase; la evaluación es sumativa y formativa de acuerdo al constructivismo.
- La cedula de trabajo considera una serie de recuadros intermedios para el control del número de clase y la sesión a la que pertenece la unidad, y al final la fecha de aplicación.
- Bibliografía que se utilizó en cada cédula.

Ejemplo de la cédula didáctica

AVANCES PROGRAMÁTICOS DE LA DIDÁCTICA				
UNIDAD:				
TEMA:				
PRÓPOSITO DE LA UNIDAD:				
APRENDIZAJE DE LA UNIDAD:				
		FECHA:	CLASE:	SESIÓN:
Propósitos específicos	Actividades sugeridas para su desarrollo	Control del tiempo didáctico	Recursos didácticos	Sugerencias de evaluación

En cada una de las cédulas de trabajo, del avance programático de la didáctica, se hace mención del uso de una antología de elaboración propia, para la aplicación de las estrategias didácticas sugeridas en esta investigación; los alumnos cuentan con dicho material.

Para el primer día de clase se propone una serie de actividades en el grupo con la finalidad de integración y de toma de acuerdos, en cuanto a la forma de trabajar el semestre o curso, así como de los criterios de evaluación.

La primera cédula de trabajo se titula “Introducción a la Materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II”. Se conforma de los objetivos de la primera sesión, los propósitos de la misma. Se informa a los alumnos acerca de los contenidos de la materia.



En cuanto a las actividades, se explican a detalle varias dinámicas, una de ellas es para la integración grupal, con la finalidad de iniciar el vínculo profesor alumno. Otras técnicas o dinámicas tienen la finalidad de rescatar los conocimientos previos del tema a tratar en una clase posterior, y una tercera es para conformar equipos de trabajo. En esta misma cédula de trabajo se realiza la reflexión sobre los objetivos de la materia, para involucrarlos desde un inicio en la construcción del conocimiento que se realizará de manera mutua. Ello significa responsabilizarlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la tercera y cuarta columna de la introducción se señalan los tiempos aproximados y los recursos a utilizar. A continuación se presenta la propuesta de estrategias didácticas relacionadas con el constructivismo y con la teoría de los Annales para la materia de Historia Universal Moderna y Contemporáneo II.

## INTRODUCCIÓN A LA MATERIA DE HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORANEA II

### OBJETIVOS:

- Generar un ambiente de acercamiento con los alumnos para acordar la forma de trabajar durante el semestre.
- Considerar los objetivos planteados referentes a la materia y someterlos a la reflexión en grupo.
- Clarificar la forma de evaluación.

PRÓSITOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA SU DESARROLLO	Control del tiempo didáctico	recursos didácticos y Material
Los alumnos conocerán el programa de estudios a grandes rasgos.	<p>La presentación del profesor al inicio de la primera clase.</p> <p><b>Técnica: Didáctica de integración de grupo</b></p> <p>La técnica de la telaraña es un apoyo para conocer las expectativas que tienen los alumnos sobre la materia. <b>Procedimiento</b> el grupo formará un círculo o rectángulo, el docente les explica que responderán tres preguntas ¿qué me gusta de la vida? ¿Qué no me gusta? ¿Qué espero de la materia? Inicia lanzando la bola de estambre, sujetándola de la punta, todos así lo harán para tensar la telaraña, todas y todos darán respuesta a las tres preguntas. Al final, el facilitador preguntará cuál es la función de una telaraña: sostener, proteger, cuidar, ¿qué pasaría si se suelta uno de los hilos? Se hace un comparativo con la consistencia y la formación del grupo ahí presente. Se hace una síntesis de lo comentado, vinculándolo con las materias sin extenderse demasiado.</p> <p>Todos sentados en círculo o rectángulo, en plenaria, se comentan los objetivos de la materia que son :</p>	Telaraña 35 minutos	Una bola de estambre de algodón.
Identificarán los objetivos de la materia con los temas a abordar en el semestre.  Conocerán los	<p>1. Comprenderá los procesos más destacados de la historia universal moderna y contemporánea, ubicados en tiempo y espacio, tomando como eje principal <i>el origen, desarrollo y las crisis del capitalismo</i>, con la finalidad de adoptar una actitud crítica frente a esta sociedad y valorar sus aportaciones y costos en el ámbito humano y natural.</p> <p>2. Conocerá la interrelación de los factores económicos, políticos, sociales y culturales para entender el carácter multicausal de los acontecimientos y de los procesos históricos, sin perder de vista los nexos entre el pasado y</p>	Objetivos  20 minutos	

<p>crterios especficos para la evaluacin del curso</p>	<p>el presente.</p> <p>3. Desarrollar habilidades y capacidades como la bsqueda de informacin, el anlisis, la comparacin, la reflexin crtica, la argumentacin y la sntesis, sustentadas coherentemente de manera oral y escrita a partir de un trabajo individual o colectivo.</p> <p>4. Adquirir actitudes y valores ticos, tales como la libre y consciente disposicin al trabajo, la responsabilidad social compartida, el respeto a la libre expresin de las ideas privilegiando el dilogo y la resolucin consensuada de las controversias, la honestidad entendida como congruencia entre pensamiento y accin, la crtica y la autocrtica constructivas, as como una conciencia solidaria para construir una sociedad ms justa, democrtica y soberana.</p> <p>5. Se reconocer a travs del estudio de la Historia Universal como un ser histrico, como parte de una nacin y del mundo, que respeta y valora las aportaciones de su cultura y la de otros pueblos.</p> <p>Por cada objetivo se efectuar una reflexin y se vincularn con los diferentes comentarios vertidos por los alumnos en la tcnica de la telaraa. ¿Qu espero de la materia?</p> <p>En el transcurso de la reflexin se retoman las temticas a trabajar. Se anotan los ttulos de las unidades</p> <p>Al final de la primera clase se acuerdan las reglas dentro del saln, as como en la forma de evaluacin.</p> <p>e les explica el porqu de cada porcentaje:</p> <p>40% de la evaluacin corresponde a dos exmenes, el primero a la mitad del semestre y el segundo casi al final. Un tercer examen, slo para quienes no pasaron los dos anteriores.</p> <p>20 % a la exposicin en equipo, de ste un 10% corresponde a la exposicin y el otro 10%, al trabajo por escrito que entregar el equipo</p> <p>30% corresponde a trabajos que se pedirn a lo largo del semestre ya sea individual o en equipo (resmenes, sntesis, cuadros conceptuales, mapas mentales, lnea del tiempo, fotografas, trpticos )</p> <p>10% corresponder a su participacin durante el semestre.</p> <p>Los porcentajes tienden a variar dependiendo del inters del grupo por cambiarlo; lo importante es que la mayora est de acuerdo y que los alumnos sean parte de los criterios de evaluacin.</p> <p>Con respecto al trabajo de exposicin por equipo, ste deber cuidar: contenidos, explicacin y material de apoyo.</p> <p>Se les explica que se utilizar una antologa, que contiene casi todos los temas a abordar y ser una</p>	<p>Criterios de evaluacin 20 minutos. Al final se expone un cuadro</p>	
--	---	--	--

	herramienta de trabajo para todo el semestre, por lo cual todos deberán de tenerla.		
Recordarán algunos elementos básicos sobre la temática a tratar.	<p><b>Didáctica: “lluvia de ideas”</b></p> <p>Al grupo se le pregunta ¿qué saben sobre el imperialismo?</p> <p>En un papelógrafo pegado en la pared se anotan, los conocimientos vertidos.</p> <p>Para la siguiente clase se pegará este mismo en un lugar visible.</p>	10 minutos	Plumones y pápelo grafo
Compartirán opiniones para integrarse cómo equipos de trabajo.	<p><b>Técnica: Las fotografías</b></p> <p>Se colocan en el salón fotografías, el número corresponde a la cantidad de equipos que se dese formar; serán los equipos de exposición a lo largo del semestre.</p> <p>En tipo galería, todos verán las fotos y al terminar el recorrido, se colocarán de cinco a seis alumnos alrededor de la foto y platicarán, ¿Por qué eligieron esa foto? ¿Qué les dice la foto? Después en plenaria, mostrarán la foto, comentaran lo que compartieron como grupo.</p> <p>Terminan las presentaciones de todos los equipos, se les informa que serán los equipos de exposición.</p>	20 minutos	Fotografías
Investigaran para ampliar sus conocimientos sobre el tema a abordar.	<p><b>Tarea</b></p> <p>Se les pide que investiguen el tema del Imperialismo.</p> <p>Se les entregará un juego de copias de la antología “La primera Fase, del Capitalismo Monopolista y América Latina. La Segunda Revolución Industrial “Ciro Cardoso, de la página 1 a la 7 ( 6 ½ cuartillas) . Se les pide que hagan la lectura antes de la próxima clase.</p>	5 minutos	

Elementos a considerar para la evaluación, es importante que los alumnos los conozcan y los tengan presentes.

## TRABAJOS POR ESCRITO

<b>PUNTUACIÓN</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
REDACCIÓN	Buena redacción No hay faltas de ortografía ni errores gramaticales	La redacción es aceptable Casi no hay errores gramaticales Casi no hay faltas de ortografía	La redacción no es buena Se aprecian errores gramaticales Hay algunas faltas de ortografía	Mala redacción Faltas de ortografía Muchos errores gramaticales Párrafos copiados de Internet
ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO	Buena estructuración con apartados y subtítulos	Casi buena estructuración, con algunos apartados	Poca organización en la información	Información escasa y desorganizada Información obtenida de Internet
IMÁGENES	Incluye mapas, fotografías u otros gráficos que favorezcan la comprensión del tema	Aportación de algunos mapas y gráficos	Escasa aportación de mapas y gráficos	Ausencia de material gráfico Imágenes que nada tienen que ver con el tema
DOCUMENTACIÓN	Las fuentes de información están documentadas	No todas las fuentes están especificadas	Casi ninguna fuente de información está especificada	Ausencia de referencias a fuentes de información

## EXPOSICIÓN ORAL

<b>PUNTUACIÓN</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
EXPRESIÓN	Excelente oratoria, Respuesta a todas las preguntas	Buena oratoria, Respuesta a casi todas las preguntas	Expresión Aceptable Respuesta a algunas preguntas	Expresión Inadecuada, No hay respuestas
RECURSOS	Uso de abundantes recursos de apoyo	Uso de algunos recursos de apoyo	Escaso uso de recursos de apoyo	Ausencia de recursos de apoyo
ACTITUD	Todos los miembros del grupo	Casi todos los miembros del	Sólo algún miembro del	Uno o más miembros del grupo no han

	mantuvieron el interés de la clase durante todo el tiempo	grupo mantuvieron el interés de la clase durante la mayor parte del tiempo	grupo mantuvo el interés de la clase durante algún tiempo	despertado el interés de la clase en ningún momento
MANEJO DE CONTENIDOS DEL EQUIPO EXPOSITOR	Todos los miembros del equipo demostraron una clara comprensión del tema y presentaron la información de forma convincente	Casi todos los miembros del equipo demostraron un clara comprensión del tema y lo expusieron con facilidad	Casi todos los miembros del equipo demostraron haber entendido los puntos principales y los expusieron con claridad	Uno o más miembros del equipo no demostró comprensión del tema o no lo expuso con claridad

**UNIDAD I. El surgimiento del imperialismo capitalista y su expansión en el mundo (1873- 1914).**

TEMA: El papel de la Segunda Revolución Industrial en el proceso de producción, el crecimiento demográfico y las grandes migraciones. La crisis de 1873, la política proteccionista y las características del imperialismo capitalista

PROPÓSITOS DE LA UNIDAD

- Entender el tránsito del capitalismo de libre competencia al imperialismo, destacando los efectos de la Segunda Revolución Industrial y la Crisis de 1873.
- Comprender las características del imperialismo, la expansión colonial y sus repercusiones en Asia, África, América Latina y Oceanía.
- Conocer las pugnas y las alianzas entre las potencias por el reparto del mundo, así como la importancia de las nacionalidades en el derrumbe de los viejos imperios.
- Comprender los cambios artísticos, culturales y de mentalidades.

APRENDIZAJE DE LA UNIDAD Relacionarán la Segunda Revolución Industrial con el surgimiento del imperialismo y la emergencia de las nuevas potencias.

CLASE: 1ª y 2ª

SESIÓN: 1 y 2 de 8

FECHA:

Propósitos	ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA SU DESARROLLO	CONTROL DEL TIEMPO DIDÁCTICO	RECURSOS DIDÁCTICOS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
Identificarán algunas características del	En la clase anterior se les pidió que investigaran el tema del Imperialismo y se les entregó un juego de copias "La primera Fase del Capitalismo Monopolista y América Latina. La Segunda Revolución Industrial de "Ciro Cardoso (6 ½			Comprensión del textos

imperialismo	cuartillas).			
Comprenderán el concepto de totalidad y de multicausalidad en los proceso sociales	<p><b>Técnica: El árbol social.</b></p> <p>Se les pide en plenaria una lluvia de ideas acerca de cuáles son las funciones de un árbol y en cuantas partes está, con la intención de separar las tres partes: Follaje, Tronco y Raíz; (se hace el dibujo en el pizarrón) éstas se vinculan con la parte social, política y económica.</p> <p>Al momento que los alumnos colocan las tarjetas, en el pizarrón, seleccionarán alguna de las partes, se pueden ir anotando algunos conceptos claves a un lado del pizarrón.</p> <p>A los equipos se les entregan párrafos que definen los aspectos económicos, políticos y sociales.</p> <p>Los alumnos pasarán a colocar en el árbol dibujado en el pizarrón, los párrafos que les tocó por equipo para explicar porqué en tal ámbito y no en otro; si hay duda se aclara. Al final se les da una copia con todas las respuestas correctas.</p> <p>Cuando se aplique esta técnica es conveniente dejar de tarea que seleccionen una nota del periódico, que hagan una síntesis y que incorporen los conceptos de lo económico, política y social-ideológica</p> <p>Se hace uso de ejemplos retomando los procesos históricos</p>	35 minutos	<p>Técnica del árbol social.</p> <p>Plumones de colores para pizarrón.</p> <p>Cinta adhesiva</p>	Ubicar a los alumnos para identificar las características económicas, políticas y sociales.
Conocerá los cambios que originaron las revoluciones industriales y las principales características del imperialismo.	<p><b>Técnica: Cuestionario colectivo</b></p> <p>Se dicta a los alumnos el cuestionario que consta de 12 preguntas; se dividen las preguntas entre los equipos. En plenaria, darán respuesta a las preguntas, para que todos terminen sus cuestionarios.</p> <p>Cuestionario Ciro Cardoso</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- ¿Qué ocasionó el uso de la electricidad así como el motor de explosión?</li> <li>2.- ¿A nivel industrial, qué otros cambios se originaron en el siglo XIX?</li> <li>3.- ¿Qué innovaciones hubo?</li> <li>4.- Define las características económicas de las empresas en el siglo XIX</li> <li>5.- ¿Qué originó la concentración financiera?</li> </ol>	40 minutos	El cuestionario por escrito	<p>Participación en clase.</p> <p>Integración al equipo.</p> <p>Valorar la capacidad de síntesis.</p> <p>Se hizo uso de la</p>

	<p>6.- ¿Qué ocurrió con los excedentes de producción y la búsqueda de materias primas?</p> <p>7.- ¿Cómo fue el movimiento poblacional a finales del siglo XIX e inicios del XX y porqué se generó?</p> <p>8.- ¿Cómo definirías los vínculos entre las potencias y qué relación hay con el neocolonialismo?</p> <p>9.- ¿Dónde se lleva a cabo la exportación de capital?</p> <p>10.- Define y explica algunas de las características del imperialismo.</p> <p>11.- ¿Cómo define Lenin el Imperialismo?</p> <p>12.- ¿Cómo se integran los países de América Latina al mercado mundial?</p>			<p>Conceptualización</p> <p>Capacidad de ordenación de ideas y expresión</p>
<p>Contrastarán el desarrollo industrial que se ha llevado a cabo en diferente momentos</p>	<p><b>Técnica: Matriz de inducción</b></p> <p>Se forman seis equipos para trabajar la matriz de inducción de las etapas de la revolución industrial. El cuadro señala tres etapas de la revolución industrial, la primera etapa de 1760- 1830 será trabajado por el equipo 1 y 2; la etapa 1870-1914 el equipo 3 y 4 y la tercera etapa 1945 a nuestros días, el equipo 5 y 6. Elaborarán con su ingenio un collage, acetato o un cartel en el cual representarán dichas etapas.</p> <p>La interpretación de cada trabajo la efectuará un equipo diferente, ejemplo; el equipo 1 interpretará el trabajo del equipo 3, después el equipo 1 comentará qué otros elementos no consideró el equipo que interpretó; así sucesivamente el resto de los equipos.</p>	40 minutos	<p>Cuadro de las revoluciones industriales.</p> <p>Plumones para acetatos, acetatos, papel plumones para papel, cinta adhesiva</p>	<p>Creatividad</p> <p>Capacidad de observación</p> <p>Deducción de los trabajos de sus compañeros</p>
<p>Analizarán los efectos del imperialismo ante el comercio local.</p>	<p><b>Técnica: La radio novela.</b></p> <p>Antes de iniciar la radionovela, se les pide que anoten la participación de los diferentes personajes que salen en la radionovela, ¿Quiénes son? ¿Qué hacen? ¿Dónde están? ¿Cuándo habrá sucedido? ¿Dónde habrá sucedido? ¿Cómo se imaginan el lugar? ¿Qué relación tiene con el pasado en el presente y para el futuro?</p> <p>Con el uso de una grabadora se escucha la radio novela El Mercado Mundial.</p>	30 minutos	<p>Grabadora</p> <p>Caset</p>	<p>Relación del pasado-presente</p> <p>Atención</p> <p>Percepción</p>



	Terminada la grabación se piden opiniones y se responden las preguntas.			
Reflexionarán sobre el control monopólico de las grandes trasnacionales producto del imperialismo.	<p><b>Técnica: Síntesis de contenidos</b></p> <p>Se les distribuye al azar los resultados obtenidos sobre las empresas trasnacionales (fichas de una cuartilla) del libro, <i>El libro negro de las marcas</i>, serán leídas en voz alta en cada uno de los equipos.</p> <p>Se le solicita al grupo que coloque en la mesa del centro productos de compañías o empresas trasnacionales que traen en ese momento y se diga la marca.</p>	25 minutos	Copias del libro	Atención, reflexión y conocimiento sobre el tema
Argumentarán con respecto a las implicaciones del imperialismo en todos los ámbitos.	<p><b>Técnica: Mapa semántico</b></p> <p>Se comentará en plenaria las fichas del libro, se efectuarán los vínculos entre los temas vistos con respecto al imperialismo, los monopolios el concepto de totalidad e incorporando el tema de la globalización en la vida cotidiana.</p> <p>Conforme los alumnos van argumentando el profesor elabora un mapa semántico en el pizarrón, en el cual se retomaran los conceptos que se vinculan con el imperialismo.</p> <p>El mapa crecerá conforme los alumnos retoman los conocimientos del tema.</p>	20 minutos	Plumones de colores para pizarrón.	<p>Pensamiento crítico.</p> <p>Atención, reflexión y conocimiento sobre el tema</p>

	<p style="text-align: center;">MAPA SEMÁNTICO</p>			
	<p><b>Tarea</b></p> <p>Lectura del documento de Víctor David Jiménez Méndez <i>“El desarrollo Capitalista de Alemania, Estados Unidos y Japón a finales del siglo XIX”</i> y de Nelson Martínez <i>“El Mundo Americano”</i>. Todos los alumnos, de manera individual elaboraran una síntesis de las dos lecturas.</p> <p>Investigarán los temas del socialismo utópico y científico; consultar el bock de notas del grupo en <a href="http://alumnosuniversaldos.blogspot.com">http://alumnosuniversaldos.blogspot.com</a></p> <p>En el Bock se indica como realizarán la investigación de Socialismo utópico y Científico.</p> <p>Elaborarán dos columnas para diferenciar las principales características de ambos y erigirán uno de los seis socialismos que expone la página y realizarán un mapa conceptual. En plenaria expondrán el mapa en un acetato.</p>			

Bibliografía utilizada. Klaus, Werner. (2002). *El libro negro de las marcas: El lado oscuro de las empresas globales*. Sudamericana  
 Hernández, Guerrero (2001) *Guía del profesor Historia Universal Moderna y Contemporánea II Unidad I. La expansión del Imperialismo y la consolidación del capitalismo en el mundo (12870- 1914)*. México: UNAM pag45-51

<b>UNIDAD I. El surgimiento del imperialismo capitalista y su expansión en el mundo (1873- 1914)</b>					
TEMA: La emergencia de las nuevas potencias: Alemania, Estados Unidos y Japón. El debilitamiento de la hegemonía anglo-francesa. · La Conferencia de Berlín. El imperialismo y la expansión colonial: África, Asia, América Latina y Oceanía. Los movimientos antiimperialistas.					
APRENDIZAJE DE LA UNIDAD. Explicará las características del imperialismo capitalista y de política expansionista, relacionándola con los problemas y luchas sociales al interior de las metrópolis y con el atraso de los países coloniales y semicoloniales					
			CLASE: 3ª y 4ª	SESIÓN: 3 y 4 de 8	FECHA:
PROPÓSITOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA SU DESARROLLO		CONTROL DEL TIEMPO DIDÁCTICO	RECURSOS DIDÁCTICOS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
Relacionaran la clase anterior con la actual	Se retoma lo visto en la clase anterior, con respecto al mercado internacional.				
Explicarán las características del imperialismo capitalista y de su política expansionista	<b>Técnica: Lectura compartida</b> Se le da lectura a una cuartilla sobre el tema del Imperialismo de Colmenares, páginas 13 y 14 de la Antología		10 minutos	Plumones para pizarrón	Comprensión de textos

<p>Analizarán el desarrollo capitalista y la importancia de los países proveedores de materia primas.</p>	<p><b>Técnica: Cuadro de contenidos</b></p> <p>Se forman de cuatro a seis equipos, (las dos lecturas se dividen) para que compartan las lecturas y las síntesis que se dejaron de tarea en la clase anterior, de Víctor David Jiménez Méndez El desarrollo Capitalista de Alemania, Estados Unidos y Japón a finales del siglo XIX y de Nelson Martínez El Mundo Americano. En equipo elaborarán un cuadro de contenidos en un papelógrafo o acetato, es una lectura por equipo, de la página 24 a la 35.</p> <p>Al azar se elige a un integrante del equipo para que pase a exponer el trabajo del equipo.</p> <p>En plenaria cada equipo expone su trabajo de las dos lecturas.</p>	<p>25 minutos</p>	<p>Papel</p>	<p>Participación en clase</p>
<p>Comprenderán la importancia de las riquezas naturales y las vinculará con las luchas sociales que se ubican es determinadas zonas.</p>	<p><b>Técnica: Exposición</b></p> <p>El facilitador intervendrá cuando sea necesario ampliar la información de los equipos.</p> <p>Se explican los mapas de la expansión territorial de los Estados Unidos, la situación de África en 1914, Imperios coloniales en 1945 y África independiente.</p> <p>Se muestra un mapamundi en el cual se ven las riquezas naturales de los diferentes países</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Acetatos</p> <p>Mapas</p>	<p>Capacidad de observación</p>
<p>Reflexionarán con respecto a la explotación y a las relaciones human en el procesos de producción.</p>	<p><b>Técnica: Proyectar el video, tiempos modernos</b></p> <p>Se proyecta un extracto de la película de Charles Chaplin “Tiempos Modernos”. Se relacionan los contenidos con las situaciones laborales de los trabajadores que vivían en esa época y en la actualidad.</p> <p>Observar: Actitud de los empresarios con los trabajadores, con respecto a la producción en serie, la concepción de la enajenación del trabajo. Ante la angustia de Chaplin cuál es el comportamiento de los empresarios. ¿Qué opinan con respecto a la deshumanización? ¿Qué opinan con respecto al tiempo que se destina a la comida?</p>	<p>20 minutos</p>	<p>video</p>	<p>Relación del pasado-presente</p> <p>Capacidad de observación</p>

	¿Que opinan de esa época y de la actualidad? ¿Qué tiene que ver el estrés en la vida laboral? Se hará referencia a los movimientos antiimperialistas.			
Contrastarán los acontecimientos que generaron el contexto para el surgimiento de la Primera Guerra Mundial	<b>Técnica: Lectura compartida</b> Los alumnos estarán sentados en forma circular o en rectángulo, se llevará a cabo la lectura en voz alta de Gómez Navarro de la página 42 a la 53 de la Antología. Se pide a los alumnos que se realice entre todos; se interrumpirá para relacionarla con la película de Chaplin y con las fichas de las marcas mundiales que se vio en la clase pasada. <b>Tarea</b> Síntesis de la página 42 a la 53 de la Antología, para realizar un comparativo con la película de Chaplin.	15 minutos		Relación del pasado-presente  La situación de la clase obrera

Bibliografía utilizada. Jiménez, Méndez Víctor David y Sánchez Modeles Román Arturo. (2003). *Material de apoyo para el alumno. Historia Universal Moderna y Contemporánea I*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Ciencias y Humanidades.

González, de Lemoine Guillermo. (2000). *Atlas de Historia Universal Contemporánea*. México: Limusa. Universidad Nacional Autónoma de México.

Gómez, Navarro José.(1995). *Historia del Mundo Contemporánea*. México. Alambra. De la página 193 a 197.

Colmenares, Ismael. (1997). *De la Prehistoria a la Historia*. México. Quinto Sol.

<b>UNIDAD I. El surgimiento del imperialismo capitalista y su expansión en el mundo (1873- 1914)</b>				
TEMA: Desarrollo del movimiento obrero: las corrientes socialistas, anarquistas y socialdemócratas. Su posición frente al imperialismo. El declive de los imperios austro-húngaros y turco otomano. La presencia de las nacionalidades y las guerras en los Balcanes. · La “Paz Armada”: el sistema de alianzas entre las potencias y la agudización de las tensiones en Europa y el mundo.				
PROPÓSITOS DE LA UNIDAD: Conocerá las pugnas y las alianzas entre las potencias por el reparto del mundo, así como la importancia de las nacionalidades en el derrumbe de los viejos imperios				
APRENDIZAJE DE LA UNIDAD: Conocerá las tensiones provocadas por los conflictos entre las potencias, ubicando la política de la <i>Paz armada</i> y la efervescencia de las nacionalidades en Europa Central y los Balcanes como antecedentes de la “Gran Guerra”.				
	CLASE: 5ª y 6ª	SESIÓN: 5 y 6 de 8	FECHA:	
PROPÓSITOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA SU DESARROLLO	CONTROL DEL TIEMPO	RECURSOS DIDÁCTICOS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

		DIDÁCTICO		
Identificarán las características principales de los países más desarrollados, que posteriormente se involucrarán en la Primera Guerra Mundial.	<p>Se recordará lo visto en la clase anterior. Expansión territorial de los Estados Unidos, la situación de la clase obrera. (película de Chaplin)</p> <p><b>Técnica: Lectura individual</b></p> <p>Sentados en forma rectangular realizarán la lectura, de manera individual, de Juan Brom, (Antología pág. 42 a 53) con la cual realizarán un cuadro de contenido o una síntesis para conocer el contexto internacional antes de que estalle la primera guerra mundial. Se vincularán los contenidos con la temática a desarrollar.</p> <p>VARIABLE</p> <p><b>Técnica: El sociodrama</b></p> <p>Como si fuera tipo noticiero los alumnos se apoyarán en su mapa mental para dar el contexto mundial, antes de que estalle la primera guerra mundial, de los siguientes países: Italia, Alemania, Rusia, Inglaterra y Francia así como de Los Balcanes.</p> <p>VARIABLE</p> <p>Se le deja de tarea la lectura de la pág 30 a la 53,.El profesor elabora una serie de preguntas de la lectura y por equipo darán la respuesta</p>	35 minutos	Proyector de acetatos plumón para acetatos	<p>Comprensión de textos</p> <p>Organización para el trabajo académico</p> <p>Capacidad de exposición</p>
Vincularán las características de las potencias con los intereses territoriales y de dominación.	<p><b>Técnica: Exposición del docente</b></p> <p>El profesor explica el contexto mundial, se apoyara en material previamente elaborado como por ejemplo acetatos, realizarán las vinculaciones necesarias con los diferentes trabajos que presenten los alumnos y ampliarán la información.</p> <p>Se efectuará una relación de los intereses de las potencias en la actualidad.</p>	25 minutos	<p>Proyector de acetatos plumón para acetatos.</p> <p>Papel y plumones para papel, cinta adhesiva</p>	<p>Relación del pasado-presente</p> <p>Por medio de la pregunta darse cuenta si realizaron la lectura.</p>

	<p><b>Técnica: Lluvia de Ideas</b></p> <p>Se le pregunta al grupo ¿qué saben del socialismo utópico y del científico? En un papelógrafo se anotan los comentarios.</p> <p>Se les deja de tarea, a todo el grupo, que investiguen sobre el socialismo utópico y científico; que lo presenten en dos columnas para ser expuesto ante el grupo.</p>	15 minutos		
Entenderán las características del socialismo utópico y científico	<p><b>Técnica: Exposición de equipo</b></p> <p>El equipo encargado de exponer el tema del socialismo utópico y del científico lo presenta. Al concluir la exposición el equipo lanza preguntas al grupo sobre el tema y el grupo le pregunta al equipo</p> <p>Se aclaran las dudas que surjan a lo largo de la exposición, cuidando de no interrumpir al equipo expositor; se presentan contenidos que amplían el conocimiento del tema del socialismo.</p> <p>Se retoman los conceptos que se plasmaron en el papélografo con respecto al socialismo.</p>	35 minutos		<p>Conocimientos previos.</p> <p>Capacidad de ordenación de ideas y expresión.</p> <p>Cuando el alumno participa hace uso de los conceptos con respecto al tema.</p>
Analizarán el socialismo utópico y el científico.	<p><b>Técnica: Síntesis de contenidos</b></p> <p>Con apoyo de la información que se obtuvo en la lluvia de ideas con respecto, a lo ¿que saben del socialismo utópico y del científico?. Se les pide a los alumnos que escriban ¿Qué entiendo por socialismo? Harán uso de los conceptos que ya sabían y de los que se estuvieron viendo durante la clase, así como de lo investigado de manera personal.</p>	10 minutos		<p>El trabajo individual muestra el manejo de nuevos conceptos e información. Identificar posibles errores.</p>
	<p><b>Técnica: Lluvia de ideas</b></p> <p>Con apoyo de un alumno, se anotarán las respuestas que den los alumnos con respecto a la pregunta ¿que sabemos sobre la primera guerra mundial?</p> <p>Terminada la dinámica se pegará el papel en el salón en un lugar visible.</p> <p>El facilitador del conocimiento ampliara los temas con respecto al imperio Austro-Húngaro, las nacionalidades y las guerras en los Balcanes y las</p>	20 minutos		

	tensiones en Europa y el mundo, antes de la primera guerra mundial <b>Tarea</b> Traerán un acetato a color con imágenes de la primera guerra mundial Lectura de La Primera guerra mundial de Delgado de Cantú. Elaborarán un cuestionario o mapa conceptual o mental con base en la lectura de la antología de la página 54 a la 60.			

Bibliografía utilizada. Juan, Brom. (2002). *Esbozo de Historia Universal*. México: Grijalbo, página 202 a la 208

Delgado de Cantú, Gloria. (2005). *El Mundo Moderno y Contemporáneo. De los albores de la modernidad a la competencia imperialista*. México: Paorson.

<b>UNIDAD I.</b> El surgimiento del imperialismo capitalista y su expansión en el mundo (1873- 1914)
TEMA: Los cambios de mentalidad y la vida cotidiana en la sociedad de masas. La <i>belle époque</i> : la idea de progreso y su impacto en la ciencia, el arte y la cultura
PRÓPOSITO DE LA UNIDAD. Comprenderá los cambios artísticos, culturales y de mentalidades
APRENDIZAJE DE LA UNIDAD: Reflexionarán sobre el surgimiento de la sociedad de masa y las características de las nuevas mentalidades expresadas al inicio del siglo XX.

Propósitos	ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA SU DESARROLLO	CLASE: 7 y 8 <sup>a</sup>	SESIÓN: 8 de 8	FECHA:
		CONTROL DEL TIEMPO DIDÁCTICO	RECURSOS DIDÁCTICOS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
Compararán la forma de vida antes y después de la primera guerra mundial.	Se recuerda lo visto en la clase anterior. <b>Técnica: Observación del video testigos en la historia 1910-1919</b> Se observa el video y se les pide que identifiquen la vida cotidiana de la población, y que elaboren, un mapa conceptual o un esquema, en el cual se ubique el antes y el	10 minutos	Video Testigos de la Historia Vol. 2	Se muestra atento y toma notas



	después de la primera guerra mundial.	45 minutos		
Reflexionarán con respecto a las características de las nuevas mentalidades expresadas al inicio del siglo XX.	<p><b>Técnica: Lectura colectiva</b></p> <p>Se forman equipos y se distribuyen fotografías que representen la forma de vida de los europeos antes de la primera guerra mundial (1910- 1920). Pueden ocuparse los acetatos, con respecto a la primera guerra mundial que los alumnos trajeron. Observarán las fotografías, e interpretaran cómo era la vida de esas personas, como vivían que hacían, como vestían y la relacionaran con el video que se observó anteriormente, se hará énfasis en: las características socioculturales, como por ejemplo: el tipo de ropa de la época, la música, el uso de la tecnología. Una vez terminado el trabajo en equipo, en plenaria, los alumnos compartirán el trabajo realizado.</p> <p>El facilitador del conocimiento muestra acetatos de pinturas del Expresionismo, cubismo, la pintura abstracta, dadaísmo, se contextualizará el momento tanto antes como después de la primera guerra mundial.</p>	35 minutos	Proyector de acetatos plumones para pizarrón.	<p>Trabajo en equipo: capacidad de organización, plan de trabajo exposición e interés en la materia.</p> <p>Se llevó a cabo tanto el trabajo individual como en equipo</p>

**UNIDAD: II Guerras, revolución socialista y crisis (1914-1945)**

TEMA: La Primera Guerra Mundial y sus repercusiones. La Sociedad de las Naciones y la “paz ilusoria”.

PROPÓSITO DE LA UNIDAD Analizará las guerras mundiales, la crisis capitalista y el surgimiento del socialismo.

APRENDIZAJE DE LA UNIDAD: Reflexionará sobre los aspectos sobresalientes de la Primera Guerra Mundial y sus consecuencias

	FECHA:	CLASE: 1ª y 2ª	SESIÓN: 1y2 de 8		
PROPÓSITOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA SU DESARROLLO		CONTROL DEL TIEMPO DIDÁCTICO	RECURSOS DIDÁCTICOS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
Comprenderán el contexto internacional antes del estallido de la	<p>Se recuerda lo visto en la clase anterior</p> <p><b>Técnica: Exposición de equipo</b></p> <p>El equipo encargado expone la Primera Guerra Mundial. Termina la exposición y se</p>		35 minutos	Proyector de acetatos	Trabajo en equipo: capacidad de organización,

Primera Guerra Mundial	realizan preguntas del equipo expositor y viceversa. El profesor, cuando lo crea conveniente amplia los conocimientos del tema. El grupo previamente ya efectuó la lectura de Delgado de Cantú (pág 54 a la 60) con respecto a la Primera Guerra Mundial; se retomará el trabajo que se realizó (acetato, cuestionario, mapa mental o conceptual). El profesor hará referencia a dichos contenidos			plan de trabajo, exposición e interés en la materia
Comprenderán, identificarán y analizarán con respecto a la multicausalidad qué originó la Primera Guerra Mundial	<b>Técnica: Exposición por medio de diferentes materiales didácticos</b> El profesor explicará las causa y consecuencias de la Primera Guerra Mundial, desde la perspectiva de la totalidad y la multicausalidad; se apoyará en material elaborado por él docente como son: gráficas, mapas de las alianzas etc. y del que los alumnos prepararon, para reforzar la construcción del conocimiento Cada alumno presentará su trabajo con respecto a, la clase anterior en la que se le pidió material visual; explicará el porqué eligió esa imágenes de la primera guerra mundial, les mostrarán a sus compañeros. Comentarán por qué trajeron ese acetato, y que aprendió de éste. Cada acetato se presentará, se le apoyará al alumno a que reflexione al respecto, y que opinen sus compañeros del mismo. En cado caso, si no traen su acetato, se les dará un tiempo para que lo elaboren, y lo presenten ya sea en ese momento o en otro.	10 minutos        25 minutos	Papel plumones Acetatos plumón para acetatos.   Cinta adhesiva	Relación del pasado-presente Capacidad de exposición  Capacidad de ordenación de ideas y expresión  Cuando el alumno participa hace uso de los conceptos con respecto al tema
Comprenderán identificarán y analizarán con respecto a las multicausalidad	<b>Técnica: Exposición de equipos con integrante al azar</b> Lectura “Tratado de paz”, Delgado de Cantu (cinco cuartillas) El grupo leerá el material en el salón de manera individual (en dado caso que no lo hayan hecho en casa), una	35 minutos		Comentario con respecto a

<p>que originó la Primera Guerra Mundial</p>	<p>vez terminada la lectura, se forman seis equipos uno expondrá 1.- Tratado de paz, 2.- Causa políticas de la primera guerra, 3.- Causas económicas y 4.- Causas sociales. Al azar se les pedirá que exponga un integrante del equipo, la evaluación es para todos por igual, se repiten dos de los temas para completar unos y otros.</p> <p>El facilitador amplía el conocimiento sobre causas y consecuencias de la primera Guerra Mundial. Se muestran los diferentes mapas de Europa antes y después de la primera Guerra Mundial.</p> <p>Se reflexiona sobre los saldos de la primera Guerra Mundial</p> <p>Es importante entrelazar (Sincronía de los procesos históricos) los procesos históricos para que no se analicen de manera aislada</p>	<p>20 minutos</p>		<p>la lectura</p> <p>Por medio de la pregunta darse cuenta si realizaron la lectura.</p> <p>Conocimientos previos</p>
<p>Expondrán conocimientos previos con respecto a la Revolución Rusa.</p>	<p><b>Técnica: Lluvia de ideas</b></p> <p>Con apoyo de un alumno, se anotarán las respuestas que den los alumnos y alumnas respecto a ¿que sabemos de la Revolución Rusa?</p> <p>Tarea, elaborar un cuadro conceptual de “La revolución Rusa”. De Pastor, Manialba de la página 75-81 de la Antología.</p>	<p>10 minutos</p>		

Bibliografía utilizada. Delgado, Gloria. M (1999). *El mundo moderno y contemporáneo I, De los albores de la modernidad a la competencia imperialistas*. México: Pearson Educación. 4<sup>a</sup> edición



<p>Reflexionarán sobre la importancia de la revolución Rusa ante un contexto mundial capitalista</p>	<p><b>Técnica: El maratón</b></p> <p>Se pide a tres alumnos sean los jueces para valorar la respuesta de las preguntas. En el pizarrón se forma una carretera con una meta que consta de puntos para que el equipo que mejor responda avance su auto (imán) hacia la meta, en cuatro partes que representan a cada pregunta. Las preguntas deben de ser interesantes. El equipo que considere varios elementos en la respuesta es el que gana el punto.</p> <p>El profesor interviene en cada pregunta para ampliar los conocimientos; tendrá listo el material de apoyo.</p> <p>Los alumnos que elaboraron su material pasarán a explicarlo y harán uso de nuevos conceptos y conocimientos.</p>	<p>25 minutos</p>	<p>plumones para pizarrón blanco</p>	<p>Capacidad para ordenar ideas y expresión</p> <p>Cuando el alumno participa hace uso de los conceptos con respecto al tema</p>
<p>Expondrán conocimientos previos con respecto al fascismo, nazismo, anarquismo y estalinismo</p>	<p><b>Técnica: Lluvia de ideas</b></p> <p>Con apoyo de un alumno, se anotarán en un papelógrafo las respuestas que den los alumnos con respecto a la pregunta ¿qué sabemos con respecto a fascismo, nazismo, anarquismo y estalinismo? Por cada tema se forma una columna.</p> <p>Tarea: Investigaran de forma libre el tema de los estados totalitarios; elaborarán un esquema en donde se especifiquen las características del Fascismo, Nazismo y el Estalinismo y en otro esquema las características del anarquismo.</p> <p>Traer una imagen (foto, caricatura, pintura etc.) del fascismo, nazismo o sistemas totalitarios.</p>	<p>10 minutos</p>		<p>Conocimientos previos</p>

Bibliografía utilizada. Pastor, Manialba. (2003). *Historia Universal*. México Santillana. De la página 192 a 125

<b>UNIDAD: II Guerras, revolución socialista y crisis (1914-1945)</b>					
TEMA: La crisis económica capitalista de 1929. La alternativa norteamericana: la política del <i>New Deal</i> . La posición de los movimientos obreros y socialistas frente a la crisis. Ascenso y fortalecimiento de los Estados totalitarios ante el debilitamiento de la democracia liberal y la crisis económica. Fascismo italiano, nacionalsocialismo alemán.					
PRÓPOSITO DE LA UNIDAD Identificará las características de los regímenes totalitarios ante la gran depresión.					
APRENDIZAJE DE LA UNIDAD Entenderá la repercusión mundial de la crisis de 1929, la respuesta liberal y Socialista y las condiciones que fortalecieron a los regímenes totalitarios					
	CLASE: 4ª y 5ª	SESIÓN: 4 y 5 de 8	FECHA:		
PROPÓSITOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA SU DESARROLLO		CONTROL DEL TIEMPO DIDÁCTICO	RECURSOS DIDÁCTICOS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
	Se recuerda lo visto en la clase anterior		10 minutos		
Interpretarán los acontecimientos que dieron origen a la URSS y su caída	<b>Técnica: Elaborar un mapa mental</b> El profesor retoma los contenidos de la antología de la página 82 a la 87, con respecto al surgimiento de la URSS de manera colectiva se elabora en el pizarrón un mapa mental. Se relacionarán los acontecimiento de la URSS; con la Rusia actual (2006)		15 minutos	Plumones de colores	Relación del pasado-presente
Acercamiento teórico a la crisis del 29 y la participación trascendental de los Estados Unidos	<b>Técnica: Expone el equipo</b> “La crisis del 29, el fascismo, nacionalismo Alemán, estalinismo”. Una vez terminada la exposición, el grupo hace preguntas al equipo y éste a su vez al grupo.		20 minutos	Proyector de acetatos plumón para acetatos	Control de la exposición

<p>Comprenderán las características de los sistemas totalitarios y su relación con la actualidad.</p>	<p><b>Técnica: Trabajo en equipo</b></p> <p>Se forman equipos entre cinco o seis integrantes; se hace entrega de: un plumón y un papelógrafo o de un acetato.</p> <p>El profesor da las indicaciones para analizar el texto de la página 96 a la 108, de la Antología.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- El equipo seleccionará las palabras y conceptos, los anotará en el papelógrafo (sin el significado)</li> <li>2.- Definirán entre todos el tema central del texto y también lo anotarán</li> <li>3.- Seleccionarán las ideas más importantes que se desarrollan y valorarán la credibilidad del autor</li> </ol> <p>VARIABLE</p> <p>Formar seis equipo y se dividen las temáticas de la Antología; cada equipo elabora un acetato para exponer los contenidos; los equipos son los siguientes: el equipo uno y dos trabajarán las páginas 82-87, (URSS) el equipo tres, de la página 92-95 (Crisis del 29); equipo cuatro de la 96-99 (Fascismo); el cinco de la 99-103 (Fascismo); el seis 103-108 (Nazismo): en plenaria se explica.</p>	<p>35 minutos</p>	<p>Proyector de acetatos plumón para acetatos</p>	<p>Conocimiento fáctico como formal</p> <p>Comentarios con respecto a la lectura</p> <p>Por medio de la pregunta darse cuenta si realizaron la lectura.</p>
<p>Aplicarán los conocimientos obtenidos con respecto a los sistemas totalitarios y su relación con la crisis del 29.</p>	<p><b>Técnica: En plenaria</b></p> <p>En plenaria los equipos pasan a exponer su trabajo y uno de ellos dará el significado de los conceptos: Fascismo, nazismo, dictadura, democracia liberal, oligarquías industriales, parlamento, entre otros, Es importante recordarles que no repitan la información, que estén atentos a las exposiciones.</p> <p>De forma hábil el docente retomará lo expuesto por los alumnos, usará los conceptos, términos, hechos, personajes, para ir guiando el análisis del texto que se enfoca a los sistemas totalitarios. Es importante vincular las consecuencias de la primera guerra mundial y la gran depresión (1929). Se identifica la intención del autor al cuestionar los sistemas totalitarios.</p> <p>Se reflexiona y se analiza la diferencia entre anarquía y anarquismo (Bakunin); cada punto del acetato se lee en voz alta.</p>	<p>20 minutos de lectura</p>	<p>Papel y plumones para papel, cinta adhesiva</p> <p>Acetatos con los contenidos.</p>	<p>Capacidad de ordenación de ideas y expresión</p> <p>Cuando el alumno participa hace uso de los conceptos con respecto al tema</p>

<p>Aplicarán los conocimientos obtenidos.</p> <p>Cuestionaran y criticará las interpretaciones de los hechos históricos</p>	<p><b>Técnica: Las fotografías</b></p> <p>El profesor les pide a los equipos que trabajen con las imágenes que se les pidió de tarea. Vinculará a los contenidos del texto con las imágenes; en equipo darán respuesta a las siguientes preguntas</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- ¿Cómo es posible que la gente que vive en el presente produzca relatos del pasado?</li> <li>2.- ¿Cómo hacen los historiadores para construir explicaciones e interpretaciones históricas a partir de la evidencia del pasado?</li> <li>3.- ¿Cómo usan los historiadores la evidencia?</li> <li>4.- ¿Son algunos recuentos históricos “mejores” que otros? ¿Por qué?</li> </ol> <p>Es importante que en cada pregunta vinculen la imagen como instrumentos de apoyo para sus comentarios. Expondrán los resultados obtenidos; las imágenes las pegarán en algún lugar del salón; sentados en equipo se rotarán las respuestas de la preguntas, es importante que todos participen.</p>	35 minutos		Participación en clase, individual y en equipo Formula preguntas a lo largo de la clase
<p>Construirán, una serie de críticas fundamentadas con respecto al tema</p>	<p><b>Técnica: Amarre de los contenidos</b></p> <p>El profesor formulará las siguientes preguntas al grupo, de manera voluntaria darán la respuesta y él la ampliará ¿Cómo actúa el contenido en nosotros? ¿Nos hace pensar? ¿Nos informa? ¿Nos inquieta? ¿Nos hace actuar? y ¿Nos emociona? ¿Por qué los recuentos de un mismo acontecimiento difieren y cambian a lo largo del tiempo? ¿Qué nos dicen los discursos políticos en la actualidad? Dar ejemplos de metáforas, de uso de la ironía.</p>	20 minutos		Hace uso de los nuevos conceptos vertidos en la clase y en las posteriores
<p>Expondrán conocimientos previos con respecto a la Segunda Guerra</p>	<p><b>Técnica: Lluvia de ideas</b></p> <p>Con apoyo de un alumno, se anotarán en un papelógrafo las respuestas que den los alumnos con respecto a la pregunta ¿que sabemos con respecto a la Segunda Guerra Mundial?</p>	10 minutos		



Mundial	Tarea: Realizar un mapa mental del documento “El fin de la Guerra” de Pastor de la página 112 a la 115 de la Antología. Traer imágenes de la Segunda Guerra Mundial, de preferencia en acetatos.			
---------	--	--	--	--

Bibliografía utilizada. Gómez, Navarro José. (1998). *Historia Universal*. México: Addison Wesley Longman de México, Prentice. Martín. (1981). *Crisis económica del siglo XX*. Barcelona. Aula Abierta Salvat. Pastor Marialba. (2003). *Historia Universal*. México. Santillan.

<b>UNIDAD: II Guerras, revolución socialista y crisis (1914-1945)</b>
TEMA: La Segunda Guerra Mundial y la disputa por el nuevo reparto del mundo. El intervencionismo de los Estados Unidos.
PRÓPOSITO DE LA UNIDAD Reflexionará sobre las consecuencias del expansionismo norteamericano y el desarrollo capitalista dependiente de América Latina.
APRENDIZAJE DE LA UNIDAD Comprenderá las repercusiones de la Segunda Guerra Mundial y de la política imperialista de Estados Unidos en América Latina.

	FECHA:	CLASE: 6ª y 7ª	SESIÓN: 6 y 7 de 8	
PROPÓSITOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA SU DESARROLLO	CONTROL DEL TIEMPO DIDÁCTICO	RECURSOS DIDÁCTICOS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
Identificarán los procesos históricos que ocurrieron después de la Segunda Guerra Mundial	Se recuerda lo visto en la clase anterior con respecto a la crisis del 29, los sistemas totalitarios y el anarquismo y se pega el papelógrafo con la lluvia de ideas con respecto a la Segunda Guerra Mundial. <b>Expone el equipo</b> Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias (Plan Marshall, bipolaridad y guerra fría) Una vez terminada la exposición, el grupo le hace preguntas al equipo y éste a su vez al grupo.	10 minutos  25 minutos	Proyector de acetatos Cinta adhesiva	Todos los miembros del equipo expositor demostraron una clara comprensión del tema y presentarán la información de forma convincente

<p>Analizarán las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial</p>	<p><b>Técnica: Cuadro sinóptico o Mapa conceptual</b></p> <p>Clasificar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial en el ámbito económico, político y social.</p> <p>Se forman seis equipos y cada uno anota las consecuencias de la segunda guerra mundial, dividiendo los aspectos económicos, políticos y sociales.</p> <p>En plenaria cada equipo expone y comenta cada uno de los aspectos; si está repetido no es necesario que lo comente.</p> <p>El facilitador expone las consecuencias de la guerra</p> <p>Se les muestra un mapa que resalta la intervención de los Estados Unidos en los diferentes territorios desde la primera guerra mundial hasta la terminación de la guerra fría</p>	<p>25 minutos</p>	<p>Acetatos para la exposición</p>	<p>Conocimientos vertidos a partir de opiniones y críticas sustentadas</p>
<p>Criticarán la intervención de E.U en la economía europea, teniendo como fin su hegemonía mundial.</p>	<p><b>Técnica: Video de la Primera y Segunda Guerra Mundial.</b></p> <p>Se proyecta la película de la primera y segunda guerra mundial</p> <p>Se les pide que observen cómo se modifican las fronteras y sus implicaciones culturales y la intervención de E.U. Escribirán sus opinión al respecto.</p> <p>De manera individual leerán el documento de Colmenares “La creciente Importancia de la economía de armamento y de Guerra de Ernest Mandel” página 116 a la 118. Elaborarán una opinión con respecto a la película y lo relacionarán con el documento de Colmenares.</p> <p>En plenaria darán lectura a sus opiniones.</p>	<p>25 minutos</p>		<p>El estudiante se esforzó por el cumplimiento de la actividad, mostró resultados finales acordes a lo requerido</p>
	<p>Tarea:</p> <p>Investigarán los cambios en el rol de la mujer.</p> <p>Las características de las expresiones artísticas después de la Guerra: Expresionismo abstracto, Popart, arte conceptual, arte cinético, Op-Art, Hiperrealismo.</p> <p>Música y poesía.</p>	<p>25 minutos</p>		

Bibliografía utilizada. Colmenares, Ismael. (1997). *De la Prehistoria a la Historia*. México: Quinto Sol.

<b>UNIDAD: II Guerras, revolución socialista y crisis (1914-1945)</b>					
TEMA: Las consecuencias de las guerras, las crisis y los cambios en los estilos de vida: el consumismo, el desarrollo científico, tecnológico, filosófico y artístico en las sociedades capitalista y socialista.					
PRÓPOSITO DE LA UNIDAD Comprenderá los estilos de vida en la sociedades capitalistas y socialistas					
APRENDIZAJE DE LA UNIDAD: Contrastará los cambios en la vida cotidiana y en las manifestaciones culturales de la sociedad capitalista y socialista, como resultado de las guerras y las crisis					
	FECHA:	CLASE: 8ª		SESIÓN: 8 de 8	
PROPÓSITOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA SU DESARROLLO		CONTROL DEL TIEMPO DIDÁCTICO	RECURSOS DIDÁCTICOS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
	Se recordará lo visto en la clase anterior con respecto a las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial		10 minutos		
Comentarán algunas características culturales de la sociedad en ese tiempo.	<b>Técnica: Lectura compartida</b> Sentados en forma rectangular en equipos de tres, se comparte la lectura de “Sociedad y cultura” de la páginas 119 a la 123, de la Antología; seleccionaran los contenidos para posteriormente presentarlos en plenaria.		35 minutos	Proyector de acetatos Plumones para pizarrón	Participación en clase Comprensión de textos
Señalarán las expresiones artísticas	<b>Técnica: Observación de imágenes</b> Se forman equipos de cinco personas para intercambiar lo investigado sobre las expresiones culturales y los cambios del rol de las mujeres. Los acetatos con imágenes con respecto a la formas de vida antes y después de la Segunda Guerra Mundial que se ocuparon en clases anteriores, se pueden ocupar para elaborar un papelógrafo, anotarán: Características del rol de las mujeres, características de las expresiones artísticas, después de la Guerra: Expresionismo abstracto, Popart, arte conceptual, arte cinético, Op-Art, hiperrealismo y qué música y poesía se creó después de la guerra. Al final el trabajo se presenta en plenaria VARIABLE		40 minutos	Proyector de acetatos Plumones para pizarrón	Capacidad de exposición Se llevo a cabo de manera individual o en equipo la reflexión

	Los temas se pueden dividir por equipos para ser presentados en plenaria.			
Relacionarán la vida cotidiana y como influye en la ideología de los seres humanos	<p><b>Técnica: Exposición</b></p> <p>El Facilitador muestra expresiones artísticas del expresionismo abstracto, Popart, arte conceptual, arte cinético, Op-Art, Hiperrealismo y qué música y poesía se creó después de la guerra, retomara lo elaborado por los equipos anteriormente, para llevar a cabo el análisis.</p> <p>En plenaria se comparten las opiniones con respecto a la vida cotidiana y las diferentes expresiones artísticas. Se hará énfasis en los cambios de mentalidad en cuanto a la participación de las mujeres en la vida económica y poética.</p>	20 minutos	Proyector de acetatos Plumones para pizarrón	Conocimientos difundidos a partir de opiniones y críticas sustentadas
Expondrán conocimientos previos con respecto al Plan Marshal, la ONU, el FMI la OMC, y el BM	<p><b>Técnica: Lluvia de ideas</b></p> <p>Con apoyo de un alumno, se anotarán las respuestas que den los alumnos en un papelógrafo con respecto a la pregunta ¿que sabemos con respecto al Plan Marshal, la ONU, el FMI la OMC, y el BM?</p> <p>Tarea</p> <p>Hacer el control de lectura de José Gómez Navarro del Libro de Historia del Mundo Contemporáneo ubicado en la Biblioteca, Capítulo VI Nuestro Tiempo. <i>Las tensiones del mundo de hoy: guerra fría y política de bloques</i></p>	15 minutos	Plumones y un papel grande	Conocimientos previos

Bibliografía utilizada. Delgado, Gloria. M (1999). *El mundo moderno y contemporáneo I, De los albores de la modernidad a la competencia imperialistas*. México. Pearson. Educación. 4<sup>a</sup> edición.

<b>UNIDAD III: La conformación del mundo bipolar y el Tercer Mundo (1945-1979)</b>					
TEMA: El mundo después de la Guerra: costos sociales, económicos y el Plan Marshall. Las instituciones internacionales de posguerra. La formación del mundo bipolar y la Guerra Fría: el Estado Benefactor y los años dorados del capitalismo. La planificación estatal y la construcción socialista					
PRÓPOSITO DE LA UNIDAD: Identificará la trayectoria del Estado Benefactor en los años dorados del capitalismo y su crisis					
APRENDIZAJE DE LA UNIDAD Entenderá las repercusiones inmediatas de la Segunda Guerra Mundial y la función del Estado Benefactor.					
	FECHA:	CLASE: 1ª y 2ª	SESIÓN: 1 y 2 de 8		
PROPÓSITOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA SU DESARROLLO		CONTROL DEL TIEMPO DIDÁCTICO	RECURSOS DIDÁCTICOS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
	Se recuerda lo visto en la clase anterior con respecto a las características y estilos de vida en la sociedades capitalistas y socialistas así como las expresiones culturales		10 minutos		
Distinguirán las características básicas de los organismos financieros internacionales	<p><b>Técnica: Exposición del facilitador</b></p> <p>En un lugar visible se coloca el paleógrafo donde se rescatarán las ideas con respecto a ¿que sabemos del Plan Marshal, a la ONU, al FMI, a la OMC, y al BM?</p> <p>El facilitador amplía la información sobre el Plan Marshal y los otros temas vistos en la lluvia de ideas.</p> <p>Se explica en que, consiste la bipolaridad y la guerra fría.</p> <p>Cuáles son las características del estado benefactor. Se realizarán preguntas al grupo para corroborar el entendimiento y comprensión del tema.</p>		35 minutos	Proyector de acetatos Plumones para pizarrón	Participación en clase  Conocimientos socializados a partir de opiniones y críticas sustentadas
Identificarán y cuestionarán el origen del tercer mundo y la respuesta de la sociedad civil organizada	<p><b>Técnica: Elaboración de cuestionario colectivo</b></p> <p>Se les dicta un cuestionario a los alumnos sobre la Conferencia Afroasiática de Bandung 1955 y “Mundo sólo Hay Uno”</p> <p>1.- ¿Qué apporto al mundo la conferencia Afroasiática? (1955) Cuadro sinóptico. Anotarlo en el pizarrón.</p> <p>2.- ¿En qué consistió el discurso de Nasser? con relación a la nacionalización del canal</p>		45 minutos	Proyector de acetatos Plumones para pizarrón	Comprensión de textos  Trabajo en equipo:

	<p>de Suez.</p> <p>3.- ¿Qué significa tercer mundo y cuáles son sus características?</p> <p>4.- ¿Qué opina Carlos Fuentes con relación a la pobreza?</p> <p>En equipo investigarán la respuesta a una de las cuatro preguntas; para lo cual se formarán ocho equipos.</p> <p>En plenaria darán los resultados, los que no tengan la respuesta la anotarán, y se comentará cada una de las preguntas.</p> <p>Es importante hacer énfasis en la respuesta internacional organizada por parte de la sociedad civil.</p> <p>Hacer las vinculaciones correspondientes con la actualidad. Si hay algún evento internacional en ese momento retomarlo, porque son respuestas ante las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial en la actualidad.</p>			Capacidad de exposición
Cuestionarán la bipolaridad y la guerra fría	<p><b>Técnica preguntas y respuestas</b></p> <p>Del control de lectura que se dejó de tarea (José Gómez Navarro) <i>Historia del Mundo Contemporáneo</i>. Capítulo VI nuestro tiempo, El apartado <i>Las tensiones del mundo de hoy: guerra fría y política de bloques</i>) hacerles preguntas a los alumnos y de manera individual o en equipo de dos, se dan las respuestas.</p> <p>Pedirles por escrito su opinión con respecto a los organismos financieros internacionales: FMI, OMC y BM entre otros, así como de la participación de la ONU.</p>	25 minutos	Plumones y un papel grande	Comentario de texto
	<p>Técnica Lluvia de ideas</p> <p>Que sabemos de la revolución Cubana y del Conflicto Árabe Israelí.</p> <p>Tarea Traer una fotografía referente a la revolución cubana, y una nota de periódico actual del Palestina o Israel, ésta última la pegarán en su libreta para escribir su opinión con respecto a la nota.</p> <p>Efectuarán la lectura del libro <i>Del Judío errante al Judío Errado</i> de Eduardo, del Río Ruis</p>	15 minutos		Conocimientos previos

Bibliografía utilizada. Gómez, Navarro José. (1995). *Historia del Mundo Contemporáneo*. México: Alhambra México. 6ª edición

Montiel, Espinosa Fevee y Román Arturo Sánchez Morales (2000). Material de Apoyo Para el Alumno. *Historia Universal Moderna y Contemporánea*. Unidad III Entre el capitalismo y el socialismo. El mundo bipolar (1945-1975). México. Colegio de Ciencias y Humanidades.

Rius (1984). *Del Judío errante al Judío errado*\_México. Editorial Posada

Cuadro sinóptico

**ACUERDOS DE LA CONFERENCIA DE BANDUNG NACE EL MOVIMIENTO DE LOS PAÍSES NO ALINEADOS 18-24 DE ABRIL DE 1955**

Respeto a los derechos humanos	Respeto a la soberanía e integridad de todas las naciones	No ingerencias en los asuntos internos de los pueblos	Reconocimiento e igualdad entre las naciones	Reconocimiento de los derechos de cada nación en materia de defensa
No a la presión de una nación sobre otra	Arreglo de las diferencias internacionales por medios pacíficos	Cooperación en materia económica cultural etc.	Acuerdo y compromiso para respetar la justicia y las obligaciones internacionales.	

**UNIDAD: Unidad III: La conformación del mundo bipolar y el Tercer Mundo (1945-1979)**

TEMA: Confrontación de las potencias en el mundo bipolar. Cambios científico-tecnológicos y la carrera armamentista y espacial. Principales conflictos durante la Guerra Fría: crisis de Berlín, Guerra de Corea, conflicto árabe-israelí, la crisis de los misiles y la Guerra de Vietnam

PROPÓSITOS DE LA UNIDAD: Analizará la confrontación entre los bloques encabezados por los Estados Unidos y la Unión Soviética. Caracterizará los procesos de descolonización y el papel del Tercer Mundo frente a la bipolaridad

APRENDIZAJE DE LA UNIDAD Identificará las características del mundo bipolar, de la Guerra Fría, sus conflictos y distensiones en el contexto de la carrera armamentista y espacial

FECHA: CLASE: 3ª y 4ª SESIÓN: 3 y 4 de 8

PROPÓSITOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA SU DESARROLLO	CONTROL DEL TIEMPO DIDÁCTICO	RECURSOS DIDÁCTICOS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

	Se recuerda lo expuesto en la clase anterior con respecto al Plan Marshal, la conformación de la ONU, del FMI de la OMC, y del BM.			
Identificarán las características del conflicto Árabe-Israelí	<p><b>Técnica: Exposición</b></p> <p>El Equipo expone el tema “El conflicto Árabe-Israelí”</p> <p>Terminada la exposición se efectuarán preguntas al equipo expositor y ellos las harán al grupo.</p>	25 minutos	Proyector de acetatos	Elaboró un proceso de organización, clasificación, y síntesis de la información
Conocerán y profundizarán con respecto a los hechos históricos que han marcado el conflicto Árabe-Israelí y su relación con la guerra fría	<p><b>Técnica: Exposición</b></p> <p>El profesor con su material ya preparado (acetatos y papelógrafo) amplía la exposición, con respecto a la invasión que sufre el pueblo palestino, las implicaciones culturales y territoriales, qué implica el apoyo que le ofrece E.U a Israel.</p> <p>Es recomendable iniciar con una pregunta ¿qué es un terrorista? describan como es un terrorista. Se va anotando la información que ofrecen los alumnos. Se hará énfasis en las funciones que ejercen los medios de comunicación ante los hechos históricos, la manipulación que se realiza.</p> <p>Para aportar a la reflexión, es importante retomar los acontecimientos que dieron origen a la división de Palestina y hacer una relación constante con los hechos en la actualidad.</p> <p>La unificación árabe es un elemento importante así como de algunas características históricas que ofrece el <i>Corán</i>, para entender, comprender y reflexionar con respecto al conflicto en el Medio Oriente.</p>	40 minutos	Proyector de acetatos  Cinta adhesiva Plumones para pizarrón	El estudiante expresa con sus propias palabras una definición completa y explica con argumentos sólidos cuál es su importancia.
Contrastarán la información de los medios y la realidad del conflicto Árabe-Israelí	<p><b>Técnica: Compartir notas periodísticas</b></p> <p>Los alumnos harán lectura de las notas de periódico que trajeron y de su opinión al respecto; retomarán la lectura que efectuaron y harán la conexión del conflicto y de lo expuesto en la clase.</p> <p>Se coloca en el pizarrón el papelógrafo en el cual se anotó ¿Qué sabemos del conflicto Árabe-Israelí? Y se les pide a los alumnos retomen parte de los conceptos y contenidos que ya se revisaron y se estudiarán y que escriban en media cuartilla su opinión con respecto a la situación actual en Palestina.</p> <p>En plenaria de manera voluntaria harán lectura y se entregará para su revisión.</p>	25 minutos	Plumones para pizarrón	Relación del pasado-presente



<p>Compararán los acontecimientos mundiales y sus repercusiones en la actualidad.</p>	<p><b>Técnica: Línea del tiempo</b></p> <p>De manera conjunta se elabora una línea del tiempo dónde se ubiquen en el tiempo y en el espacio los conflictos que surgen en el mundo, después de la Segunda Guerra Mundial hasta la Caída del Muro de Berlín.</p> <p>Por medio de Power Paint se presenta el material una vez ya elaborado entre todo el grupo coordinado por el profesor.</p>	<p>35 minutos</p>	<p>Plumones para pizarrón Computadora manual y Cañón</p>	<p>Identifica todos los eventos históricos asociados a su surgimiento y evolución, los ubica correctamente en el tiempo y el espacio</p>
<p>Comprenderá las causas que originaron la revolución Cubana</p>	<p><b>Técnica: Exposición</b></p> <p>El Equipo expone el tema “La revolución cubana”</p> <p>Se les dicta a los alumnos el siguiente cuestionario para que pongan atención a la exposición de sus compañeros.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- ¿Quiénes fueron los dirigentes de la Revolución Cubana?</li> <li>2.- ¿Por qué estalló la revolución?</li> <li>3.- ¿Cómo fue la lucha de los revolucionarios?</li> <li>4.- ¿Para qué querían la soberanía cubana?</li> <li>5.- ¿Cuál era la finalidad de los revolucionarios?</li> <li>6.- ¿Dónde se ubica la participación de los Estados Unidos?</li> </ol> <p>De manera individual darán respuesta a las preguntas</p>	<p>35 minutos</p>	<p>Plumones para pizarrón</p>	<p>Se muestra atento y toma notas</p> <p>Las respuestas están armadas y responde a la pregunta</p>
<p>Identificará la revolución Cubana en el Periodo de la guerra fría.</p>	<p><b>Técnica video Fidel Castro Vs Kennedy (departamento de video numero 566-567)</b></p> <p>Guía de observación para el video.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- ¿Qué opina Fidel Castro con respecto al Basquet Boll?</li> <li>2.- ¿Cómo es la participación de las mujeres en Cuba?</li> <li>3.- ¿Contra qué régimen lucharon los cubanos?</li> <li>4.-¿Qué acontecimientos originaron el descontento de los cubanos que provocó el</li> </ol>	<p>45 minutos</p>	<p>Video T.V</p>	<p>Mantuvieron el interés de la clase durante todo el tiempo en que se proyectó el video.</p>

	<p>estallido de la revolución?</p> <p>5.- ¿Lograda la revolución cuál fue la actitud del gobierno de E.U?</p> <p>6.- Explica en qué consistió la guerra de los misiles</p> <p>7.- ¿Cómo apoya Cuba la Revolución de Angola?</p> <p>8.- ¿Cuál es la situación económica, política y social de Cuba en la actualidad?</p> <p>9.- ¿Qué opinas con respecto a la situación actual de la Isla?</p> <p>Al concluir el video es conveniente preguntar ¿Qué te aportó el video? ¿Qué más te llamó la atención? ¿Qué sabías al momento de ver el video qué te generó?</p> <p>En plenaria se le da respuesta a las preguntas de manera individual</p> <p>Para darle una mejor respuesta a las preguntas se pueden dejar de tarea para que terminen de ordenar lo observado en el video.</p>			
	<p>Tarea</p> <p>Control de lectura “La crisis Centroamérica” de Colmenares de la página 136 a la 153 de la antología de elaboración propia.</p>			

Colmenares, Ismael. (1997). *De la Prehistoria de lectura*. México: Quinto Sol.

<b>UNIDAD: III: La conformación del mundo bipolar y el Tercer Mundo (1945-1979)</b>				
TEMA: Descolonización de Asia y África: la India, el sudeste asiático y los nuevos Estados africanos. La Revolución China y la Revolución Cubana. El Tercer Mundo.				
PROPOSTITO DE LA UNIDAD Caracterizará los procesos revolucionarios y de descolonización, así como la emergencia del Tercer Mundo frente a la bipolaridad				
APRENDIZAJE DE LA UNIDAD Caracterizará los procesos de descolonización y el papel del Tercer Mundo frente a la bipolaridad. Reflexionará sobre diversos movimientos sociales y de contracultura que cuestionan el orden internacional				
	FECHA:	CLASE: 5ª y 6ª	SESIÓN: 5 y 6 de 8	
PROPÓSITO	ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA SU DESARROLLO	CONTROL DEL TIEMPO DIDÁCTICO	RECURSOS DIDÁCTICOS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

	Se recuerda lo expuesto en la clase anterior con respecto a la guerra fría, el conflicto Árabe-Israelí, la revolución Cubana y acontecimientos surgidos de 1945 a 1989	15 minutos		
Identificarán las colonias africanas y sus cambios en el transcurso de la historia	<b>Técnica: Exposición del docente</b> Por medio de diferentes mapas del continente africano se recuerda la movilización de los territorios antes y después de la Segunda Guerra Mundial, la nombrada descolonización de África, en el periodo de la guerra fría.	20 minutos	Mapas De África y mapamundi	Se muestra atento y toma notas
Analizarán acontecimientos en el periodo llamado de la guerra fría	<b>Técnica: Observación del video</b> Observarán el video <i>Testigos en la Historia</i> de 1960 a 1969 de tarea realizarán una cronología de los acontecimientos, ilustrándolos.  Se les pide que observen en particular, la situación de Alemania antes y después de la construcción del muro ¿cómo es la actitud de las familias separadas? Reflexionarán con respecto a la beatlemania, las imágenes de la Guerra de los Siete Días, en Palestina; identificarán la guerra en Vietnam; anotarán parte del discurso de Martín Luther King. Hacer énfasis en: derechos humanos, la libertad, el respeto y la no discriminación.	45 minutos	Video <i>testigos de la historia</i> Vol. 7	Noción de proceso. Identifica todos los eventos históricos asociados y ubica correctamente en el tiempo y el espacio.
Identificarán acontecimientos ocurridos en Centroamérica	<b>Técnica: Exposición de equipo</b> Equipo que expone el tema de “Movimientos Revolucionarios en Centroamérica”  Concluida la exposición se realizan preguntas con respecto al tema, del equipo al grupo y del grupo al equipo expositor.	25 minutos		Todos lo miembros del equipo expositor demostraron una clara comprensión del tema y presentaron la información de forma convincente.
Reafirmarán sus conocimientos con respecto a los movimientos revolucionarios en Centroamérica	<b>Técnica: Elaboración de caricaturas</b> Una vez realizada de tarea, la lectura “La crisis Centroamérica”, de Colmenares página 136 a la 153 de la Antología (de elaboración propia), ésta se conforma de ocho apartados  Se conforman ocho equipos para que por medio de una caricatura represente los	35 minutos	Cinta adhesiva y proyector de acetatos	Creatividad  Manejo de contenidos.  Trabajo en equipo.

	contenidos de cada subtítulo. Serán ocho caricaturas correspondientes a los ocho apartados. En plenaria los equipos explicaran su caricatura, ya se en acetato o en papel.			
	<p><b>Técnica: Lluvia de ideas</b></p> <p>¿Qué sabemos de los movimientos de los 60s? Se anota lo comentado en un papelógrafo para ser utilizado la próxima clase.</p> <p>Tarea: traer imágenes con respecto al movimiento estudiantil del 68.</p> <p>Elaborar un guión de entrevista (máximo tres preguntas) y preguntarle a sus abuelo que recuerdan al respecto; entregaran por escrito la entrevista.</p>			

Bibliografía utilizada. Colmenares, Ismael (1997) *De la Prehistoria a la Historia*. México, Editorial Quinto Sol.

<b>UNIDAD: Unidad III: La conformación del mundo bipolar y el Tercer Mundo (1945-1979)</b>					
TEMA: Las respuestas sociales a la bipolaridad: los movimientos estudiantiles del 68, la contracultura y las contradicciones al interior del bloque soviético.. Procesos revolucionarios en el mundo. Las crisis de los años 70 y la quiebra del Estado Benefactor.					
PROPÓSITOS DE LA UNIDAD: Reflexionará sobre diversos movimientos sociales y de contracultura que cuestionan el orden internacional					
APRENDIZAJES DE LA UNIDAD: Reflexionará sobre los movimientos sociales y de contracultura en el mundo					
	FECHA:	CLASE: 7ª y 8ª		SESIÓN: 7 y 8 de 8	
PROPÓSITOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA SU DESARROLLO		CONTROL DEL TIEMPO DIDÁCTICO	RECURSOS DIDÁCTICOS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
	Se recuerda lo expuesto en la clase anterior con respecto a los acontecimientos internacionales de 1960 a 1969 y los movimientos en Cetroamérica		15 minutos		
Relacionarán los acontecimientos internacionales y las expresiones artísticas.	<p><b>Técnica: Cronologías ilustradas</b></p> <p>De manera voluntaria explican la cronología que se realizó en casa sobre el video "Testigos de la historia"</p> <p>El profesor retomará las cronologías para hacer énfasis en las formas de vida, en las manifestaciones culturales y los cambios que se realizaron en este campo.</p> <p>Es importante hacer énfasis en las manifestaciones artísticas y su vinculación directa</p>		25 minutos	Cinta adhesiva. Plumones para pizarrón	Capacidad de ubicación en tiempo y espacio.

	con el proceso histórico.			
Relacionarán los diferentes acontecimientos ocurridos en los 60s.	<p><b>Técnica: Exposición de equipo</b></p> <p>Exposición de equipo “Movimientos estudiantiles en los 60s”</p> <p>Concluida la exposición se realizan preguntas con respecto al tema, del equipo al grupo y del grupo al equipo expositor.</p>	25 minutos	Proyector de acetatos	El estudiante expresa con sus propias palabras los acontecimientos. Explica con argumentos sólidos cuál es su importancia.
Contrastarán la información que tenían con los conocimientos obtenidos en el aula	<p><b>Técnica: Observación del video</b></p> <p>Película del 68</p> <p>¿Qué comprendí del movimiento estudiantil de 1968 en México?</p> <p>¿Qué no sabía del 68?</p> <p>¿Cuáles fueron las demandas de los estudiantes?</p> <p>Relaciona las demandas del movimiento estudiantil del 68 y las compara con las demandas actuales de la sociedad civil.</p> <p>¿Cuál es tu opinión respecto a los movimientos estudiantiles?</p> <p>En plenaria se comenta la película y se les da respuesta a las preguntas.</p> <p>En la última pregunta retomarán la lluvia de ideas con respecto a ¿Qué sabemos de los movimientos de los 60s?</p>	60 minutos	Video Tlatelolco las claves de la masacre.	Conocimientos expuestos a partir de opiniones y críticas sustentadas
Reafirmarán sus conocimientos con respecto a los movimientos estudiantiles.	<p><b>Técnica: Observación de imágenes</b></p> <p>Organizados en equipo, los alumnos comparten las imágenes del 68 y las entrevistas que realizaron a sus familiares; seleccionara una de ellas por equipo y en plenaria las expondrán.</p> <p>De manera voluntaria y/ o al azar se elige a otros alumnos para que nos comparta lo investigado</p>	35 minutos		Capacidad de ordenación de ideas y expresión

	<p><b>Técnica Lluvia de ideas</b></p> <p>Lluvia de ideas sobre. ¿Que sabemos de la Perestroika? ¿Que sabemos del Neoliberalismo?</p> <p>Se anota lo comentado en un papelógrafo para ser utilizado la próxima clase.</p> <p>Tarea un cuadro sinóptico de la lectura “La crisis del comunismo “de la página 155 a la 157 de la antología (de elaboración propias).</p>			
--	---	--	--	--

Video La Jornada. *Tlatelolco las claves de la masacre*,. Canal seis de julio 57 minutos

<b>UNIDAD: Unidad IV: Extinción del mundo bipolar. Neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (De 1979 a nuestros días)</b>						
<b>TEMA:</b> América Latina: movimientos de liberación nacional y las dictaduras militares Descomposición del “socialismo real”. <i>Perestroika</i> y <i>Glasnost</i> . Desintegración de la URSS.						
<b>PROPÓSITOS DE LA UNIDAD</b> Conocerá la situación del mundo en el contexto del neoliberalismo y la globalización						
<b>APRENDIZAJE DE LA UNIDAD:</b> Conocerá el proceso de decadencia del “socialismo real” y los conflictos surgidos al final de la Guerra Fría						
	<b>FECHA:</b>	<b>CLASE:</b> 1ª y 2ª			<b>SESIÓN:</b> 1 y 2 de 8	
<b>PROPÓSITOS</b>	<b>ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA SU DESARROLLO</b>			<b>CONTROL DEL TIEMPO DIDÁCTICO</b>	<b>RECURSOS DIDÁCTICOS</b>	<b>SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN</b>
	Se recuerda lo expuesto en la clase anterior con respecto los movimientos estudiantiles del 68 y las manifestaciones culturales “contracultura”.					
Identificarán algunas características básicas del tema.	<b>Técnica: Exposición de docente</b> Expone el docente la teología de la liberación. América Latina: movimientos de liberación nacional y las dictaduras militares. Se			25 minutos	Proyector de acetatos plumones para pizarrón	



UNIDAD: <b>Unidad IV: Extinción del mundo bipolar. Neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (De 1979 a nuestros días)</b>					
TEMA: Surgimiento y caracterización del neoliberalismo: Inglaterra, Estados Unidos y América Latina. La crisis de la deuda: costos sociales y políticos. La globalización capitalista y la formación de los nuevos bloques comerciales: La Unión Europea, la Integración Asiática y el TLC. Los desafíos de China y Rusia frente a la globalización.					
PROPÓSITOS DE LA UNIDAD: Conocerá la situación del mundo en el contexto del neoliberalismo y la globalización. Explicará el fin del mundo bipolar, la pretensión hegemónica de los Estados Unidos y el dilema entre mundo unipolar o multipolar					
APRENDIZAJE DE LA UNIDAD Entenderá los principales aspectos del neoliberalismo y la globalización capitalista, sus costos y la creciente movilización en su contra					
	FECHA:	CLASE: 3 y 4ª		SESIÓN: 3 y 4 de 8	
PROPÓSITOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA SU DESARROLLO		CONTROL DEL TIEMPO DIDÁCTICO	RECURSOS DIDÁCTICOS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
	Se recuerda lo expuesto en la clase anterior con respecto a la película Voces Inocentes La Perestroika y la desintegración de la URSS				
Reflexionarán con respecto a los conceptos de globalización neoliberalismo y sus implicaciones en la vida cotidiana.	<b>Técnica: Sociodrama</b> En base a la lectura de <i>“Me lleva el TLC, El tratado retratado”</i> De Barojas Rafael “El figón” página 206 a la 219 de la Antología (de elaboración propia) se les pide a los alumnos realicen una presentación, dividirán los diálogos y apoyándose en su lectura ejemplificarán a los personajes, tipo sociodrama. Es importante vincular los contenidos con la vida cotidiana de los adolescentes.		35 minutos	Copias de la página 206 a la 219	Conocimientos vertidos a partir de opiniones y críticas sustentadas
Reflexionarán y relacionara los acontecimientos actuales vinculando los	<b>Técnica: Mapas cognitivos</b> Una parte del grupo se organiza para llevar a cabo el sociodrama, los demás integrante conformados en equipo intercambia las síntesis, de la lectura de <i>“El fin del siglo XX”</i> de Pastor Marialba, de la página 158 a la 166, de la Antología, pasarán a explicar los contenidos por medio de un cuadro, sinóptico, un mapa mental, una caricatura o un		25 minutos	Proyector de acetatos Plumones para pizarrón	El trabajo en equipo muestra el manejo de nuevos conceptos e información.



intereses de las potencias y la participación del Estado.	cuadro de contenido.			Identificar posibles errores
Reflexionarán y relacionara los acontecimientos actuales vinculando los intereses de las potencias y la participación del Estado.	<b>Técnica: Exposición de docente</b> Por medio de un mapa que contiene los tratados internacionales se localizan éstos a grandes rasgos. Es importante ubicar los territorios geográficos, las riquezas naturales, y los países que encabezan los tratados	20 minutos	Proyector de acetatos mapa	Opinará por escrito en un párrafo su reflexión a manera de conclusiones
	<b>Técnica Lluvia de ideas</b> Con apoyo de un alumno, se anota en un papelógrafo ¿Que sabemos con respecto a Globalización, Neoliberalismo y Plan Puebla Panamá? Los alumnos vierten sus conocimientos previos.  Termina la lluvia de ideas y se ocupara el, papelógrafo en la siguiente clase.	10 minutos	Plumones para papel y cinta adhesiva	
	Tarea: Hacer una síntesis del Capítulo uno “ Antecedentes del Plan Puebla Panamá” de la página 176 a la 203 de la antología, de elaboración propia)			

Bibliografía utilizada .Audefroy Joel y Barragán Solís Martha Patricia (2002) *Plan Puebla Panama.com*. México: Coalición Internacional del Habita.

Barojas, Rafael. (1993). *Me lleva el TLC, El tratado retratado*. México: Grijalbo.

UNIDAD: <b>Unidad IV: Extinción del mundo bipolar. Neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (De 1979 a nuestros días)</b>					
TEMA: Los Estados Unidos de América: su pretensión de hegemonía global <i>versus</i> multilateralismo. El militarismo como instrumento principal de expansión y dominio: Golfo Pérsico, Afganistán e Irak. La sociedad actual: movimientos y luchas de los pueblos contra el neoliberalismo, la globalización capitalista y la guerra. Hacia un nuevo orden mundial: defensa de la multilateralidad y búsqueda de una sociedad de nuevo tipo					
PROPÓSITO DE LA UNIDAD: Comprenderá las respuestas de los pueblos del mundo contra el neoliberalismo, la globalización capitalista y la guerra.					
APRENDIZAJE DE LA UNIDAD: Analizará la política de Estados Unidos, sus pretensiones de hegemonía y unilateralidad, así como las resistencias que enfrenta.					
	FECHA:	CLASE: 5ª y 6ª	SESIÓN: 5 y 6 de 8		
PROPÓSITOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA SU DESARROLLO		CONTROL DEL TIEMPO DIDÁCTICO	RECURSOS DIDÁCTICOS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
Analizarán, las políticas económicas del gobierno mexicano a favor de las compañías trasnacionales.	<p>Se recuerda lo visto en la clase pasada con respecto a la globalización y el neoliberalismo.</p> <p><b>Técnica: Exposición de equipo</b></p> <p>Expone el equipo <i>“El Tratado de Libre Comercio y el Plan Puebla Panamá”</i></p> <p>El resto del grupo esta conformado en equipos, se les harán preguntas con respecto a la exposición del equipo.</p>		25 minutos	Proyector de acetatos Plumones para pizarrón	Capacidad para ordenar ideas y exponerlas.  Capacidad de escuchar y reflexionar sobre exposición entre pares
Comentarán la riqueza natural de México y la valorará.	<p><b>Técnica: Observa bien el mapa</b></p> <p>Se les muestra un mapa de la República Mexicana que contiene la diversidad étnica, su flora y fauna. El mapa no es muy grande (60x90cm) Los alumnos en equipo y en ese orden pasarán a observar un mapa de México que está pegado en el pizarrón. La indicación sólo es observar y pasar a su lugar. Se les pide que anoten en sus libretas que fue los que les llamó la atención, para que posteriormente en plenaria lo compartan.</p> <p>Dos alumnos van anotaban las observaciones en el pizarrón, ya que son referentes para ampliar los contenidos sobre el tema de la globalización y el neoliberalismo.</p>		15 minutos	Mapa y cinta adhesiva	Opinión con respecto a los observado

<p>Cuestionarán las políticas a favor del neoliberalismo.</p>	<p><b>Técnica: Exposición del docente</b></p> <p>Preparados y ordenados los acetatos del Plan Puebla Panamá se va introduciendo al tema.</p> <p>Los acetatos aportan características de la zona en cuanto a tipo de población, las políticas de los diferentes sexenios con relación a la proyección de desarrollo económico en el suroeste mexicano, en particular y el tipo de empresas trasnacionales involucradas en el Plan Puebla Panamá.</p> <p>Entre acetato, y acetato se pregunta de lo visto y se formularán preguntas al grupo para identificar prácticas neoliberales reflejadas en los tratados de libre comercio, y su relación con el Plan Puebla Panamá.</p> <p>Se concluye la exposición mostrando fotografías de las comunidades organizadas en contra de la violación a sus derechos a ser incluidos en los proyectos de desarrollo.</p>	<p>35 minutos</p>	<p>Proyector de acetatos Plumones para pizarrón</p>	<p>El estudiante expresa con sus propias palabras los acontecimientos explica con argumentos sólidos cuál es su importancia, en plenaria.</p>
<p>Conocerán las luchas de resistencia de las comunidades afectadas ante el neoliberalismo y la globalización.</p>	<p><b>Técnica: EL tríptico diez razones para decirle “NO al ALCA”</b></p> <p>A los equipos se le hace entrega de una copia de un tríptico titulado “Diez razones para decirle NO al ALCA”. Son diez puntos, se les indica a los equipos que terminada la lectura del tríptico, elijan un sólo punto de los diez, el que más les llame la atención, y lo expliquen en plenaria; el resto de los equipos lo comentan también.</p> <p>En plenaria argumentaron el porque de es punto tanto de mi parte como de los alumnos se amplio el comentario de los puntos.</p> <p>Se hace el amarre de los contenidos vertidos, incorporando las opiniones durante la clase, se les sugiere que consulten un par de páginas en Internet con relación a los movimientos civiles de resistencia.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Copias del tríptico</p>	<p>Conocimientos expresados a partir de opiniones y críticas sustentadas</p>
	<p>Tarea: Investigar una canción que haga alusión a favor de la paz y en contra de la guerra. Que denuncia las prácticas del capitalismo, en contra de la globalización entre los temas.</p>			

UNIDAD: <b>Unidad IV: Extinción del mundo bipolar. Neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (De 1979 a nuestros días)</b>					
TEMA: Las nuevas expresiones de la filosofía y el arte. Grandes problemas del mundo actual y su repercusión en la vida cotidiana. Alternativas y posibilidades de solución					
PROPÓSITOS DE LA UNIDAD: Entenderá los retos que enfrenta el mundo actual y reflexionará sobre las alternativas de solución					
APRENDIZAJE DE LA UNIDAD: Reflexionará sobre algunos problemas del mundo actual, como la guerra, que relacionará con su vida cotidiana y las respuestas culturales, buscando posibles alternativas.					
	FECHA:	CLASE: 7ª y 8ª	SESIÓN: 7 y 8 de 8		
PROPÓSITO	ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA SU DESARROLLO		CONTROL DEL TIEMPO DIDÁCTICO	RECURSOS DIDÁCTICOS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
	En sesiones pasadas se les pide a los alumnos investiguen alguna canción que nos haga reflexionar con respecto al rechazo a la guerra. Para ser presentada en la última clase, se mostrará se acompañará de imágenes que ellos hayan escogido.				
Atenderán la letra de las canciones e identificarán el tipo de mensaje. Confrontarán los procesos históricos con las expresiones culturales. Reforzarán sobre conceptos como la violencia.	<p><b>Técnica: La música nos hace pensar</b></p> <p>Sentados en forma rectangular escuchan la música que presentan sus compañeros; si está en inglés u otro idioma, la traducción la colocarán en un acetato y la alternarán con imágenes. Si es conveniente se comenta la canción y las imágenes al final, una vez escuchados y vistos los trabajos.</p> <p>El docente tendrá una serie de imágenes que las intercalará con los materiales que presenten los alumnos, para hacer el vínculo entre los procesos históricos y el desarrollo de las diferentes corrientes musicales.</p> <p>El mostrar los cuestionamientos que realiza la sociedad civil tanto la organizada como la que no, ya sea de manera individual o colectiva, en espacios políticos, en los medios de comunicación, la música, la pintura, el cine, son alternativas y cuestionamientos ante una sociedad que a lo largo de las unidades se estudió, teniendo como eje el capitalismo.</p>		150 minutos	Video VHS, CD. Grabadora  Proyector de acetatos  Plumones para pizarrón	Creatividad Capacidad de observación Relación del pasado-presente Atención Percepción  Atención reflexión y conocimiento sobre el tema

## Capítulo VI: Análisis de los testimonios obtenidos de los alumnos que recurieron la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II

### 6.1.- Análisis de los testimonios obtenidos

Los testimonios que se obtuvieron del 2003 al 2005 a nivel de diagnóstico <sup>12</sup>son los que dieron la pauta para desarrollar la presente investigación. El siguiente cuadro muestra el total de alumnos que dijeron sus testimonios.

**Cuadro No 1**

<b>Grupo muestra del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco De la materia Historia Universal Moderna y Contemporánea II</b>		
Sujetos de estudio	Tipo de instrumento	Total de alumnos que informaron
Alumnos de grupos extraordinarios	Testimonios por escrito obtenidos a partir del 2003- 2005	83

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 83 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2003-2005

Al final de cada curso se les pedía a los alumnos de los grupos extraordinarios, respondieron a las siguientes preguntas ¿Qué técnicas son para ti las más adecuadas y cuáles propones para mejorar las clases de Historia? Las respuestas se han organizado en cinco temáticas, concernientes al tema principal de esta investigación “Diseño de estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea, en el nivel medio superior, a partir del modelo didáctico constructivista”. De las respuestas se obtuvieron diferentes elementos vinculados directamente con la práctica docente.

Por otro lado retomamos las preguntas que se formularon en la parte de la metodología (Capítulo IV) ¿Por qué reprobaron la materia?, ¿Cómo les daban las clases sus profesores?

La respuesta a cada pregunta está directamente vinculada a las siguientes temáticas:

---

<sup>12</sup> Por medio de testimonios entregados por escrito, solicitados a los alumnos al final del curso extraordinario, nacido de una simple inquietud, con la intención de acercarlos a las razones por las cuales reprobaban la materia. Tiempo después estos mismos escritos, fueron la base para elaborar el diagnóstico que dio pauta para iniciar la investigación.

- Estrategias propuesta por los alumnos
- Material didáctico
- Trabajo en equipo
- La corriente teórica de los Annales
- Vinculación profesor alumnos

A continuación, cada tema se aborda en un apartado específico de acuerdo a los testimonios obtenidos.

**En relación al uso y aplicación de estrategias los alumnos señalan lo siguiente:**

Antes de abordar el punto, señalo lo siguiente: en la aplicación de estrategias didácticas se procede principalmente de la planeación que se propone, en la que se especifican: metas, aprendizajes, objetivos y propósitos definidos, para ser aplicadas en una o varias clases, e incluso en un curso completo, el cual conlleva una secuencia de actividades concientes y ordenadas, con contenidos seleccionados, recursos definidos, tiempos aproximados para cada actividad y formas de evaluación. La finalidad es aportar de manera clara y precisa al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un alumno manifestó en el siguiente testimonio conocimientos concretos con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

-Para poder aprender un curso de historia y llevarnos los conocimientos siendo críticos, es muy necesario que los profesores cambien diferentes dinámicas de aprendizaje como por ejemplo: mapas conceptuales, acetatos, láminas, videos, esquemas etc, y sobre todo una explicación por parte del maestro clara que nos ayude a entender el tema que se ve en clase y no sólo sentarnos en la butaca y escuchar al profesor sin aprender nada. (66)<sup>13</sup> Que expliquen...porque muchas veces aunque lo leas no lo comprendemos (62)

---

<sup>13</sup> Los números entre paréntesis, se refiere al alumna o alumno que dio sus testimonio através de la entrevista o por escrito. Al final de la investigación está la transcripción completa de las entrevistas.

Las estrategias didácticas implican el hacer uso de diferentes instrumentos como bien lo señala el alumno anterior “diferentes dinámicas”, que por sí solas no explican las temáticas tratadas, sino que hace énfasis en la explicación por parte del docente. En este sentido otro testimonio hace esa relación entre la didáctica y la explicación:

Para captar la atención y la comprensión de la historia, es posible que el profesor no sólo se la pase comunicando o hablando: que la haga didáctica, explicándola con acetatos, dibujos, mapas, si es que lo requiere y tratar de que los alumnos se integren a esa comunicación. Que los alumnos expliquen uno de los temas, el que más les guste, y también hacer mesas redondas de discusión. (73)

La responsabilidad en el aprendizaje como se puede constatar en el testimonio anterior no es exclusiva del docente, los alumnos quieren y piden ser incluidos, hacen mención de facilitarles el aprendizaje, no en el sentido de no propiciar la reflexión; así mismo apelan a la creatividad del docente. En capítulos anteriores se retomamos las características de las inteligencias múltiples de Gardner, Howard (1995). En los diferentes testimonios se rescatan las inteligencias: lingüística, espacial, musical, interpersonal, intrapersonal, como por ejemplo los siguientes testimonios:

-Los usos de distintos materiales didácticos como acetatos, cartulinas, fotos y demás son importantes, porque hacen de la clase como una especie de práctica que facilita el aprendizaje de cada alumno. Creo que en las clases de historia lo que hace falta es un poco más de creatividad por parte de los profesores, que empleen más material didáctico y realicen más actividades en equipos... compartan opiniones tanto de los alumnos como del profesor (12) El hacernos participar porque, hace que recordemos lo que ya hemos visto y con eso comprobamos lo aprendido (47)

En la investigación consideramos la propuesta pedagógica del constructivismo por tratar diferentes elementos que propician un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. El que los alumnos señalen que se les tome en cuenta lo ya visto, son los conocimientos previos, que dan la pauta de partida para la motivación rumbo a la apropiación del

conocimiento, para continuar con actividades varias como bien lo señala uno de los alumnos.

Dependerán mucho de la creatividad del profesor, las acciones planeadas a seguir. A continuación presentamos una serie de testimonios que hacen énfasis en las diferentes actividades que proponen los alumnos, para obtener mejores resultados académicos en el aula. De nueva cuenta, se trata de las inteligencias múltiples:

-Está bien que den copias para que las leamos y expongamos y opinemos, pero creo que para mí está en que el maestro sepa explicar y también con mapas conceptuales, videos y al final del tema o de la clase hacer una síntesis y opinar sobre el tema, porque aunque muchos tengan dudas no lo dicen y así con la síntesis puede que alguna duda se resuelva. (48)

-Que se hicieran equipos y se les asignara una corriente ideológica para que la defendieran, y se le diera un punto al equipo que defiende mejor su ideología (29)

-Entendí mejor la historia investigando primero el tema y luego que el o la profesora o profesor lo explicara para avanzar mejor, la explicación con acetatos, entre otros materiales (33)

-Que la maestra o maestro explique lo que no haya quedado claro elaborar un control de lectura en donde se pone la opinión de la lectura ya que... te obliga a leer perfectamente y comprender el tema, yo siento que esto es una manera de obtener conocimientos verdaderos que duran y que te sirven (10)

-Con materiales y elementos que se usan para explicar los temas, por lo cual no se me hace aburrida (11)

-Que el profesor sea concreto en las ideas expresadas en los temas para no salirse o desviarse a otros temas (60)

Lo anterior da muestra clara de esos elementos a retomar para enriquecer las estrategias didácticas. Pero en lo concerniente a la importancia de dar siempre una explicación clara oportuna, concisa, disipar dudas, ninguna actividad, dinámica ni técnica puede sustituir la intervención del docente ante sus alumnos al explicar los contenidos temáticos.



Un testimonio más que considero importante es el siguiente:

Los profesores deberían de calificar lo que entendimos con nuestras palabras porque la mayoría califica las respuestas pero que estén tal como lo dicen los libros (55)

Los criterios de evaluación son un elemento más que sobresalió en los testimonios. En el capítulo primero se explicó lo importante que es la evaluación tanto sumativa como formativa, ello aporta elementos para esa interacción profesor alumno que tanto demandan los estudiantes.

### **Opinión de los alumnos con respecto al material didáctico**

Los testimonios señalan una serie de materiales didácticos a considerar como son: hacer usos de acetatos, lecturas entendibles (interesantes y divertidas), investigaciones, películas, documentales, grabaciones, láminas, visita a museos, cuentos, documentos, prácticas de campo, exposiciones por parte de los alumnos, líneas del tiempo, cuadros sinópticos, y mapas conceptuales y Cd's interactivos, son importantes.

En cuanto al uso de materiales didácticos, los alumnos opinan que es con la siguiente finalidad:

El uso de imágenes, películas, canciones; creo que todo esto refuerza los conocimientos y así aprendemos más. (35)

El buen uso de la didáctica hace una excelente forma de dar la historia (13)

Hace más amenas y divertidas las clases (9)

El uso de videos y cuadros hacen las clases menos aburridas (17)

Las técnicas son buenas y así aprendo mejor (34)

Con el uso de técnicas...son más divertidas las clases y no aburridas porque así participamos todos. (18)

Que se nos den materiales bibliográficos de apoyo para complementar las clases (21)

El uso de acetatos, lecturas, discusiones y análisis de temas (22)

La utilización de mapas yo creo son indispensables para historia (39)

Que los maestros hagan sus materiales en Power Point para que sean más vistosos.

(41) Preparar una clase en Power Paint con imágenes; eso es lo ideal (56)

Los alumnos consideran que por medio del uso de material didáctico refuerzan sus conocimientos, aprenden mejor, genera la participación que es útil para las clases de historia; pienso que en general y no exclusivamente de la materia de historia. Un elemento que manifiestan constantemente se refiere al aburrimiento. Luz María Velázquez (2007) señala que el aburrimiento es una preocupación constante de la juventud, culpan al otro por esa falta de contenidos de sentidos y el mantenerse pasivos. Las ventajas del uso diversificado del material didáctico, es parte de las estrategias a implementar.

El siguiente testimonio es una recomendación que hace un alumno:

Lo que no recomiendo es que los maestros se pongan en frente y hablen y hablen y escriban y escriban, porque con eso el alumno se comienza a aburrir y termina por no entrar a esa clase y reprobarla (65)

Con este testimonio podemos considerar de nueva cuenta el aburrimiento del alumno como una de muchas otras causas de reprobación. Por ello es importante considerar que en la práctica docente hay que tomar en cuenta el movimiento del docente en el salón y el uso de herramientas didácticas, implícitas en el diseño de estrategias didácticas.

A continuación se precisa el énfasis que los testimonios dieron al trabajo en equipo. Cuando hacemos énfasis en el uso y aplicación del paradigma o modelo constructivista el ¿Cómo hacerlo?, el trabajar en equipos se acerca a la propuesta.

### **El trabajo en equipo**

El trabajo en equipo es una técnica que propicia la integración del grupo a nivel bachillerato. Con la incorporación de los adolescentes en las relaciones sociales entre sus pares, se continúa con el proceso de formación humana, se ejerce la solidaridad y la tolerancia, valores fundamentales para la convivencia humana. Se comparte y

construye el conocimiento enmarcado en responsabilidades compartidas con el equipo de trabajo. Los alumnos comentan que:

-El trabajo en equipo me parece una de las más adecuadas técnicas para trabajar los temas (19)

-Trabajando en equipo para que exhorte la unión entre compañeros, el maestro sólo debe de guiar y corregir a los alumnos en caso que sea necesario, también se debe de crear un ambiente agradable para el trabajo tanto de alumnos como de maestros. (16)

-Que trabajemos en equipo con ayuda del profesor (27)

-Las exposiciones...ya que tienes que estudiar para tener un mejor dominio del tema, también el trabajo en equipo ya que los demás integrantes te motivan a trabajar (43)

Los testimonios especifican de nueva cuenta la responsabilidad del alumno al procesar el conocimiento. La guía, orientación, seguimiento que ejerza el profesor será fundamental para que los equipos de trabajo logren los objetivos planteados a obtener como grupo.

### **La corriente teórica de los Annales**

La propuesta es el enfoque de la corriente teórica de los Annales para la importación de los cursos. Por ello, la pregunta diagnóstica se enfocó a esta postura y presentó los testimonios obtenidos. A partir de los diferentes seminarios de la MADEMS (2006-2007), se entendió y comprendió esta corriente teórica.

Durante las clases no se mencionó nada con respecto a Annales. Sin embargo, resulta que los alumnos hacen mención de la necesidad de vincular los hechos históricos entre el pasado y el presente.

El ver los procesos desde sus causas y consecuencias y no sólo la memorización de fechas y de grandes personaje, tenemos que:

-Cuando el maestro vea que no se le pone atención, mezclar la historia en la actualidad (14)

-Que den ejemplos de hechos pasados en la época actual (20)

-No hay que memorizar fechas de los sucesos sino el que se analicen los sucesos. (44)

-Para aprender historia, es no verlo desde el lado de las fechas y nombres al 100% sino también desde los puntos de vista sociales y movimientos históricos (36)

A pesar de no tener un panorama básico de lo que implica una corriente historiográfica como los Annales, hacen alusión a los elementos de multicausalidad y la totalidad de los hechos históricos y la vinculación del pasado con el presente, entre otros elementos que conforman la corriente teórica.

Considero que estos testimonios son el resultado de necesidades colectivas, por lo cual no deben de pasar desapercibidos por los docentes.

El siguiente bloque se refiere al vínculo psicopedagógico entre profesores y alumnos. No menos importante son las relaciones humanas que se ejercen en el salón de clases.

### **La vinculación profesor alumnos en el salón de clases.**

Los testimonios que a continuación presentamos, delinear una necesidad emocional, afectiva y cognitiva que le solicitan los alumnos a los profesores. Es importante valorar el vínculo entre seres humanos, entre alumno-alumno y alumno-profesor y sus relaciones estrechas en la construcción del conocimiento y por ende en su apropiación

Los testimonios hacen esa relación entre las actitudes y los valores que se dan en el salón de clases, entendiendo los valores como la tolerancia, la solidaridad el compañerismo, el respeto. Los alumnos señalan lo siguiente:

-Tratar con respeto a los alumnos para que así se sientan con confianza de expresarse (35).

-Que los maestros sean más amables (21).

- Atención personalizada a los alumnos (39)

-Que no lleguen enojados o con la cara de “otra vez dar clase” porque eso nos lo transmiten y si tenemos ganas de hacer algo ya no, pues nos desanimamos, además nosotros no somos los culpables del enojo o la flojera (45)

-La flexibilidad de los profesores, que no sean tan rígidos, el que nos hagan como maquinitas y repitiendo como grabadoras o pericos de lo que han leído sin haber aprendido nada a pesar de tanto tiempo de lectura, esto lleva a un disgusto por la materia. Hacer usos de la opinión y respetarla por parte de los profesores (83)

-Que los maestros no se sientan superiores a nosotros como sus alumnos ya que todos conformamos una comunidad (51)

-Que los maestros no sean tan enojones y que tampoco se pongan a hablar de su vida (76)

-Que los maestros no hablen mucho sobre el mismo tema, no decirle a los alumnos que son incultos o que no captan (69)

Los testimonios anteriores son una muestra de una serie de demandas, tanto actitudinales como conductuales que no pasan por alto los jóvenes, que las padecen y las sufren. Así como hay preocupación por los propósitos y los aprendizajes referentes a los contenidos del programa de estudio, también el docente debe preocuparse por las partes emocionales y afectivas dentro y fuera del salón de clases. Los testimonios muestran una relación estrecha entre el conocimiento y las relaciones interpersonales.

El vínculo profesor-alumnos será esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es responsabilidad del docente el que los alumnos adquieran un manejo cada vez más autónomo y autorregulado de los contenidos. La interacción implica el involucrarlos, que den su opinión, motivarlos a que construyan el conocimiento como lo señala el constructivismo. A continuación, presento los testimonios sobre la inclusión, la interacción, la convivencia, y el escuchar al otro:

-Que en las clases te pongan activo, que interactúen con nosotros, que nos hagan pensar, creo que entre más interactúen con nosotros más se nos facilitan y hasta nos gustan las materias. (5)

-Que el maestro conviva con los alumnos para así tener confianza hacia él y él con nosotros. (77)

- Las mesas redondas son magnificas para interactuar entre maestros y alumnos (23)
- Que no sólo los maestros hablen sino que nos pregunten. (02)
- Escuchar la opinión de cada uno de los alumnos (12)
- Dejar que uno opine también (28)
- Que se haga uso de técnicas para unir más al grupo. (82)
- La actitud del profesor debería de enfocarse más en los temas que cuestan más trabajo entender, buscarse o ganarse la confianza del alumno, ya que con eso un alumno no le teme y le presente las dudas al profesor (63)

Los testimonios anteriores implican que el docente debe de poseer conocimientos con respecto a su materia, sobre elementos pedagógicos (el arte de enseñar) de psicología del adolescente, así como al uso y manejo de técnicas y dinámicas de grupo,

El vínculo pedagógico es una relación entre lo psicológico y lo pedagógico que tiene como finalidad la afectividad, el desarrollo cognitivo (intelectual) y las conductas. La vida en el aula será más grata si el docente se interesa en fortalecer el vínculo con sus alumnos, es decir la interacción al escuchar las diferentes opiniones.

## **6.2.- Análisis de las entrevistas “1” semi-estructuradas aplicadas a los grupos extraordinarios.**

Las entrevistas semi-estructuradas “1” se aplicaron a los alumnos de grupos extraordinarios, con la finalidad de conocer cómo fue su curso ordinario y ahondar los temas de la investigación, así como la relación con el profesor anterior, el uso de estrategias didácticas y sus concepciones con respecto a la materia de historia concretamente a la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II (HUMCII). Las entrevistas se llevaron a cabo por lo general al inicio del curso extraordinario. Se entrevistaron a 26 alumnos, hay variaciones en la cantidad de alumnos que dieron o no respuesta a las preguntas, por ello los cuadros en donde se concentran las categorías tienden a variar un poco.

Consideramos importante incluir parte de la información obtenida de las entrevistas, para que se conociera lo más significativo. Posteriormente se han elaborado bloques que corresponden al conjunto de respuestas obtenidas en cada pregunta, subsiguientemente se analiza la información obtenida.

Esquemáticamente las entrevistas que se realizaron quedan de la siguiente manera:

**Cuadro No 2 Grupos extraordinarios**

Grupo muestra del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco De la materia Historia Universal Moderna y Contemporánea II				
Sujetos de estudio	Mujeres	Hombres	Tipo de instrumento	Total de informantes
<b>Alumnos de grupos extraordinarios</b>	17	9	Entrevista semi-estructurada "1" individuales y colectivas	26

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 26 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

El siguiente apartado corresponde a la pregunta que hace referencia a las causas de que hayan reprobado la materia desde el punto de vista de los alumnos.<sup>14</sup>

Entrevistadas Alumnas y alumnos.

**-PB (Patricia Barragán): ¿A qué atribuyes qué hayas reprobado Historia Universal II (HUMCII) en tu curso normal?**

-Alumna 1: Ah, es que me sacaron de la clase, por no estar atenta a una película y la maestra ya no me calificó...nos sacaron a 3 compañeros y nos dijo que ya nos iba a reprobar.

-¿y tu habías cubierto con tus tareas, con tus actividades?

<sup>14</sup> Para una mejor claridad en los contenidos de las entrevistas se optó por agregar o quitar algunas palabras o conectores para entender mejor la idea, por supuesto sin perder la esencia del contenido.

-Alumna 1: Pues iba a sacar buena calificación en el semestre... como ya nos había dicho que nos iba a reprobar, ya no fui el último día que revisó todos los trabajos... ya no me los iba a recibir, dijo que ya no me iba a recibir nada.

- ¿Cuál fue tu sentimiento en ese momento?

-Alumna1:... al momento sí me dio mucho coraje, porque en sí no tenía la culpa, no era la única que estaba hablando en ese momento y ya después se me hizo tranquilo, conocía bien a la maestra, no le tomé resentimiento ni nada.

-Alumna 2: A la forma del maestro de su evaluación, que a veces nos sometía a hacer cosas que no me agradaban...de acuerdo a lo que yo quería... yo entregué todo y me reprobó y ya el segundo semestre, de Historia Universal II, entre como 5 clases y ya no más.

-Alumna 3: Estaba yo trabajando, entonces el trabajo me requería mucho tiempo y falté en primero y segundo falté mucho.

-Alumno 5: Fue por parte de los dos, del maestro como por mi, porque se me hacia algo difícil de tratar y yo no le puse el suficiente interés. para llevar un trato cordial con el maestro... tuve problemas para llegar a las clases...el maestro me dio de baja y ya en historia II ya solucioné todo y ya iba a entrar bien, pero fue una vez que repartió temas ... yo no pude llegar y hable con el maestro para ver si me podía dar tema para exponerlo y me dijo que no, que el los daba una vez y pues yo creo que tú ya no tienes futuro en esta materia... porque ya reprobaste el semestre pasado y ya ahorita ya está todo dicho en esta clase, entonces fue más que nada por eso...el maestro también fue falta de atención y comprensión también.

-Alumno 6: Pues fueron varios factores, el primero fue porque la clase era aburrida... no le entendía y no me llama la atención la materia

- ¿Cómo daba su clase?

-...no hacia cosas didácticas para que fuera interesante, sino nada mas por decir leía, explicaba un poco...no dejaba a los estudiantes que hicieran cosas didácticas para tratar de entenderlo mejor.

-¿Por qué era aburrida?

-Alumno 7: La maestra no se explicaba bien, no ponía de su parte, para que no se aburrieran los alumnos...la mayoría reprobó.



-Alumno 8: A la maestra. Porque la maestra reprendía mucho a los alumnos y no explicaba nada... si la exposición duraba 5 minutos era lo que duraba la clase y después de ahí todos para fuera...al principio del semestre dijo, hagan equipos y así se va a manejar, ustedes van a exponer todo yo no voy a revisar nada...yo no expuse y ese tema lo dio por visto y a la otra clase hizo examen y cosas así...lo único que contaba ahí era la exposición y el último examen... no ponía de su parte ni nosotros poníamos de nuestra parte.

-Alumno 9: ...por querer ir más rápido que el mismo curso... no llevar un orden es lo que te perjudica...si tu abarcas muchos temas en muy poco tiempo tu te llenas de información... ya no puedes acomodar... y se empieza a revolver.

-Alumna 10:... Me dio flojera entrar, entonces empecé a faltar y ya no pude rescatar la materia.

-Alumna 11: Porque no me gustaba mucho cómo impartía la clase la profesora, mucho de leer y a mi me daba flojera leer. Igual no me esforcé lo suficiente, yo creo que fue por eso.

-Alumna 12: es que estaba muy aburrida la clase... era tranquilito y decía un tema y lo empezaba a explicar y pasaba así por todo y era si como momentos... me da sueño. Siempre era explicar y explicar o nos ponía a leer o nos ponía a hacer actividades pero era... me daba mucha flojera... en los exámenes no me ponía a estudiar.

-Alumna 13:... primordialmente al maestro, no me tocó un buen maestro, la verdad, y la segunda tampoco no es echarle toda la culpa al maestro tampoco no me gusta mucho la historia y pues me cuesta un poco de trabajo prestar atención, estar concentrada.

-Alumna 14... yo pienso que porque la maestra hacía su clase aburrida, sumamente aburrida, era puro resumen y todo lo que ella daba lo escribía...en el pizarrón así tal cual y era copiarlo nosotros y así se la pasaba...ni siquiera se tomaba la molestia de explicar, así bien eran puros resúmenes y del pizarrón copiarlos.

-Alumna 15: pues no creo que...a veces digo... no le puso mucho empeño pero yo más creo que era también la forma en que nos explicaba la maestra la clase, eran interesantes pero pesadas... todo el tiempo se la pasaba explicando, explicando, explicando y el libro, las copias y el resumen, pero nunca saber su opinión, así como con usted que damos opinión y vemos otras cosas y no ella no... los exámenes... pesados, yo más bien creo que por eso fue que reprobé...preguntas abiertas les daba muchos puntos... tu opinión, pero si a ella no le parecía, no te la aceptaba.

-Alumna 16:...no me da tiempo de hacer tareas y el maestro deja muchas lecturas... entraba a trabajar... entonces no me daba tiempo de hacer la tarea... de repente llegaba y el maestro nos llegaba a preguntar algo... pero el maestro era de que si no le contestabas lo que el quería oír ¡no! ... nos llegamos a llenar de apatía y ya no contestábamos con el simple esta mal, a nadie, a nadie yo nunca oí que le dijera sí está bien... me empezó a entrar muchisisima flojera de dedicarle tiempo a su materia y me empecé a enfocar a otra.

-Alumna 17: Me confié demasiado y no le puse la atención necesaria...pensé que con hacer unas tareas era más que suficiente pero no fue así, me ponía a hacer otras cosas...yo tuve la culpa ni modo de echarle la culpa a la maestra, porque ella no tuvo la culpa, aunque si explicaba del asco y me aburría en sus clases, pero sí no tuvo la culpa en sí.

-Alumna 18: La forma de enseñar de los maestros que eso influía mucho en que... Daba la clase de una forma muy tediosa, muy pesada que no te daban ganas de aprender...nada más utilizaba el pizarrón y explicaba y ya y no usaba métodos didácticos ni nada y si los usaba era en rara ocasión que nosotros teníamos que traer lo métodos didácticos como acetatos, hojas bond.

-Alumna 19: ...no compré el material que había dejado el maestro...Daba como 5 o 6 libros o copias en el semestre... te lo entregaban y a los 3 días tenía que entregar un resumen y además no alcanzaba el tiempo, me fui rezagando.

-Alumna 20:...al maestro...porque era así como que bien exigente y al que no se acoplaba a su forma de aprendizaje ya lo daba de baja...no te motivaba a estar en su clase, porque luego te dejaba trabajo y el se salía así a fumar y así que nada más te cuidaba que no estuvieras haciendo otra cosa y así pues era aburrida su clase.

-Alumna 21:... porque ya no me dejó entrar a la clase... porque el maestro tenía una forma de hablar a los alumnos, era muy altanero, decía muchas groserías, entonces, para él era fácil decir que éramos babosos y se daba como ejemplo para seguirle de que el ya había pasado obstáculos en la vida, se clavaba más en su vida en vez de dar la clase. Entonces pasó el tiempo y en primer semestre, a mí no me gusta dejarme o estar escuchando que se refieran a mí de esa forma, entonces me le puse al brinco y empezamos a tener problemas y él de una vez me dijo de hecho que si no seguía el camino por el que él me pintaba me iba a reprobado.

-Alumna 21: ...yo creo que fue mi culpa porque dejé de ir.

-Alumna 22:... fue mi culpa porque al principio empezaba que los resúmenes porque siempre eran resúmenes y de hay no pasaba.

-¿Porque perdiste el interés?

-Alumno 25: Por eso que no sé, como que el maestro era aburrido no me gustaban sus clases. Llegaba y empezaba decir, no se que nos pasaba unas copias y nos empezaba a decir que le lleváramos y que sacáramos un resumen y eso era toda la clase.

-Alumno 26:... por no entregar un trabajo, el trabajo era del teatro, sí fui al teatro e hice el trabajo, pero tuve unos problemas familiares en mi casa y no pude venir una semana y yo hablé con la maestra, le expliqué el problema y no me quiso recibir el trabajo, por ese motivo fue que ya no pasé.

-Alumna 53: Seis veces he cursado esta materia (HUMCII) en extraordinario y sabatino...hice 2 extraordinarios y 4 sabatinos, con éste serían 5 sabatinos.

PB: ¿Cuáles han sido los motivos de reprobación en los cinco sabatinos?

En el primero, ese sabatino sí lo debía de haber pasado pero no sé que fue lo que pasó con la maestra...cuando le pedí una explicación me dijo que ya no tenía tiempo y que ya estaba mi calificación.

En el segundo y tercero...la maestra sí explicaba pero en las preguntas que ella te hacía a veces no tenía nada que ver con lo que ella explicaba... nos ponía a leer, y sobre esas lecturas nos hacía preguntas, pero las preguntas no correspondía al texto.

Siempre he entrado a todos mis sabatinos, siempre entro a mis clases, la cuestión de la tarea sí es algo que me cuesta mucho trabajo, yo creo que eso es lo principal y las tareas es lo que más me perjudica, yo creo.

### Cuadros No 3 Grupos extraordinarios

<b>Motivos por los cuales reprobaron la materia.</b>		
<b>Categorías</b>	<b>núm. de alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
La clase era aburrida, tediosa, pesada	9	35.0%
No explicaba	4	15.0%
Por trabajar no llegaba a clases	2	7.0 %
El profesor no me dejó cursar la materia , no me dejó entrar a la clase	2	7.0%
Me sacaron de la clase	1	4.0 %
Me dio flojera entrar	1	4.0%
No me gusta mucho la historia	1	4.0%
Nos llegamos a llenar de apatía	1	4.0%
No compré el material	1	4.0%
No te motivaba a estar en su clase	1	4.0%
Por no entregar un trabajo	1	4.0%
Muchas tareas	1	4.0%
Forma de evaluación del maestro	1	4.0%
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 26 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007

De las trece respuestas obtenidas con respecto a los motivos de la reprobación, como podemos notar, un 35% considera que la clase era aburrida, tediosa, pesada por lo cual no entraban a clase. Otra de las respuestas frecuentes fue la falta de explicación por parte del docente en un 16%, siguiéndole, un 8% ante la situación de que el profesor no los dejó cursar la materia o no los dejó entrar a la clase. En estos casos podemos observar una falta de vinculación profesor- alumno, la prepotencia y la muestra de prácticas anti-éticas por parte de los docentes para con los alumnos, así como de la carencia de entendimiento ante las necesidades de los adolescentes, en el caso de que tienen que trabajar.

Hay que considerar los sentimientos de los alumnos al momento de llevar a cabo acciones que les pueda lastimar. Como lo han señalado diferentes pedagogos, una palabra puede destruir a un alumno; los testimonios son parte de esa realidad tan cruel.

En las entrevistas, podemos encontrar cómo el empleo de poder que tienen algunos docentes al limitarles el desarrollo intelectual a los alumnos, por ejemplo al señalar que ya no tenía futuro en esta materia. Otro elemento importante es la constante de las clases aburridas ya que la relacionan con la falta de uso de material didáctico, los alumnos lo relacionan con el aburrimiento.

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de un compromiso docente; en las entrevistas se detecta una falta de planeación de seguimiento y por supuesto de estrategias didácticas, incluso de un total desapego a un proyecto de formación por parte de algunos profesores.

Los principios del Colegio de Ciencias y Humanidades señalan que su misión es formar alumnos críticos y reflexivos; sin embargo, en contraste con los testimonios obtenidos, tenemos, carencias en la explicación, no escuchar las diversas opiniones, aceptar la información de forma repetitiva de acuerdo a la opinión del docente. Para formar alumnos críticos como lo señala el Colegio, se necesita que cuestionen su realidad y que desarrollen su opinión en las aulas.

Por lo anterior, la siguiente pregunta fue formulada con la intención de conocer las opiniones de los alumnos con respecto a la materia.

**PB: ¿Cuál fue tu percepción con respecto a la materia?**

- Pues que era una materia fácil... sigue siendo una materia fácil y agradable para mí.
- Que no servía
- Siento que es muy importante porque te crea la idea de lo que va a pasar y de lo que puede pasar mundialmente, lo que está pasando y cómo puedes ayudar a que cambie algo, quizás como dicen, empezar por uno mismo.
- No me interesa mucho la historia, no me agrada, se me complica mucho
- No me gustaba
- Es básica para poder entender nuestro presente
- Ya no es que no me interese, sino pues que la tengo que cursar. No me interesa, se me hace aburrida...ahora un poco menos, la verdad no es por barbero, pero con usted le estoy entendiendo un poquito más. A lo mejor me serviría nada más como persona saber lo que aconteció en el mundo y lo que sigue pasando, pero en sí para lo que voy a estudiar no me sirve la historia...para saber porqué está así el mundo en la actualidad, cómo fue anteriormente y cómo va cambiando, cómo van surgiendo los diferentes problemas que llegó a haber en un cierto tiempo, cómo se solucionaron y ese tipo de cosas
- Aburrida; en primer semestre la pasé, pero en segundo ya conoces a la maestra, ya sabes cómo es, seguía igual, ya no entré.
- No tenía interés...no me fomentó la necesidad de entender ni la curiosidad de aprender, qué es la historia y porque debe ser, como que nada más me fomentó que es una materia más como las matemáticas que tres por tres, es el resultado y hasta ahí...si estoy viviendo ahorita, por qué me va a importar lo del pasado, por qué estoy cursando historia. Es lo que yo pensaba en ese momento con ella, porque ella no te fomentaba que leyeras, es que dijeras un libro bueno o una película buena son antecedentes históricos para que ustedes se fomenten y se vallan haciendo una percepción de lo que

puede ser su vida, como que ella no. Ella te dejaba que te hicieras una ideología pero como que como pudieses. Ya me interesa más la historia, ya me interesa porqué y esas cosas, como que ya me interesa el por qué ver la historia.

-A mí me gusta mucho la historia porque pienso que la historia como que te ayuda a entender tu pasado y te ayuda a forjarte un futuro; la historia no nada más es historia y es lo que pasó, así como todas las cosas tienen un por qué, también tiene un para qué la historia.

-Yo trato de hacer mi lucha diaria como persona, hasta ahorita es lo único que puedo hacer, pero yo trato de estar en contra de la ignorancia, en contra de los abusos de poder.

-...me parece muy buena su clase incluso he conocido cosas... por eso me da mucho gusto...yo pienso que sí estoy aprendiendo.

-Usted nos la está haciendo ver...relacionando lo pasado con lo de ahorita, entonces como que se me hace menos monótono.

-...ahora como que sí me llama más la atención, la considero importante para ver el desarrollo del mundo que nos rodea. Ya me empieza a llamar la atención.

- La verdad sí me gusta demasiado, es que como que ese maestro me quitó las ganas de estudiar historia y por decir ahorita, sí lo veo de una forma amena, si se explica aquí y como que más o menos me dan ganas otra vez de volver a estudiar historia.

-Ni siquiera me interesaba de hecho. Bueno sí me gusta la historia, pero como la daba esa maestra no...con usted sí le estoy entendiendo, porque usted utiliza actividades así y no como esa maestra que era puro escribir, escribir, escribir y dicta, y ... era llegar y luego ocupaba así las dos horas... nos dejó salir a las 9:05, 9:10.

- Ahorita ya me está llamando mucho la atención... por ejemplo mi papá sabe mucho así de historia y él siempre me decía "échale ganas, yo te ayudo y todo" pero y trataba de hacer todo y nada más no se podía...ahora ya que platico con él le digo "... mira hoy aprendí esto" y me dice "no pues si eso pasa, por eso fue que hubo esta guerra"

-...en la secundaria tenía una maestra muy buena... lo platicaba como cuento,...me han gustado más las matemáticas... todo lo demás no me importaba.

-Ya totalmente diferente, porque creo que tuve suerte con usted...muy dinámica, nos pone esquemas nos basamos en otras cosas; el oír los comentarios de los otros compañeros ayuda mucho.

- La odiaba...no le ponía tanta atención...es bonito saber que pasó, porque están pasando las cosas, es muy padre entrar aquí como usted dice y salir con un poquito más de conocimiento y no ser tan ignorante.

-... el maestro era el que la hacía aburrida, cansada y no te daban ganas...uno tenía la curiosidad pero la forma en la que te lo planteaba el profesor no se daba...sí me gusta la historia pero a mí creo que me late que me motiven así a conocer porque siempre era monótono eran hojas y hojas y como que no. Ahora me gusta más, bueno es que también cuando ya te lo ponen de una manera que lo puedes comprender, realices tus propias críticas, comentas con compañeros como si fuera cualquier plática, se vuelve algo ya más interesante y llegas a tener un gusto por la historia.

-...el maestro la daba muy monótono nada más hojas y hojas, resúmenes, resúmenes, fechas...por ejemplo el porqué pasaban las cosas no nada más ¡tú tienes que saber esto, y ya! Pero no te daban a cuestionar, a ser crítico, comprender la historia. Nada más era ¡tú apréndete esta fecha y nombre y ya! Por eso no me gustaba, pero sí me gusta, ahora creo que ya tengo herramientas para una discusión acerca de las cosas que ya se están dando y nada más sería lo más importante.

-... me ponen un libro que se me hace un tanto complejo que maneja un lenguaje que no entendía y también estar memorizando fechas, personajes, nombres de tal y todo no se me facilitaba mucho y fue eso yo creo que no podía, no alcanzaba a comprender el lenguaje.... ahorita ya tengo bases para comprender algunos hechos en la actualidad. Entonces siento que sí es necesario el conocimiento básico, para tener un punto crítico de un hecho o algo que pasa en la actualidad, que nos pueda pasar a perjudicar o también simplemente para no quedarse callado y tener oportunidad de conocimiento para hablar de algo. Entonces yo siento que es algo muy básico, aparte es muy interesante, para comprender nuestra situación en la actualidad y es muy fácil, es muy agradable tener el conocimiento, pero es necesario que el que esté dando el conocimiento lo haga ameno y no lo torne aburrido.



- ... es clave para entender lo que está pasando en nuestro país eso que vimos del Plan Puebla Panamá que yo la verdad no tenía idea, nada más escuchaba hablar del paro del plan Puebla Panamá ... creo que sí te dan información te involucras te interesa y como que empiezas a ser más crítico y ya no te dejas llevar por los medios de comunicación tan fácilmente, ya puedes hacer una crítica de lo que están transmitiendo, ya puedes decir ¡no pues tienen razón o decir no este tipo está mal! ... es prácticamente algo primordial porque quieras o no, si no sabes los antecedentes no comprendes lo que estás viviendo ahora... en las noticias ves que pasó en Irak...no sabes que es... teniendo el conocimiento puedes decir, no pues ésto sí o ésto no.
- Yo pensaba que era fácil pero me faltaba que le pusiera interés.
- Pues sí me agrada sí nos puede servir. No sé viéndola así son, como le diré, tenemos ideas de lo que pasó, que consecuencias hubo ahorita, tenemos más libertad
- ... la historia es parte de nosotros, de hecho a mí sí me gusta la historia, pues todo tiene sus consecuencias... por eso digo que somos parte de la historia.

**Cuadro No 4 Grupos extraordinarios**

<b>Percepción con respecto a la materia de Historia</b>		
<b>Categorías</b>	<b>núm. de alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
que no servía, no me gusta, aburrida, odiada, monotonía	13	48 %
que era una materia fácil	2	8 %
no me interesa la historia	2	8 %
memorizando fechas, personajes, nombres	2	8 %
es parte de nosotros	2	8 %
No me importa el pasado	1	4 %
tengo que cursar	1	4 %
me gusta mucho la historia	1	4 %
me quitó las ganas de estudiar historia	1	4 %
nunca me entraría	1	4 %
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 26 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007

**Cuadro No 5 Grupo ordinario**

<b>Percepción <u>actual</u> respecto a la materia de Historia</b>		
<b>Categorías</b>	<b>núm. de alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
Es básica para poder entender nuestro presente, te ayuda a entender tu pasado, es bonito saber qué pasó.	12	46 %
Es muy importante, me gusta, somos parte de la historia.	6	23 %
Estoy entendiendo un poquito más,	3	11 %
Empiezas a ser mas crítico	2	8 %
Oír los comentarios de los otros	1	4 %
Me late que me motiven	1	4 %
Me dan ganas otra vez de volver a estudiar historia.	1	4 %
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100 %</b>

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 26 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

En el cuadro cuatro y cinco se rescata la información de la pregunta ¿Cuál fue tu percepción con respecto a la materia? Tenemos que, para un 48% de los alumnos la consideraban que: no servía, no me gusta, aburrida, odiada, monótona, así como, no me interesa la historia con un 8% memorizando fechas, personajes, un 8% de los alumnos así la consideraba, en el cuadro cinco tenemos que un 46% la reconoció como básica para poder entender nuestro presente, te ayuda a entender tu pasado, es bonito saber que paso, aunada a un 23% al señalar que es muy importante, me gusta, somos parte de la historia, por lo cual se contrasta de un 48% contra un 69% de forma positiva.

El resultado de un 48% negativo, por parte de los alumnos de los grupos extraordinario se debe a que ya han pasado por experiencias diferentes, para acreditar la materia, en cuanto a un 46% positivo de los alumnos del grupo ordinario a nivel bachillerato es su primer acercamiento.

El contraste de una concepción de la historia antes y otra después de aplicar la propuesta de estrategias didácticas que retoma el constructivismo y se apoya en la

corriente historiográfica de los Annales, origina un cambio de actitud ante la materia. De ser considerada aburrida y monótona, a ser considerada básica e importante, para entender nuestra realidad, el entenderla, el aceptar ser críticos, el aprender escuchando a los demás y el manifestar las ganas de volver a estudiar la historia, es cambiarles el panorama en su formación intelectual y como personas.

Fue necesario conocer un poco más a profundidad los problemas a los que se enfrentaron los alumnos. Para ellos se formuló la siguiente pregunta.

**- ¿Cómo fue la relación con el anterior profesor? ¿Hubo problemas?**

- El día que nos sacó nos acercamos a platicar con ella; nos dijo que si no sabíamos que a una persona enojada no se le tiene que hablar. Entonces ya no nos hizo caso y ya no me acerqué a hablar con ella después.

- ¿cómo eran las clases de tu maestro?

- Primero nos ponía a hacer mudras, después en equipos

-¿Qué es eso de mudras?

- Así como relajación, es lo que no me gustaba, me desesperaba más. Quizás sí era necesario pero a mí no me servía, me alteraba más, entonces pues ya después nos ponía en equipo, veíamos el tema y ya nos ponía a exponer el tema que nos había dejado

-PB: Hablaron con el, para decirle no nos gusta hacer yoga

-... pues sí le decíamos pero a veces te sacaba, algunos que le dijeron los sacó... mandaba llamar a los papas, también los ponía a hacer sus sesiones. Sí estaba bien, pero creo que a veces era muy... demasiado estricto

-PB: tus compañeros ¿Qué opinaban de esas mudras?

-Nadie lo quería hacer... que cierren los ojos, pasen los dedos, levanten las manos...pero a mí los mudras me aburrían, me desesperaban más.

- ¿y cada cuanto lo hacía?

-diario

- ¿al llegar?

- Si... te decía que era su forma de evaluar... en el examen te ponía preguntas abiertas; obviamente tú das tu punto de vista y él quiere que pongas lo que él piensa y yo creo que no está bien.

- Si, lo que pasa es que en mi trabajo a mi me combinaban los horarios. Podía entrar en la mañana, en la tarde, en la noche, me los rolaban, entonces pues yo no le podía dar un horario fijo al profesor...no fue muy accesible...porque decía que ya tenía muchas faltas y como yo no le podía justificar mis faltas, él no podía comprobar realmente que yo ese día sí había ido a trabajar.

-Depende del profesor si es así como buena onda, se abre rápido con el grupo... van fluyendo las cosas, pero éste es así como que más cerrado.

PB: ¿nunca se acercaron para comentarle que cambiara la didáctica?

-Alumno 6: no

-¿por qué?

-hay maestros...que... dan a escoger, Pero hay maestros que es a su modo y ya.

... no me interesaba, no le echaba muchas ganas, no cumplía con los trabajos, con las tareas, luego salía mal en los exámenes

- En el grupo no le dijeron a la maestra, no nos gusta su forma, su método, su didáctica ¿nunca le comentaron nada?

-Pues no, porque muchos nada más exponían y se sentaban ya estaban acreditados; la mayoría lo que quería era exponer y exponer y era todo

- ¿cómo fue tu relación con el profesor de historia?

- Era muy buena, tenía mucha capacidad... me quiso dar ayuda que yo le pedí y me salí del tema y pues sí me perdí...yo pensaba que no necesitaba de un papel... para que avale mis conocimientos y ahora veo que estoy muy equivocado.

-¿Nada más te iban a evaluar con examen?

- Sí, nada más ibas a pasar con exámenes y libreta, la libreta sí la tenía pero las dos libretas eran el 40 por ciento, el 60 eran los exámenes

-¿Y fallaste tú en la libreta o en el examen?

- En el examen.

- ¿Se acercaron algunos de tus compañeros o tú con ella para decirle, maestra nos puede explicar de otra manera, no entendemos?

- No, nadie del salón

- ¿Por qué no?

- Porque en primer semestre... más bien dejaban de entrar

- ¿ella hacía uso de material didáctico para enseñarles?

- No, todo quería que lo lleváramos nosotros, ella no usaba ni libros ni nada. Ella nos decía ¡no! ¡Está mal! ¡Estas exponiendo mal! ... no sé que se imaginaba; dejaba que tú investigaras por tu lado y que tú mismo te fueras enseñando a ti mismo, no sé.

- Cuantos maestros aquí son capaces de muchas cosas, porque en verdad lo saben pero no saben explicarlo, no saben denotar, no sabe esparcir ese conocimiento...se supone que si son maestros es para que nos enseñen... porque como ellos tienen que aportarnos algo a nosotros, nosotros también tenemos algo que aportarles a ellos de ese modo.

- ¿Se acercaron como grupo a platicar con la maestra para ver si cambiaba su manera de dar la clase?

- No nunca

-¿Cómo los evaluaba?

-- El mayor porcentaje eran los exámenes... tomaba con unas lecturas que nos dejaba de tarea y era como tomaba en cuenta la asistencia y ya participaciones era igual muy importante para la evaluación

- ¿Qué dijiste? ¿Ahora qué hago? ¿Extraordinario, sabatino, qué hago?

- Mi primera opción fue el extraordinario y sí pensé, si estudio va a ser fácil pero de hecho lo hice 3 veces y no y ya hasta después cómo ya estaba de salida la última opción era el sabatino y pues de una vez.

- No me interesaba no le echaba muchas ganas, no cumplía con los trabajos, con las tareas, luego salía mal en los exámenes

-¿Como grupo platicaron con el maestro con respecto a como daba su clase?

- Algunos sí les gustaba como daba la clase, pero yo como que me costaba mucho poner atención, porque de repente...me daba sueño.

- ¿Cómo te daba la clase el maestro?

- Puras hojas, daba información pero no explicaba y nosotros nos teníamos que hacer bolas... sacábamos las ideas principales se las explicábamos pero a él no le parecían porque ... no era lo que él pensaba

- ¿nunca le cuestionaron nada?

-Varias veces... se salía por la tangente

-¿Cómo grupo acordaron platicar con el profesor y proponerle otra forma en la que diera la clase?

- De hecho sí y se lo dijimos y todo pero hasta a nuestra asesora se lo dijimos porque...reprobamos muchos... nada más pasaron 10... la máxima calificación fue 8.

PB: y la asesora ¿qué dijo, qué hizo?

- Pues habló con ella, pero pues ya no pudieron hacer nada, porque de hecho estaban viendo si nos la cambiaban y ya no se pudo.

PB: ¿Acudieron a otra autoridad de la escuela?

-No ya no. Porque de hecho una compañera estuvo solicitando firmas para que la cambiaran y no pudieron hacer nada.

PB: ¿Se acercaron con el maestro para que modificara la clase?

-- En algún momento debatimos con él, en una mesa redonda... y yo se lo dije es que maestro entonces para que nos sienta aquí, si usted no va a cambiar aunque nosotros le digamos cómo nos gustaría que nos evaluara? ...no le veo el caso que estemos aquí sentados y se empezó a crear como un conflicto en el grupo también... nos dejaba 20 páginas, 30 páginas para mañana, entonces era súper tedioso, entonces yo decía ¿haces una tarea o haces todas las demás?

- Sí le decíamos de repente, y luego decía sí pero es más fácil esta forma de estudiar y es mejor para ustedes

- Cuando iba a ser el cambio hacia segundo semestre...entonces siempre que salíamos de esa clase decíamos que había junta grupal y nos juntábamos y empezamos a platicar. ¡Porqué se quedan callados, no se dejen!... fuimos a pedir informes a la dirección para ver si se podía hacer cambio de maestro dijeron que sí, que juntáramos firmas. Juntamos firmas, de hecho íbamos a juntar hasta con otro grupo y después nos dijeron que ya era muy tarde para cambiarlo, que a principio de semestre se podían hacer cambios.

-Como yo muchas veces me encaré con el maestro, para segundo semestre me dijo que iba a ser demasidamente estricto, que si no llegaba a la hora me iba a dar de baja y él sabía que yo trabajaba. Entonces yo llegaba y hasta por 15 o 10 minutos tarde... ya no me dejaba pasar, entonces en la segunda semana acumule mis 3 faltas y me dio de baja y me dijo que ya no me quería ver en el salón.

- Desde el principio... te ponía a leer... era aburrida la clase, hubo una ocasión en la que hicimos mesa redonda y empezó a dar clase... esa mesa redonda uno da su punto de vista o su opinión etc., pero el maestro dijo algo ... yo no tenía la misma opinión ... lo dije y al maestro no le pareció y pues ya dos compañeros me apoyaron y el maestro empezó a gritarme y a señalarme y me dijo ¡Estas cosas son como yo digo y los maestros no se equivocan! ... se paró, se fue a mi mesa, me azotó la mano en mi mesa. ¡No sabes que te vas a salir de mi salón! hubo agresión verbal y estuvimos a punto de llegar a la violencia física... me dijo, ¡tienes de dos sopas! Te quedas en este salón o me voy yo, y si tú te vas yo me quedo...de 40 ó 50 alumnos nada más pasaron dos.

- ¿No pudieron hacer absolutamente nada?

- No, fueron contados los que pasaron.

PB: ¿Pretendieron acercarse a otra persona a alguna autoridad de la escuela?

- No...como que no les importaba.

PB: ¿Lo platicaron como grupo?

- Ya cuando se iba a acabar el segundo semestre sí lo platicamos pero fueron pocos alumnos... Nos preguntó la maestra ¿a ver que les pareció esto y esto? y... todos dijeron... nos hubiera gustado más que hubieran habido métodos didácticos y todo eso.

- Pues sí pero dice que uno tiene que ser comprensible.

- Me faltaba al respeto... hay muchos profesores que son contradictorios, o sea muchas veces dicen ok, estamos en la universidad, hay que actuar como universitarios o sea cuando ellos dicen hay que hablar como universitarios hay que hablar bonito, hay que hablar con muchos tecnicismos, hablar lo más complicado que se pueda... usar palabras que tú ni conoces y ni sabes que existen y ahí te dejan al aire libre para que tu solito veas.

PB:¿ Dejaba las lecturas y se salía?

- Estaba ahí afuera del salón, nada más nos echaba ojo y ver qué estábamos haciendo

PB: ¿Que entregaban después?

-Pues un resumen o un mapa mental o cosas así

PB: ¿Se los revisaba?

- Sí, sí lo revisaba

PB: ¿Entonces por qué reprobaste?

- Era bien exigente con el tiempo porque si llegábamos 5 minutos después sacaba su reloj y, no, ya no puedes pasar...quedó al final como un cuarto de grupo, de los 40 que éramos quedaron como 10 o 15, a los demás los dieron de baja.

### **Cuadro No 6 Grupos extraordinarios**

<b>Ante los problemas con los profesores</b>		
<b>Categorías</b>	<b>núm. de alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
Acercamiento para platicar (rechazo) no fue muy accesible	4	20%
Es a su modo y ya, te sacaba del salón, ya no puedes pasar	3	14%
Del profesor si es así como buena onda, se abre rápido con el grupo, hacer conexión.	2	9%
Se salía por la tangente, usted no va a cambiar	2	9%
Se lo planteamos a la asesora de grupo, fuimos a la dirección	2	9%
No se pudo hacer nada	2	9%
Dejaban de entrar	1	5%
Lo saben pero no saben explicarlo	1	5%
La opción fue el extraordinario	1	5%
Me faltaba al respeto	1	5%
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 26 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

Los alumnos que manifestaron haber tenido problemas con la o el profesor anterior, han sido de diferente índole. En la mayoría se observa una falta de tolerancia por parte del



docente, al no aceptar un acercamiento para entablar un diálogo lo detectamos en varios de los testimonios. En el caso del cuadro 6 un 20% de los alumnos entrevistados, señalan un acercamiento, una búsqueda para el diálogo; sumando a este el 9 % de “Se salía por la tangente, usted no va a cambiar” y “Se lo planteamos a la asesora de grupo, fuimos a la dirección”. En los tres apartados se llevó a cabo la búsqueda del diálogo lo que resulta un 38% de los casos.

En cuanto al 14% predominó la falta de diálogo por parte del profesor.

El modelo educativo del Colegio señala entre otros postulados el aprender a aprender, no significa ser autodidactas sino ese crecimiento mutuo profesores y alumnos, son adolescentes que requieren de la orientación, motivación y seguimiento de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, no se debe de dejar que ellos solos lo realicen. En este sentido la responsabilidad y la disciplina son básicas, un alumno no puede entrar y salir del salón a diestra y siniestra y no responsabilizarse de su tareas tanto individuales cómo en equipo.

Otra de las situaciones que nos han mostrado los alumnos entrevistados es el uso y abuso del poder; el realizar prácticas mal entendidas a nombre de la “libertad de cátedra” raya en el absurdo como realizar prácticas de meditación en clases, haciendo uso de un espacio y de las personas.

En capítulos anteriores hemos señalado lo importante que es el vínculo pedagógico, la relación entre humanos en el aula, y cómo una palabra puede afectar seriamente a un alumno. Los adolescentes, nos señala Piaget, están llenos: de sentimientos generosos, deseos, proyectos altruistas y de inquietudes, ante este cúmulo de sensaciones y al recibir de sus profesores descalificaciones y rechazos, ¿Qué pasará por su mente? ¿Qué sentirá al ver de nuevo al profesor en la escuela? ¿Qué sentirá al no tener apoyo? ¿Cómo lo verán sus compañeros? ¿Cómo verá él a sus compañeros? Estas y muchos más preguntas hay que considerarlas al observar a los adolescentes.

### **Cuadro No 7 Grupos extraordinarios**

<b>¿Cómo te daban la clase anterior?</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ella no usaba ni libros ni nada</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Daba información pero no explicaba</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Nos hubiera gustado más que hubieran habido métodos didácticos y todo eso</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Te ponía a leer nada más</li></ul>

Fuente: Entrevistas 2006-2007 CCH-Azcapotzalco

En el cuadro7 se detectan algunas de las formas o maneras de impartir clase; de nueva cuenta hay una falta de planeación de clase e involucramiento de los alumnos.

Una forma de ser congruentes entre la teoría y la práctica, al momento de planear las clases, es dejar que los alumnos comenten y den sus puntos de vista, ¿cómo les gustaría que le dieran sus clases? El intercambiar puntos de vista. Sí es muy cierto que todos merecemos hablar, pero también ser escuchados, el docente al mostrar una apertura ante las opiniones del alumno se beneficia de las mismas. Los siguientes testimonios ofrecen un panorama al respecto.

#### **PB ¿Qué recomendaciones les harías a los profesores de historia para impartir sus clases?**

- Hacer más prácticas las clases, porque hay veces que te dan mucha, mucha lectura y no te dan la manera de apoyarte en otras cosas.

- Pues que sean más tolerantes, explicar más el tema a fondo y como dicen, no quedarse con lo de encima y eso es lo que hacen muchos maestros.

-Que me cuenten todo como un cuento, porque es como la manera en que yo pongo atención.

PB: porque entonces tú aprendes al oír, entonces al momento de leer te cuesta un poquito más de trabajo.

- Me cuesta trabajo entender leyendo, sí me interesa lo que estoy leyendo le pongo mucha atención a todo, pero si no me interesa, me cuesta más trabajo

- Que las hagan más interesantes, más interactivas porque solamente así es como participa el alumno, porque luego empiezan a explicar y se siguen de corrido y luego tú ya no les agarras el hilo por lo mismo, porque no te preguntan tu opinión ¿Cómo ves esto? ¿Cómo ves lo otro? o algo así más interactivo.

PB: Sí pudieras estar dentro de un auditorio y hubieran varios maestros de historia ¿tú qué les recomendarías a ellos?

- Que sean las clases más dinámicas, también, que fueran un poco más amables en un sentido con nosotros los alumnos, porque sí, algunas veces...a algunos profesores les hablan así con groserías a los alumnos, eso ya está más crítico.

- Pues que trataran de hacer más activas sus clases, no...aprenderse nada más fechas, lo que pasó y ya, sino que nos tienen que dar la clase de una forma que se nos haga interesante.

- Trataran de no aburrir en las clases...que hicieran actividades con proyectores o que trabajaran algo, así con estar hablando y hablando se aburren los alumnos... Al ver que es lo único que hacen los profesores no le llama la atención a uno, bueno a mí no.

- Que los docentes se entreguen más, como que se involucren más con los alumnos, que vean qué tanto saben porque eso es importante. Yo no usaba términos de historia por aquello de no, mejor hablar en términos coloquiales pero ahora mi hermano es maestro de filosofía y letras pues ya platico con él lo que decía Marx... comenzamos a debatir ya es diferente...mi conocimiento es vago pero sé de lo que hablo.

- Muchos maestros realmente sí tienen el potencial porque en verdad saben... si el lema es aprender a aprender, porque no aprendemos tanto nosotros de ellos, como ellos de nosotros

-No, ellos se cierran en su mundo de que ellos saben todo y de ahí no salen, si tú crees que les puedes ayudar en sus materias ellos se ofenden, dicen sabes que no pues a mí no me importa lo que tú pienses, yo aquí soy el que te otorga la calificación...si digo tú pasas tú pasas... si los maestros comprendiera un poquito eso y de su lema aprender a aprender yo creo que seríamos mejor.

- Hacer mesa redonda...leer sobre los temas y explicarlos en clase...que a los alumnos se les diera a leer... que ellos mismos ya vayan con el conocimiento de haberlas leído y ya en clase participar sobre eso, hablar sobre el tema pero generalmente...he

escuchado que a veces se quejan por los salarios ... aparte de eso también contribuye que los alumnos no les ponen atención o simplemente se la pasan hablando en clase, entonces ellos ya nada más de que dan clase a los que realmente les interesa, pero ya no le hacen tan así como que, amenas, agradable, interesante.

- Que hagan sus clases más amenas...pero aparte de leer y leer y volver a leer, pues si ser más, hacer más dinámicas o algo así.

- Que no se pusieran tanto a hablar y hablar, que hicieran algo más didáctico, más divertido, donde no estemos nada mas sentados porque aparte de que es incómodo llega un momento en que te acurrucas ahí te quedas (risa) o sino empiezas a pensar en otra cosa.

-Que se acercaran un poco más a los alumnos...vean que realmente qué es lo que les agrada de la historia, que temas les gustaría...independiente de los fundamentales que se deberían de tocar, pero más aparte los alumnos deberían proponer qué temas también son los que les agrada. Porque el problema también surge por parte de eso en lo que los alumnos no se interesan por los temas.

- Que sus clases, que las hicieran más didácticas que no fueran nada más pura teoría, porque uno como chavo pues eso de estar escuchando a un maestro todo el tiempo y las 2 horas no, se nos hace aburrido y nos deja de interesar la materia...ya cuando nosotros vemos que utilizamos otro tipo de trabajos como en equipo, las exposiciones, que los mapas y todo eso, incluso a mí sí me llama mucho la atención por eso fue que me llamó más en este sabatino...porque nosotros lo hacemos más didáctico, nos llama más la atención.

- Lo que vi en su antología es que no es un sólo libro... de cada tema lo que sea más importante y el material que nos pueda ayudar más... si son maestros deben de saber, de conocer de varios libros.

- Yo pienso que la historia es muy tediosa, así de mucho estudiar, entonces a veces lo que hacen los profesores es agarrar el libro y decir subraya y ahí lo copias, eso en mí como que no, me da flojera agarrar el libro y estar leyendo y estar subrayando y luego pasarlo otra vez al cuaderno. A mí me gusta que las clases sean dinámicas, porque

entre más dinámicas es que a mí más se me pega, así de que lo dicen jugando o cierta forma en la que lo dicen y es como que se graba más.

- Que vean la forma de cómo son los alumnos...que sea más divertida la forma de enseñar, más amena, más didáctica, con imágenes ... para que nos demos una idea de cómo es, de la segunda guerra mundial que había, las imágenes, los principales puntos que había, cosas así.

- Proponer que... se mejoraría la materia...dependiendo del profesor... que tomen las opiniones de los jóvenes... que comprendan a los estudiantes... que sean más didácticos y que tengan un mejor ambiente dentro de la clase... donde puedes platicar bien...teniendo una buena convivencia entre todos, esto llevaría mejor las clases.

- Porque llega una a la clase y son caras nuevas y luego el maestro pone un poco de disciplina se podría decir ¡no quiero que hablen! Entonces cuando uno llega a esa clase qué aburrido, mejor no entro, y se queda con los compañeros de afuera... si se hiciera más didáctica esas clases habría más convivencia dentro del... lógicamente no habrá tanta deserción de las clases y no habría tanto nivel de reprobación.

- Que nos dejaran platicar en el momento que se debe de hacer y si dejan tarea que nada mas sean tareas para discutir a la siguiente clase y que ya tengamos un conocimiento previo no para volver a repasar, porque eso ya está de más.

-A mi me gustaría estar parado enfrente de ellos para exigirles y proponerles que fueran ... más compañeros, mas didácticos, tuvieran una visión más amplia hacia lo que significa la historia porque ... tuvieran esa visión para hacer una conciencia sobre los alumnos porqué... nos llevaría a hacer propuestas para hacer cambios o que hubiera un progreso. Mi propuesta también sería que dentro de la clase hubiera mesas redondas, lluvia de ideas o cosas por el estilo... eso también es retalimentación tanto como para nosotros como para ellos, y eso nos va dando habilidades, las cuales en un futuro las podemos aplicar y también por ejemplo esa mesa redonda, lluvia de ideas hace que nosotros tengamos esa visión de que los demás están comentando o tener una mentalidad más abierta y poder percibir lo que los otros también piensan, escuchan y con ello poder dar una opinión o una crítica más congruente la cual tenga bases; ya no va a ser una opinión de uno, de un pensamiento sino conjunta, también me gustaría,

no nada mas sea leer y escribir...eso son herramientas que en un futuro se pueden aplicar más y nos ayudan.

-Yo les pediría que se pusieran a pensar que el nivel de escolaridad en este país es muy bajo...que te expliquen los conceptos porque son complejos, feudalismo, imperialismo, capitalismo y te los empiezan a manejar y tú ¿perdón? Les sugeriría...que sean flexibles.

-Pues para entender mejor creo que no basta un libro no bastan los libros y estar leyendo, creo que con imágenes, acetatos, carteles se podría incluso más interesante la historia... no sería aburrida..., más divertido y se complementaria más con las imágenes.

- Varias veces en la escuela como que el profesor trata de poner la palabra... etiquetar a las personas, al alumno por cómo es, como habla, por cómo se expresa, por cómo se viste, esa es una, la otra hacer más partícipe al grupo pero ya que tengan una forma seria de hablar.

- Los profesores no nada más explicaran pura teoría sino que ... que nos explicaran las cosas como en esta clase nos las explicaron todo lo que está sucediendo con todas esas gentes marginadas, por qué existe tanta pobreza... eso es lo que más me ha enseñado, lo que me gustaría que lo hicieran otros profesores, que nos pusieran ejemplo de nuestra vida, que los profesores no llegaran y explicaran el curso así como va porque muchas veces lo explican así y no se entiende...es lo que nos lleva a ser ignorantes, esas personas ignorantes lo único que les importa es estar bien con ellas mismas y no les importa estar bien con el medio social.

Dejarse de elitismo de somos los profesores y somos la autoridad...todos somos lo mismo... yo soy profesor y yo todo lo sé, ustedes no saben nada y no me pueden cuestionar, de hecho por eso tuve problemas con un profesor y tú no sabes nada y tú no me puedes cuestionar, yo aquí soy el que sabe y tú no.

**Cuadro No 8 Grupos extraordinarios**

<b>Recomendaciones a los profesores de historia para impartir sus clases</b>		
<b>CATEGORÍA</b>	<b>núm. de alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
Que las clases sean más dinámicas, prácticas, uso del cuento, interactivas, mesa redonda, con imágenes, acetatos, carteles, que sean interesantes y agradables.	13	52%
Que los profesores sean amables con los alumnos, no etiquetarlos, dejarse de elitismo, ser tolerantes,	4	16%
Que nos expliquen lo que está sucediendo, ejemplo de nuestra vida, que sean flexibles las lecturas.	4	16%
Que el docente se entregue más, se involucren, se acercaran a los alumnos, que tomen las opiniones de los jóvenes, que sean más compañeros.	4	16%
Total	25	100%

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 25 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

Las opiniones obtenidas ante la pregunta de ¿Qué le recomendarías a los profesores de historia para impartir sus clases? Un 52% de los alumnos entrevistados consideran que las clases sean dinámicas en las cuales se haga uso de diferentes herramientas y materiales, dejarían de ser monótonas o aburridas, siendo en sí parte de la planeación, instrumentos únicamente, porque de manera igual encontramos en el cuadro 6 que los alumnos solicitan que los profesores sean amables que, no los etiqueten, que se dejen de elitismo, y que sean tolerantes.

Es importante resaltar que en los testimonios obtenidos de las entrevistas los alumnos señalan lo importante que es beneficiarse de un profesor que sepa explicar los contenidos temáticos, como lo señala un 16% de los alumnos. En los otros apartados se indica, que los profesores sean amables con los alumnos, evitar marcarlos, que no sean elitistas y ser más tolerantes, los alumnos solicitan que el docente se entregue más, se involucren, se acercaran a los alumnos, que tomen en cuenta las opiniones de los alumnos, en pocas palabras, que sea más compañeros.

Las peticiones de los alumnos ante una relación entre iguales repercute seriamente en el aprendizaje; eso implica que al encontrarse en un ambiente grato, satisfactorio, cordial, se incrementarían los conocimientos.

Los testimonios obtenidos en este primer bloque de entrevistas, nos dejaron ver una serie de problemáticas a que se enfrentan los alumnos ante algunas actitudes de ciertas profesoras y profesores que les han truncado sus conocimientos, en este caso de la materia (HUMCII) de historia. Algunos testimonios fueron retomados para darlos a conocer de forma directa, los comentarios vertidos por los alumnos.

Queremos resaltar que al momento de realizar las entrevistas, los alumnos recordaban con detalle los problema a los que se enfrentaban con los profesores como si recientemente hubiera sucedido y no era así, ya habían transcurrido mínimo un par de años y ellos lo tenían muy fresco en su memoria.

Cuando se habla a nivel nacional o internacional de la impunidad, ellos lo viven en carne propia en el plantel; se sienten totalmente desprotegidos requieren de orientaciones y ayudar para solucionar los problemas a los que se enfrentan con algunos docentes.

Es importante marcar que hay peticiones claras y precisas cuanto hacen recomendaciones a los profesores para que impartan mejor su docencia. En las entrevistas jamás demandaron que a los profesores, que no ejercen de manera profesional su docencia, se les sancionara o se les despidiera, que por ser jóvenes su personalidad esta perneada de: sueños, rebeldías, sensibilidad y esperan cariño y comprensión, del entorno social que los rodea y consideramos que es valida dichas demandas.

### **6.3.- Análisis de la entrevista “2” individuales y colectivas semi- estructuradas aplicadas a los grupos extraordinarios y al ordinario.**

Las entrevistas “2” semi-estructuradas, se aplicaron a los alumnos de grupos extraordinarios y al ordinario, con los cuales se llevó a cabo la propuesta de estrategias didácticas que retoman el paradigma constructivista y la corriente historiográfica de los



Annales. Para obtener los testimonios más completos se efectuaron las entrevistas en las últimas clases.

El siguiente cuadro muestra el número de alumnos que proporcionaron la información por medio de las entrevistas. También en el cuadro se señala el número de alumnos a los que se les aplicaron las estrategias didácticas diseñadas y propuestas en la investigación.

**Cuadro No 9 Total de informantes**

Grupo muestra del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco De la materia Historia Universal Moderna y Contemporánea II				
Sujetos de estudio	Mujeres	Hombres	Tipo de instrumento	Total de informantes
Alumnos de grupos <b>extraordinarios</b>	13	13	Entrevista semi-estructurada "2" individuales y colectivas	26
Alumnos de grupo <b>Ordinarios</b>	5	3	Entrevista semi estructurada "2"	8
Un grupo ordinario	17	24	Se aplicaron las estrategias didácticas que se proponen.	41
Grupos extraordinarios	66	73	Se aplicaron las estrategias didácticas que se proponen.	139
<b>Total</b>				<b>214</b>

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 214 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

La información obtenida de los alumnos se ha sintetizado. Al final de cada pregunta se ha realizado un cuadro en el cual se concentran las categorías semejantes, para poder tener un aproximado de las opiniones en su conjunto y analizarlas posteriormente.

La cantidad de alumnos variará en los diferentes cuadros, ya que al momento de la entrevista surgieron otras inquietudes y la pregunta guía se diluyó un poco; se

entrevistaron 26 alumnos de grupos extraordinarios y 8 del grupo ordinario. Se podrá observar que se presenta momentos de diálogo en ciertas preguntas que se entabló con los alumnos.

**PB: ¿En el transcurso de las clases, cómo te has sentido en el grupo?**

**Alumnos de grupos extraordinarios**

- Bien, no perdí tiempo platicando, distrayéndome.
- Está chido porque es una nueva manera de tomar la clase, porque las clases normalmente no son así, es la primera vez que tomo una clase y que me dan ganas de venir diario además de que sí se aprende... aunque no pongas atención es casi imposible no aprender por la forma en la que está dando la clase.
- Bien porque le he entiendo... el semestre pasado de hecho por eso no entraba, porque no le entendía y tenía problemas.
- A diferencia del curso ordinario, como que en éste sí he aprendido muchas cosas, porque antes ni me importaba la segunda guerra mundial... ya que lo estamos viendo desde el fondo, ahora ya como que lo entiendo y ya me pongo a reflexionar más.
- Bien, porque en el otro semestre no le entendía a la maestra...ya comprendo mejor.
- Se me ha ido muy rápido.
- Pues bien. Luego sí tengo un poco de temor a hablar.

**PB: ¿Por qué sientes el temor de hablar?**

- Siento algo chistoso, como no estoy acostumbrado a hablar en público.
- Bien, me gusta la clase porque es muy dinámica y aparte participamos todos y es como que la mejor manera de aprender haciendo.
- Más que una clase obligatoria es estar aprendiendo, conocer nuevas formas del pensar de los demás, todos tienen una opinión diferente del tema y relacionarnos más.
- No se me hace aburrida como otras clases de historia que se la pasan nada más hablando o resúmenes... aquí en cambio es dar opiniones y se te va bien rápido y ni cuenta te das de las cuatro horas que dura la clase.
- \_ He aprendido.
- Siempre me ha gustado la historia.
- Con las clases de ahorita ya entiendo.

- Ha estado bien dinámica.
- Bien...las clases con el proyector...cosas más visuales le entiendo más y como que se me quedan más las cosas.
- Me ha gustado la forma en que desenvuelve su clase, porque sí usa recursos didácticos y todo eso porque los otros maestros nada más te explican y ya se acabó.
- Es la primera vez que meto un sabatino y de pensar que era historia dije ¡ay no, se me va a hacer muy pesado! Por eso reprobé, eran dos horas se me hizo muy pesado y casi me dormía en las 2 horas y ahorita con 4 horas se me fue rápido el tiempo ... ya al menos entiendo lo que antes no entendía.
- Bien, mejor que en mis clases que reprobé.
- No me da flojera levantarme y venir y la verdad sí le entiendo a lo que explica.
- Le hablo a varios compañeros y antes no era así, los primeros sabatinos me costaba más trabajo, como que nada más venía a estudiar y escuchar lo que decían los maestros y no le hablaba a muchos compañeros y pues con usted le entiendo muy bien.
- Sí le entiendo a lo que dice nada más que no me gusta participar.
- Me siento bien.
- Bien... no me gusta mucho participar.
- Me ayudó a reafirmar
- Le encontré un poco más de sentido
- \_Tengo muchas diferencias ideológicas diferentes a las del salón, ellos sólo vienen a cursar su materia y no vienen por el placer de aprender...no entienden la esencia de lo que es la historia y las problemáticas...muy bien, no es porque esté usted aquí pero la explicación, los métodos de trabajo, los acetatos, las lecturas, todo eso, los videos, me he sentido muy bien, es otra cosa este sabatino fue diferente, porque es el único sabatino que yo he dicho aprendí esto, sé que es esto sí aprendí, la verdad.

### **Alumnos del grupo ordinario**

- Bastante a gusto...la clase me parece amena, aprendo demasiado... tu método es interactivo... el cambio bastante drástico de otro maestro, contigo fue muy intenso, bien marcado.

-Bastante bien ya que no es que compare, no me gusta comparar el trabajo de los maestros, pero en este caso he aprendido bastante, hasta como que es más amena la clase, más interactiva. También en clases anteriores uno puede opinar o dar su punto de vista pero no es lo mismo que te digan investiga esto y ya después te hago el examen a que nos encaminen a algo,... créame que he aprendido mucho.

- Me he sentido bien a comparación de otro maestro que no aprendí...era casi puro debate, luego hablábamos nada más de la política, de la selección no la pasábamos hablando de eso, no nos enseñaba nada de historia... hablamos de un tema, explicamos, escribimos, hacemos la tarea, preguntas y entiendo más con sus clases, me gusta cómo las da.

- Al principio... me caía mal...me había acoplado al profesor anterior... por barco...con usted ya se fue desenvolviendo y nos empezó a hablar más y observé cómo trabajaba y como que me gustó más esta forma de enseñar.... ya aprendo más, en primero no aprendí nada, casi nada... aprendí un poco pero no lo que debía de aprender todo el semestre y con usted, este segundo semestre como que es mejor, esta enseñanza sí me gusta.

- Un poco distraído de lo que luego estamos haciendo o no estoy completamente concentrado...porque siempre me siento con los que platican.

- Más a gusto que el semestre pasado, creo que hoy he aprendido mucho más... he leído mucho más de historia de lo que había leído antes.

- Bien, porque la materia de historia es de mis favoritas... yo quiero estudiar Historia y yo pienso que por eso es una de mis favoritas.

Pero también me siento incómodo por algunos compañeros que hacen tediosa la clase, no tienen el mismo interés que otros.

- Muy tranquilo y aprendí más que en el semestre pasado

- He aprendido mejor que con otros maestros, una forma de convivir teniendo clase y divertirnos.

¿Cómo te has sentido en tu grupo?

-Trato de relacionar con todo no sólo con mis amigos

- Está el grupo muy dividido...los intereses no son los mismos, unos tiene otra perspectiva de... las cosas por eso no me identifico con ellos.

### Cuadro 10 Grupo extraordinario

En el transcurso del curso como se han sentido los alumnos		
Categorías	núm. de alumnos	Porcentaje
He aprendido muchas cosas, le entiendo, con imágenes, le entiendo más.	10	38%
No perdí tiempo, es muy dinámica, participamos todos, no es aburrida,	6	23%
Una nueva manera de tomar la clase me pongo a reflexionar más, ya comprendo mejor.	3	11%
Me dan ganas de venir diario, me gusta la clase	2	8%
Le encontré un poco más de sentido	2	8%
Siempre me ha gustado la historia	2	8%
Me ayudó a reafirmar	1	4%
Total	26	100%

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 26 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

### CUADRO 11 grupo ordinario

Qué opinión con respecto a la clase		
CATEGORIA	núm. de alumnos	Porcentaje
Me gustó, amenas, he aprendido	6	55%
He leído mucho más de historia de lo que había leído antes, aprendí más que en el semestre pasado	3	27%
Algunos compañeros que hacen tediosa la clase, no tienen el mismo interés que otros.	1	9%
Trato de relacionarme con todos	1	9%
Total	11	100%

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 11 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

El que los alumnos le entiendan a la clase origina que cambie su percepción de la materia, le encuentran un sentido. En el cuadro 10 se puede observar que un 38% de los entrevistados, afirman entender a la clase aunado a un 23% en el cual señalan que

no se perdía el tiempo, que fue dinámica, por lo cual, al no ser aburrida se tiende a aprender, no sólo los contenidos de la materia sino el aprender de los otros al escucharlos.

En lo que respecta al cuadro 11, para el 55% de los alumnos entrevistados las clases han sido amenas, se han sentido a gusto lo que ha originado que aprendan, sumando las dos columnas tenemos un 82% que reconoce cambios en la forma de impartir la clase de Historia Universal Moderna y Contemporánea a II.

Lo que podemos observar en los cuadros 10 y 11, son términos positivos con respecto a la manera de cómo se impartieron las clases.

¿De qué manera lograr la apropiación del conocimiento? El que la clase sea dinámica y considero que se aprende haciendo. El hacer implica: informarse, leer, preguntar, investigar el tema, posteriormente se verificará la opinión sustentada; en este sentido tenemos que, el resultado fue el hacerles grato el conocimiento a los alumnos y que no lo consideren tedioso, aburrido o sin sentido.

El llevar a las aulas el reconocimiento de las capacidades diversas que poseen los alumnos, que son las Inteligencias múltiples, incorporadas en las estrategias didácticas, tiene como resultado que los alumnos, se apropien de manera afectiva del conocimiento, para su formación personal y profesional. El incorporar en la planeación el uso y no el abuso de herramientas claramente definidas tanto sus objetivos y metas a lograr, así como del seguimiento origina una mayor participación de los alumnos que se reflejará posteriormente en su desarrollo intelectual y personal.

El que los alumnos compartan con sus compañeros el conocimiento en un ambiente de cordialidad y de afecto, origina un mejor avance significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La siguiente pregunta hace alusión al respecto.

Por lo general los profesores que imparten la materia de Historia Universal Moderna y

Contemporánea I, le dan continuidad a la materia en Historia Universal Moderna y Contemporánea II, por esa razón encontramos testimonios de los alumnos que comentan sus clases anteriores o el profesor anterior. A pesar de que no se pretendió hacer un comparativo, los alumnos entrevistados lo hacían, lo cual ha sido positivo porque les da elementos para identificar diferentes formas de aprender.

Otras de las preguntas de la entrevista fueron con respecto a la interacción en el grupo.

### **¿Te sientes involucrado en el grupo?**

#### **Alumnos extraordinarios**

- Pues no, porque es que hay grupitos dentro del grupo... y pues deberíamos de tratar de relacionarnos más

- Sí, les hablo a algunos y más o menos, pero fuera de clases de repente me llego a encontrar a algunos... de repente me saludan y a veces no...

- No con todos los compañeros pero sí con la mayoría; les hablo y sí puedo convivir con la mayoría del salón.

- Sí porque todos participan, pero unos menos, como yo...

- Pues sí, he tenido convivencia...con el equipo... más relacionado...algunos... los escucho participar y sí digo tiene razón...he tenido una relación con todos.

- algunos participan más que otros.

- Sí me siento bien

-Acoplada al grupo porque así como hay opiniones que son parecidas a las mías igual hay opiniones que no y como que de cada uno vas aprendiendo algo.

- En cierta forma...cada quien hacemos algún trabajo diferente o nos agrupamos de diferente forma.

PB: ¿A qué crees que se deba que no se integre el grupo?

- Yo creo que tiene que ver mucho con los horarios.

- Sí hay una convivencia con los de tercero y de quinto.

- Un grupo unido pues realmente no.

- Más unida que en mi grupo ordinario y a pesar que tenía más clases con ellos y exactamente las 4 horas no se me hacen muy pesadas y con el grupo me siento bastante bien.

- Pues sí, porque ya sabiendo del tema o por lo menos entendiéndole a algo, bueno a lo mejor no me gusta participar pero le entiendo y sé que estoy consciente de que lo sé
- Es diferente cada quien, bueno, estamos en equipo y cada quien da su opinión, aprendí a hablar más, a poder participar, antes casi nunca, no participaba y ahorita no voy a decir que participe mucho pero sí me atrevía a alzar la mano y a decir yo.

### **Alumnos del ordinario**

- No, tal vez suene un poco feo pero sinceramente no... lo que buscan es pasar... yo no vengo a pasar, yo vengo por promedio y aprender
- Bueno, sí se siente bastante la diferencia... hay mucha división... como que cada quien es libre de hacer lo que quiera y si ellos no lo hacen, no me voy a poner a pensar en ellos, pero fuera de eso me siento a gusto por mí misma.
- Me llevo bien con todos...cada quien tienen su grupito pero con ninguno nos llevamos mal,... nadie tienen enemigos, que yo sepa.
- Como hay muchas divisiones en el salón...sí les hablo pero no muy bien y sí me caen mal unos porque luego se la pasan hablando o no dejan escuchar o hacen lo que quieren

PB: ¿A qué se deberá que se ponen a platicar mucho en el grupo?

- Yo creo que a veces, pues no nos llama la atención lo suficiente la materia.
- A gusto con mi grupo, con los que me junto, pero así en todo el grupo me siento un poco incómodo porque se supone que todos debemos de estar unidos para trabajar en equipo, pero uno ya no puede hablar con confianza porque tienes miedo a que se burlen o igual es que ya todos estamos muy separados y ya no es lo mismo como antes.

PB: ¿Por qué consideras que se dé esa división del grupo?

- A mí y a unos de mis amigos nos habían invitado a un grupo de los porros... me quitaron dinero y después me dijeron que ellos no eran porros que eran como un grupito que se defendían de los porros y que nos iban a defender de cualquier cosa y por eso nos metimos algunos pero yo me salí. Como al mes tuve que dar 700 pesos ya unos se quedaron...son el grupito del salón que se juntan con los porros.



- Me siento con una parte sí y con otra parte no... vamos a echarle ganas, vamos a hacer todo lo posible para sacar nuestro bachillerato en tres años e irnos posteriormente a la facultad o donde queremos estudiar...está fracturado y porque es gente que está desaprovechando la oportunidad que le brinda el plantel, que le brinda la Universidad. Que ya quisieran muchos que están en Bachilleres o en Conalep, quisieran estar peleando por ese lugar cuando no vienes a hacerte tonto.
- Algunas que sólo vienen a pasar el tiempo aquí sin hacer nada productivo
- Trato de relacionar con todos no sólo con mis amigos.
- Está como que muy dividido.

### Cuadro 12 grupos extraordinarios

<b>¿Te sientes parte del grupo?</b>		
<b>Categorías</b>	<b>núm. de alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
Les hablo a algunos, hay convivencia	6	36 %
Sí me siento bien	4	23 %
Acoplada al grupo, más unida que en mi grupo ordinario	4	23 %
Hay grupitos dentro del grupo	2	12 %
No hay mucha comunicación	1	6 %
Total	17	100 %

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 17 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

### Cuadro 13 grupo ordinario

<b>Te sientes involucrado en el grupo</b>		
<b>Categorías</b>	<b>núm. de alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
No me siento involucrado en el grupo, hay diferencias, hay mucha división, es incomodo, nos caemos mal	7	64%
me llevo bien con todos	2	18%
Sí mucho	1	9%
Algunas que sólo vienen a pasar el tiempo	1	9%
Total	11	100%

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 11 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

Considerar un ambiente grato donde se genere el respeto, la tolerancia y la solidaridad es un elemento importante para que los alumnos procesen sus conocimientos tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo.

En los testimonios anteriores, en el cuadro 12 podemos sumar los comentarios ante el sentirse bien en el grupo 23%, y el entablar diálogos casi con todos. Un 36% más señala el acoplamiento y la unidad en el grupo, y un 23%, el aceptar que hay grupos dentro del grupo lo que es admitir las diferencias, por lo cual podemos afirmar que de los alumnos entrevistados, el 92% se sintió en un ambiente grato en su grupo, como lo señalan los testimonios. La convivencia implica relaciones más estrechas ente profesor y alumno y entre los mismos alumnos, para que se lleve a cabo, el docente es pilar en el ambiente grato.

La buena convivencia influye en las apreciaciones que tienen con respecto a la materia, así tenemos a continuación las diferentes opiniones con respecto a ésta.

En cuadro 13 muestra un porcentaje elevando en cuanto a que los alumnos no se sienten involucrados en el grupo, hay diferencias y divisiones entre ellos no como en los grupos extraordinarios donde un 94% se sentía involucrado en el grupo.

El que el alumno no se sienta integrado a su grupo de aprendizaje repercute en su desarrollo cognitivo. En este sentido, tenemos que las posturas constructivistas apoyan el aprendizaje en grupo, puesto que favorece la discusión con la finalidad de repasar, elaborar y aplicar los conocimientos, pero ante una realidad en la cual el grupo está tan dividido, ¿cómo repercute en su proceso de enseñanza-aprendizaje? Más adelante al analizar la pregunta con respecto a la concepción de la historia en la actualidad, nos podremos acercar a las repercusiones en su aprendizaje.

**PB: ¿Cuál es tu opinión actualmente con respecto a la materia (HUMCII)?**

**Alumnos de grupos extraordinarios**

- Completamente diferente, a mí me decían historia y decía ¡ay no! yo prefería matemáticas o algo así y desde el primer sabatino yo dije sí, yo creo que se va a pasar leve igual y seguí viniendo y hasta el día que falté me sentí así mal y dije “hay Dios de que me perdí hoy”

- No es la misma historia... normalmente son fechas, personas y conceptos... aquí son más cosas, porque es muy crítico a la hora de la clase... se va más a fondo... lo que usted hace es que uno ya sabe cosas... y después ves lo que está detrás de eso y pues está chido.

- Es mucho razonamiento...ya no meterse tanto en los años como algunos maestros que a ver dime el año, sino más bien comprender qué es cada fase.

- Que las cosas que pasaron anteriormente, repercuten en lo que estamos viviendo ahorita. Yo decía ¡ya pasó qué me importa! pero ya ahorita estoy viendo diferente porque ahora ya entiendo más lo que está pasando en la actualidad.

- Que estamos viendo lo más importante y no como detallitos sino los rasgos más importantes que han modificado el mundo y que ahora están repercutiendo en el mundo de hoy.

- Antes a mí la historia no me gustaba, bueno no sé, como que la evitaba y con este sabatino me gusta venir aquí.

PB: ¿Qué le encuentras de diferente a los otros?

- Siempre participamos todos... por ejemplo los maestros la mayoría son de: yo sé todo y los alumnos son menos o no sé y no saben nada y todo lo que dicen está mal y aquí todo lo que decimos cuenta, todo lo que decimos usted lo toma en cuenta... agrega más cosas... yo me siento más segura al decir algo porque otras veces me reprimo para no decir algunos comentarios.

- Aprendo más en esta clase porque la clase de historia del semestre pasado le daba el avión a la maestra...sí entraba pero no ponía atención...

- Sí ha cambiado, porque antes yo pensaba, decía, la historia para qué, pero me va ayudar en lo que quiero estudiar en el futuro... Por ejemplo le pongo más importancia a sucesos que me llaman más la atención

- Sí mucho... los sucesos... el pasado son los que le van a dar forma a tu futuro o algo así escuché y una vez me quedé pensando en eso de si eso era cierto...
- Mi forma de pensar cambia porque me involucro más en los temas...
- Sí...a mí no me gustaba historia universal, me la hicieron muy larga, muy cansada, aprender muchos nombres, muchas fechas y ahora entiendo, bueno, sé lo básico por medio de eso entiendo más, me llama más la atención de seguir aprendiendo.
- A mí siempre me ha gustado la historia... depende mucho de cómo te impartan la materia, porque si en realidad nada más te dicen de tal página a tal página hazme un resumen, pues no te llama la atención...
- A mí sí me gusta la historia, pero me dejó de gustar un tiempo con la otra maestra no explica bien y pues te desanima pero ya con las clases de ahorita ya entiendo
- A mí siempre me ha gustado la historia.
- Antes... era más aburrida... los maestros, bueno el que tuve era así igual llegar y dar la clase pues se me hace algo aburrido y ahora sí se me hace más interesante, porque la mayoría del grupo ya da su opinión y, pues sí, ya no se me hace tan aburrida la clase. Y la historia sí es muy diferente a antes y sí pienso que es muy interesante y muy importante conocerla.
- Es necesaria la historia para poder comprender realmente lo que pasa en estos tiempos, pero no me llama mucho la atención.
- No le tomaba el interés que es, ¡hay que aburrida la historia! para qué quiero saber lo de antes, pero, ya ves todo lo que pasa y lo que pasó antes, porque lo tenemos ahora cómo vivimos ahora por lo de antes, y llama más la atención, investigar más cosas para poder decir algo con fundamentos.
- La historia no es sólo del pasado, afecta también el presente y el presente va a afectar el futuro y creo que sí cambia mi concepción porque la historia la veía como algo pasado que no iba a incluir en mi vida actual.
- El analizar qué fue lo que pasó y qué es lo que está pasando ahorita y saber que tal vez podríamos cambiarlo que puede llegar a ser
- Un poco, todo eso, que fue la globalización no le daba importancia, lo del gobierno y todo eso estudiaba pero sabía algunas cosas de historia de México, pero no sabía muy bien lo que estaba pasando.

- Le tomé importancia a la historia porque también debería de ayudar al cambio.
- Ha cambiado porque la maestra que tenía el semestre pasado pues la verdad no nos explicaba las cosas ... bueno más que nada nos decía que hiciéramos resúmenes y ya con eso pasábamos la materia y yo no los hacía y por eso reprobé.
- Ya le entiendo más a lo que pasó antes o a lo que está pasando en la actualidad.
- Antes se me hacía pura recopilación de datos y escribir, ahorita he ido entendiendo más de los procesos y adquiriendo conocimientos nuevos para saber el presente.
- Sí, porque cuando yo estudiaba era nada más apréndete estas fechas, apréndete estos nombres y ya con eso ya sabías historia y con usted no, nos ha hecho que nosotros le tomemos atención y nos dediquemos a lo que usted nos explica y cómo nos lo explica.
- Yo no tomo que cualquier verdad es absoluta... yo tomo... que me ayudó a reafirmar...tomar varios puntos de vista y formar mi criterio... las veces que falté leía los temas.
- Le encontré un poco más de sentido... a mí siempre me ha gustado ... lo que aprendí que los jóvenes tienen mayor capacidad para expresarse porque son los representantes del pueblo.
- La mayoría de las cosas yo las sabía.
- Pues ya es diferente, ya no digo ¡que flojera!... sí me sirve para dar una opinión crítica en el entorno que me rodea.

### **Alumnos del grupo ordinario**

- Ha cambiado, no puedo decirte que se haya reforzado porque la idea que tú me planteas acerca de la historia es muy diferente. En vocacional las materias humanísticas son de relleno... no son que te hagas crítico, que analices los hechos, es sólo que los memorices y los aprendas, con eso basta... para mí el objeto del estudio de la historia es aprender.
- No sólo conocer los hechos que pasaron sino que conozcan el contexto, qué fue o que pasó con digamos una resistencia o una opresión, no sé, se me hacen fascinantes las personas que saben historia.

- Tengo la ideología que todo tiene que ver con todo...por cada hecho existen consecuencias... he reforzado más y me queda la espinita de seguir buscando para tener información válida porque luego hay cada basura en los medios.
- Antes se me hacía muy aburrida, las cosas no sé porque pasaban nunca me explicaron los hechos históricos, políticos, sociales y todo eso no me lo explicaban así, sino de que pasó esto y esto y ya , pero nunca me decían porqué, cuáles fueron las causas y todo eso, entonces ahora ya comprendo más y ya me gusta más, porque ya sé cuáles fueron los antecedentes y porqué sucedió, porque se dio la rebelión de la personas y todo eso, porque han ido cambiado a lo largo del tiempo.
- He aprendido más... lo que aprendí es a leer el tema, sacar las ideas principales, no copiar tal y como está hacer una paráfrasis, mi propia opinión sobre el tema
- Desde que entré aquí vi el cambio luego, porque en la secundaria eran puras fechas, fechas y nombres de los personajes...no era así como proceso lo que estamos viendo en este momento, que son las causas y consecuencias de los procesos ,entonces era nada más memorizarme los nombres y las fechas.
- Nunca me había puesto a pensar, por ejemplo, lo que hemos estado viendo de los sistemas capitales y todo eso... me había llamado tanto la atención o me había puesto a pensar... en qué situación estamos en la actualidad
- Todo lo que es referente a la materia, a los conocimientos me siento bien. Sí he aprendido, tengo otro punto de vista más amplio de la historia universal, no como lo tenía en la secundaria, tengo más amplios varios conocimientos, ya que no sabía antes.
- En la secundaria... hagan un resumen de tal a tal página...por eso no aprendía nada porque era tedioso escribirlo en el cuaderno, pasarlo y escribirlo era tedioso era muy flojo el maestro. Llegaste tu... la antología material de apoyo pues y no sólo eso, ver en el cuaderno, sino que tú vas sacando tus propias ideas, yo creo que así la historia no se hace tediosa, tu también participas y tú das tu punto de vista... ni te hartas tú ni yo.
- Se me hace más interesante, el semestre pasado me aburrí cuando empezó a dar la clase, ya me están dando otra vez ganas de estudiar historia.
- En primer semestre yo tachaba a la historia como algo muy aburrido pero que no tenía un futuro en eso y con usted vi lo que realmente es la historia.
- Cambió mucho porque aquí vimos lo que era política, economía muchas ramas muy a

fondo... tú nos dabas las ideas... en lo económico político cambió mucho.

- No es la misma porque... nos has enseñado varios puntos de vista para hacer nuestro propio punto de vista, nos enseñas a ser críticos de los sucesos, de los acontecimientos... en la secundaria era esto pasa en el mundo y punto, nada más dar la información no criticarla, no digerirla, no razonarla y eso es lo que estamos haciendo ahorita y me gusta mucho.

PB: Te hago la pregunta al revés, ¿cómo le hago yo para que ustedes sean críticos?

- No sé, no es algo que se pueda decir, pero no es algo en lo que te puedas ayudar de otras personas, te ayudas de la información, si tienes información se supone que vas a ser crítico, vas a elegir una u otra en ese momento ya lo eres.

#### **Cuadro 14 grupos extraordinarios**

<b>Opinión de los alumnos de la historia</b>		
<b>Categorías</b>	<b>núm. de alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
Antes a mí la historia no me gustaba, me llama más la atención seguir aprendiendo, se me hace más interesante, es importante conocerla, la veía como algo pasado que no iba a incluir en mi vida actual, ya entiendo lo que pasó en la actualidad, he ido entendiendo más de los procesos	9	35%
Es criticar a la hora de la clase, se va más a fondo, es mucho razonamiento, comprender cada fase, todo lo que decimos cuenta. Le encontré un poco más de sentido.	6	23%
Completamente diferente, no es la misma historia, entiendo lo básico, ya no digo ¡que flojera!	4	15%
Ya entiendo más lo que está pasando actualmente, rasgos más importantes de ahora el pasado lo que le va a dar forma a tu futuro	3	11%
Pongo más importancia a sucesos que me llaman la atención, me involucro más en los temas	2	8%
Depende mucho de cómo te impartan la materia	1	4%
Tomar varios puntos de vista y formar mi propio criterio	1	4%
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 26 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

### Cuadro 15 grupo ordinario

La concepción con respecto a la historia		
CATEGORIA	núm. de alumnos	Porcentaje
Ha cambiado, la historia es muy diferente, he aprendido, tengo otro punto de vista, interesante, vemos la política, economía, muchas ramas, no es la misma porque criticamos, digerimos ,razonamos	7	64%
Tengo la ideología que todo tienen que ver con todo	1	9%
Sacar las ideas principales, mi propia opinión sobre el tema.	1	9%
Causas y consecuencias de los procesos.	1	9%
Me están dando otra vez ganas de estudiar historia	1	9%
Total	11	100%

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 11 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

En el cuadro 14, se organizaron los comentarios por similitudes, así tenemos que un 35% de los alumnos consideran, de no gustarle la materia ya le encuentran el sentido, 23% la relacionan con el presente.

Lo importante fue detectar las opiniones actuales que tienen con respecto a la materia ya que éstas cambiaron a partir de poner en práctica la propuesta de impartir la materia de manera diferente; así lo señalan los alumnos al comentar que "...no es la misma historia... normalmente son fechas, personas y conceptos... aquí son más cosas, porque es muy crítico a la hora de la clase... se va más a fondo... lo que usted hace es que uno ya sabe cosas... y después ves lo que está detrás de eso y pues está bien. (Alumno 28). El reconocerle al alumno que sabe es retomar sus conocimientos previos e iniciar la construcción de otros.

Con respecto a la concepción de la historia, los alumnos dieron a conocer sus puntos de vista y han contrastado sus propios aprendizajes. Para el 64%, de los alumnos (ver el cuadro 15) sus conocimientos han cambiado, es diferente, poseen otros puntos de vista, son críticos, hacen uso del razonamiento, identifican la multicausalidad de los hechos.



Los cuadros 14 y 15 muestran una aceptación a la materia de manera general; a partir de haberles impartido ésta desde otra metodología, su concepción cambió.

Con respecto a la construcción del conocimiento, los alumnos señalan que la Historia ya no es pura recopilación de datos y escribir, ésta se entiende como procesos. Con los testimonios presentados nos enfrentamos al estudio de la historia, en la que se prioriza la repetición y memorización nos referimos al conductismo que se sigue aplicando. Cuando se cuestiona el conductismo y se pone en práctica una forma diferente de impartir la docencia, significa presentar una Historia viva en pleno desarrollo, una relación pasado-presente, para construir la multicausalidad y la totalidad del hecho histórico.

Cuando se habla de aportar a la formación de alumnos críticos que cuestionen su realidad, los anteriores testimonios están vinculados a tomar ese carácter "... ahora yo ya le sé dar un punto de vista crítico, ya sé decir esto es por esto y esto pasa así." (Alumno 52). Es darles las bases para que elaboren su propia concepción de la realidad "...ves todo lo que pasa y lo que pasó antes...como vivimos ahora por lo de antes y llama más la atención, investigar más cosas para poder decir algo con fundamentos (Alumno 43) . El fundamentar una crítica parte de bases científicas, así como concepciones y teorías sustentadas que no sólo repitan la información que se obtiene en las aulas o la que investigan, sino que realicen sus propios análisis y abstracciones.

El que reconozcan que su aprendizaje está cambiando es hacerse conscientes de sus desarrollos intelectuales, con vista a un futuro profesional. La siguiente pregunta fue elaborada con el propósito de conocer y reconocer avances o retrocesos en el aprendizaje.

Los testimonios anteriores son un ejemplo de que sí se puede aportar a la formación de alumnos críticos con bases teóricas sólidas y objetivas. Recordemos que el proyecto educativo del CCH continúa manteniendo la misión de formar alumnos críticos y reflexivos. Es importante considerar la formación de los profesores, ya que su obligación es mostrar un panorama general y un método de trabajo frente a los alumnos

del bachillerato que en su mayoría no volverán a interesarse profesionalmente por la historia.

Para continuar indagando en su crecimiento intelectual y en particular en la materia de HUMCII, se aplicó la siguiente pregunta respecto al aprendizaje.

### **¿Consideras que tu conocimiento, tus aprendizajes han cambiado?**

#### **Alumnos de grupos extraordinario**

- Sí completamente, de historia universal tenía una embarradita... ahorita me pregunta algo de la primera guerra mundial, o cualquier cosa que vimos en todo el curso y pues le respondo, a lo mejor y no le digo la fecha exacta y quien intervino pero se decirle por qué, qué causas, en qué se refleja ahorita, me cambió por completo todo.

PB: ¿Consideras que has avanzado en cuanto tu aprendizaje en la materia de historia?

- Sí mucho, porque cuando llegué aquí no sabía de historia nada así... bueno una que otra cosilla pero aquí ya me puedo poner a debatir con alguien de cualquier tema que hayamos visto en la materia, sí puedo hablar y cuando llegué pues no, ni idea.

- Ya puedo debatir con las personas y antes como que me sentía excluida en las platicas de adultos que hablaban de la política y ahora lo he visto en mi familia, que empiezan a hablar de las elecciones y ya puedo dar mi opinión y ya se que van a decir tiene razón.

- Se siente bien.

- Ya no te sientes punto y aparte, ya te sientes parte de ella.

- En cuanto a mi aprendizaje, yo siento que he avanzado mucho, precisamente por las lecturas son mucho más fáciles ... los mapas mentales, los acetatos y todo eso que hacemos, las exposiciones me hace entenderla mucho mejor, además todos participamos y eso hace que las ideas las organicemos mejor . Y además me gusta también, porque cada clase vemos lo que vimos la clase anterior y eso ayuda a recordar qué pasó y aparte a ver si sí estamos aprendiendo el tema y eso me gusta.

- Sería ya un poco más avanzado mi aprendizaje porque sí aprendo, bueno he tenido la oportunidad de conocer y aprender más cosas de las que no aprendí en el semestre

pasado porque era casi lo mismo, que ellos porque no nos ponían en grupo, era nada más estar hablando y hablando y no nos ponían en grupo era básicamente.

- Honestamente sí un poco, porque sí había conceptos que no entendí, incluso me decía mi profesora, pon atención pero era mala su forma de dar clases y la verdad ya no entraba luego por lo mismo.

- Ha aumentado y he aprendido...a relacionar lo de historia de México con historia universal porque todo va encadenado y... sé más conceptos y más cosas y entiendo porque la situación actual y todo.

- La verdad sí se ha elevado un poco, pero igual, yo leo muchos libros de historia y eso igual ya tenía la idea de lo que pasaba y por qué las cosas.

- En las pláticas que he tenido con algunos de mis compañeros, bueno es que algunos de mis amigos son quienes piensan estudiar la carrera de historia, entonces más bien pues hacemos como que grupos de estudios, para seguir formando nuestro conocimiento y aparte de lo que vemos aquí lo comentamos, aparte nos interesamos por leer algunos libros y nos pasamos títulos y luego los comentamos entre todos.

- Antes me hablaban de cosa y yo qué es eso, conceptos que no entendía, cosas que no y ya ahorita ya más o menos ya les voy entendiendo

- Sí, ha cambiado a diferencia de mis cursos pasados. Yo creo que no les tomaba tanto interés, era tedioso y se volvía aburrida la historia.

- Sí ya sé más cosas, ya me interesa un poco más leer, leer para poder saber más.

- La verdad a mí nunca me ha gustado la historia, siempre la he reprobado y pues yo pensaba que era de muchas fechas, ya apréndete nombres y fechas y la verdad se me hacía muy difícil y la verdad ya ahorita he entendido muchas cosas y se me da más que me la expliquen o que pongan ejemplos, imágenes y los videos que veíamos se me hace más fácil recordar así.

- Sí porque a mí no me gusta mucho la historia y aparte me cuesta mucho trabajo aprenderme las cosas, pero con las imágenes y con todo lo que nos enseñaba con los ejemplos, pues sí se me ha grabado más y me he llevado más cosas que no sabía

- Antes nada más era escribir y copiar y ahora es diferente

- Sí, como versión de la historia ahora sí que como un contraste del que yo tenía...siento que no es una clase sino una exposición de ideas con cierta línea de aprendizaje...llegué a ver otros puntos de vista, otras percepciones.

- Mis ideas, fueron cambiando al darme cuenta de tantos conflictos, que fueron sucediendo ... con esta clase yo me sentí más libre de expresarme.

-Su clase fue un poco distinta porque hay varios profesores aquí en el plantel que dan su clase de plano no...y hay profesores que siguen enseñando esa parte humanista que hace falta, de entender, de tener un criterio propio para ver cómo están pasando las cosas...no solamente hay que conformarnos de leer una nota y subráyala y ya.

### **PB: ¿Cómo consideras tu aprendizaje con respecto a la materia?**

#### **Alumnos del grupo ordinario**

- En mi círculo externo lo noto diferentísimo porque no sé, anteriormente podrías hablar de Lenin, de Marx, y pues está bien, pero ahora ... realmente estoy aprendiendo, pero como que no notas que estás aprendiendo, son sólo cosas que digamos tú no analizas desde el punto de vista de que tienes que aprenderlas, sino simplemente las aprendes porque las conoces o sea no las estás aprendiendo nada más, las estas aprendiendo, las estás analizando de ahí creo que se deriva el hecho de no memorizar, sino de analizar.

- Los involucro en el momento que pasó, la fecha y con lo de ahora porque tiene mucho que ver y aunque dicen es que ya se acabó, pero ahí sigue son como los estragos de todo... todo va con todo...desde que estoy con usted me ha entrado más la espinita de buscar, porque antes sí tenía eso de todo va con todo y todo tiene que ver, es así como decía un hecho tiene una consecuencia, entonces ahora sí se ha reforzado más.

- Sí, antes la historia se me hacía muy aburrida... me gusta... dar mi punto de vista no está bien o mal, ahí aprendemos de nuestros errores ...damos nuestra opinión del tema, yo siento que sí aprendemos más y son más didácticas como la obra de teatro que vimos, con videos, con teatro, con conferencias... aprendo más.

-Ahora como que ya aprendí más.

- Ahora ya sé porqué...quisieron hacer una revolución y cuáles consecuencias tuvo.

- Sí, mucho...estamos viendo la historia de todo el mundo, el fascismo, y todas esas cosas, las guerras, conflictos y he aprendido a relacionarlo con la actualidad, con la situación que estamos en México.

- La exposición de los compañeros, que ya no sea el maestro quien dé la clase sino tú y como lo vas a reforzar pues con lo que investigues...tú como maestra lo refuerzas de que esto sí está claro y esto no, vamos a ver lo que no está claro, no nos dejas morir solos ... a la siguiente clase tu nos dices los puntos claves de ese evento y aprendemos con lo que tú nos dices y con lo que han investigado los compañeros porque no se los sacan de la manga, tienen que leer libros, tienen que basarse algunos de la antología, de libros, del internet etc,

-Por ejemplo el anarquismo, sí aprendí muchas cosas que no sabía del imperialismo... la revolución rusa y aprendí muchas cosas.

-Sí, se ha incrementado como en un 70 porciento, porque en algunas otras clases era exponer y sólo trabajos nada más y aquí es más didáctico, mientras en la clase aprendes y te diviertes, es más seguro el aprendizaje.

- Bueno es que no me gusta la historia, no puedo decir que amo la historia, lo que únicamente me gusta es el fenómeno social, lo política, lo principal, lo relevante es por lo que más me gusta.

P: ¿Qué opinas de que se trabaje en equipo, que hagan caricaturas, que pongamos un video, que veamos una película, un documental, que hagamos diferentes dinámicas, diferentes técnicas, tú consideras que aporta o es un entretenimiento nada más?

- Aportan los videos pues no nada más es leer, con el video sí pones atención y le entiendes al tema... la dinámica del rompecabezas... yo creo que sirvió porque el objetivo era para integrarnos más como grupo...esa dinámica pues sirvió de bueno, a ti no te hablo pero necesito tu pieza préstamela... sí es enriquecedor si todos aportan, pero que no nada más uno haga el trabajo.

### Cuadro 16 grupos extraordinarios

<b>Se incremento tu conocimiento</b>		
<b>Categorías</b>	<b>núm. de alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
Me cambió por completo todo, he entendido muchas cosas, aprender más cosas, se ha elevado, en contraste del que yo tenía.	8	43%
Puedo poner a debatir, a platicar, he avanzado,	5	27%
Las exposiciones me hacen entender mucho mejor	1	5%
He aprendido a relacionar lo de historia de México con historia universal.	1	5%
Conceptos que no entendía ahorita ya más o menos les voy entendiendo	1	5%
Me interesa un poco más leer	1	5%
Mis ideas como que fueron cambiando	1	5%
Enseñar esa parte humanista que hace falta	1	5%
Total	19	100%

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 19 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

### Cuadro 17 grupo ordinario

<b>Con relación al aprendizaje</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>núm. de alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
Realmente estoy aprendiendo, damos nuestra opinión del tema.	6	55%
Un hecho tiene una consecuencia, causas	2	18%
No memorizo	2	18%
Aquí es más didáctico, mientras en la clase aprendes y te diviertes es más seguro el aprendizaje.	1	9%
Total	11	100%

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 11 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

Con matices diferentes el 100% de los alumnos de los cuadros 16 y 17 comentan que se incrementó su aprendizaje, porque reconocen que realmente están aprendiendo.

Independientemente de ser alumnos que están repitiendo la materia (extraordinario) ante el ordinario, que cursan el semestre de manera normal, coinciden en el incremento de sus aprendizajes.

Ante los diferentes testimonios que se presentan, es importante considerar, que el cambio que realicemos en nuestra práctica docente vale la pena siempre y cuando beneficia el proceso del conocimiento de las alumnas.

Los alumnos incrementan su aprendizaje porque detectan que cambió la forma de dar la clase con el uso de diferentes herramientas, como lo indica uno de los testimonios “Si antes a mí la historia se me hacía muy aburrida... me gusta... dar mi punto de vista no está bien o mal ahí aprendemos de nuestros errores... damos nuestra opinión del tema yo siento que sí aprendemos más y son más didácticas como la obra de teatro que vimos, con videos, con conferencias... aprendo más” (Alumno 55). Las estrategias didácticas involucradas en la planeación, así como la actualización del docente en las diferentes corrientes historiográficas, originan un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mismo que reconocen los alumnos.

Una manera de llevarlo a cabo, es el dar su punto de vista y el escuchar a los demás. Considerar que un hecho tiene una consecuencia es indagar sobre el mismo, ahondar en las causas y consecuencias.

**PB: Fuera del salón ¿han utilizado los conocimientos que hemos tratado aquí en la clase, cómo los han utilizado?**

#### **Alumnos de grupos extraordinarios**

- Por ejemplo a veces no tenía de qué hablar con mi novio, sólo de la tele y vi tal serie.... a él también le gusta la historia... me ayudó porque vemos las noticias...por qué los árabes o israelí... ahí lo apliqué... empecé a buscar en internet y te das cuenta de que no viene nada y lo poco que encontré lo leí y llegó mi hermano y me dice ¿qué estás buscando? Es que estoy checando las páginas, pero no encuentro nada que tenga que ver; se sentó a buscar lo mismo que yo, estaba buscando sin que él supiera que estaba buscando mi tarea y entró y me dice, oye ¿por qué esto? A bueno porque los países tales y tales. ¿De verdad? Es que no entiendo cómo se dividieron, y le

expliqué y yo me fui y regresé y mi hermano seguía bien entrado viendo... y dije que padre, aparte de que yo estoy entendiendo, ahora mi hermano que llegó sin nada que hacer, está en la computadora y en vez de estar viendo juegos o cosas, se está informando de cosas que están pasando, las guerras y todo eso del porqué que no es nada más en otro país, sino que también está relacionado, todo le pega a todo, pase lo que pase por más mínimo que sea, le afecta a todo, incluyéndonos.

- Mi mamá todavía no termina el CCH, y el último extraordinario de historia que hizo lo reprobó... me pongo a platicar con ella y me dice no tal y tal y le digo no así no es.

PB: Han utilizado Internet para informarse, ¿les quedan ganas para ir a buscar algún libro, una revista, preguntarle a alguien?

- Me adentré a algunos temas...busqué por mi cuenta... ahora como que sí busco cosas.

-Yo no veía las noticias.

PB: Y ahora ¿ya las ves?

- Sí, me aburrían y ahora como que ya hasta me espero a ver de qué nuevo me voy a enterar.

- Pero no cualquiera también o las comparo por ejemplo las del canal 2 de T.V con las del 40, el 11 que son más acercadas a la realidad, las demás puro amarillismo.

- Me interesa más lo que pasa en el mundo, en el país y ya me pongo a reflexionar, lo del Medio Oriente y ya sé porqué pasa...

- Leer el periódico... ya me empecé a interesar y en las noticias de por sí las veo pero cosas que, no sé, le pregunto a mi mamá y pues ahí también nos comunicamos...

- Voy con mis amigos y les platico lo que veo en esta clase porque antes le digo que no me gustaba la historia y ahora sí y les digo ya aprendí del fascismo, el anarquismo y les platico lo que aprendí y me gusta platicarles ahora.

- En mi familia me pregunta qué viste y les cuento lo que vi en clase y me gusta platicarles, me interesa más y aparte veo lo que pasa actualmente, ahora entiendo muchas cosas del porqué lo que pasó antes, ahora entiendo muchas cosas de ahorita.



- Me ha llamado la atención de buscar más información pero luego vienen más tecnicismos o temas...y no quiero, ya que lo que ya tengo aprendido se vaya otra vez enredar.
- Pues a lo mejor no lo he utilizado pero sí ya entiendo mejor unos temas sobre el anarquismo, porque antes nada más lo escuchaba y ahora ya tengo mejor entendimiento.
- Me doy cuenta que los sucesos que pasan como lo de Oaxaca ahorita te pones a reflexionar y dices, estos temas como que van ligados con lo que vimos en clase y su forma de pensar de ellos.
- Sí, con los paristas, discutimos del: Imperialismo, capitalismo, el anarquismo

### **¿La clase les ha motivado a que busquen más información?**

#### **Alumnos grupo ordinario**

- Yo leo, pero de historia casi no, todo tiene que ver porque todos los escritores dependiendo de su época es lo que escriben, es la única forma en que lo puedo relacionar.
  - Sí, he retomado bastante de la clase en las pláticas.
- PB: ¿Lo has aplicado en otro momento?
- Sí, más cuando me peleo con mi papá... tiene su ideología bien politécnica y eso me choca, me pone de malas... empezamos a platicar y ya no me marea tanto, ya se más de todo y ya cuando me dice algo fue así, ya le digo no, te estás equivocando y ya tengo más bases y más herramientas para discutir con él.
  - Sí, a mi hermano y a mí nos gusta mucho lo de la Primera Guerra Mundial, la segunda... vamos compartiendo nuestros puntos de vista... yo le voy diciendo cosas nuevas que van saliendo y como tenemos conocimiento pues vamos compartiendo las ideas.
  - Sería muy contradictoria el aprender aquí cosas y no hacerlas después... es como aprender y crear o traspasar esos conocimientos... tratar de buscar soluciones.
  - Se aplica de todas formas...con los hermanos... estas impartiendo ahí lo que es la discusión y el diálogo con la familia...fomenta una mayor comunicación....
  - He estado leyendo muchos libros... tratando de entender... el englobamiento

capitalistas... todo el desarrollo de cómo se va dando el capitalismo... una forma de explicárselo a los obreros, gente que no tenemos muchos conocimientos pero que sí nos interesan las cosas, de una forma muy dinámica, sencilla y fácil de entender.

-Por ejemplo mi papá está trabajando en la compañía de luz... llegaba y platicaba... porque esto de ahorita con lo de antes y lo de la privatización de empresas y sí como que sí entiendo más, porque antes llegaba y empezaba a platicar con mi mamá o con mi hermana más grande y la verdad sí me quedaba así de qué, y ahora como que ya le entiendo más.

- Yo ya estaba en un cubículo estudiantil y de ahí me intereso más lo que era la revolución cubana, socialismo... entro a clase y me abren más la perspectiva hacia el socialismo y lo que son los movimientos estudiantiles, eso me motiva a ir a Tlatelolco y los lugares y conocer que pasó realmente.

- Le platico a mi hermano y también... a mi mamá.

-Sí porque igual la historia tiene mucho que ver con todos los conceptos políticos, económico y hasta cultural y social...discutir... en cuanto al gobierno y las cosas que van pasando sí es retomar la historia.

- Pues los primeros temas como que sí, luego buscaba más información en internet.

- En la casa cuando estoy viendo las noticias, ahorita que estábamos hablando del capitalismo e imperialismo y vemos las noticias de Estados Unidos y ataques a Irak con armas nucleares.

- Pues acaso la información, que me tocaba exponer.

- Cuando mi papá compra el periódico si lo hojeas y vas leyendo...buscando en internet y de repente te metes a una página y empiezas a leer y te das cuenta de muchas cosas y lo entiendes porque ya tienes un antecedente.

-En la casa cualquier tema a discutir ya empieza uno a decir con las cosas que ha adquiriendo.

-Antes, por ejemplo, nada más veía las noticias y ... ahora yo ya le sé dar un punto de vista crítico, ya sé decir esto es por esto y esto pasa así.

-Sí, en internet también igual, en el periódico pues sabes entender lo que te dicen en un periódico.

## **Alumnos del grupo ordinario**

- Con mis amigos... me puse a discutir de Cuba... si era una república socialista o era comunista y nos aventamos un chorote como de tres horas y llegamos a la conclusión de que por eso la cuestión de Cuba, si bien no es socialista ni comunista es anti-imperialista.

- Con mi mamá... ella no sabía que era el anarquismo, fascismo y el nazismo...le empecé a comentar todo lo que habíamos visto en las clases y parte del libro que había leído... una entrada de comunicación y un pequeño debate, de qué es lo que pensaba y también se aclararon dudas que tenía sobre el nazismo o el anarquismo... pensaba que eran una bola de chicos raros... ya le expliqué... le interesó bastante el tema y principalmente por sus filósofos y su manera de pensar, que no es nada violenta... cuando platicamos de los medios de comunicación, que deje de ver sus telenovelas o algo así como que, sí le ha entrado más esa conciencia...con mi novio...hablamos de la segunda guerra mundial y todo lo que sigue habiendo por las causas... los monopolios y lo demás.

- Con mi papá... que el país prácticamente está perdido.

- Con mi familia... Llego de la escuela.... mi papá está en la casa y pues empezamos ¿Qué aprendiste? No pues aprendí esto, ¿y tú qué crees? Estoy en desacuerdo por esto y me empieza a decir yo pienso esto y le digo no, porque dicen que es esto, no pero di la fecha esto y le digo no tiene nada que ver la fecha tienen que ver las consecuencias y empezamos a dialogar y siento que aprendo más, se me quedan más las cosas.

- Pues a veces sí, luego cuando me pongo a platicar con mis papás, sí me sirve un poco...lo más reciente fue lo último que empezó a decir de Palestina, Israel estábamos platicando porque lo vimos en las noticias.

- Con un tío que es diputado...en una ocasión discutieron si Cuba era comunista, con los elementos que obtuve en la clase y que investigué por mi cuenta al momento de explicarle la diferencia entre socialismo y comunismo le di elementos a mi tío para que diferenciara el proceso al que está incluido Cuba para lograr el comunismo

- Con mis papás.

- Hemos discutido en la cuestión del el TLC que en lugar de beneficiar algunos países

los está perjudicando y acabando con sus proyectos de las empresas pequeñas y medianas que apenas están creciendo han sido destruidas por las grandes trasnacionales extranjeras, que a esas sí no vale la pena comprarles productos, porque están abusando de los mexicanos.

- Muy pocas veces, con mi mamá... cuando íbamos a ver una película casi siempre alquilamos de las que son de segunda guerra mundial, entonces todo lo que veíamos aquí iba ahí, entonces ya tenía más o menos la idea de qué iba tratando la historia

- Cuando tengo muchas dudas... comento con mis amigos y ellos me ayudan o no sé algo así... buscaba mucho en internet, eso es donde más...a mi abuelito le gusta mucho la historia entonces a él también le pregunto.

- Con mis papás...por ejemplo la plática reciente del aborto, pero es muy difícil platicar con ellos porque son de una mente muy conservadora...ellos estaban en contra de la ley y yo a favor, ellos argumentaban que la ley estaba mal, porque fomentaba a que abortaran las personas, cuando no lo es así. Hay que primero leer bien porque son las causas porque no sólo es el hecho de estoy embarazada y ya voy a abortar, por cuestiones económicas, morales, sociales, biológicas las que se propusieron se dejaron llevar mucho por los medio y por el comercial de chespirito y a mí me frustra eso porque dicen, que la madurez viene con el paso del tiempo y no es cierto. No lo creo así, no creo que la experiencia te dé madurez, son más otras cosas...hay que fomentar más esa cultura de la salud protección.

- Ya sea en bibliotecas en la facultad, encontré varios libros en ciencias políticas cuando fuimos a hacer un trabajo y había temas de nazismo, fascismo, también en internet

- Cuando un tema se me hace muy interesante y quiero saber más del él sí, lo que hago luego es ponerme a ver las noticias para ver qué dicen, por ejemplo cuando vimos lo del conflicto árabe Israelí ví en las noticias porqué, como estaba el enfrentamiento ver porqué está ocurriendo todo esto.

- Te motiva para decir voy a ver una revista o voy a bajar de internet ¿Has tendido a hacer eso?

- En internet más, porque por ejemplo, un tema no me quedó bien explicado, entonces voy a internet a ver que me encuentre y luego no me satisface y voy a la biblioteca y busco más y más hasta llegar al fondo.

- Las veces que teníamos que exponer tuve que buscar como de tres o cuatro libros, porque lo sacaba de la antología todos los del salón lo iban a saber entonces estaba buscando cosas que a lo mejor no vinieran ahí.
- Un libro que apenas voy a comenzar a leer es el de Hitler, *Mi lucha*.
- Pues siempre voy a la biblioteca o en internet busco, bueno más que nada cuando nos dejaba las tareas o temas que me gustan.
- Buscar, preguntar, la antología y la biblioteca.

### Cuadro 18 grupos extraordinarios

<b>Fuera del salón ¿han utilizado los conocimientos que se han tratado?</b>		
<b>Categorías</b>	<b>núm. de alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
Con mi hermana (o) , compartiendo nuestros puntos de vista	6	27%
Con mis amigos y les platico lo que veo en esta clase	4	18%
He retomado bastante de la clase en las pláticas.	4	17%
Con mi mamá	3	13%
Con mi papá	3	13%
Con los paristas.	1	4%
El diálogo con la familia	1	4%
Hablar con mi novio de historia	1	4%
Total	23	100%

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 23 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

### Cuadro 19 grupos extraordinarios

<b>Fuentes de información</b>		
<b>Categorías</b>	<b>núm. de alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
Internet	5	22%
Ver las noticias.	5	22%
De libros	5	22%
En el radio	2	9%
Leer el periódico	2	9%
Ir a lugares y conocer que pasó realmente	1	4%

No busca información	3	12%
Total	23	100%

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 23 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

### Cuadro 20 grupo ordinario

<b>Fuera del salón has utilizado lo visto en clase</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>núm. de alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
Con mi mamá, con mi papá	7	64%
Tío, mi abuelito	2	18%
Con mis amigos discuto los temas	1	9%
Con mi novio, las consecuencias de los temas	1	9%
Total	11	100%

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 11 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

### Cuadro 21 grupo ordinario

#### Fuentes de información

<b>CATEGORIA</b>	<b>núm. de alumnos</b>
Internet	3
En bibliotecas	2
ver las noticias	2
Pregunto	1
Total	8

Fuente: Entrevistas 2007 CCH-Azcapotzalco

Antes de retomar los contenidos del cuadro 18 queremos hacer alusión a algunas consideraciones teóricas que se mencionaron en capítulos anteriores, con respecto a la apropiación del conocimiento, que es el objetivo al que deben de llegar los alumnos, es decir, que dicho conocimiento trascienda el salón de clase, es el identificar los argumentos vertidos por los alumnos, para equiparar los procesos de crecimiento personal del alumno, el rechazar las concepciones de ver al alumno como simple

receptor, reproductor o acumulador de aprendizajes, el considerar los conocimientos previos para construir nuevos, y hacerlos significativos, que los alumnos sean capaces de elegir, entender, comprender y aprender críticamente.

Es interesante el compartir puntos de vista. De los alumnos entrevistados el 27% lo hace con sus hermanos (ver cuadro 18), en tanto que en el cuadro 20 se vinculan más con los padres, en un 64% posteriormente con los amigos en un 18% (cuadro 18) y coincide un 13% al igual con el papá y la mamá. Pero como se podrá notar en los testimonios, señalan los alumnos que con el papá pelean, platican y con la mamá comentan, platican, se comunican. Otra forma de llevar los conocimientos fuera de la clase es con otros familiares el novio y en particular con los paristas discuten diferentes conceptos.

Teóricamente ya se argumentó sobre la apropiación del conocimiento; en la práctica, al formular la pregunta, fuera del salón ¿han utilizado los conocimientos que se han tratado?, ante las diferentes respuestas obtenidas es notorio que las relaciones familiares y entre amigos cambia, se mejora, toma otro carácter, el uso y crecimiento de nuevos conocimientos se hace presente en los momentos de la discusión, como por ejemplo, las pláticas con la familia, es hacer uso de los conocimientos obtenidos.

El que los alumnos retomen sus conocimientos y los discutan significa que los hacen suyos, se apropian de ellos, y se incrementa su saber. Sería interesante investigar (en otro momento) más a fondo, qué implica para un adolescente el poder discutir con las personas más cercanas con fundamentos, con bases científicas, los temas vistos en clase, qué implica para su formación el que se les toma en cuenta.

Tanto el uso, fuera de las aulas, de la información obtenida en las clases de historia como la búsqueda de nueva información implica el crecimiento en la formación de los alumnos. Al dialogar con temas actuales y tener como referente los hechos del pasado logra hacer análisis o reflexión de la relación pasado-presente, con ello se constata la utilidad y la necesidad del estudio de la Historia.

Una inquietud más que surge para una posterior investigación es analizar los medios de comunicación que suelen consultar los adolescentes, ¿Qué opinan de su veracidad? ¿Qué tanto les aporta en su formación? ¿Cuál de los medios les ha ofrecido un conocimiento más certero y real? Cuando realizamos las entrevistas nos sorprendió que algunos alumnos hicieran uso del radio para informarse, por el acceso y el uso de este que se hacen durante el trayecto en coche.

Es interesante constatar que el 100% de los alumnos entrevistados (ver cuadro 18 y 20) fuera del salón de clases han utilizado los conocimientos obtenidos para incorporar la en las conversaciones con la familia. El compartir lo aprendido lo enriquece y se incrementa el conocimiento y el deseo de continuar creciendo a nivel intelectual y personal, como se puede constatar con el vínculo familiar, en los testimonios antes mostrados.

En el cuadro 19 y 21 expresa las fuentes de información que suelen consultar. Es notorio observar que los medios electrónicos ocupan el primer lugar tanto Internet como las noticias en T.V. Pero el mismo porcentaje (22%) es la búsqueda de bibliografía esto implica que los adolescentes no están siendo absorbidos en su totalidad por los medios electrónicos, que se preocupan por buscar otros medios (impresos) de informarse de forma más verídica y como se constató en las testimonios, ellos cuestionan los medios electrónicos.

Las fuentes de información del grupo ordinario (cuadro 21) están en orden de prioridad: internet, la biblioteca, las noticias y preguntar a la persona que se considera informados. Muy similar al cuadro 19, se puede observar que el uso de los libros está en los primeros lugares, con un 22% y a la par, el uso de internet; con respecto a este último, es importante que el docente conozca el origen de algunas páginas y éstas sean recomendadas para la consulta adicional.

La siguiente pregunta se refiere a la relación que se entabló con los alumnos, como parte de la propuesta de diseño de estrategias, que no sólo implica cuestiones teóricas y conceptuales, sino darle la importancia que se merece el vínculo pedagógico y por supuesto las relaciones humanas que se entablan en el salón de clases.



**¿Yo les he dado la confianza suficiente para que si tienen dudas se acerquen pregunten?**

### **Alumnos de grupos extraordinarios**

-Me siento muy a gusto, no sé que inspira, no sé que hace que desde la primera clase no sientes esa restricción de alumno maestra- sino... oiga maestra porqué esto... usted nos lo explica bien le entendemos...nos da un aire de confianza.

-La forma de hablar con usted es muy directa y bien chido, pero igual con cierto respeto, porque a la vez se liga mucho con los alumnos pero sin perder el respeto y está muy bien.

- Sí, aparte de que no es como en otros cursos, por ejemplo retomando el curso pasado, el maestro nos metía muchas ideas por ejemplo de que Dios no existía...y aquí es más laico el curso, porque usted no nos dice fíjense que esto y es porque así tiene que ser, sino que deja que demos nuestros puntos de vista y todo.

- Pues sí hay confianza, hay más libertad...en el otro curso la maestra...hacía comentarios cosas morbosas y todo de ese tipo y según ella para hacer más amena la clase y el tema ya no era ése y acababa con un tema que ya nada que ver.

- Sí... porque no impone, en el sentido de que ¡yo sé todo! y eso ayuda a que nos acerquemos más a usted.

- Cualquier duda sí me da la confianza de preguntarle algo que no entienda.

- Sí me da confianza... su forma de expresarse...como que nos brinda más que una maestra es una compañera, que podemos confiar en ella y nos saca de dudas ...se ve el interés de maestros y alumnos.

- Más que una clase obligatoria es estar aprendiendo a conocer nuevas formas del pensar de los demás, todos tienen una opinión diferente del tema y relacionarnos más.

- No se me hace aburrida como otras clases de historia que se la pasan nada más hablando o resúmenes... aquí en cambio es dar opiniones y se te va bien rápido y ni cuenta te das de las cuatro horas que dura la clase.

- Sí, totalmente cuando tengo duda siempre pregunto

- Más que confianza es la forma en la que explica.

- Sí, por su manera de explicar, usted nos va dando la confianza nosotros en su forma de decir las cosas y si una cosa no entendemos pues le preguntamos y ya nos explica.
- Pues sí... podemos preguntar y eso nos ha enseñado que no tiene nada de malo no saber.
- Sí...porque es una persona que está muy entregada a sus alumnos, todas las dudas que tuve sí se las hice saber y me las explicó, las entendí y pues sí me genera confianza para preguntar.

### **Alumnos de grupo ordinarios**

- No hay ninguna barrera...un acercamiento personal un poco más allá de alumno maestro... más que maestros los considero amigos.
- Siento mucha confianza, creo que si no fuera así, muchos de nosotros no estaríamos en su clase.
- Me gusta la forma en cómo trabaja, no se hace tan estricta... porque luego hay maestros... nos obligan a entrar en sus clases y con usted nos da libertad sí entramos bien y si no también, ya es problema de nosotros
  - Buena, me gusta porque por ejemplo, antes con las maestras de historia era como una barrera, no me hablas porque soy tu maestra y tu eres mi alumna y ahorita...usted cómo nos habla y nosotros como que la tratamos bien y todo y ya en cuestión de estudio es otra cosa, pero es lo mismo casi.
  - Pues yo creo que buena...Es que hay maestros que desde el primer día que están contigo dices, que flojera y en esta materia no es así, de entrar con flojera o que me caiga gordo el maestro.
  - Muy buena relación pues me da más confianza de... acercarme y preguntar o pedirle una opinión o algo así...hay confianza, una relación más estrecha por si tengo una duda o algún punto de vista compartirlo.
- Al principio cuando llegó se me hizo muy autoritaria dije chin... después creo que me dio una gran lección porque hay un dicho que dice, no juzgues a las personas por lo que aparentan sino por lo que son...que puedes hacer que te entiendan los chavos lo que estás diciendo y tú entiendes a los chavos, también y sobre todo yo siento que en mi relación con mi maestra a veces sí es buena, pero a veces si te desespero o a veces

si me desesperas

-Pues buena onda de las mejores que he encontrado, a las que les he entendido más la materia y aunque hubiera sido otra materia de todos modos le hubiera entendido.

- Mucha confianza y es más que nada nuestra amiga en lugar de nuestra maestra.

-No hay barrera maestro alumno...la confianza sí existe y creo que está bastante bien... sí hay la confianza de acercarme y preguntarte cualquier tema o cualquier cosa.

### **Cuadro 22 grupos extraordinarios**

<b>Hay confianza para acercarse a la profesora y plantearle las dudas.</b>
<b>Categorías</b>
Me siento muy a gusto
No siento esa restricción de alumno maestra
Nos da un aire de confianza
Si hay confianza
El curso es laico
Es muy directa la forma de hablar con usted
No impone
Se toma en cuenta mi opinión
La forma que explica
Nos ha enseñado que no tiene nada de malo no saber.

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 26 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

### **Cuadro 23 grupo ordinario**

<b>Hay confianza para acercarse a la profesora y plantearle las dudas</b>	
<b>Categoría</b>	<b>núm. de alumnos</b>
Mucha confianza	4
Más que maestra la considero amiga	1
No hay ninguna barrera	1
Nos da libertad	1

Como nos habla	1
No hay flojera para entrar a la materia	1
Muy buena relación	1
Entiendes a los chavos	1
Total	11

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 11 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

Los cuadros 22 y 23 muestran un vínculo profesor-alumno, en el cual se generó un clima permeado de valores, como fueron el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y la posibilidad de escuchar al otro.

En el cuadro 22 consideré que no era necesario incorporar porcentajes ya que todos los conceptos vertidos ante una relación profesor-alumnos, son significativos. Cuando hablamos de lo importante que es mantener un vínculo pedagógico, que tiene como finalidad la afectividad, el desarrollo cognitivo (intelectual) y las conductas al tiempo que el docente se interesa por entablar vínculos con sus alumnos, llevará a cabo una relación entre lo psicológico y lo pedagógico, así tenemos que cuando ellos comentan que: “nos da un aire de confianza”, “no impone”, “no sientes esa restricción de alumno maestra”, “me siento muy a gusto”, es crear un ambiente agradable en el aula es estar concientes y recordar que la meta es contribuir a la creación de mejores seres humanos. El docente es un participante en la formación de los alumnos.

El compromiso entre alumnos y profesor es una formación entre humanos, como se observa en el cuadro 23; es una relación entre iguales, con responsabilidades mutuas, ejemplos al respecto tenemos que “se toma en cuenta mi opinión” “más que maestra la considero amiga”. Los jóvenes piden que se les escuche ya que al dar a conocer su opinión, de lo que se está estudiando, es construir significados. “nos ha enseñado que no tiene nada de malo no saber”; la construcción del conocimiento parte de la experiencia siempre se sabe algo, el motivar al alumno a que aprenda y que reconozca que todos los días se aprende, y no minimizar su esfuerzo.

El reto ha sido el llevar a la práctica el constructivismo y evitar al docente pedante (que es el que usa conceptos no explicados previamente) que, como bien lo describe Savater, no apoya a la construcción del conocimiento analítico ni crítico y tampoco motiva a los educandos, a entender y razonar, como lo señala Freire, en torno al modo de actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos. Así tenemos que la comunicación es básica para el entendimiento “Es muy directa la forma de hablar con usted” (Alumno 28) y “la forma que explica” (Alumna 37) el entablar un diálogo cordial y directo; es aportar al entendimiento y a la razón.

La misma guía que se aplicó a los grupos extraordinarios se empleó a los alumnos del grupo ordinario, ambos se sujetaron a la propuesta de estrategias didácticas; la discrepancia se debe a que el grupo ordinario posee características diferentes, ya que no están recursando la materia, son de segundo semestre y sus perspectivas en el colegio son otras, ya que no tienen la presión de pasar la materia para continuar con sus estudios a nivel profesional.

En la construcción del conocimiento influye el ámbito social y económico que repercute en el aprovechamiento académico de los alumnos. Los vínculos familiares y sociales son un pilar para la formación académica de los alumnos. En los testimonios obtenidos, ellos comentaban la falta de una relación humana entre profesor alumno, lo que repercute de inmediato en su concepción de la materia, así como en su rendimiento escolar, abandonándola o no encontrándole el sentido a la materia.

El buen ambiente que se genera en el aula es la confianza que se construye y que se relaciona directamente con la responsabilidad del docente para lograr un acercamiento armónico, de respeto, tolerancia y solidaridad entre alumno y profesor y entre los mismos alumnos.

Si un docente no se da a entender esto implica una serie de insuficiencias desde la formación como tal, y hasta el mal uso o manejo de herramientas didácticas, así como el desconocimiento del desarrollo psicopedagógico en el cual se encuentre el alumno, como por ejemplo: lecturas sumamente complejas que no va de acuerdo a su desarrollo

cognitivo. Es básico que se reconozca para modificar su práctica docente en benéfico profesional y que considere de nueva cuenta la responsabilidad que en él recae, sus aportes en la formación de sus alumnos.

#### 6.4- Análisis de los resultados obtenidos del cuestionario “A” aplicada a los grupos extraordinarios.

El diseño de los cuestionarios retoma la propuesta metodológica de Likert, para hacer el análisis de los datos se utilizó la escala que permite sumar las respuestas obtenidas, para tener un acercamiento a las respuestas de cada pregunta.

Escala de puntuación sumada (un tipo de las cuales se denomina escala tipo LiKert) es un conjunto de reactivos de actitud, todos los cuales son considerados con un “valor de actitud” aproximadamente igual en donde cada uno de los participantes responde con grados de acuerdo o desacuerdo. Las puntuaciones de los relativos de dicha escala se suman y promedian.

La escala de puntuación permite identificar la intensidad de la actitud. (kerlinger, 2005.pág. 648 )

Los alumnos que respondieron al cuestionario fueron 114. Las respuestas optativas que ofrecía el cuestionario fueron cuatro: la primera escala fue ante la respuesta de “**siempre**” que se le designo un porcentaje entre un 90% a 100%, la segunda escala es “**casi siempre**” fluctúa en un 75% al 90%, la tercera “**pocas veces**” de un 60% a un 75% y una cuarta “**nunca**” entre un 0% y el 60%.

#### Grupo muestra

Grupo muestra del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco De la materia Historia Universal Moderna y Contemporánea II				
Sujetos de estudio	Mujeres	Hombres	Tipo de instrumento	Total de informantes
Alumnos de grupos extraordinarios	Anónimos (58)	Anónimos (57)	Cuestionario tipo “A”	115

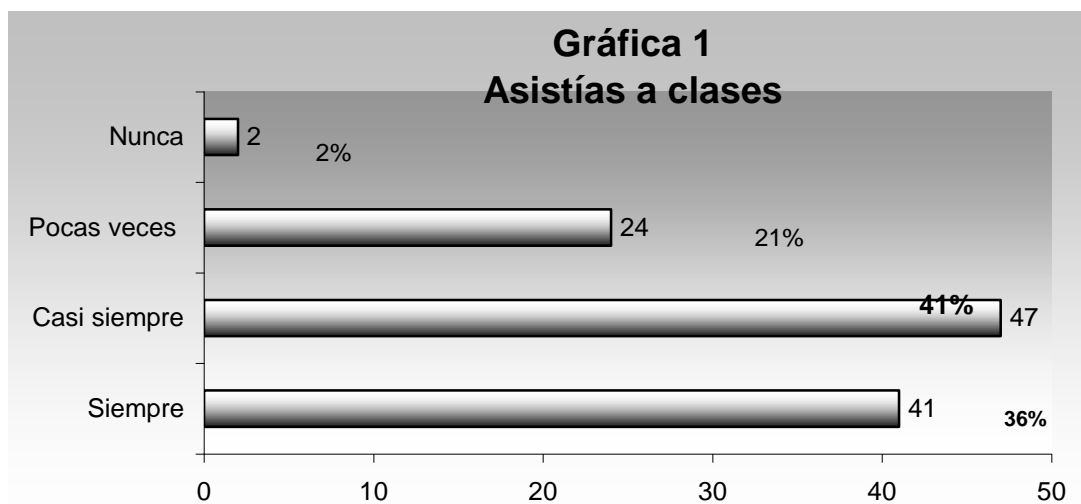
Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 115 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

La pregunta número uno fue si asistías a clase (ver gráfica 1), tenemos que 41 alumnos (primera escala) “siempre” asistían, esto equivale al 36%. Si sumamos con los de “casi

siempre” (segunda escala) 41% tenemos un 77% de asistencias de manera regular, por lo cual en su mayoría fueron alumnos que sí acudían a sus clases. En cuanto a su puntualidad (ver gráfica 2) un 47% llegaba de manera puntual, 40 alumnos que equivalen al 35% de la respuesta de “casi siempre”, llegaban puntuales haciendo un total de 82% que llegaban a sus clases. Recordemos que son alumnos que están recursando la materia y que refleja que no es baja la deserción, en ambas gráficas (gráfica 1 y 2) se puede considerar a 5 alumnos desertores.

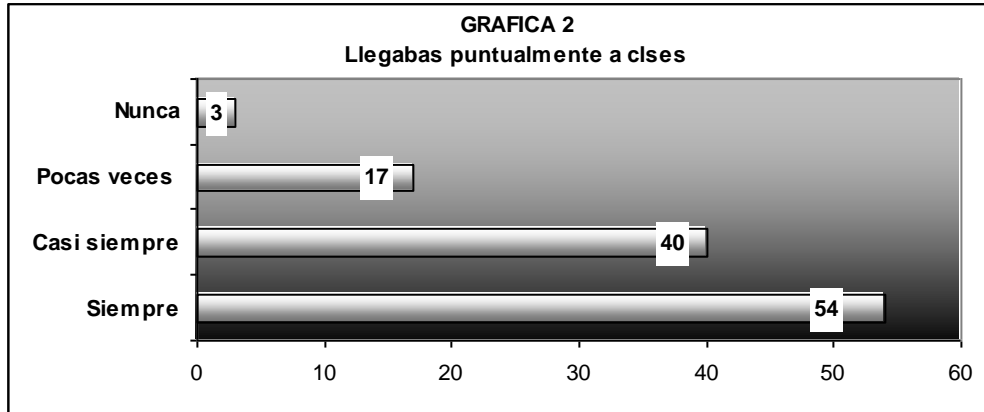
Es interesante ver la gráfica 3 que indica que sólo el 16% de los alumnos realizaba las actividades que le asignaba el profesor, al sumar el “siempre” y “casi siempre” un 66% de manera regular realizaba las actividades, por lo cual un porcentaje del 34% de alumnos que estaban recursando la materia no realizaba las actividades, de clase o extra clase.

En cuanto a la asistencia del profesor (ver gráfica 4): acudía a la mayoría de sus clases. El considerar asistencias y puntualidades mutuas entre profesor y alumnos refleja una dinámica escolar permanente.

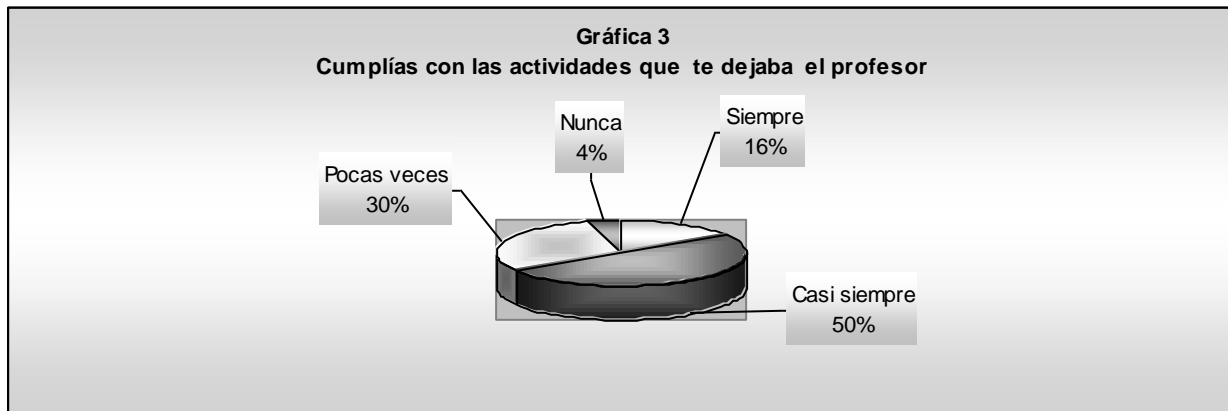


Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 115 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

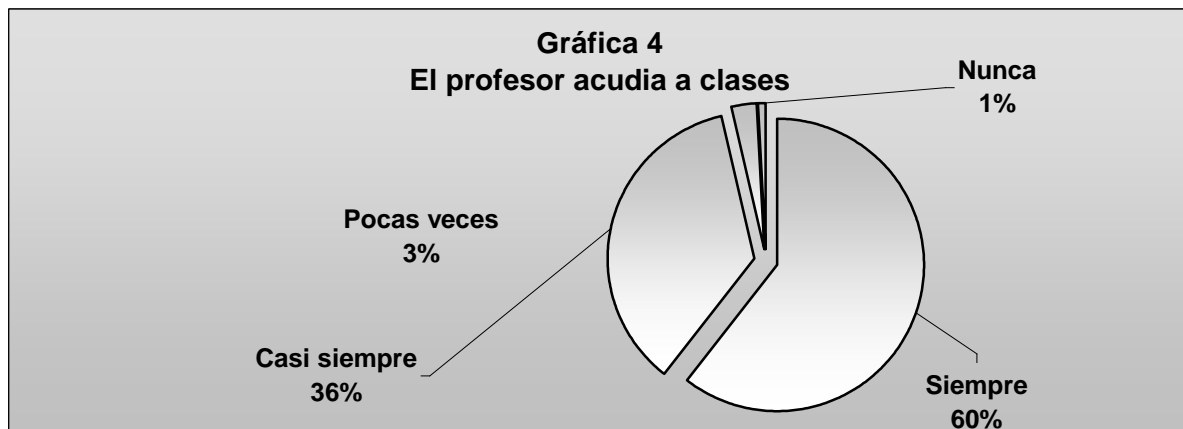
Llegabas puntualmente a clases. (No más de quince minutos después de empezar la hora)



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 115 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.



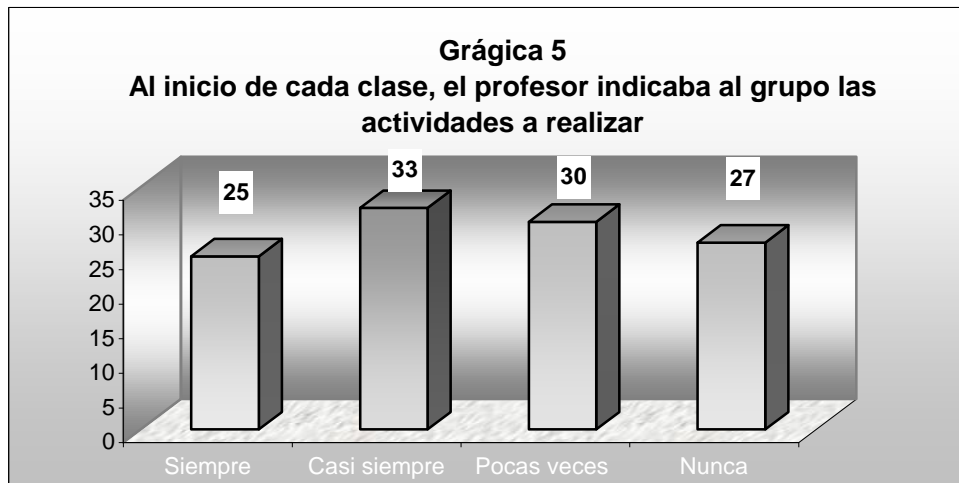
Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 115 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 115 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.



Se les pregunto ¿Al inicio de cada clase, el profesor indicaba al grupo las actividades a realizar? (ver gráfica 5) el 21% respondió que “siempre” en cuanto a la respuesta de “pocas veces” y “nunca” nos da una respuesta negativa, de 57 alumnos que equivale al 50% que afirman esa carencia por parte del profesor.

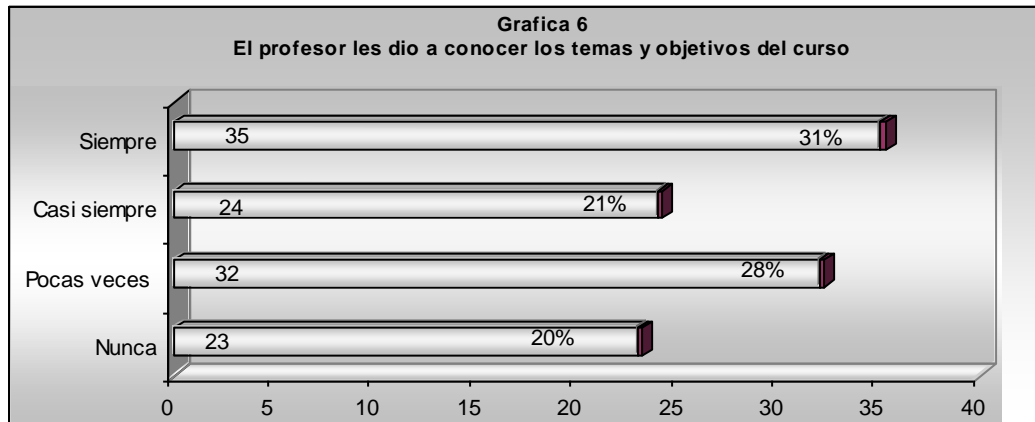


Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 115 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

Aunada a la pregunta anterior (gráfica 5) con respecto a las actividades a desarrollar, tenemos la siguiente ¿el profesor les dio a conocer los temas y objetivos del curso? (Ver gráfica 6). Sumando la respuesta tres y cuatro (“pocas veces” y “nunca”) tenemos un 48% de manera negativa, por lo cual al redondear respuesta tres y cuatro tenemos un 50% de los alumnos que recursaron la materia afirman que sus anteriores profesores, no les daban indicaciones de actividades a realizar ni objetivos o temas a tratar durante las clases. En la gráfica 3 se detecta que un 34% de los alumno no llevaba a cabo las actividades que dejaba el profesor (“nunca” 4% y “pocas veces” 30%) y un 50% la respuesta fue de “casi siempre” hay que considera la falta de indicaciones por parte de los profesores como un elemento básico para realizar las actividades a desarrollar en el procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la gráfica 6 nos señalan 59 alumnos que equivale al 52% que sus profesores sí les dieron a conocer los temas y objetivos de curso, mientras que el 48% señala que “pocas veces” y “nunca” se los dieron a conocer. Los resultados coinciden con las

gráficas 5 y 6 en relación a información elemental que el alumno debe y tiene el derecho de conocerla para un mejor desempeño escolar.

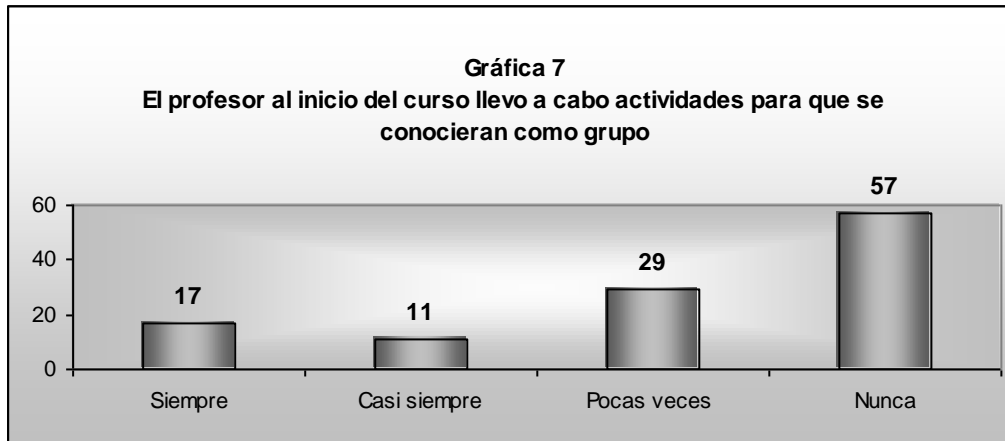


Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 115 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

Es importante ahondar en los vínculos más estrechos a nivel de relaciones entre humanos, entre profesor-alumnos el tomar en cuenta lo importante que es la comunicación en el aula. El informales de las actividades a realizar el dar a conocer los objetivos y temáticas a desarrollar son parte de la responsabilidad del docente y debe de ser parte de su planeación.

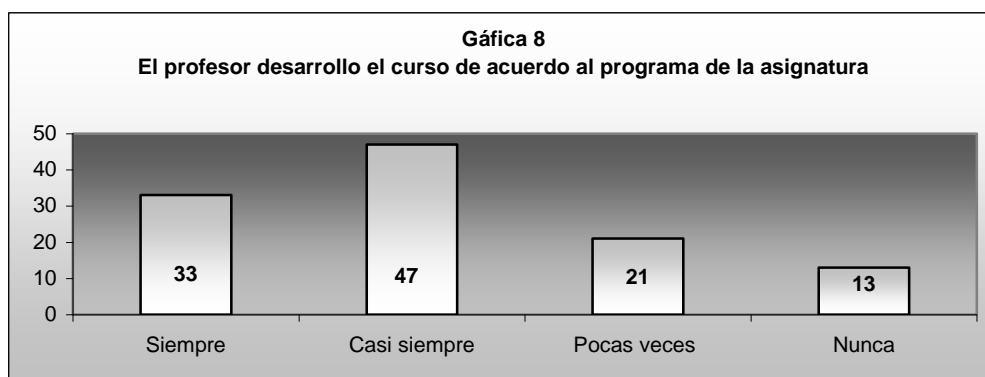
La integración del grupo es importante tanto para el desempeño intelectual como para la convivencia armónica entre los alumnos. Es importante considerar que a nivel bachillerato se continúa un proceso de formación humana, la incorporación de los alumnos en las relaciones sociales, dentro del salón repercutirá fuera de éste; es importante llevar a cabo acciones con la perspectiva de generar un ambiente agradable, en el cual los adolescentes se sientan motivados para: entender, comprender, criticar y reflexionar, en este sentido la pregunta siete del cuestionario se formuló de la siguiente manera ¿El profesor al inicio del curso llevo acabo actividades para que se conocieran como grupo? (Ver gráfica 7) un total de 57 alumnos que equivale al 50% respondieron que “nunca” y 27 alumnos manifestaron que “pocas veces”, sumando ambas respuestas tenemos un 75% de las consultas fueron negativas, esto nos indica que hay un desinterés por establecer dinámicas de integración grupal. Sería interesante investigar

en otro momento ¿por qué los profesores no llevan a cabo técnicas de integración grupal?



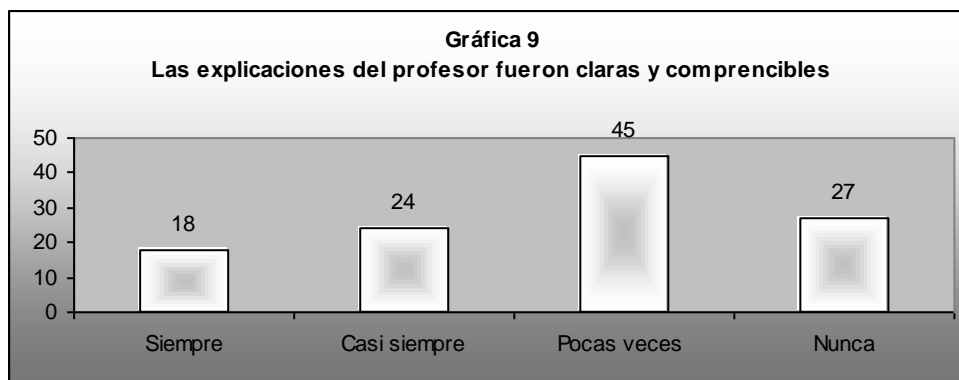
Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 115 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

En la gráfica 8 se relaciona con la gráfica 6, al considerar la información básica sobre el curso, que deben de conocer los alumnos, la pregunta fue la siguiente: ¿El profesor desarrolló el curso de acuerdo al programa de la asignatura? La respuesta a la pregunta fue de 33 alumnos respondieron que “siempre” se desarrollaron los contenidos del programa esto equivale al 28% por lo cual es mínima la respuesta de manera afirmativa, nos indica que no hay una constante para dar a conocer los contenidos de los programas de la materia. Necesariamente los alumnos tienen que conocer los contenidos de los programas de nueva cuenta, es una responsabilidad del profesor el exponérselos, si por ellos mismos no se da dicho interés o por desconocimiento.



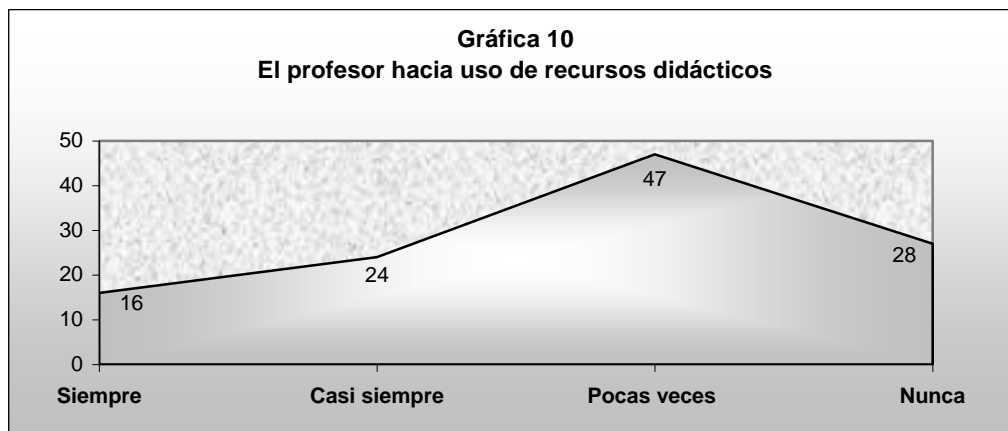
Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 115 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

En la gráfica 9 la pregunta fue “Las explicaciones del profesor fueron claras y comprensibles”. En las respuestas positivas tenemos 42 alumnos que corresponde al 37% con la respuesta de “siempre” y “casi siempre”, la respuesta a las explicaciones de manera negativa, tenemos 72 alumnos que equivale al 63% considera una falta de explicación clara en las diferentes actividades desarrolladas en la clase.



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 115 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

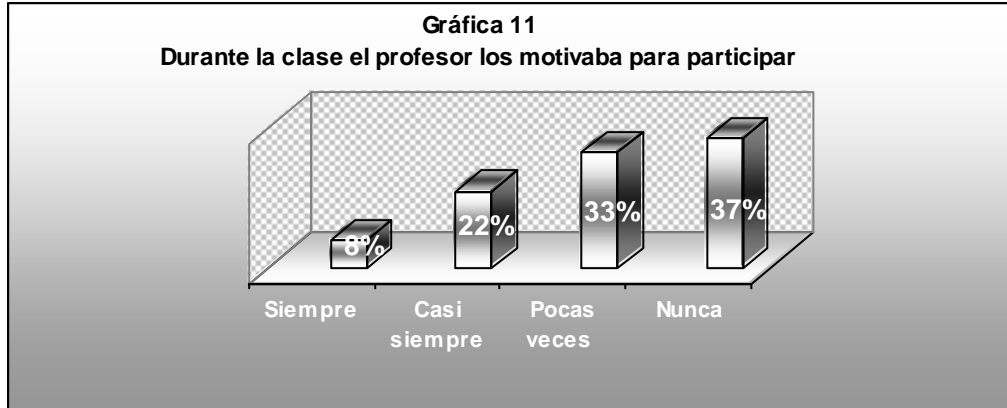
En la gráfica 10, se muestra la siguiente pregunta “El profesor hacía uso de recurso didácticos (cuestionario, material impreso, audiovisuales, acetatos, fotografías, películas, música, etc.) La respuesta de “siempre” fue del 14% y “pocas veces” y “nunca” nos da un 65% lo que nos indica que predominaba la clase expositiva, por parte del profesor, y si a estos resultados sumamos los obtenidos en la gráfica 9, con respecto a las clases poco claras que nos arrojó un 63% al considerar una falta de explicación.



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 115 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

Para lograr explicaciones claras durante las clases, es necesario evitar el uso indiscriminado de conceptos no explicados a los alumnos, previamente aunado a lo anterior, es importante que los docentes consideren que las herramientas didácticas son un apoyo para que los alumnos comprendan, entiendan y analicen los contenidos y temas vistos durante la clase. La claridad y el uso de herramientas didácticas son parte de la planeación de una clase. Las dos gráficas anteriores reflejan dos problemas (explicaciones claras y el uso de material didáctico) que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

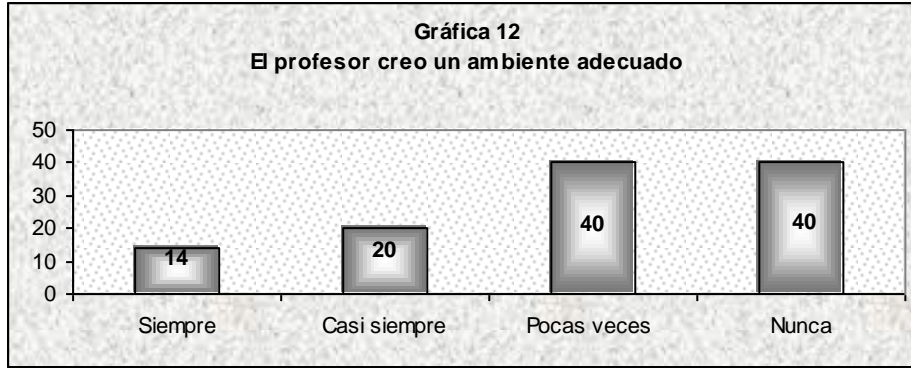
La motivación en el aula es para crear ese ambiente agradable, que propicie el aprendizaje. Se les preguntó a los alumnos ¿Durante la clase el profesor los motivaba para participar? El 37% respondió que “nunca” y el 33% “pocas veces”, (ver gráfica 11). En cuanto a las respuestas positivas tenemos un 8% “siempre” fue motivado a participar y un 22 % casi siempre, estos resultados se diferencian del 70% (33%+37%) de las respuestas negativas en las cuales confirman, que no se fomentó por parte del profesor la motivación para que los alumnos participaran en clase, que compartieran sus opiniones o puntos de vista.



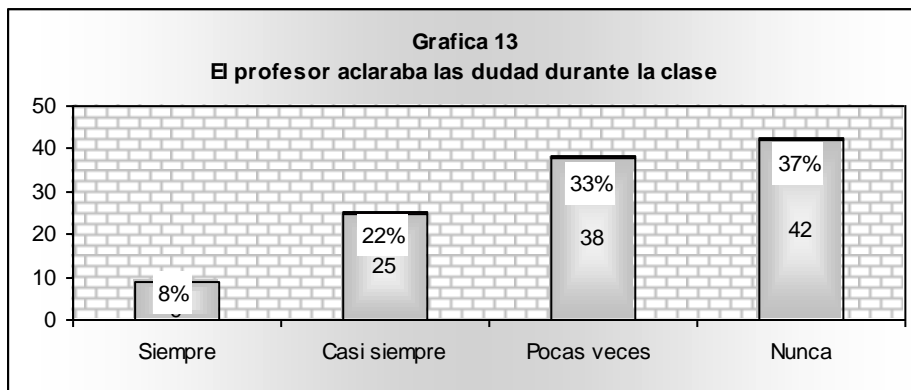
Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 115 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

Es importante considerar los puntos de vista de los alumnos. El llevar a la práctica el valor de la tolerancia y el respeto en el aula. El profesor al mostrar atención a las opiniones de los alumnos le da la oportunidad de expresarse ante sus pares y de responsabilizarse de su propia formación, y de apropiarse del conocimiento.

En este mismo sentido se indagó un poco más con respecto a la práctica docente, se pregunta en el cuestionario ¿El profesor creó un ambiente adecuado? (comunicación, cooperación, convivencia, y disciplina) ver gráfica 12 y ¿El profesor aclaraba las dudas durante la clase? (ver gráfica 13) el 8% señalaron “siempre” esto implica un alto porcentaje negativo. Las respuestas de “pocas veces” y “nunca” en ambas gráficas es da una alta mayoría, en la gráfica 12 un 70% (40+40=80 alumnos que equivale al 70%) y en la gráfica 13 también un 70%, por lo cual nos indica una alta carencia de un ambiente adecuado aunado a la parte teórica, al quedar dudas sin aclarar. Ambas gráficas aportan elementos a considerar; un buen ambiente es significativo al igual que la parte académica al momento de explicar una clase o aclarar las dudas como lo señala la gráfica 13.

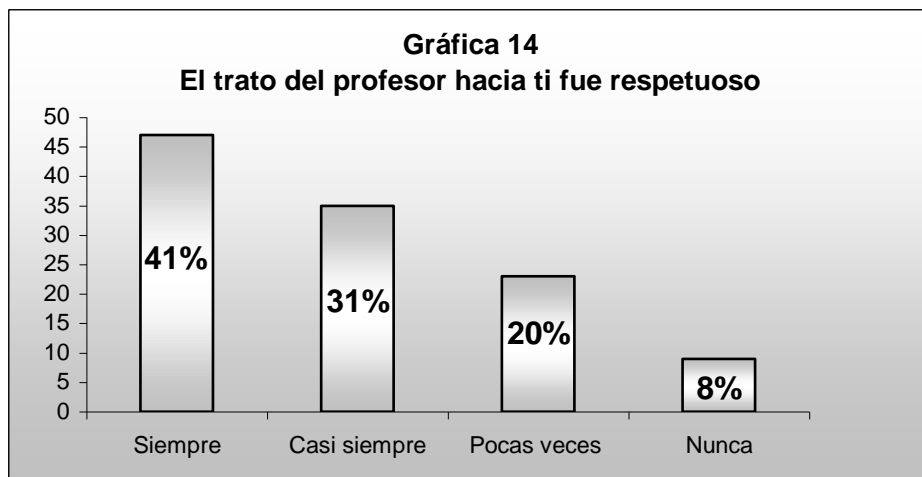


Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 115 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.



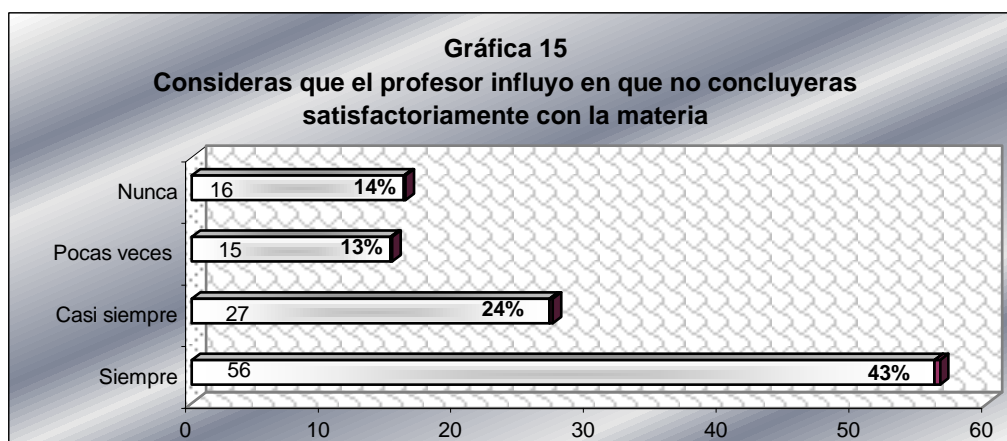
Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 115 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

Se les preguntó a los alumnos que estaban recursando la materia que si ¿el trato del profesor hacia ti fue respetuoso? (ver gráfica 14) En la respuesta de “siempre” y “casi siempre” nos da un total del 72% (41+31) que muestra un respeto por parte del profesor, en tanto un 28% considera que el profesor no fue respetuoso para con ellos. Consideramos que el respeto que merecen los alumnos debe de ser a un 100% por parte de los profesores, para con los alumnos, en correspondencia al respeto en el apartado 6.3 Análisis de las entrevistas a los grupos extraordinario, los testimonios reflejan ese alto porcentaje de falta de respeto de los profesores según los alumnos.



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 115 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

La última pregunta del cuestionado consistió, en conocer si los alumnos consideraban que el profesor influyó, para que no concluyeran de manera satisfactoria la materia. Las respuestas de “siempre” es del 43%, “casi siempre” un 24% y en cuanto a la respuesta de “pocas veces” y “nunca” da un total de 27%. Nos indica que para el 67% de los encuestados el maestro influyó para que no pasaran la materia como lo demuestra la gráfica 15.



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 115 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

Los datos que se obtuvieron con los alumnos que estaban recurriendo la materia, muestran que no se generó un ausentismo ni impuntualidad de los alumnos, lo que sí se muestra es la carencia de realizar las actividades que el profesore dejaba, en 34%



de los alumnos. Por parte de los profesores es notoria la carencia de indicaciones claras con respecto a las actividades a realizar, así como la falta de información con respecto a objetivos y temas a tratar.

Consideramos que aunado a una falta de información elemental con respecto a los objetivos y temas a tratar, tenemos en lo que respecta a la parte de contenidos conceptuales y temáticos, una falta de explicación para que al alumno le quedara claro el conocimiento tratado por los diferentes profesores, no dando pie a la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos. Como ya se vio en los datos anteriores un 63% considera una falta de explicación clara en las diferentes actividades desarrolladas en la clase. El porcentaje se eleva a un 70% al momento que se deduce la carencia de despejar dudas. Lo anterior repercute en los contenidos temáticos elementales para la educación media superior.

La falta de claridad por parte del profesor, más el no esclarecer las dudas, aunada a la falta de uso de material didáctico, siendo clases meramente expositivas, que deja relegada la motivación en el aula, repercute en la formación de los alumnos tanto en la parte intelectual como en lo social, al considerar o generalizar a la materia como tediosa o aburrida. En los testimonios de las entrevistas se abordara más al respecto.

### **6.5 Análisis de los resultados obtenidos del cuestionario “B” aplicada a los grupos extraordinarios y al grupo ordinario**

El cuestionario se aplicó al término del semestre o del curso. Los alumnos fueron integrantes de 6 grupos, 5 extraordinarios y 1 ordinario. A todos se les aplicó la propuesta de la investigación, que consistió en una serie de estrategias didácticas, con base en el paradigma constructivista, como estrategias que faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje de manera cualitativa, en la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II.

Los resultados obtenidos fueron de los 121 cuestionarios aplicados a los alumnos que recursaban la materia, tanto del turno matutino (7:00 a 11:00) como vespertino (11:00 a

15:00). En lo que respecta al grupo ordinario, se aplicaron 29 cuestionarios en el turno vespertino (19:00 a 21:00).

### Grupo muestra

Grupo muestra del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco				
De la materia Historia Universal Moderna y Contemporánea II				
Sujetos de estudio	Mujeres	Hombres	Tipo de instrumento	Total de informantes
Alumnos de grupos extraordinarios	Anónimos (76)	Anónimos (75)	Cuestionario tipo "B"	151
Alumnos del grupo ordinario	Anónimos (14)	Anónimos (15)	Cuestionario tipo "B"	29

Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 180 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

Se presentan las gráficas de manera paralela, tanto de los grupos extraordinarios como del ordinario, para poder llevar a cabo un compartido de los resultados.

Las características de los grupos extraordinarios son diferentes a la del grupo ordinario, Los alumnos de recursamiento o integrantes de los grupos extraordinarios ya cursaron la materia, de manera regular, en el segundo semestre, no lograron pasarla, algunos de ellos han realizado exámenes extraordinario e incluso ya han sido parte de grupos extraordinarios, sin aprobar la materia, pertenecen a semestre avanzados como quinto o sexto semestre; su desarrollo intelectual posee dos a tres años más. Les apremia pasar la materia, para continuar con sus estudios a nivel licenciatura, por lo tanto su responsabilidad y dedicación es diferente a la del grupo ordinario.

Los alumnos del grupo ordinario son de segundo semestre y saben que si no pasan la materia hay otras oportunidades, como por ejemplo integrarse a un grupo extraordinario o presentar exámenes extraordinarios. Su responsabilidad ante la clase tiende a diferenciarse de los grupos extraordinario. Se muestran diferentes en la elaboración de las actividades grupales e individuales, como tareas, exposiciones, lecturas, controles

entre otras. El interés por la materia es diferente, tanto en la obtención de conocimientos como en aprobarla.

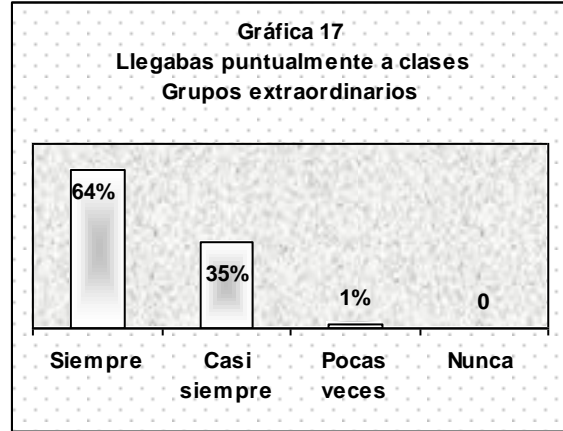
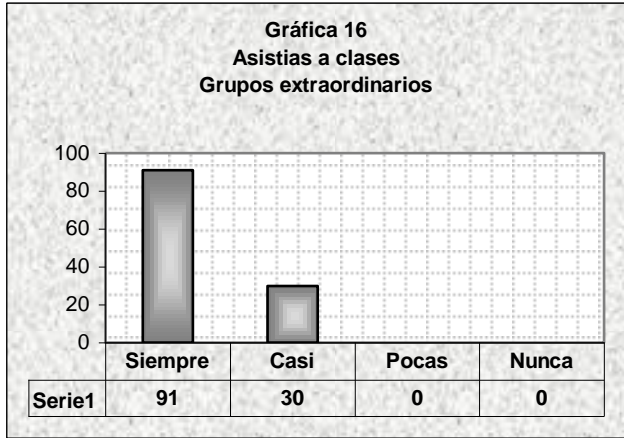
Es importante señalar que en el grupo ordinario en el primer semestre, en lo que corresponde a la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea I, no llevaban a cabo: controles de lectura, trabajo en equipo, exposiciones, acciones fuera de clase, discusiones internas, entre otras actividades que se llevaron a cabo en la propuesta de la presente investigación, por lo cual se trabajó para que obtuvieran y aceptaran hábitos de estudio, que la propuesta de diseño de estrategias didácticas de la presente investigación propone.

Considerar al grupo ordinario del turno vespertino y en las últimas horas de clase, fue con el propósito de demostrar que la propuesta de esta investigación puede ser viable para cualquier grupo que curse la materia, tanto ordinario como extraordinario y de cualquier turno.

Los cuestionarios fueron aplicados al final del curso, con el objetivo de obtener la información más completa posible.

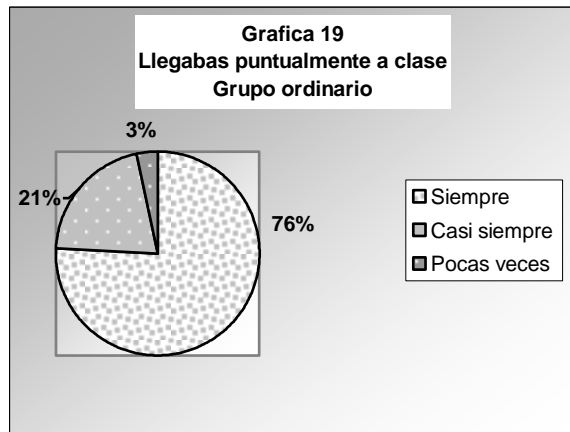
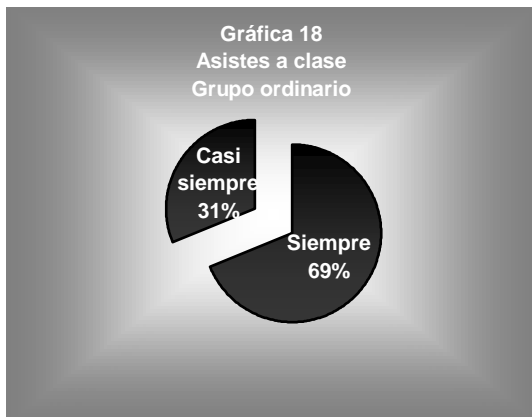
Las respuestas optativas que ofrecía el cuestionario fueron cuatro al igual que el cuestionario "A": la primera es "**siempre**" que oscila en términos de porcentaje entre un 90% a 100%, la segunda de "**casi siempre**" fluctúa en un 75% al 90%, la tercera "**pocas veces**" de un 60% a un 75% y una cuarta "**nunca**" entre un 0% y el 60%.

En la gráfica 16 se observa que de los 121 alumnos encuestados 91, que equivale al 75% "siempre" acudían a clase.



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 121 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

En cuanto a la gráfica 17 ante la pregunta ¿Llegabas puntualmente a clases? (No más de quince minutos después de empezar la hora), un 64 % “siempre” llegó puntual. En la misma gráfica tenemos que un 35%, que corresponde a “casi siempre”, siendo un 1% “pocas veces”, atribuyendo un 99% (64%+ 35%) en llegar a sus clases. Ahora bien en lo que respecta al grupo ordinario, (ver gráfica 18) muestra un 69% que respondió que “siempre” en tanto un 31% “casi siempre”. En relación a la puntualidad (ver gráfica 19) tenemos que 76% respondió que “siempre” llegaron puntualmente, el 21% casi siempre, por lo cual se logró que un alto porcentaje de puntualidad y asistencia.

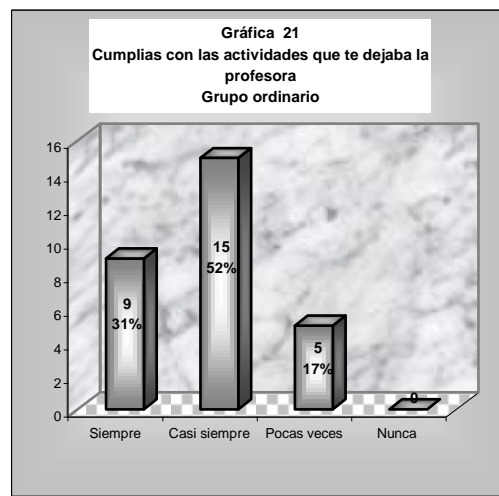
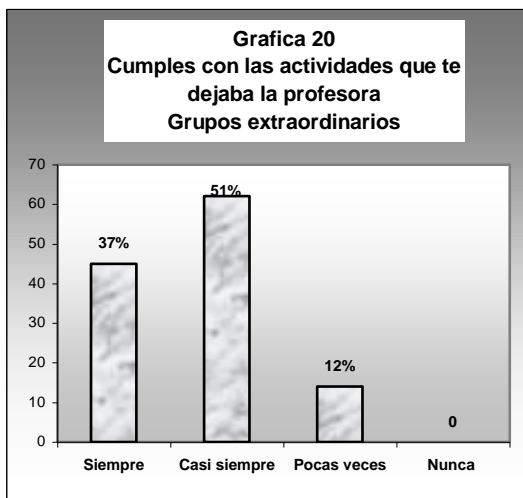


Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 29 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2007.

Se logró en los grupos, tanto extraordinarios como en el ordinario, un índice de asistencia prácticamente del 100%, independientemente en los casos en que los alumnos llegaban después de 15 minutos de haberse iniciado la clase.

En cuanto a la gráfica 20 ¿Cumples con las actividades que te dejaba la profesora?

La respuesta a “siempre” fue el 37% y “casi siempre” 51%, por lo cual un 12% no cumplía de manera regular con las actividades. Tenemos un 88% (51%+37%) de los alumnos que de manera regular cumplan con las actividades, que de manera planificada se solicitaban, clase con clase.

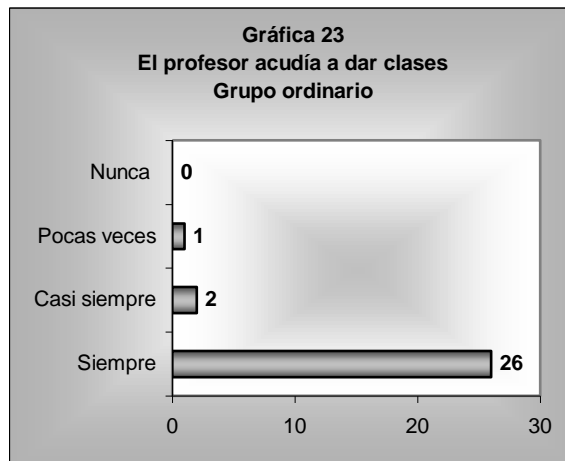
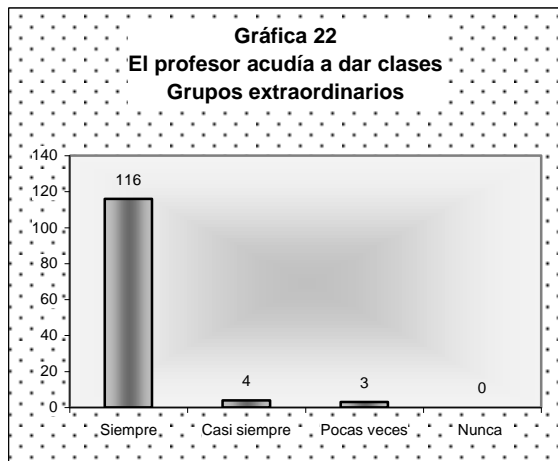


Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 115 y 29 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

En la gráfica 21 muestra el porcentaje ante la pregunta ¿Cumples con las actividades que te dejaba el profesor? El 31% respondió que “siempre”. En la gráfica 21 tenemos con respecto a la misma pregunta, que se le aplicó al grupo ordinarios un 62% en el “casi siempre”, por lo que se tiene un cumplimiento en actividades regulares del 93% (62%+ 31%)

Ambas gráficas coinciden los datos obtenidos, predominando el “casi siempre”, en la realización de las actividades, cabe señalar, que en los criterios de evaluación se hizo énfasis en lo importante que era realizar trabajo dentro y fuera del aula. Por tal motivo la respuesta negativa de “pocas veces” osciló en un 12% y un 17%, que consideró bajo al ser comparado con la dedicación obtenida.

Con relación a la gráfica 22 ¿La profesora acudía a dar clases?, el 96% (equivale a 116 alumnos) respondió que “siempre” en cuanto a la gráfica 23, del grupo ordinarios, respondieron que la asistencia fue del 90%.



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 123 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

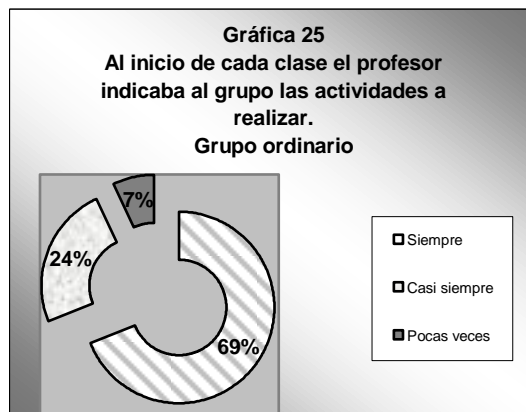
Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 29 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

Con respecto a los resultados obtenidos de las gráficas 22 y 23 me llama la atención, que no se haya considerado el 100% de asistencia de la profesora, ya que no falté a ninguna clase, esto dicho según los alumnos.

En las gráficas 24 y 25 con relación a la pregunta ¿Al inicio de cada clase el profesor indicaba al grupo las actividades a realizar? Se observa los siguientes resultados, para el 95% de los alumnos (ver gráfica 24). “Siempre” se explicó, para el grupo ordinario lo consideró en un 69%, en tanto el 24% en un “casi siempre”, por lo cual en términos positivos se considera que un 93% de los alumnos reconoce que se dieron indicaciones al inicio de las clases, en el caso del grupo ordinario.



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 123 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

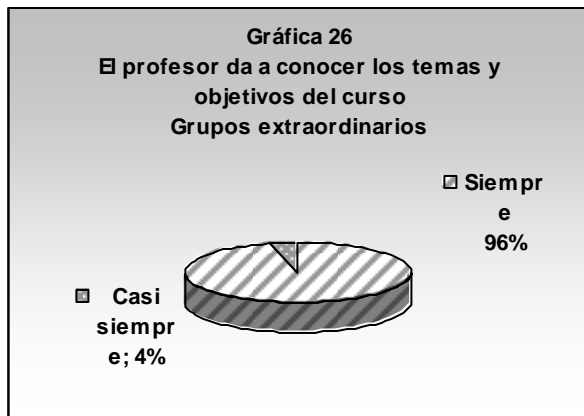


Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 29 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

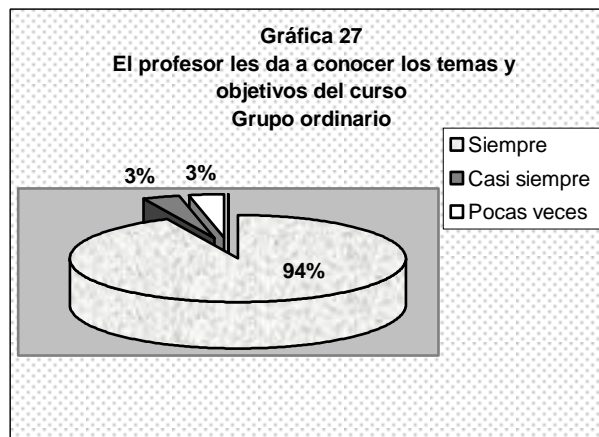
Es importante considerar que en la propuesta de estrategias didácticas, diseñadas a partir del modelo constructivista, el vínculo profesor alumnos es prioritario, por lo cual comunicarle a los alumnos de las actividades, objetivos y temáticas a tratar se apega a ese vínculo entre profesor y alumno.

Consideramos que para los alumnos, el indicarles en cada clase lo que se realizará, los objetivos y aprendizajes a lograr, es una forma de motivación para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este mismo sentido tenemos que en la gráfica 26, se les preguntó ¿El profesor les da a conocer los temas y objetivos del curso? Los siguiente resultado fue de 96% de los alumnos del los grupos extraordinarios, en cuanto al ordinario fue del 94% (ver gráfica 27)



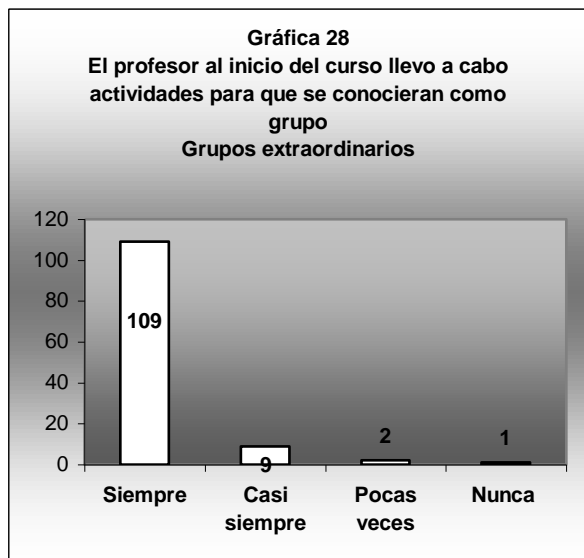
Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 123 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.



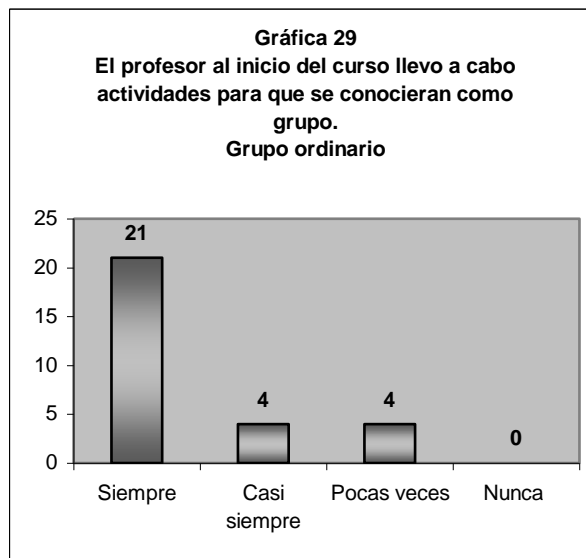
Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 29 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

La comunicación constante que se ejercer en el aula, para abordar los contenidos teóricos, deja ver con claridad hacia dónde va la clase. Otro elemento importante que aporta al vínculo profesor alumno, y entre los mismos alumnos son las dinámicas de integración. En la gráfica 28 y 29 se les preguntó ¿El profesor al inicio del curso llevó a cabo actividades para que se conocieran como grupo? En los grupos extraordinarios el 90% dieron la respuesta de “siempre” en la gráfica 28 se señalan 109 respuestas. El grupo ordinario señaló un 72% lo cual refiere a 21 alumnos.





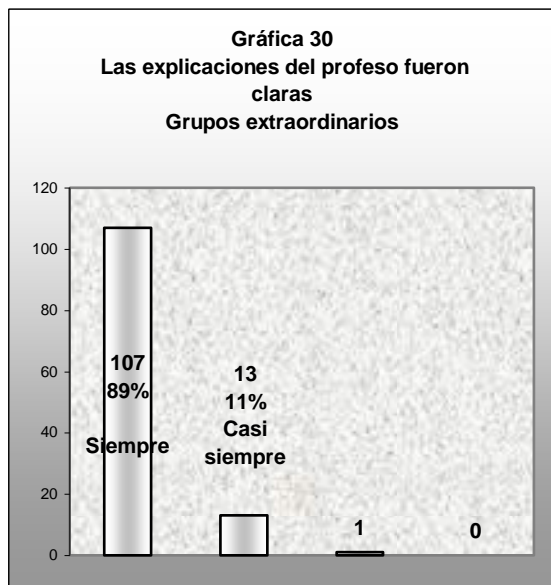
Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 121 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.



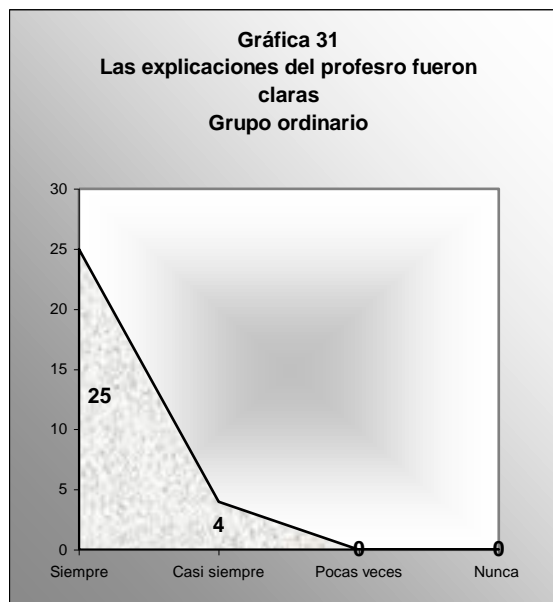
Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 29 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

Que los alumnos se conozcan entre ellos facilita el trabajo en equipos, también el que reconozcan los conocimientos que poseen sus compañeros. Las dinámicas y/o actividades propician la construcción del conocimiento tanto individual como en equipo.

Cuando hablamos de la planeación y de la búsqueda de estrategias didácticas para que los alumnos se apropien del conocimiento nos estamos refiriendo a esas estrategias que parte de la planeación. La explicación de las temáticas y contenidos es parte de esta planeación, por lo cual en la gráfica 30 hace referencia a la preguntó ¿Las explicaciones de la profesora son claras? El 89% consideran que “siempre” en los grupos extraordinarios y para el ordinario fue del 86% (ver gráfica 31) así lo manifestaron 25 alumnos.



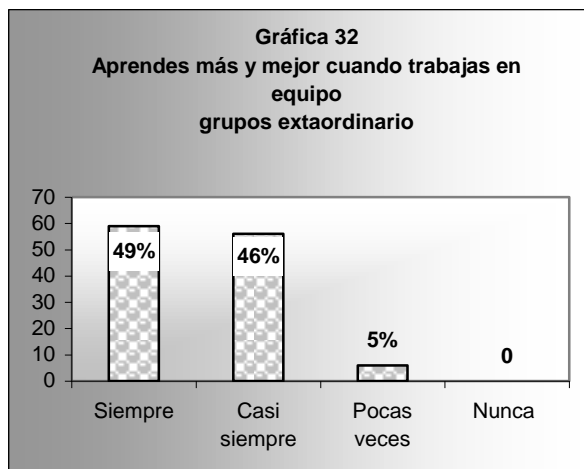
Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 121 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.



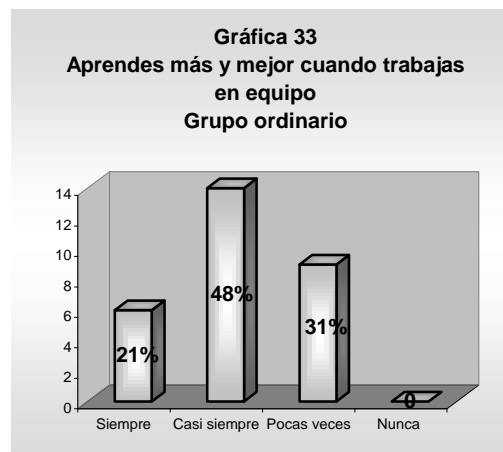
Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 29 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

La claridad en la explicación por parte del profesor es prioritaria, así como el despejar cualquier duda, con respecto a las temáticas, los contenidos de los programas son extensos, pero hoy se debe de ejercerse el criterio de selección (libertad de cátedra), para entrelazarlos y no generar una acumulación de datos en los alumnos.

El lograr que los alumnos acepten trabajar en equipo, requiere de diferentes técnicas y de un arduo convencimiento la gráfica 32 muestra que para el 49% de los alumnos de los grupos extraordinarios “siempre” aprenden más y mejor cuando trabaja en equipos, en tanto para un 46% es de “casi siempre”, y para un 5% “pocas veces”. Si consideramos la respuesta uno y dos (49%+46%) tenemos un 95% que reconoce que se aprende con sus pares, es decir, en equipos de trabajo.



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 121 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 29 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

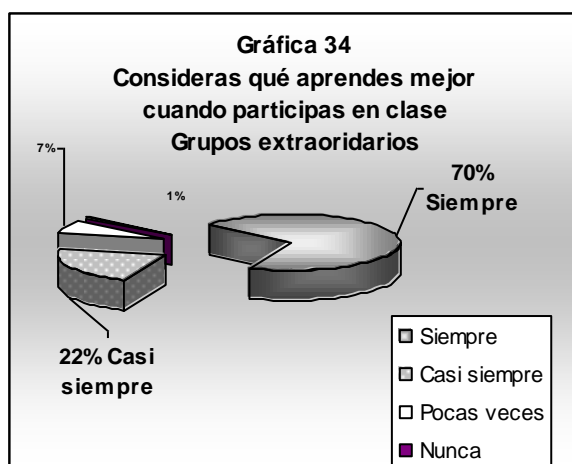
La gráfica 32 muestra una aceptación a trabajar en equipo en un 95%, cifra que obtenemos al sumarse los resultados de “siempre” y “casi siempre”.

En la gráfica 33 del grupo ordinario, la respuesta ante la pregunta, aprendes más y mejor cuando trabajas en equipo, el 48% dio la respuesta de “casi siempre”, como se indicó anteriormente, al retomar al grupo en segundo semestre, dado que en el semestre anterior, se habían generado fuertes diferencias entre ellos, por lo que el trabajo en equipos, resultó ser complicado, a pesar de ello tenemos que, el 21% dio una respuesta de “siempre”, y un 32% de “pocas veces”, al sumar las dos primeras respuestas tenemos un aceptación de trabajar con sus pares del 69%.

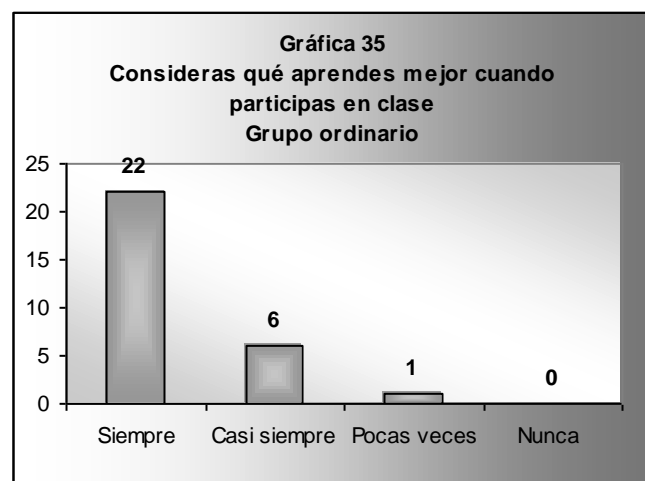
Es importante la participación del alumno en actividades proyectadas desde la planeación, teniendo como eje central el conocimiento, es decir, que entienda, comprenda y reflexione una serie de acontecimientos. En este caso nos conciernen los referentes a los procesos históricos, como lo señala Cesar Coll (1988) que “logren propiciar en éste una actividad mental constructiva”. Se les preguntó ¿Consideras que aprendes mejor cuando participas en clase? La gráfica 34 muestra que para los alumnos encuestados de los grupos extraordinarios el 70% y para el ordinario del 76% fue de “siempre” el considerar el aprender al participar en clase. Mientras que para un

22% “casi siempre”, por lo cual una gran mayoría considera importante la participación para aprender

El propiciar la participación (ver gráfica 34 y 35) no se da de manera mecánica, dependerá de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se involucre al alumno, que se especifiquen los contenidos temáticos a analizar, que se cuente con estrategias didácticas definidas y que se propicie un ambiente agradable en el aula, para que el alumno se sienta en confianza y seguro de hacer sus comentarios al respecto, no sólo del sentido común, sino apoyándose de lo leído, oído y visto.



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 121 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.



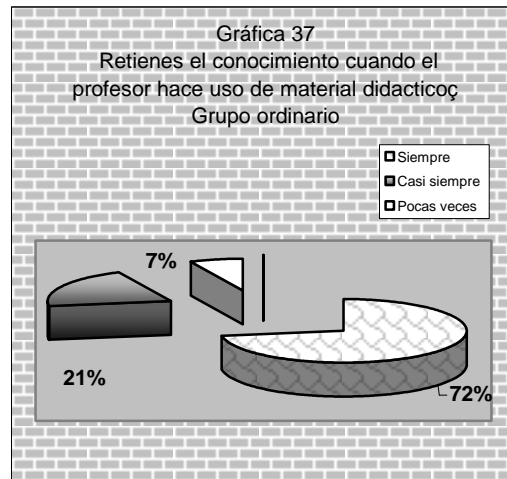
Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 29 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

En este sentido de propiciar la participación, es conveniente el uso de material didáctico, como lo comprueba la gráfica 36 y 37. Se les preguntó a los alumnos ¿retienes el conocimiento cuando el profesor hace uso de material didáctico? : Audiovisuales, fotografías, películas, cuestionarios, material impreso, acetatos, música etc. La respuesta de “siempre” fue del 68%, “casi siempre” del 27%. Esto indica que en un 98% consideran importante el uso de material didáctico en los grupos extraordinarios.

En el caso del grupo ordinario, el 72 % respondió que “siempre” (ver gráfica 36). Un 21% “casi siempre” nos proyecta un 93% al sumar el 72% y el 21% respectivamente, que reconoce que se aprende con el uso de material didáctico.



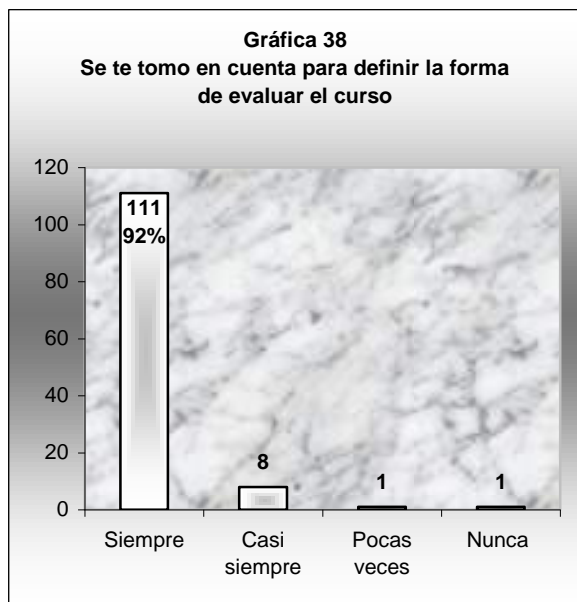
Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 121 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.



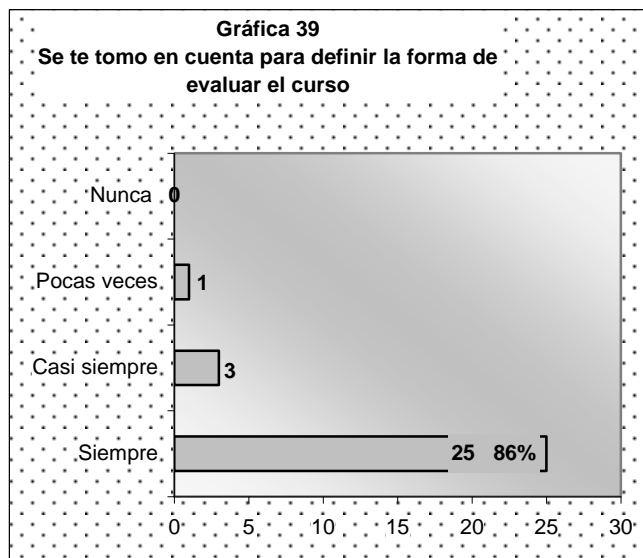
Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 29 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

La inclusión de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el caso de la aplicación de la propuesta de la presente investigación, tenemos que se les involucró en el procesos de evaluación, que de manera conjunta profesora y alumnos acordaran la forma de evaluación y los porcentajes asignados.

Con respecto a lo anterior tenemos que el 92 % (ver gráfica 38) de los alumnos respondieron que “siempre” se les tomó en cuenta, de los grupos extraordinarios y para el ordinario resulto un 86% (ver gráfica 39). El involucrarlos en los criterios de evaluación origina un compromiso mutuo entre profesor y alumnos.



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 121 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

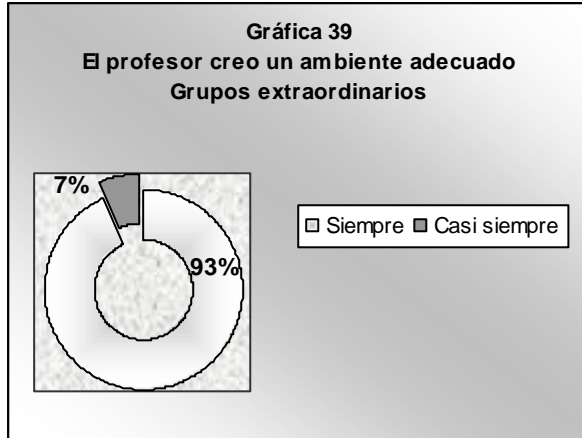


Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 29 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

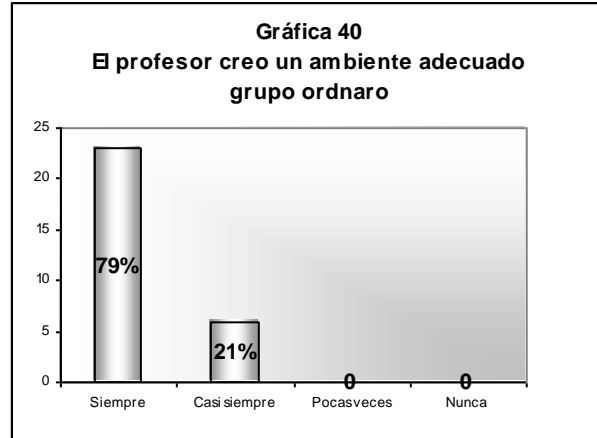
Involucrar a los alumnos en la evaluación consiste en que desde el inicio de los cursos, se les tome en cuenta, y ellos y ellas se responsabilicen acordar entre el grupo que la evaluación se hace en función de qué (contenidos), cómo (actividades) y el para qué se enseña (apropiación del conocimiento). De acuerdo con Cesar Coll “permitir determinar el grado en que se han conseguido las intenciones del proyecto” (Coll, 2000. p.125). Que se consideren parte del mismo y no como una responsabilidad exclusiva del docente.

Se les preguntó a los alumnos “el profesor creó un ambiente adecuado”. (Comunicación, cooperación, convivencia, y disciplina). El 93% consideró que “siempre” (ver gráfica 39) en los grupos extraordinarios; en tanto para el ordinario un 79% (ver gráfica 40) y un 21% “casi siempre”.

De nueva cuenta en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, las gráficas anteriores muestran que un ambiente grato propicia mejores resultados en el aprendizaje.

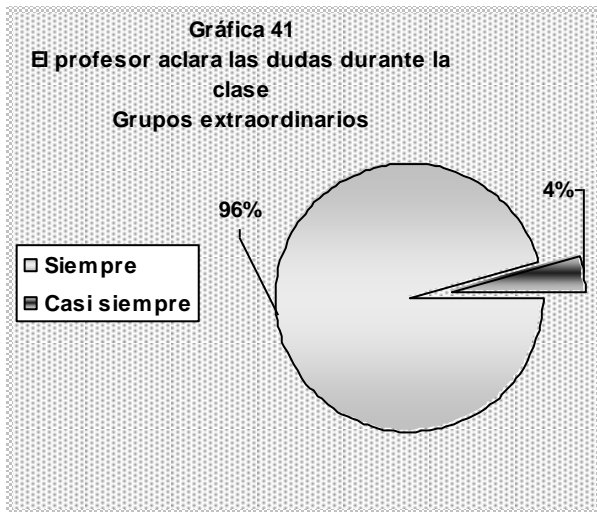


Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 121 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

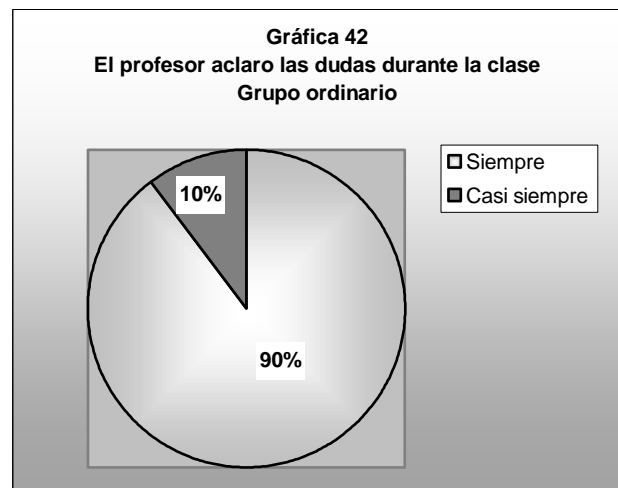


Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 29 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

Un ambiente adecuado en el cual se genere el respeto mutuo, la tolerancia, clases dinámicas y la claridad del desarrollo de las mismas teniendo como eje la planeación, no tiene porqué originará un cúmulo de dudas que los alumnos se llevan y que no expresan en la clase. En la gráfica 41, se muestra que para un 96% de los alumnos la profesora aclaraba las dudas durante la clase, mientras que para un 4% “casi siempre” se aclaraban las dudas, esto indica un alto porcentaje de aportación con mayor precisión para ahondar en las dudas manifestadas por los alumnos.



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 121 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

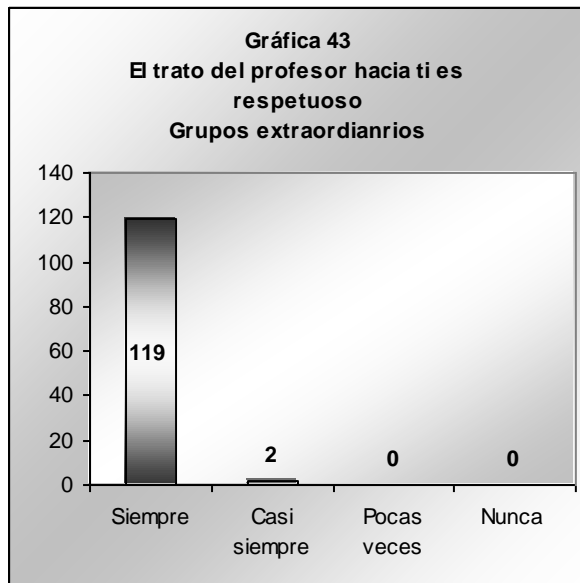


Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 29 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

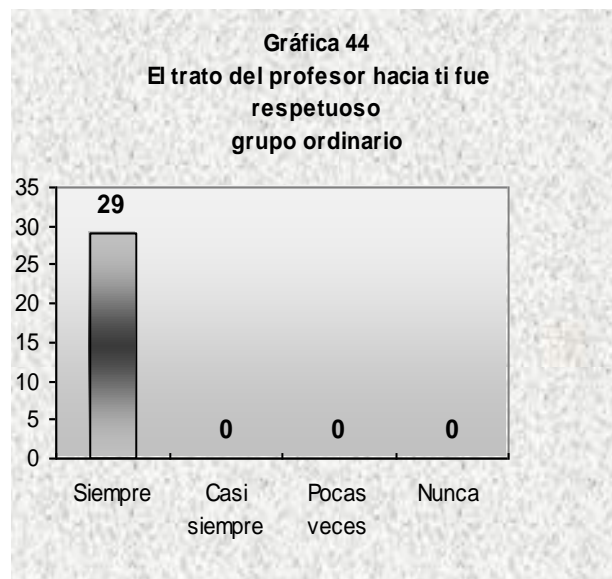
La gráfica 42 ante la pregunta ¿El profesor aclara las dudas durante la clase? un 90% dio la respuesta de “siempre” y un 10% de casi siempre.

Ambas gráficas, con relación al esclarecimiento de dudas, muestran un alto porcentaje, esto significa, el haber estado al pendiente de las necesidades que, clase con calase manifestaban los alumnos.

En las últimas dos gráficas, la pregunta fue ¿El trato del profesor hacia ti es respetuoso un 99% (ver gráfica 43), fue “siempre”, en la gráfica 44, muestra los resultados obtenidos ante la pregunta el 100% respondió que siempre.



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 121 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 29 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007.

Obtenemos que el trato respetuoso del profesor para con los alumnos es medular para una mejor convivencia y que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto de manera individual como en lo colectivos.

En síntesis tenemos que, de los resultados de las encuestas aplicadas a los alumnos con los cuales se trabajó la propuesta de la presente investigación y que la conforman



las gráficas de la 16 a la 44. La asistencia a clase, de los 29 que respondieron al cuestionario del grupo ordinario, se dio un 100% y en cuanto a puntualidad un 97%. Se constata que los alumnos acudieron a sus clases de manera constante y puntualmente a pesar de haber sido la última clase de las 19:00 hrs. a 20:00 hrs. El horario vespertino en el CCH Azcapzalco se ha considerado un turno en el cual se generan infinidad de problemas, no entran a clase, conatos de violencia.

Respecto a las actividades y tareas en clase y extra clase un 83% sí las realizaban. Se registró que de manera regular un 76% consideran que aprenden cuando trabajan en equipos, siendo la participación también una de las formas para el aprendizaje, se reporta un 76% que así lo considera. En tanto, un 90% consideró que “siempre” se aclararon las dudas.

En cuanto a temas y objetivos del curso, el 94% marcó que “siempre” se les comunicó al respecto y en este mismo sentido, el 86% reconocen que “siempre” se les tomó en cuenta. Es importante indicar que el 100% marcó que “siempre” hubo respeto de la profesora para con los alumnos.

Las dinámicas de integración son básicas para generar un ambiente agradable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado por una planeación que añade claramente estrategias didácticas. Esto repercute en la apropiación del conocimiento, como se podrá notar en los resultados obtenidos, tanto en la evaluación numérica final como en los análisis de las entrevistas que se realizaron al final de cada semestre.

El cuadro que a continuación se presenta concentra los resultados obtenidos en cada una de las preguntas que confirmaron los cuestionarios. Se consideró la frecuencia de “siempre” por ser el mayor porcentaje.

**Cuadro comparativo de los resultados obtenidos de los cuestionarios**

Pregunta	Grupos en los que se aplicó la propuesta de investigación de diseño de estrategias didácticas		
	Cuestionario "A" aplicado a grupos <b>extraordinario</b> Respuesta de "Siempre"	Cuestionario "B" aplicado a grupos <b>extraordinario</b> Respuesta de "Siempre"	Cuestionario "B" aplicado al grupo <b>ordinario</b> Respuesta de "Siempre"
1.- ¿Asistías a clases?	36%	<b>75%</b>	69%
2.- ¿Llegabas puntualmente a clases?	47%	64%	<b>76%</b>
3.- ¿Cumplías con las actividades que te dejaba el profesor?	16%	<b>37%</b>	31%
4.- ¿El profesor acudía a dar clases?	60%	<b>96%</b>	90%
5.- Al inicio de cada clase, ¿el profesor indicaba al grupo las actividades a realizar?	22%	<b>94%</b>	69%
6.- ¿El profesor les dio a conocer los temas y objetivos de curso?	31%	<b>96%</b>	94%
7.- ¿El profesor al inicio de curso llevó a cabo actividades para que se conocieran como grupo?	15%	<b>90%</b>	72%
8.- ¿El profesor desarrolló el curso de acuerdo al programa de la asignatura?	29%	S/D	S/D
9.- ¿Las explicaciones del profesor fueron claras y comprensibles?	16%	89%	<b>86%</b>
10.- ¿El profesor hacía uso de recurso didácticos (cuestionario, material impreso, audiovisuales, acetatos, fotografías, películas, música, etc.) para promover el aprendizaje?	14%	S/D	S/D
11.- ¿Durante la clase el profesor los motivaba para participar?	8%	S/D	S/D
12.- ¿El profesor creó un ambiente adecuado (comunicación, cooperación, convivencia, y Disciplina) para su aprendizaje?	12%	<b>93%</b>	79%
13.- ¿El profesor aclaraba las dudas durante la clase?	8%	<b>96%</b>	90%
14.- ¿El trato del profesor hacia ti fue respetuoso?	41%	98%	<b>100%</b>
15.- ¿Consideras que el profesor influyó para que no concluyeras satisfactoriamente la materia?	45%	S/D	S/D
16.- ¿Aprendes más y mejor cuando trabaja en equipos?	S/D	<b>49%</b>	20%
17.- ¿Consideras qué aprendes mejor cuando participas en clase?	S/D	70%	<b>76%</b>
18.- ¿Retienes el conocimiento cuando el profesor hace uso de material didáctico (cuestionario, material impreso, audiovisuales, acetatos, fotografías, películas, música etc)?	S/D	69%	<b>72%</b>
19.- ¿Se te tomó en cuenta para definir la forma de evaluar el curso?	S/D	<b>92%</b>	86%

En la primera columna del resultado de cuestionarios “A” es notoria la diferencia con las columnas tres y cuatro donde se registran los resultados obtenidos una vez aplicada la propuesta de investigación.

Los alumnos integrantes de los grupos extraordinarios fueron los que obtuvieron mayor asistencia (pregunta 1) con un 75%, en cambio, cuando cursaban el segundo semestre de forma ordinaria (normal) fue del 36%. Podemos deducir que la inasistencia fue uno de los indicadores que originó la reprobación, independientemente de los motivos de la inasistencias un parámetro claro, que al no acudir a clase no pasan la materia.

En cuanto a puntualidad (pregunta 2) el grupo ordinario registra un 76% ante un 47% de los alumnos que reprobaron la materia aunada a la pregunta uno, también es un indicador del por qué no aprobaron en su semestre normal la materia.

En cuanto al cumplimiento de las actividades (pregunta 3) que dejaba el profesor se detecta un 37% como constante ante un 16%. Esto señala que los alumnos que no aprobaron la materia no realizaban las tareas ni las actividades que sus profesores les dejaban. Consideramos que la respuesta a esta pregunta se debe de sumar con otras, para entender el incumplimiento a las actividades.

En la pregunta cuatro podemos observar que la asistencia del profesor se diferencia de un 60% ante un 96% como lo reportan los grupos extraordinarios. Este indicador de inasistencia del profesor en un 40% es alarmante, se nota una discontinuidad en las clases, por lo cual el incumplimiento de actividades (pregunta 3) se vincula con esta irregularidad de inasistencias.

En la pregunta cinco ¿Al inicio de cada clase, el profesor indicaba al grupo las actividades a realizar? se origina un contraste de un 22% en contra de un 94% en lo correspondiente a las indicaciones, que se deben de realizar antes de iniciar una clase, el dar las premisas claras de lo que se realizará. Si no hay claridad de lo que hay que

hacer, la falta de realización de estas actividades es entendible, como lo reportan los resultados de la pregunta tres.

Al igual que las actividades a realizar previamente, en la pregunta seis se les preguntó ¿El profesor les dio a conocer los temas y objetivos del curso? Los cuestionarios dieron como resultado, un 31% que cumplían por abajo del mínimo, ante un 96% que se logró con los grupos extraordinarios en donde se les aplicó la propuesta de estrategias didácticas. Estos datos muestran un descuido del docente por no compartir con sus alumnos los temas y objetivos desde la perspectiva de los encuestados.

Así mismo, la inclusión en el proceso de evaluación, parte de la propuesta de estrategias didácticas, dio como resultado que el 92% de los alumnos de los grupos extraordinarios reconocen que se les tomó en cuenta para definir la forma de evaluación, (ver pregunta 19). Involucrar al alumno implica una responsabilidad mayor para los muchachos, ya que ellos definen en conjunto con el profesor los criterios y, si no cumple, tienen que asumir los resultados obtenidos, es con la finalidad de que se hagan responsables.

La pregunta siete da como resultados que un 15%, contra un 90% referente a las actividades de integración y/o conocimiento del grupo. La integración grupal es importante ya que un ambiente adecuado favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, 109 alumnos de 121 que respondieron al cuestionario consideran que siempre se llevaron a cabo dinámicas de integración grupal.

El modelo pedagógico constructivista considera la integración del grupo como un elemento importante para llevar a cabo la construcción del conocimiento.

La pregunta ocho se incluyó únicamente en el cuestionario "A". Es importante, pero para que no fuera más extenso el cuestionario se sustituyó por otras. Considero que la respuesta a la pregunta cinco y seis se acerca a este 29% que reporta los resultados ante una falta de conocimiento tanto de objetivos, temáticas y del mismo programa de la

materia. Una carencia de información desde la perspectiva de los alumnos con respecto al curso que el docente no informa.

Paulo Freire señala que al procesar el conocimiento no es con base en la transferencia; el procesarlo implica que los sujetos lo hagan suyo, lo manejen, lo enriquezca, se discuta, se explique, se interprete. En este sentido, la respuesta a la pregunta nueve ¿Las explicaciones del profesor fueron claras y comprensibles? (ver pregunta 9) Los alumnos del grupo ordinario señalan en un 86% que sí se explicaba; en tanto que un 16% obtuvieron los profesores anteriores de los alumnos de los grupos extraordinarios. En cuanto a las aclaraciones de las dudas se registró un 96% (pregunta 13) en el cual sí se aclaraban, contra un 8% de la falta de claridad.

Los temas históricos son complejos, aunado a una explicación casi nula cuando los alumnos lo reportan de manera negativa. Algunos adolescentes construirán en su formación intelectual una serie de confusiones y se cortará el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo cual un indicador más de el por qué no aprobaron la materia en el ordinario, es la falta de explicación como no aclarar duda; son indicadores que nos acercan a los motivos de la reprobación, que a pesar de no ser un tema central en la presente investigación, sale a relucir.

En la pregunta 18 son muy similares, la variación fue incorporar, el concepto de retención del conocimiento, para la pregunta 18, pero ambas tienen que ver con el uso de material didáctico.

Para el caso de la pregunta 10, un 14% de los encuestados señaló que, el profesor hacía uso de material didáctico. En cuanto a la pregunta 18 que hace referencia al manejo de diferentes instrumentos o herramientas la respuesta fue del 69% y 72% respectivamente, que consideran que se logra mejor la retención del conocimiento haciendo uso de material didáctico en cada clase.

La pregunta once está relacionada a la motivación y dio como resultado que en un 8% de los profesores anteriores los motivaron a participar. En contraste con esta se reformuló la pregunta y se les volvió a preguntar al término del semestre o curso, ¿Consideras qué aprendes mejor cuando participas en clase? (pregunta 17) Al considerar la motivación implícita al momento en que los alumnos dan sus puntos como uno de los tanto elementos que conforman la motivación (trabajo con sus pares, interés, aprender, conocer, entre otros) los resultados que se obtuvieron fue de 76% del grupo ordinario.

La pregunta 16 está vinculada a la anterior ya que tiene que ver con el trabajo en equipos, como parte de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos integrantes de los grupos extraordinarios consideraron en un 49% que aprenden más y mejor cuando trabajan en equipo, seguido de un 46%, por lo cual se puede considerar (sumando ambos) una aceptación, de trabajar así, en un 95%.

En la pregunta 12, referente al ambiente adecuado para el aprendizaje en el aula, se dio un contraste del 12% que arrojó el cuestionario “A” contra el 93% que se logró al aplicar la propuesta de estrategias didácticas, por lo cual se deduce que la comunicación, la cooperación, convivencia y disciplina, van a la par de los logros que se obtengan en la apropiación de conocimiento.

Se lograron esclarecer las dudas hasta en un 96% (ver la pregunta 13) la cual da una, marcada diferencia contra un 8% del profesor anterior que les impartió la materia, esto en lo correspondiente a la parte teórico conceptual, la claridad y el entendimiento no de manera repetitiva, sino al considerar sus conocimientos previos, el uso de estrategias didácticas planificadas, el que externen sus puntos de vista, con la finalidad de procesar el conocimiento.

Los resultados obtenidos de la pregunta 14, en cuanto al respeto del profesor para con los alumnos, se obtuvo el 100% contra el 41%, que le otorgaron al profesor anterior. Este indicador se refuerza con las entrevistas realizadas, cuando los alumnos de los

grupos extraordinarios señalan las formas de interacción que tuvieron con sus profesores en el transcurso de su segundo semestre.

Una pregunta que se realizó al grupo extraordinario fue en relación a ¿consideras que el profesor influyó para que no concluyeras satisfactoriamente con la materia? (ver pregunta 15) un 45% consideró que sí influyó el profesor. Este dato es muy significativo ya que casi es la mitad de los alumnos que estaban recursando la materia.

Se logró que un 70% y 76% de los alumnos participaran en las clases (pregunta 17), ya que se creó un ambiente adecuado, de comunicación mutua y de interacción profesor alumnos y entre los mismos alumnos.

El 92% y 86% de los alumnos (ver pregunta 19) reconocieron que fueron incluidos en los acuerdos para definir los criterios de evaluación.

Los porcentajes anteriores muestran que si bien no se logró un 100%, pero sí porcentajes considerables, y aún más cuando se compara con la experiencia que obtuvieron los alumnos de grupos extraordinarios, los logros fueron significativos.

En los testimonios se constata que las cifras que nos dan los cuestionarios se fortalecen y se argumentan dando elementos de mayor análisis y reflexión respecto a los que implica la práctica docente, desde una perspectiva psicopedagógica, ética educativa y disciplinar.

Un estudio realizado por Claudia Saucedo Ramos titulado "*Los alumnos de la tarde son los peores*", muestra cómo el vínculo pedagógico profesor alumnos tiende a cambiar con los alumnos del vespertino a pesar de ser el mismo profesor que se hace cargo. Al elegir aplicar la propuesta de la presente investigación a dicho turno, en particular del ordinario, fue con la finalidad de desmitificar tales supuestos, ya que los resultados obtenidos muestran logros significativos como: la puntualidad, la

participación, el comprender y entender los contenidos, ya que no basta con una explicación, sino hay un vínculo cognitivo para procesar el conocimiento.

#### **6.6.- Opiniones de los profesores entrevistados en relación con las estrategias didácticas y su punto de vista con respecto al constructivismo.**

Las entrevistas semi-estructuradas (ya que se contaba con un guión de preguntas) se aplicaron a nueve profesores, seis de carrera con antigüedad de entre 17 y 35 años, y tres de asignatura con una antigüedad de 5 a 15 años en el plantel CCH-Azcapotzalco, todos los profesores son integrantes del Área Histórico-Social. Para una mayor profundidad en la entrevista se formulaban otras preguntas, relacionadas al mismo tema.

Las entrevistas se realizaron en el plantel Azcapotzalco, tanto en los salones de clases como en la sala de profesores.

La guía de entrevista fue la siguiente:

¿Cómo creé usted que los alumnos consideran la materia de historia?

¿A qué atribuye que los alumnos aprueben o reprueben la materia?

¿Realiza algunos cambios cuando detecta niveles bajos de aprendizaje?

¿Cuáles son?

¿En qué periodos realiza la planeación de sus clases?

¿Qué opina de las estrategias didácticas?

¿Cómo es su acercamiento con los alumnos?

Por su experiencia, ¿de que manera pueden los alumnos apropiarse mejor del conocimiento?

¿Qué opina del paradigma constructivista?

Para una mejor organización de las respuestas obtenidas se han conformado bloques por cada pregunta, en los cuales se rescata lo más significativo de la respuesta. Se han utilizado siglas para identificar a las profesoras y profesores entrevistados.

Por cada bloque se lleva a cabo un análisis de la información obtenida, dando énfasis a la propuesta de la presente investigación.



## **Contenidos de las entrevistas realizadas a los docentes**

Entrevistadora: Patricia Barragán PB.

Entrevistada; Profesor/a 1 al profesor/a 9.

### **PB: ¿Como creé usted que los alumnos consideran la materia de historia?**

Las respuestas obtenidas para la pregunta fueron las siguientes:

Profesora 1: Es un cúmulo de datos inertes, que nos sirven para explicar nuestro presente y que es una imposición que se les da en su carga de asignaturas y que deben acreditar.

Profesor 4: La conciben como una materia que no tienen ninguna finalidad, que no le ven ninguna utilidad práctica... eso puede tener muchas explicaciones, yo creo que es muy importante con quienes llevaron la materia de Historia Universal y algunos maestros se han encargado de que los alumnos tengan esa visión de la historia... es un problema muy serio al que nos enfrentamos los profesores de tercer semestre.

Como una disciplina que trata acontecimientos del pasado, que no tienen nada que ver con el presente...el revertir esa situación de modificarles entender la historia como una materia útil y significativa para comprender su realidad, es debatir contra una serie de ideas que tienen respecto a la materia.

Profesora 3: Los muchachos consideran la materia... bueno en un inicio... como una serie de sucesos, de hechos inconexos que no les sirven... que la historia se las dieron como una acumulación de datos inconexos que no le ven la utilidad, entonces eso es con lo que yo entro al salón de clases, ya al final pues tienen otra percepción, a partir de mi trabajo docente.

Profesora 5: No era de manera general, pero sí mostraban lo alumnos poco interés; yo me atrevo a decir que no es por la historia, poco interés por estudiar en general.

Yo creo que hay una desesperanza, no hay una claridad, en el estudiante, de la importancia que tiene el formarse. Es una universidad pública y en una universidad de reconocimiento mundial, pero esto no nada más es con el estudio, si no en una desesperanza a la vida. Entonces el problema no radica en que les guste o no la historia, el problema radica en que no les gusta estudiar, yo creo que eso es un problema más profundo y más grave.

Profesor 6: Ha ido empeorando, no sé si se deba a las condiciones de las familias, si se deba a la situación de posibilidades futuras de empleo para un universitario o se deba al cambio y a la estructura del plan de estudios, a lo mejor se debe a todo eso. Pero la forma en la que valoran la importancia de aprender historia ha ido reduciéndose muchísimo, mucha resistencia a leer. Nunca faltan dos tres alumnos, por lógica, que sí tienen un interés genuino por aprender.

Profesor 7: La consideran aburrida, repetitiva, memorística, sin importancia, sin ninguna utilidad. Como una materia que hay que pasar, de la que no se puede sacar ningún tipo de provecho.

PB: ¿A que le atribuirías entonces que tengan esa concepción?

Profesor 7: Por una parte a la manera en la que se enseña historia, las experiencias que comúnmente ellos tienen o traen de secundaria, de repente les hacen creer en eso... con esa idea de que la historia solamente es el estudio del pasado, como si fuera algo muerto, algo que está solamente allá en el pasado y que ningún vínculo tiene que ver con el presente.

Tiene que ver con el contexto que les ha tocado vivir, es un discurso utilitarista, es un discurso de explotación, es un discurso en donde hay que ser competitivo, es un discurso en donde todo lo que deja dinero en un momento dado son las disciplinas que comúnmente llaman duras; entonces la historia por sí misma no es una de ellas.

Profeso 8: Ha variado... en la década de los setentas era un tipo de alumno que era sumamente trabajador, asimilador, con iniciativa para el estudio, es decir preocupado

por superarse, pero fue decreciendo... los cambios tanto económicos del país... el alumno... verdaderamente lo hace dependiente de los instrumentos y cae prácticamente en una nulidad de un buen aprendizaje en la mayoría de los casos... el alumno se convierte en una especie de apéndice de la máquina.

Profesor 9: Las ciencias sociales en general han ido perdiendo espacio, importancia y muchos alumnos vienen con muchas deficiencias... que dificultan la continuidad de la enseñanza de la materia... tienen una visión memorística... que ellos tienen el sentir de que al entrar al colegio ellos van a adquirir una visión distinta, más crítica, más analítica de lo que es la historia... pero en sí la formación que ellos tienen sigue siendo muy tradicional, incluso como que cada vez más deficiente.

Profesora 3: Depende mucho del interés de los muchachos, por determinadas carreras. Hay jóvenes que consideran la historia como algo inútil, que no les va a servir para nada y que no les ha servido hasta el momento para nada, se van a ingeniería, a medicina y consideran que en su vida no tiene ninguna utilidad.

En cambio hay otros, los que se van a ciencias sociales que sí la consideran importante, sobre todo los que ya tienen bien claro qué es lo que van a estudiar, en el transcurso de los dos años en que ellos llevan Historia Universal y de México, de alguna manera se puede influir para que ellos ya definan, tengan algún interés por alguna carrera, pero en general a los muchachos no les gusta la historia, la consideran aburrida, la consideran inútil y que no es para ellos importante.

PB: ¿Siempre ha sido esa la percepción de los muchachos con respecto a la historia?

Profesora 2: Sí, desde hace 35 años es la misma percepción que tienen los jóvenes que hemos tratado de cambiársela, pero quién sabe si lo hemos logrado.

Como se podrá observar, de los nueve profesores entrevistados, sólo uno considera (profesor 3) que la concepción de los alumnos con respecto a la historia cambia, pero depende en gran medida de la práctica docente que llevó a cabo en el aula. Algunos profesores hacen comparativos con los alumnos del pasado descalificando a los actuales.

Las siguientes declaraciones nos dan a conocer la opinión de los alumnos respecto a la materia, muestran serios descalificativos, que implica el llevar a cabo cambios en la práctica docente, así como entender y motivar a los alumnos para que se considere el conocimiento de la Historia en su formación, como seres sociales.

Sería importante que los conceptos expresados por los profesores entrevistados, y que son los que expresan sus alumnos con respecto a la Historia como son:

- Hechos inconexos que no les sirven
- Cúmulo de datos
- Ninguna finalidad ni utilidad
- Trata acontecimientos del pasado
- Nada que ver con el presente
- La importancia de aprender historia ha ido reduciéndose
- Aburrida, repetitiva, memorística
- No se puede sacar ningún tipo de provecho
- La historia solamente es el estudio del pasado
- La formación sigue siendo tradicional
- Algo inútil que no les va a servir para nada

Consideramos que lo antes expuesto debe de tener una solución, ya que es un problema, si el docente lo asume y no toma medidas al respecto este repercutirá en la formación del alumno, las medidas posibles pueden ser por ejemplo, cambiar parte de su planeación y mejorar el vinculo pedagógico entre otras.

**PB: ¿A qué le atribuye maestra/o que los alumnos aprueben, o reprobren la materia, así como a la deserción?**

### **Reprobación**

Profesora 1: Reproban la asignatura...ya traen una serie de prejuicios de los profesores de niveles básicos lejos; de motivarlos... a leer o reflexionar sobre la historia se los dan como algo ya hecho, construido que no se puede modificar y que es incuestionable... cuando yo les pido un comentario crítico sobre un ensayo o una

lectura que hacen, no tienen la capacidad de criticar... dicen como voy a ... cuestionar lo que está en un libro ... es sagrado ... es un elemento importante que los alumnos no leen, menos escriben y esas herramientas son básicas para que puedan cursar la asignatura y acreditarla de manera correcta.

**PB: ¿Entonces, maestro, si usted considera que ellos no ven de manera práctica la utilidad de la historia, a eso le atribuye que reprobren la materia?**

Profesor 4: Yo creo que sí, una de las causas centrales, ven una materia sin ningún sentido... tiene que ver en cómo los alumnos han vivido su proceso de aprendizaje específicamente en la materia de historia, cuáles son sus experiencias de aprendizaje específicamente en la materia de historia, cuáles son las prácticas que ellos han tenido con sus profesores... yo creo que ahí radica el problema de la deserción, de la reprobación.

### **Deserción**

**PB: Maestro, cuando usted ve... que hay mucha deserción o mucha reprobación en sus grupos ¿que tiende a hacer para que esto disminuya?**

Profesor 4: Llevar a cabo todo un proceso de evaluación realimentadora para los alumnos... yo lo que trato principalmente es replantearme a mí mismo, si realmente la forma de enseñanza que estoy llevando con los alumnos está cumpliendo realmente con los objetivos... si los alumnos no le ven realmente el significado, hay que analizar toda la docencia... me parece importante el proceso de evaluación sistemática, y también hasta llegar al punto de tener asesorías con los alumnos, sobre los problemas que están enfrentado, no asesorías exactamente, pero sí una mayor atención... pero sí veo que es el grupo en su conjunto, sí me replanteo la forma en la que estoy llevando a cabo mi docencia, inclusive hablar con ellos de lo que está pasando.

### **Reprobación**

**PB: ¿Qué tiendes a hacer para disminuir esa parte de la reprobación?**

Profesora 1: Les reitero la importancia de la lectura, y he buscado libros. Entonces, a partir de su cotidianidad y de la lectura de este libro es que los he logrado interesar, a

los alumnos, y es como ellos se interesan y empiezan a estudiar por su cuenta y se empieza a ver una actitud distinta a la disciplina y su actitud en el salón de clases. Empiezan a participar y esto, bueno, les va abriendo la puerta para que ellos mismos comiencen a buscar la información que necesitan.

Profesora 3: En mis grupos tengo muy poca deserción... principalmente lo tengo por problemas de porros. Ya están insertos en un grupo porril y son ellos los que los sacan... de una lista de 50 alumnos, 2 se me van.

PB: Agregándole a ese desinterés por la historia ¿qué otros motivos pueden generar la deserción y la reprobación?

Profesora 5: Considero que existen distintos factores; factores internos y factores externos. El factor externo muchas veces...el medio familiar, el medio social donde se desenvuelven, la zona en la que viven, eso impacta en la manera en la que llegan aquí a la escuela como factores externos. Que la escuela...con esa libertad que a veces hay a corta edad no se tiene claridad de esa libertad... deciden no entrar a clases...no hay quién me diga que me meta...sin una conciencia de las consecuencias que puede traer esto.

Al interior del CCH...las zonas de atracción como son las canchas, las jardineras... como docentes tenemos que reflexionar de qué manera podemos convertir nuevamente nuestro salón de clases en un foco de atracción... tal parece que lo que menos les interesa es estar en el salón de clases...hacer una reflexión, yo creo que individual y colectiva ¿Qué necesitamos hacer?, ¿Qué necesitamos construir? ... para que el alumno se interese por estar en el salón de clases. Creo que la distancia entre jóvenes de 14 y 15 años y nosotros como docentes es muy amplia, es una brecha generacional enorme...nos ha impactado de tal manera ese ritmo vertiginoso de la sociedad y el mundo, que a veces nos sentimos en el salón de clases desarmados, pero no lo reconocemos así, a veces únicamente externamos emociones, de molestia, de derrota, de pesimismo, de depresión, pero yo creo que es el momento de reflexionar ¿qué estoy haciendo?, ¿Cómo lo estoy haciendo? Y yo creo que como docentes tenemos un papel fundamental por tratar de rescatar el factor humano dentro del salón.

Tenemos que establecer juntos un ambiente académico adecuado, de respeto, de tolerancia, de compromiso y de confianza sobre todo y creo que me ha resultado para aprender a aprender. El alumno se debe sentir en un lugar adecuado, en un ambiente adecuado y que esto es tomado en cuenta y que lo que el investiga sí se va a ser escuchado, va a ser analizado.

**PB ¿Usted cree que esa resistencia a aprender historia, a ver su utilidad, influya en la deserción y reprobación?**

Profesor 6: Sí yo creo que sí porque... el principal problema de mi grupo no es la reprobación, es la deserción, llegan ven el trabajo y todo les da flojera o no le encuentran interés o hay veces que ni siquiera llegan, no le dan a uno oportunidad de intentar embarcarlos en el viaje...no se presentan.

Estoy en el turno vespertino, porque la idea que tengo yo es que en el matutino sí funciona un poco diferente.

La mayoría de los jóvenes, yo diría que el 95 por ciento son jóvenes de 14 y 15 años, uno que otro de 20, pero es así muy raro.

**PB: ¿Cuántos alumnos desertan en su grupo?**

Profesor 6: Alrededor del 30 %.

PB: ¿Qué es lo que ocasiona los niveles de reprobación y deserción en el alumno?

Profesor 7: ... me parece que la reprobación y la deserción de los chicos respecto a nuestra materia tiene que ver, sobre todo, con la imposibilidad de construir... hay una situación de incompreensión sobre la utilidad de la historia, sobre su dinamismo, sobre su utilidad, sobre todo su imprescindible presencia y me parece, que como no se comprende... termina viendo a la materia como eso nada más una materia que hay que pasar y punto final.

**PB: Podríamos decir que por las condiciones de los diferentes contextos. ¿Influyen en la reprobación y en la deserción de los muchachos?**

Profeso 8: desde luego, el alumno a pesar de lo difícil que se presenta la vida para ellos, en un presente y más hacia el futuro...no tienen conciencia de esa situación.

Desgraciadamente las fuentes de trabajo se van a seguir escaseando para ellos y verdaderamente, quizás, hasta pudiera acrecentarse el nivel de delincuencia, el nivel desde luego de desempleo es un hecho.

**PB: Cuándo usted detecta en sus grupos estos niveles de deserción o de reprobación ¿Qué tiende a hacer para modificar o para disminuir?**

Profeso 8: Para tratar de disminuir y tratar de regularizar al alumno es darle oportunidades... para que se recupere, para que se regularice, claro, con trabajos..

**PB: Esta concepción que usted considera que tienen los muchachos de una historia memorística por datos, por héroes, por fechas, ¿Estos elementos influirán en la reprobación de los alumnos o en la deserción o en ambas partes?**

Profesor 9: Yo creo que sí, yo creo que sí influye el hecho de que a veces les des...categoría de espacio y tiempo... diferentes a las que hace, como que eso les dificulta un poco...hay muchos que han adquirido ciertas habilidades.

PB: Hablamos de diferentes características de los alumnos, unos que tiene esa habilidad de procesar la información y darle otro sentido y a otros que definitivamente se les dificulta.

Profesor 9: Exactamente, hicimos un examen diagnóstico...alumnos que después consulté su historial académico eran alumnos de 10, porque ya son de tercer semestre. Pero en el momento en que yo realicé el examen diagnóstico, son tan malos como todos. Esos alumnos de 10 son muy trabajadores, entonces rápidamente retomaron el ritmo de trabajo y terminarán siendo buenos alumnos

Profesor 9: Tomo una muestra de los que están más bajos. Por ejemplo, hicimos que crearan mapas de cómo ha ido cambiando la República a partir de la conquista a la actualidad, que hicieran una línea del tiempo sobre todo para que fijaran fechas importantes, que resolvieran algunos cuestionarios, sobre contenidos que vimos que



también eran importantes, revisar una serie de actividades que realizaron de manera complementaria.

PB: En esa posibilidad de cambio, podemos decir que esa actitud que ellos tienen frente a la historia, que no le ven utilidad para su carrera profesional, ¿influye en la deserción y la reprobación?

Profesora 2: Sí, yo creo que sí, uno como profesor hace que la materia sea árida, sea tediosa, sea complicada para ellos, indudablemente que eso influye sobre todo en la deserción. Cuando ellos no están a gusto, pues no es lo que ellos piensan o lo que piensan recibir los muchachos, se van indudablemente, eso creo yo, no sé si esté equivocada o no.

En la reprobación, pues es que hay jóvenes que en verdad están negados... en verdad les cuesta mucho trabajo... pero que son muy buenos para otras cosas a la hora que uno ve su historial académico, son brillantes en matemáticas, en física, o cosas así.

Profesora 2: Trato de hablar con ellos para detectar qué está pasando... les cuesta trabajo hablar con uno, yo creo por esta brecha generacional tan grande.

Tratamos de hacer un poco lo que ellos piden, es decir, si sienten ellos que mis exámenes están muy difíciles entonces bajarle un poquito al nivel, generalmente los que reprueban son muchachos, que de verdad, yo les digo los cometos, porque se aparecen, dos clases al principio del semestre, luego faltan un mes y luego, mire, maestra, muchos problemas en la casa, ya me voy a integrar, bueno ponte al corriente, van dos semanas y se vuelven a desaparecer.

En el bloque anterior con respecto a la reprobación y por ende la deserción, por cuestiones de practicidad se abundó en la reprobación. Los datos obtenidos incitan a la reflexión en la práctica docente. Cuando se obtiene información que señala a la historia como una materia que se imparte de manera tediosa, al externar una historia dada sin posibilidades de construir, se imparte de manera compleja, estos y más descalificativos como se vio en la primera pregunta. El cuanto está obligado a cuestionarse a sí mismo,

para convertir nuestro salón en un foco de atracción, para que los alumnos no anden deambulando en pasillos, jardinería o en otras actividades fuera del salón de clases.

Hay que hacernos las siguientes preguntas ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo lo estoy haciendo?, y de nuevo replantearse la práctica docente, teniendo como eje fundamental las relaciones humanas en el aula, como lo indicó un profesor, tener en cuenta el factor humano dentro del salón.

Los docentes que imparten la materia de historia, al igual que otras asignaturas, se enfrentan a una serie de contextos, tanto internos como externos (problemas familiares, grupos de porros, violencia), que influyen en la docencia. Pero no se puede quedar a la saga ante las diferentes corrientes psicopedagógicas e historiográficas que son parte de su actualización docente y de su propia formación, con la finalidad de seguirse formando y profesionalizándose.

Consideramos que los talleres, cursos y seminario, que se imparten de manera periódica, deberían de tener una continuidad integral para la formación del docente, que se enmarquen en tres líneas: psicopedagógica, ético-educativa, y la referente a cada materia, es decir lo disciplinar. La formación docente es una profesión que implica una relación constantemente entre la teoría y la práctica.

### **Aprendizajes**

**PB: ¿Realiza algunos cambios cuando detecta niveles bajos de aprendizaje?**

**¿Cuales son?**

Profesora 3: Voy adecuando mis estrategias...pongo mucho énfasis en el trabajo con aquellos alumnos que me quedan rezagados...voy diversificando las estrategias pero voy jalando a aquellos alumnos que se les hace difícil el aprendizaje. Y comienzo a descubrir que es porque no les gusta leer, porque no le encontrarán el sentido a la historia, porque no aprenden a hacer lo que es una relación pasado presente, entonces a lo largo de mis estrategias yo les voy dando herramientas para que ellos vayan haciendo esa información.

**PB: De los alumnos que sí continúan, cuando usted evalúa y no está satisfecho con los resultados ¿Qué hace para modificar los niveles de aprendizaje con los muchachos?**

Profesor 6: El centró de trabajo son las lecturas, los resúmenes, las guías de lecturas y discusión, la revisión del cuaderno es un buen instrumento...a veces a las tres semanas o al mes se hace una revisión de cuadernos...a ver tu cuaderno, no, pues vas atrasado. Para la próxima clase lo quiero hasta aquí y ya se van poniendo al corriente,

**PB: Para usted, el que ellos tomen apuntes es una manera de que a la hora de responder sus exámenes salgan mejor, ¿esto lo puede entender así?**

Profesor 6: Sí, mucho del trabajo es la discusión... lo importante no me refiero tanto a la toma de notas en clase sino a los resúmenes y a la evolución de las actividades que hacemos en clase

**PB: ¿Cuál es tu práctica en el momento que detectas la deserción y reprobación? ¿Qué modificas en los aprendizajes?**

Profesor 7: Me esfuerzo por desarrollar sensibilidad, antes que los contenidos... propios de la disciplina... que el chico no solamente se quede con la memorización de datos... sino que vaya comprendiendo el enorme dinamismo y sobre todo la enorme importancia que tiene que ver el conocimiento de la historia. Comienzo a implementar es una serie de estrategias como trabajo en equipo, investigación hemerográfica, documental, pero que sean capaces de iniciar de un problema y puedan enlazar, digamos diversas dimensiones, temporales para que lean esa relación entre presente y pasado un tanto hacia futuro...viéndolos desde el presente como esa posibilidad de intervenir y que se asuman como sujetos históricos, entonces en ese sentido, me esfuerzo porque se desarrolle una sensibilidad pero hacia la historia como disciplina, que no se vea como un conocimiento plano.

En esta pregunta se puso énfasis en los aprendizajes, con la finalidad de encontrar la vinculación que realizan los docentes, entre los conocimientos previos con los adquiridos para convertirlos en nuevos conocimientos.

Se detecta el interés del docente, si bien no es del común de todos ellos. Algunos manifestaron el interés por el alumno al incorporarlo, a que se entiendan mejor los procesos históricos así como, la relación pasado presente, el que no se vea la historia como un conocimiento plano.

Fue importante conocer el interés de alguno de ellos por incorporar a los alumnos a nivel de sujetos históricos, el desarrollar sensibilidades, el impulsar trabajo en equipo, el hacer énfasis en el trabajo con aquellos y entre ellos.

El vínculo humano de algunos de los profesores se vio reflejado al señalar un acercamiento mayor con los alumnos rezagados, se manifiesta un mayor compromiso en la formación de los alumnos, la profesora 3 cambia sus estrategias, se preocupa por entablar un vínculo con sus alumnos, en cambio el profesor 6 se enfoca a revisarles, más el cuaderno, siendo una posible forma de presión, que pondríamos considerar el cómo logra obtener los aprendizajes.

Con respecto a la planeación se destacan los siguientes contenidos.

## **Planeación**

### **PB: ¿En qué periodos realiza la planeación de sus clases?**

Profesor 4: Desde que yo llego al salón de clase, yo pongo en el pizarrón cuál es el contenido, qué se va a...cuál es el aprendizaje, cuál es el contenido, cómo se va a desarrollar la actividad de aprendizaje y en eso debemos ser muy claros los profesores, porque parece mentira, pero a nivel de bachillerato todavía el profesor aún tiene que llevar muy, muy de la mano a los alumnos. Entonces, yo creo que eso ha sido para mí muy funcional y práctico desde el inicio, tener muy planeada mi clase. Yo nunca llego a improvisar; tengo un programa operativo en donde ya está toda la actividad que se va a realizar en esa sección; nunca improviso y hay una propuesta planeada de antemano y esto me permite cumplir con mis objetivos.

Profesora 3: Tengo una planeación de 3 días adelante...eso no significa que a la hora que yo llego al salón de clases la ejecuto tal y como está, porque resulta que nunca falta que hay algo en el salón de clases que me impide ejecutar mi planeación. Entonces la tiendo a modificar, tengo que buscar aquellos elementos o formas en las cuales las actividades converjan, para que finalmente yo logre cubrir mi programa.

Profesora 5: Mi planeación es desde antes, desde inicio de semestre. Cada semestre afinó, quito, pongo; porque las experiencias van siendo distintas...pero tienes que hacer ajustes en la propia clase porque son seres humanos en frente, cada grupo trabaja distinto y eso lo tengo claro... independientemente de que a mí me interesa que mis alumnos aprendan, aprendan que hay una historia en el mundo, que hay una historia en el país y que ellos están dentro y son resultado de ella. Mis grandes objetivos son lograr que mis alumnos aprendan esos conocimientos básicos de historia pero con elementos que les van a servir para cualquier materia, habilidades de pensamiento que no me ha resultado fácil pero sí se puede lograr.

Mis clases siempre son un ir y venir en el tiempo y de su propia vida cotidiana a la historia y de la historia a su vida cotidiana, a su realidad.

Profesor 6: La planeación la hago antes de empezar el curso, selecciono mis materiales, actividades, lo que va apareciendo que puede reforzar lo que estamos trabajando, lo voy haciendo clase tras clase; así, en alguna clase estamos viendo algún tema y aparece algo importante, ahí incorporamos la lectura o comentario o hasta la recomendación.

Entonces yo diría que hay un 80% de planeación antes del semestre y lo demás clase tras clase.

PB: ¿En qué momento realizas la planeación de tu curso?

Profesor 7: En vacaciones, en el intersemestral o a final de cada ciclo. Aunque los materiales bibliográficos de repente suelen repetirse, lo que nunca se repite en mi caso son las dinámicas, porque incluso utilizando el mismo material bibliográfico los vuelvo a releer y siempre salen cosas distintas. En mi práctica como que no es mucho, más bien

es como planear qué es lo que se pretende hacer, llevar al grupo o a los grupos en cuanto a la disciplina.

Profesor 8: Como profesor de carrera tengo que presentar un proyecto, entonces ese proyecto, ya implica un planeación, no solamente la que se considera dentro del proyecto, sino una planeación en la cual mi programa operativo esta generalmente revisado y actualizado al año en curso.

Tenemos contemplado también el asunto del uso de distintos recursos llámese videos, llámese copias de libro o alguna bibliografía etc. Los diversos recursos con que contamos ya, afortunadamente.

Profesor 9: Resulta que es una cuestión muy particular, porque nosotros somos un grupo de trabajo. Entonces, una de las primeras tareas del grupo de trabajo fue planificar los cursos, con tiempos, con actividades, con lecturas, con todos los materiales; eso ya lo tenemos planificado con mucha antelación.

Lo vamos siguiendo con los ajustes que hay que hacer, porque hay que hacer y cada quien le da su enfoque, su matiz en cosas que son particulares de cada uno.

Profesora 2: En el fin de semana... qué actividades voy a pedir, inclusive al inicio de cada unidad yo reviso cuáles son los temas.

Les voy a dar tiempo para que lo hagan y entreguen su trabajo al final de la unidad, entonces sea como un cierre y se comenta con ellos, se les pregunta si les gustó qué vieron, etc.

Uno tiene planeada una estrategia y si no puede utilizarla, porque, a lo mejor se fue la luz y no pudo pasar el video. Pero sí debe de tener una planeación, si uno no planea las cosas no salen como uno quiere que salgan.

**PB: Con respecto a la planeación ¿en qué momento haces esa reflexión de modificar... habilidades... instrumentos... dices éste no y lo modificas, en qué momento lo empiezas a hacer?**

Profesora 1: Veo los resultados... entonces las modificaciones...las realizo para el segundo, si en el primer año me pasó esto y tuve tales dificultades, y veo que los alumnos tienen deficiencias de lecto-escritura, entonces, voy a implementar algo para motivarlos a estas habilidades que no tienen, pero fue en el intersemestral, digamos.

La información obtenida en este apartado o bloque muestra ciertas similitudes con respecto a la planeación. Algunos de los profesores señalan que, tienen ya un programa operativo en el cual se especifican actividades a realizar, así como otros que anotan en el pizarrón, cuál es el aprendizaje, cuál es el contenido, cómo se va a desarrollar la actividad. Me parece asertivo el darles a conocer a los alumnos lo que se va a hacer en las próximas horas; considero que es tomarlos en cuenta y hacerlos partícipes de la estrategia didáctica a implementar, para ambos queda claro hacia dónde va la clase.

Con respecto al tiempo que se ha dedicado a la planeación, encontré variaciones en los tiempos, ya que unos la efectúan al inicio de semestre o antes de empezar el curso, en vacaciones, en el ínter semestral o a final de cada ciclo, pero hay un común, no se acude a la improvisación.

Es importante que al planificar se analicen los resultados, con la finalidad de modificar la práctica docente, y al final de cada semestre darse un tiempo, para sistematizar la práctica, ¿qué estrategias didácticas fueron asertivas?, ¿cuáles se me dificultaron?, en cuanto al uso de herramientas y materiales ver las ventajas y desventajas, volver a planear para llevarlo a la práctica. Una de las maestras comentó, que nunca faltan imprevistos en el salón de clases, que impide ejecutar la planeación, por lo cual hay que tener presente el plan “B”, pero no dejar de dar clases por que se fue la luz.

Con respecto a las estrategias didácticas se logró obtener la siguiente información, que enriquece la propuesta de investigación.

**PB: ¿Qué opina de las estrategias didácticas?**

Profesora 1: Tienen sentido y razón de ser dentro de toda una planeación...tener bien claros mis objetivos, qué es lo que quiero, adónde quiero llegar y las estrategias me dicen cómo voy a llegar, y qué instrumento voy a utilizar para cumplir con esos objetivos.

Unas estrategias me funcionaron muy bien con unos grupos y con otras definitivamente no. Entonces, también hay que considerar el perfil del grupo, los intereses, las aptitudes que tiene para ver si las estrategias que estoy enseñando pueden funcionar con ellos o las modificas.

**PB: ¿Cuál es la estrategia que tú has considerado que te funciona mejor?**

Profesora 1: Una estrategia que me funcionó muy bien con los alumnos de quinto y sexto semestre... la importancia de la escuela que la escuela nos da los instrumentos para que el alumno perfeccione, sea crítico, sino que la escuela parece ser que está ahora diseñada para que el alumno se incorpore, se subyugue al sistema neoliberal sin analizarlo ni criticarlo.

Invitar a que se acerquen a documentos y que empiecen a indagar por cuenta propia, tuvimos una práctica en la biblioteca con base en los temas de ciencias políticas; a pesar de ser de quinto semestre no habían ido a la biblioteca antes.

Profesor 4: Las estrategias debemos entenderlas no como recetas... que tienen que ser modificadas de un grupo a otro. Los grupos, por ejemplo vespertinos, tienen características muy específicas... esa misma estrategia pueden ser modificada hasta al final del grupo de las siete de la noche... las inquietudes de los alumnos por salir, el cansancio...; se modifica de acuerdo a las características de los grupos no... la estrategia no puede ser considerada como una camisa de fuerza.

Las estrategias pueden ser muy variadas, tienen que ir desde las más simples hasta las más complejas, aquellas que se llaman estrategias básicas como aquellas que implican un mayor...desarrollo cognitivo, como pueden ser las estrategias de articulación y selección de conceptos hasta la organización de la información que ya implican habilidades mucho más complejas



Profesora 3: Las estrategias son herramientas que tiene el profesor para enseñar.

Profesora 6: Manejo regularmente dos equipos: el equipo de la actividad lúdica y el equipo del conocimiento, pero ambos deben manejar el tema, cómo van a hacer una actividad lúdica si desconocen el tema y es al azar y aseguro que todos leen, que todos traigan fichas de trabajo.

Mi forma de trabajo lo rigen técnicas, lo rigen estrategias y todo un enfoque metodológico, que es a partir del marxismo y la escuela de los Annales, soy ecléctica. Retomo, a veces, teoría de sistemas o de Marx, me permite acercarse más a los alumnos al conocimiento. Me interesa que ellos se den cuenta, que hay distintas formas dentro del ámbito de las ciencias sociales, de acercarse a la realidad... para ir comprendiendo los fenómenos histórico sociales. El manejo del lenguaje y los conceptos, no es sencillo... lo que alcancen a dominar a mí me parece magnífico.

**PB: Estamos hablando ya del uso de estrategias. ¿Qué opinas en particular del uso de las estrategias para el proceso enseñanza- aprendizaje?**

Profesor 6: Creo que todos los profesores planean y ejecutan estrategias, que lo hacen de manera diferente, es decir, el sólo hecho de que un profesor llegue y explique un tema, y recomiende previamente la lectura de un texto, eso es una estrategia.

Aquí en el CCH tenemos una ventaja, las secciones son de dos horas y eso nos permite tener una mayor margen de tiempo... yo las utilizo... con la finalidad que el chico se involucre, sea un actor más y no solamente alguien pasivo que llega a escuchar lo que el profesor dice, que apunta lo que puede apuntar, y lo que el profesor dicta... al menos en el espacio que yo atiendo, que se pueda apropiarse del mismo y me parece que las estrategias en ese sentido sí funcionan como algo positivo.

**PB: ¿Cómo valoraría el uso de estrategias didácticas?**

Profesora 7: Las estrategias son importantísimas, claro pero desde luego hay que buscarle las más adecuadas, habrá estrategias que se conviertan en clásicas es decir que se queden ahí, no diríamos para siempre, pero sí con una situación de ser estrategias indispensables, para el conocimiento histórico. Para lograr la habilidad

histórica podríamos decir y también para tratar de aspirar a lograr en el alumno el cambio de actitud.

**PB: ¿Maestro, las tradicionales cuáles vendrían siendo?**

Profesora 7: Yo no les llamaría tradicionales, yo les digo más bien clásicas.

Lo tradicional como que suena a nefasto...si solamente es una cuestión magistral por parte del profesor,... eso es muy bonito, es bueno pero es muy cómodo para el alumno y muy tedioso incluso para el profesor y no hay como el que el alumno se escuche a sí mismo, que realmente vaya avanzando y logre muchos, muchos puntos prácticamente a su favor hacia el futuro en su vida.

**PB: ¿Cuál es su apreciación con respecto a la validez o no de una estrategia?**

Profesor 9: Es un caso interesante... ¿verdaderamente los alumnos aprenden lo que uno realmente quisiera que aprendieran? A muchos el estar variando las estrategias, enseñarles algunas cosas nuevas les parece interesante, les hace agradable la clase, lo hacen con gusto, pero nos hemos encontrado que al momento de aplicar un examen muchos tienen muchas deficiencias.

Cual es el posible origen de eso, seguramente no tienen mucha dedicación a la lectura, posiblemente los ejercicios no los hacen con el detenimiento.

No hay realmente un análisis muy detenido de cuál es la razón por lo que está pasando. Yo creo que estamos viviendo una etapa de transición muy importante, alumnos que vienen con una mentalidad de los 80s... ven las cosas de una manera distinta, nosotros hemos intentado de dar el paso, el cambio un poco pensando en esa mentalidad nueva, usando videos, nuevas estrategias, una serie de cosas, pero creo que todavía no hay un seguimiento de cuál es el verdadero resultado de eso y no te digo en parte, a los estudiantes les gusta, es agradable trabajar así, pero hay deficiencias todavía

**PB: ¿Qué opina del uso y manejo de las estrategias?**

Profesora 2: Yo creo que facilitan el trabajo al profesor, no debe uno de abusar tampoco de una misma estrategia...porque los chicos se cansan... Power Point este tipo de cosas les llama mucho la atención a los muchachos, pero si uno diera las clases con este tipo de trabajos a la cuarta quinta clases se aburrirían, hay que ir cambiando

modificándolas yo les decía proyección de acetatos, de alguna película, trabajar en mapas históricos, trabajar en línea de tiempo, lecturas de comprensión dentro de la clase, elaborar algún resumen, hay que irlo variando porque, de veras, los muchachos se aburren, se fastidian con mucha facilidad y se cansan porque son dos horas de clase y esto hace que yo me echo un rollo de una hora, a la hora tengo a la mitad del grupo dormido porque ya se cansaron se fastidieron. Tienen sentido y razón de ser dentro de toda una planeación

En capítulos anteriores se especificaron las características de una estrategia didáctica, o de aprendizaje, como la ruta que se diseña en la cual se marcan tiempo, actividades, recursos, técnicas, procedimientos, métodos, la finalidad es que el alumno se apropie de los conocimientos.

Las entrevistas llevadas a cabo realimentan la concepción antes definida, al considerar de manera precisa los objetivos, dónde se quiere llegar, cómo voy a llegar e incluso los instrumento a utilizar. Un elemento importante y fundamental son las características o perfil del grupo.

Uno de los profesores bien señala que las estrategias didácticas no son recetas, hay que adecuarlas al grupo ya que facilitan el trabajo al profesor. En otra concepción al respecto plantean una clasificación de las estrategias didácticas, opinan que hay simples y otras complejas, formulan que hay aquellas que se llaman estrategias básicas (simples) como aquellas que implican un mayor desarrollo cognitivo (complejas), como pueden ser las estrategias de articulación y selección de conceptos.

Entre otros elementos importantes de las entrevista, nos llama la atención una profesora que se expresa con respecto a las estrategias didácticas, al señalar que se rigen técnicas, un enfoque metodológico, que se desarrollan a partir de corrientes teóricas como el marxismo y la escuela de los Annales, por lo cual está implícita una posición ideológica y conceptual no ajena al momento de impartir una cátedra.

Es importante presentar en este bloque, con respecto a las estrategias didácticas, algunas de las opiniones de los profesores entrevistados, en los cuales se muestran ciertas confusiones al indicar que una estrategia: es un trabajo en Power Point, acetatos, películas, mapas históricos, línea de tiempo o resumen y que no por el sólo hecho de que un profesor llegue y explique un tema, y recomiende previamente la lectura de un texto, eso es una estrategia, como ya se analizó anteriormente implica un procesos de planeación.

**PB: ¿Cómo es su acercamiento con los alumnos?**

Profesora 1: Procuero que ellos se sientan con la confianza de acercarse, para preguntar... comentar, que puedan externar su punto de vista sobre qué les parece la clase, los temas que estamos viendo. Entonces me parece que si logró en ocasiones no siempre, crear un ambiente de confianza, que entre los alumnos se acerquen, para que aclaren sus dudas.

**PB: ¿Cómo consideras la interrelación entre tú y tus alumnos, y cómo ves la interrelación entre ellos mismos?**

Profesora 3: Es claro que en el salón de clases hay grupitos... les he dejado clarísimo a mis alumnos, es de que en su vida se van a encontrar con que no se llevan, con fulano o mengano. Pero finalmente hay que hacer el trabajo y puedes aprender del otro escucharlo... he aprendido a fomentar...actitudes y algunos valores, por ejemplo: la tolerancia... resulta ser que no les gusta trabajar con determinados compañeros. Pero en ese momento hay que sacar la tarea, como sea...no puede ser tu cuate, pero puede ser tu compañero de clase y pueden trabajar bien, y a lo mejor en historia trabajas con el y saliendo de historia no le hablas y es válido pero aquí trabajas junto con él.

Profesora 3: Cuando me llega a faltar un alumno, y lo hacia con un grupo de las siete de la mañana, le decía no viniste, faltaste, el grupo no estaba completo. Cuando yo hago un comentario así a mi compañero alumno, mi alumno no vuelve a faltar. Entonces hay que tratarlos como humanos, hay que utilizar recursos de sensibilidad para que el salón de clases es un espacio de respeto si faltó me extrañan, es como una pequeña familia académica, y eso lo trabajo clase con clase.

El contacto humano es buenísimo, les toco el hombro la labor del docentes es tratar de integrar al grupo... es irlos metiendo en una dinámica yo le llamo un ambiente académico... se fomenta mucho la solidaridad, el compromiso, la responsabilidad, el respeto al trabajo del otro y el respeto al grupo en general. Pero para lograr esto es que el maestro tenga claro esa dinámica grupal

Profesora 5: Yo siento que me llevo bien con la gente...no he tenido un conflicto en un salón de clases, nunca he peleado con un alumno, nunca me han dicho lo odio, a ver cuando se muere, creo que me llevo bien, aunque sí hay menos convivencia, es decir, como yo he vivido dos etapas de mi docencia aquí, los primeros 15 años, platicaba mucho con ellos iba a hasta bailar con ellos, salíamos de aquí los viernes y ahora eso ha variado porque los alumnos son más jóvenes, no tenía otras ocupaciones, en fin.

**PB: ¿Usted siente que sí hay ese acercamiento con ellos, si ve que están retraídos o ve que no están rindiendo igual, sí llega a acercarse con uno y ver qué está pasando o considera que eso no le corresponde?**

Profesor 6: No, yo creo que sí es importante y como se trabaja mucho en equipo... ya se acerca uno platica uno con ellos, o cuando están exponiendo algún tema igual la broma ayuda mucho para acercarse a ellos.

**PB: ¿Cómo es tu acercamiento, tu interacción con los alumnos, como lo consideras?**

Profesor 7: Me esfuerzo porque ese acercamiento sea un tanto personalizado ... termino haciendo un esfuerzo enorme por aprenderme el nombre de todos ellos, entonces termino aprendiéndome el nombre del 95% de los alumnos que yo atiendo y eso en los grupos que son más de 50 y que comúnmente son entre 5 y 6 grupos.

El hecho de que uno se aprenda el nombre de los alumnos sí nos permite acercarnos un tanto a ellos, también ironizo mi propio papel dentro de esta institución, sin perder de vista la encomienda que se me ha dado y para la cual también se me paga pero incluso tiendo a no tomar muy en serio estos roles de profesor, maestro sino que se acerquen y

que con toda confianza puedan preguntarme cualquier cosa de cualquier tema o incluso que se atrevan a decirme, este tema no me ha quedado lo suficientemente claro y ser lo suficientemente flexible, como para que aunque sea uno o dos personas volver a regresar y volver a reestructurar para que sigamos avanzando de tal modo que el chico se sienta, incluido, en ese espacio, que estamos intentando construir entre todos.

**PB: Con respecto a la interacción con los alumnos, porque hay una diferencia con los de tercero y los muchachos de quinto. ¿Cómo hace su interacción maestro?**

Profesor 9: Cuando los alumnos me califican hablan de que tengo poca interrelación con ellos, yo no sé a que le llaman interrelación, a lo mejor a llevarme bien con ellos o platicar, en general yo tengo una cierta distancia con los alumnos...me llevo bien, los impulso, los motivo, los apapacho como para que sigan trabajando sobre todo a los de tercero

**PB: ¿Por qué este distanciamiento, qué es lo que lo origina?**

Profesor 9: Porque los muchachos de quinto ya trabajan de manera más independiente, con más responsabilidad.

**PB: ¿El distanciamiento es con los de tercero?**

Profesor 9: Con los de tercero hay cierta distancia, es cuestión de madurez en términos de que los muchachos de tercero son muy juguetones, son muy niños todavía, entonces tienes que tener cierta distancia porque sino empiezan a abusar un poco de la relación y eso no me gusta.

El bloque fue creado con la finalidad de acercarse un poco al vínculo pedagógico que se vive en el aula.

En los primeros capítulos de la presente investigación, se llevó a cabo una reflexión con respecto al vínculo pedagógico, esa relación entre humanos que se genera en el aula, que al tener al conocimiento como eje trasversal no es el prioritario; es parte de la formación de los alumnos y del profesor.

Cuando los profesores externaron sus pensamientos, con respecto a la relación que mantienen con sus alumnos es grato escuchar a varios de ellos, señalando su interés

por crear, en el salón de clases, un ambiente de confianza, hacer usos de la sensibilidad, fomentar mucho la solidaridad, el compromiso, la responsabilidad, el respeto al trabajo del otro y por el grupo en general, son elementos de una buena relación humana, que origina, por lógica, un acercamiento natural del alumno, para preguntar dudas, dar su punto de vista sin ser sancionado.

Uno de los maestros señala que hay que tener flexibilidad para responder ante cualquier duda, incluso, de cualquier tema o propiciar la confianza suficiente para aceptar de los alumnos los comentarios respecto a los temas cuando no han quedado lo suficientemente claro y ser lo suficientemente flexible como para que aunque sea una o dos personas, retomar la temática para aclarar cualquier duda, y tener la paciencia para evaluar la apropiación del conocimiento de los alumnos.

La siguiente pregunta se enfocó para conocer las opiniones de los docentes con respecto a la apropiación del conocimiento.

**PB: ¿Por su experiencia, de qué manera pueden los alumnos apropiarse mejor del conocimiento?**

Profesora 3: Cuando ellos trasladan su lenguaje o, más bien, el lenguaje histórico a su propio lenguaje... de lo que leyeron explícame tal proceso histórico o tal evento histórico dímelo con tus palabras, es ahí cuando les cae el veinte y donde trasforman precisamente esto y me he encontrado con cosas muy interesantes.

Entonces ellos se dan cuenta de lo que significa aquello que no estaban entendiendo, porque hay otro compañero que sí lo está entendiendo y sí lo puede explicar... entonces allí se da la comprensión, me doy cuenta que los chicos están comprendiendo.

**PB.- ¿Cuáles estrategias y que tipo de actitudes o aptitudes has logrado para que los muchachos realmente se apropien del conocimiento, cómo lo haces para darte cuenta que sí se están apropiando del conocimiento?**

Profesora 5: Esa historia-proceso se tiene que recuperar. Iniciar el tema que toca y relacionarlo también con la historia de México independientemente que doy universal...seguir con la historia proceso y total y ahorita también relacionarla con la historia de México... van manejando el lenguaje, que estás aprendiendo a relacionar...van avanzando en el dominio del lenguaje de acuerdo a la materia y en el desarrollo de las habilidades, que no es lo mismo, no es lo mismo en primer semestre como investigaban a como investigan en segundo semestre...su lenguajes es más rico cada vez.

Profesor 7:... lo que más me ha dado resultado, esa manera de jugar con el tiempo me parece que nos tenemos como profesores, nos debemos o tenemos que darles oportunidad de entender el presente a través del pasado...en ese esfuerzo de entender el presente a través del pasado...nos obliga a construir procesos ... el nombre de un personaje histórico, el nombre de un lugar se convierte solamente en un medio...el chico comienza a cobrarle otro sentido en cuanto al uso y utilidad que la historia se refiere.

Profesor 8: Evitar que sigan creyendo que son de secundaria o que van a continuar con esa mentalidad, porque eso es estancarse, eso es anquilosarse y eso perjudica al muchacho hay que impulsarlo, hay que promoverlo hay que hacerlo sentir que esta en un nivel próximo a la licenciatura, a pesar de que apenas acabe de entrar.

Profesor 9: Seguramente sí las hay...nos ha faltado hacer el seguimiento...de unos 3, 4 años para acá hemos diseñado diversas estrategias y hemos aplicado con los grupos, pero los resultados no nos han dejado muy satisfechos, en términos de conocimientos, en términos de aprendizaje que es lo que más.... y estamos en esa fase de hacer ajustes.

Por ejemplo, cuando hacen un examen los que aplican al final de los cursos resulta que los alumnos resuelven bien el cuestionario, pero son exámenes muy tradicionales de si, de no, de cosas de ese tipo que no es justamente lo que trabajamos a veces en el curso normal y pareciera ser que el trabajo de docencia tiene buenos resultados, pero cuando nosotros aplicamos nuestros propios exámenes como que no corresponde. Entonces hay algo por ahí raro.



Profesora 2: El semestre pasado apliqué un examen diagnóstico... dije, ubícame estos estados, les puse diez. De cincuenta alumnos cuatro los ubicaron, el resto totalmente perdidos... lo que me propuse hacer con ellos un álbum de mapas a lo largo de todo el año escolar...hicieron como 30 mapas... la mayor parte me dijo que por primer vez pudo ubicar los Estados de la República Mexicana.

Otras de las cosas que me parece importante... que ubiquen las ideas principales, que no se vayan con lo poco importante, sino con lo fundamental, lo esencial.

Profesora 2: La lectura de comprensión...ni siquiera saben leer..., procuro hacerles una lectura en voz alta en el salón de clases, a ver léeme esta parte, no saben hacer puntuación, no saben separar donde hay dos ideas, se siguen de corrido y esto cambia el sentido de la lectura.

**PB: ¿En tu práctica, cómo logras esa apropiación del conocimiento de los muchachos y cómo lo verificas?**

Profesora 5: Sí le queda a uno claro, bien, qué es lo que uno está buscando y organiza uno el instrumento adecuado para conseguirlo, puede uno ya planear los tiempo y lanzarlos a trabajar y ya a partir de ahí ir sacando conclusiones ... vamos a analizar todo el proceso... primero vimos cortos de la película...pedí que reconstruyeran de un libro de texto de primaria... continuamos con una lectura...dicto unas 10 preguntas por ejemplo...es hacer todo un esquema de a partir de concepto, de actores de drama...luego les pido que hagan un esquema del comportamiento de estos grupos en las distintas etapas del proceso...tenemos una lectura extra...trabajar en equipo y vamos construyendo un esquema en el pizarrón donde vamos anotando todo esto.

¿Quién quiere hablar? pues ¿Juan qué opinas?, ¿Pedro que dice? ¿Qué paso con esto?, los va involucrando en el trabajo, por eso es que los que se quedan se tienen que sumar... al trabajo pero los que no quieren hacer el esfuerzo se van, lástima pero así pasa.

**PB: En una retrospectiva de su trayectoria docente, cómo eran sus clases hace 10, 15 años, ¿Cómo son sus clases hoy? Independientemente de las características de los alumnos, usted siente ¿Qué ha cambiado su forma de dar?**

Profesor 8: Forzosamente tiene que haber cambiado, es decir anteriormente pues había colaboración por parte del alumno y en la actualidad resulta difícil realizar eso... es digno de que nos tengan como profesores...que el alumno se dé cuenta que uno sabe... de otra manera no lo van a tomar en serio, no le van a hacer caso...habrá necesidad desde luego de un mayor grado de disciplina.

**PB: ¿Al terminar un curso, se dan cuenta que los muchachos utilizan otro lenguaje y conceptos?**

Profesor 9: Es una cosa que se nota mucho, los alumnos de tercero, yo tengo de quinto y sexto, me doy cuenta del avance que tienen en esos dos años, es decir en un año el avance, la mentalidad, la madurez, la actitud cambia muchísimo., ya los muchachos...hacen lo que les dices con mayor atención... en tercero hay que irlos jalando.

En el bloque anterior se rescató parte de las entrevistas, referentes a la apropiación del conocimiento, ya en capítulos anteriores se enfatizó la importancia al respecto. Resultaron significativos las consideraciones externadas por los docentes, al opinar que ellos constatan la apropiación del conocimiento al momento en que los alumnos trasladan el lenguaje histórico a su propio lenguaje, al considerar la historia a nivel de proceso, por qué están relacionando los hechos del pasado con el presente, entender el presente a través del pasado, por lo cual la corriente teórica de los Annales logra que los alumnos se apropien del conocimiento.

Es alentador encontrar algunos testimonios obtenidos a través de las entrevistas que hacen mención de una construcción del conocimiento, ya que enfatizan un vamos construyendo desde un esquema en el pizarrón, el observar los avances en su forma de pensar y en su lenguaje al señalar que es más rico cada vez.

En una de las entrevistas, señalaba un profesor la falta de colaboración por parte de los alumnos, el añorar otros tiempos como fueron los 70s, y el solicitar que el alumno reconozca las capacidades, conocimientos o saberse que posee el profesor. Al respecto hay que poner en balance, el docente posee muchos conocimientos, ¿pero los sabe transmitir?, ¿qué tan positivo son las comparaciones?, ¿por qué no aceptan a los jóvenes de ahora?, ¿por qué no valoran las capacidades actuales? Considero que la formación de profesores que impulsa el colegio, retomamos estas inquietudes; el problema, consideramos que radica en llevar la actualización docente a las aulas.

En el siguiente apartado la pregunta giró en torno al paradigma constructivista, siendo este la suma de diferentes corrientes pedagógicas y de teóricos, que han aportado por unos procesos de enseñanza-aprendizaje, donde el vínculo pedagógico va más allá de una mera transferencia de conocimientos, sino de una relación más humana entre sujetos.

En el capítulo dos de la presente investigación se abordó la concepción del paradigma constructivista, como ese conjunto de teorías psicopedagógicas que aportan a la formación de los alumnos, tanto en el ámbito cognitivo como en la vinculación profesor alumno y entre los mismos alumnos, al considerar los conocimientos previos como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante la pregunta referente al paradigma constructivista, tenemos las siguientes respuestas.

**PB: ¿Qué opina del paradigma constructivista?**

Profesora 1: tienen elementos bastante interesantes en el sentido de construir, de dar las herramientas básicas para que el alumno tenga la capacidad de reflexionar y de criticar, no sólo en su desempeño o en las áreas o asignaturas que lleva aquí en el bachillerato sino en todas las cosas que le interesen a lo largo de su vida.

**PB: ¿Consideras que el constructivismo es vigente?**

Profesor 4: Yo creo que sí, yo creo que sí definitivamente, es más considero que el constructivismo es una corriente muy acorde al modelo educativo del colegio.

Mi punto de vista sigue siendo una corriente idónea, una corriente que realmente permite llevar a... buen fin los conocimientos.

Definitivamente la idea del constructivismo, porque mi práctica está muy influenciada por la cuestión del constructivismo... parto del que el alumno es un ser activo...a través de las estrategias el alumno va a poder reconstruir el conocimiento, sí, entonces para mí el que el alumno este en esté proceso de reconstrucción del conocimiento a través de las estrategia de aprendizaje, yo creo que es la mejor manera de lograr alcanzar los aprendizajes.

**PB: ¿Qué opinas sobre el constructivismo?**

Profesora 3: Creo que es parte de una teoría que nos puede dar elementos, no me puedo casar completamente con el constructivismo porque puedo encontrar elementos que me sirven para mi docencia, hay elementos interesantes que me permiten a mi esto y me apropio de ellos pero yo voy haciendo mi propia adecuación a las necesidades.

Profesora 3: El aprendizaje significativo ¿qué puede ser significativo para un chico de 16 años? Es ahí como docente como trasformas ese aprendizaje en significativo de tu asignatura, para que él encuentre lo significativo a un proceso histórico X, Y, Z es ahí cuando tú lo haces significativo, cuando ellos dicen ahora entiendo porque razón estamos en una crisis política actual, porque los partidos se están disputando el poder, porque hay una historia atrás.

Profesora 5: Me acerqué al constructivismo... eso es lo que hago yo en clase, nada más que no sabía teóricamente como se llamaba, ahora ya lo sé.

El constructivismo está en nuestra enseñaza nada más que es un lenguaje *adoc* con un enfoque teórico/ didáctico.

Cuando veo el planteamiento de la enseñanza por comprensión pues también lo hago y no quiere decir que sea la *plus ultra* en la didáctica...la práctica educativa nos lleva de manera natural y espontánea a buscar recursos, con un objetivo; llegar a los aprendizajes.

A mi no me causa problema el constructivismo...soy marxista sin estereotipar marxista humanista, y psicoanálisis manejo el marxismo, el psicoanálisis en mi docencia y la

escuela dentro los Annales de teorías y sistemas también deberían, no quiere decir que ande del tingo al tango... hay que echar mano de recursos teórico metodológicos y didácticos para aclarar nuestra enseñanza. Y reconocer cuando pues no pude o no me salio y saber los limites somos humanos.

**PB: ¿Qué opinas de Vigotsky al señalar, el involucramiento de la educación en la parte sociocultural que viene siendo parte del constructivismo?**

Profesor 6: Creo que la idea central que es construir el conocimiento y la otra idea que incluso un psicólogo argentino que me parece que se apellida... se llama Armando Baulet cuando define la conducta como un todo, para mi me queda claro, el alumno es mente y cuerpo en el salón de clases, entonces cuando él está aprendiendo un tema, lo está aprendiendo desde sus esquemas conceptuales desde...es más Baulet le llama esquemas conceptuales referenciales operativos, con eso es con lo que se mueve.

PB: ¿Consideras que el constructivismo va retomando todas estas partes pedagógicas, siguen siendo tanto validas como vigentes, como aplicables?

Profesor 5: Sí porque además están enriqueciendo, yo creo que hay algunos que están trabajando y ya más condiciones experimentales y que pues arroja mejores resultados.

Profesor 7: Creo que de algún modo somos constructivistas sin saberlo...si el constructivismo nos permite crear jóvenes sensibles, jóvenes comprometidos, jóvenes críticos bienvenido el constructivismo...si nos permite repetir si nada más se limita a desarrollar habilidades como si estuviéramos pensando en la formación de un técnico me parece entonces algo que no sirve, estaría chocando con la esencia del colegio...si nos permite alcanzar, por lo menos la inquietud del chico para que se atreva a imaginar, para que se atreva a pensar, para que se atreva a cuestionar yo no le ve ningún problema al constructivismo.

**PB: Se hablan de varias corrientes teórico pedagógicas en el caso particular del constructivismo ¿cuál es su opinión?**

Profesor 8: ¡ahh usarlo lo menos posible! Todos practicamos el constructivismo sin saberlo lo que choca es la palabreja, lo que choca es la pomposa forma de decirle al

conocimiento que es declarativo a la habilidad que es procedimental y a la actitud que es actitudinal, porque es lo mismo y eso lo hemos hecho mucho antes de que naciera el constructivismo del que actualmente se habla y se tecnifica es decir son palabras casi tecnócratas que pues parece como si fueran una especie de corcel en las cuales se coloca la enseñanza

**PB: ¿Qué opina de la propuesta que hizo en su momento Vigotsky con lo del paradigma sociocultural?**

Profesor 8: Pues es como todo, trabajo... con esa puesta y sin ella el proceso de enseñanza aprendizaje avanza, avanza digo si es que se es progresista y se va hacia lo positivo y a la efectividad de dicho proceso, sino pues no hay problema ahí quedaría inconclusa la labor.

**PB: ¿Cuál es su concepción respecto al constructivismo, cómo lo concibe, cómo lo considera?**

Profesor 9: Es una herramienta, una manera de dar la educación... que durante muchos años como que no entendía de qué se trataba, cuando hablaba en el colegio de tres principios básicos, aprender a aprender, aprender a hacer y los que ya sabemos definitivamente están en esa línea del constructivismo, es decir, de alguna manera el aprender a hacer implica que el alumno pueda manejar la información, el conocimiento con cierta autonomía, de manera que él pueda crear el conocimiento y eso lo hemos ido entendiendo al paso, al tiempo y hemos ido rescatando cosas que de alguna manera vas hacia allá. Ha sido como un reto el construir cosas que hagan que el alumno construya su conocimiento. Pero como también tenemos mucho de lo tradicional se nos pega mucho, es difícil quitarte de encima muchas cosas y como que hay una amalgama de cosas ahí, que por lo menos nosotros, si bien damos el paso, no rompemos totalmente con lo anterior y quizás a los muchachos les pase lo mismo, están en esa etapa de transición en que están adquiriendo una mentalidad totalmente distinta, entonces embonar esa visión del profesor con la mentalidad del alumno actual es una cosa complicada.

Profesora 2: No lo conozco mucho...algunas gentes que manejan el constructivismo han venido a México y hemos oído conferencias que ellos han dado, hemos tomado cursos de constructivismo, pero así una opinión muy formal no la tengo, se supone que es una buena manera de enfrentarse a los muchachos y hacer que ellos construyan su propio conocimiento.

La información que nos proporcionaron las entrevistas, afianza los comentarios que realizamos en el primer capítulo, al indicar que el Colegio de Ciencias y Humanidades en la formulación de su política educativa, contiene elementos del constructivismo. En este sentido, algunos de los profesores entrevistados indican, que el constructivismo es una corriente acorde al modelo educativo del CCH, que los principios del colegio hacen énfasis a dicha construcción del conocimiento, que hay una preocupación por hacerles significativo el conocimiento, que por supuesto dependerá de cada alumno.

Es interesante obtener opiniones de los profesores que se preocupan por actualizar su práctica y continuar con su formación, que declaran que conocen o desconocen una corriente psicopedagógica pero que hay apertura, para acercarse, así como también a las corrientes historiográficas como es la corriente teórica de los Annales.

En este último bloque se rescató parte de los comentarios obtenidos, es importante señalar que hay profesores que rechazaron tajantemente las aportaciones del constructivismo, los argumentos empleados carecen de veracidad, ya que se ubica fuera de tiempo, descalificando las aportaciones que realiza para una mejor práctica docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que al comentarlo es notorio su desconocimiento.

Son evidentes en la docencia, los profesores que se preocupan por continuar con su formación, independientemente que las propuestas de talleres, retomen dichas temáticas, a nivel institucional, automáticamente hay un rechazo, no se dan la oportunidad, de enriquecer su práctica, conociendo otras teorías psicopedagógicas, así como el aceptar las experiencias de sus colegas.

## **6.7- Comparativo gráfico de aprobación, reprobación y promedio general de grupo ordinario y de los grupos extraordinarios.**

La siguiente información son comparativos por medio de gráficas, en las cuales se presentan los logros obtenidos con los grupos a los cuales se les aplicó la propuesta de estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II, en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

La propuesta retoma el modelo didáctico constructivista para generar una relación psicopedagógica y ético-educativa a favor del aprendizaje. Como ya se ha comentado anteriormente se considera la corriente historiográfica de los Annales como un complemento básico que conformaron las estrategias didácticas que se aplicaron.

La selección de grupos a los cuales no se les aplicó la propuesta, para hacer el comparativo fue elegida al azar, cabe señalar que no se tuvo ningún contacto con los mismos. Se desconoce cuáles son los criterios de evaluación que aplicaron los docentes a cargo de estos grupos.

La forma de evaluación que se acordó con los grupos a los que se les aplicó la propuesta de la investigación, fue sumativa y formativa, como ya se explicó en el capítulo dos de la presente investigación.

Se comprueba el incremento cualitativo del promedio general que se obtuvo con los grupos a los que se aplicó la propuesta de estrategias didácticas, con los que no se les aplicó. Los logros cualitativos que nos ofrecen las entrevistas ya en apartados anteriores, se profundizó.



**Cuadro 21**

<b>GRUPOS EXTRAORDINARIOS</b>							
<b>Grupos a los que se les aplicó la propuesta de estrategias didácticas</b>				<b>Grupos a los que NO se les aplicó la propuesta</b>			
Grupo	num. de alumnos	alumnos con NP	Promedio general	Grupo	num. de alumnos	alumnos con NP	Promedio General
ES 41 Periodo 2006-2	41	11	9.07	ES42 2006-2	38	5	5.94
ES 52 2006-2	48	25	8.61	ES51 2006-2	41	15	6.58
EM41 2007-1	33	7	9.15	EM52 2007-1	44	20	7.5
EM51 2007-2	40	14	8.38	ES52 2007-2	40	21	7.0
ES41 2007-2	47	13	8.67	ES42 2007-2	31	10	8.04

Fuente: Listas proporcionadas por el departamento de servicios encolares del CCH Azcapotzalco. Autorizado por el jefe de departamento.

El cuadro 21 está conformado por dos partes; de lado izquierdo están los grupos a los que se les aplicó la propuesta de estrategias didácticas. Se especifica el grupo el número de alumnos, los alumnos que no se presentaron (NP) y el promedio general del grupo. De lado derecho están los grupos a los que NO se les aplicó la propuesta. Todos los grupos son extraordinarios. Son los grupos que se forman los sábados y entran al Programa de Apoyo a Materias de Aprendizaje Difícil (PAMAD).

Para la obtención de los promedios generales se ha restado en todos los grupos las NP que significa que no se presentaron en la clase.

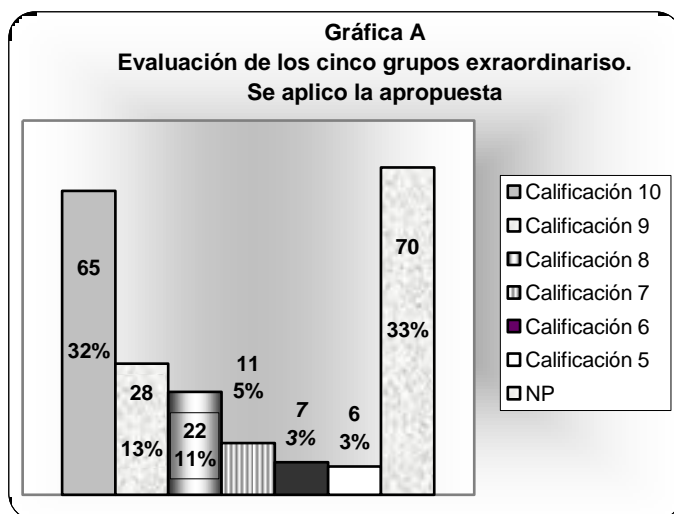
En el periodo 2006-2 el grupo ES 41, conformado por 30 alumnos, obtuvieron un promedio general de 9.07 en tanto en el mismo periodo, otro grupo ES42, conformado por 33 alumnos, al cual no se les aplicó la propuesta de la presente investigación registra un promedio general de 5.94.

En el periodo 2007-1 el grupo EM 41 conformado por 26 alumnos obtuvo un promedio general de 9.15. En tanto en el mismo periodo otro grupo EM52, conformado por 24 alumnos a los cuales no se les aplicó la propuesta de la presente investigación registrar un promedio general de 7.5.

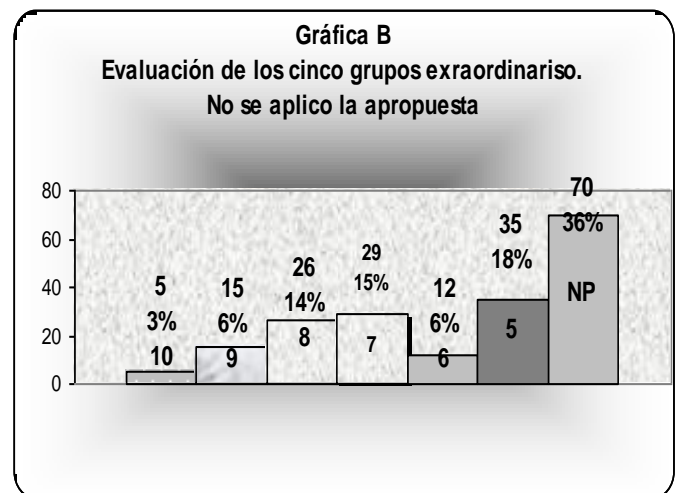
En el periodo 2007-2, el grupo ES 41, conformado por 34 alumnos obtuvo un promedio general de 8.67. En tanto, en el mismo periodo, otro grupo ES52 conformado por 21 alumnos, al cual no se le aplicó la propuesta de la presente investigación registran un promedio general de 8.04.

En la gráfica "A" se muestra estadísticamente que el 32% de los alumnos obtuvieron la calificación de diez, en tanto en al gráfica B, sólo el 3% de los alumnos con calificación de nueve en la gráfica "A", el 13%, en la gráfica B el 6% y así sucesivamente con las demás calificaciones.

Un dato importante es el porcentaje de alumnos que no se presentan a los cursos sabatinos (grupos extraordinarios). En la gráfica "A" se registra un 33% de ausencia, y en la gráfica "B" un 36%; es alarmante el número de alumnos que no acuden. Sería importante, en una investigación posterior, conocer ¿por qué? no acuden a los cursos al que se inscribieron.



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 209 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 194 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2007

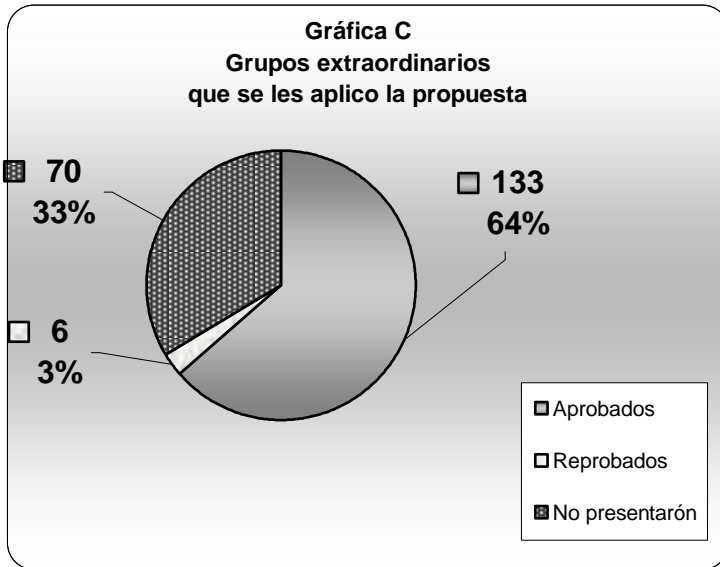
Las gráficas C y D muestran los resultados obtenidos en los grupos extraordinarios con relación a la aprobación de la materia. Tenemos un 64% (ver gráfica C) que aprobó; estos son los grupos a los cuales se les aplicó la propuesta de estrategias didácticas, sin contabilizar las NP (no presentó) y tendríamos una aprobación del 97%. En contraste con el 46% en los grupos que no se les aplicó la propuesta.

En cuanto a la reprobación, tenemos un 3% (gráfica C) contra un 18% (gráfica D) y por último a lo que se refiera a las NP (no presentó la materia). En el caso de los grupos extraordinarios a los que se les aplicó la propuesta, desde el primer día de clase, no se presentaron, arroja un 33% y en la gráfica D un 36%.

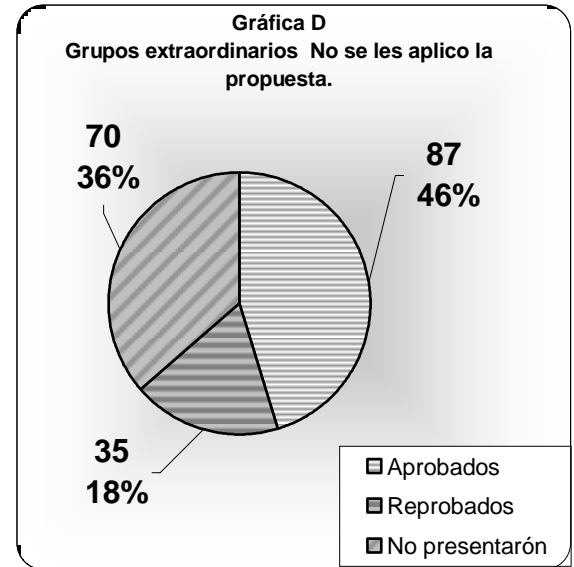
Para hacer el comparativo de los resultados obtenidos, se solicitó en el departamento de servicios escolares dos listas de los grupos, a los que se les había impartido la misma materia, HUMC II, en el turno vespertino; al azar fueron entregadas. Se pidieron sólo dos para tener una aproximada de los logros obtenidos en la propuesta, con un grupo que poseía características diferentes a las de los extraordinarios.

El cuadro 22 está conformado por dos partes, del lado izquierdo el grupo al que se le aplicó la propuesta de estrategias didácticas. Se especifica el grupo, el número de alumnos, los alumnos que no se presentaron NP y el promedio general del grupo. De lado derecho están los grupos a los que no se les aplicó la propuesta.

En el caso del grupo 0267 obtuvo un promedio general de 8.36 a diferencia de los otros grupos con promedios de 6.97 y 7.83. El número de alumnos es similar. Hay que resaltar que de los alumnos con NP, el grupo 0260 registra una falta de 18 alumnos; a diferencia del grupo al que se le aplicó la propuesta de estrategias, se registran 7 alumnos con NP



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 209 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 194 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2007

**Cuadro 22**

GRUPOS ORDINARIOS							
Grupo al que se le aplicó la propuesta de estrategias didácticas				Grupos a los que NO se les aplicó la propuesta			
Grupo	num. de alumnos	alumnos con NP	Promedio general	Grupo	num. de alumnos	alumnos con NP	Promedio General
0267 2007-2	48	7	8.36	0272 2007-2	46	8	6.97
				0260 2007-2	49	18	7.83

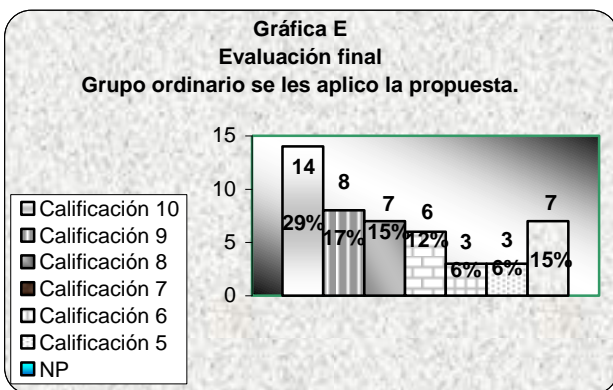
Fuente: Listas proporcionadas por el departamento de servicios encolares del CCH Azcapotzalco. Autorizado por el jefe de departamento.

Las gráficas E,F y G corresponden a grupos ordinarios. Únicamente la característica que se quiere demostrar, es que ambos son del turno vespertino. En el caso de la gráfica E es el grupo al que se le aplicó la propuesta de la presente investigación correspondiente al turno vespertino de las 19:00 a las 21:00 hrs.

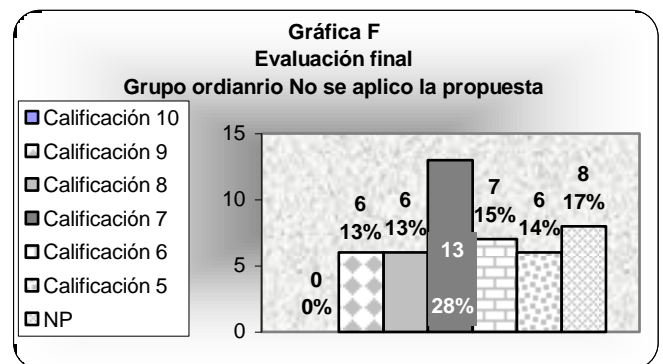
Los resultados obtenidos de las listas de calificaciones muestran en la gráfica E 14, los alumnos que obtuvieron un calificación de 10 equivalen al 29%, en la gráfica F ningún alumno la obtuvo y en cuanto a la gráfica F, 5 alumnos la lograron que equivale al 10%. Cabe aclarar que los alumnos que obtuvieron 10 en sus evaluaciones, trabajaron todo el semestre.

En la gráfica F y G predomina el mayor porcentaje en las calificaciones de 7, en la gráfica F con el 28% y en G el 25%.

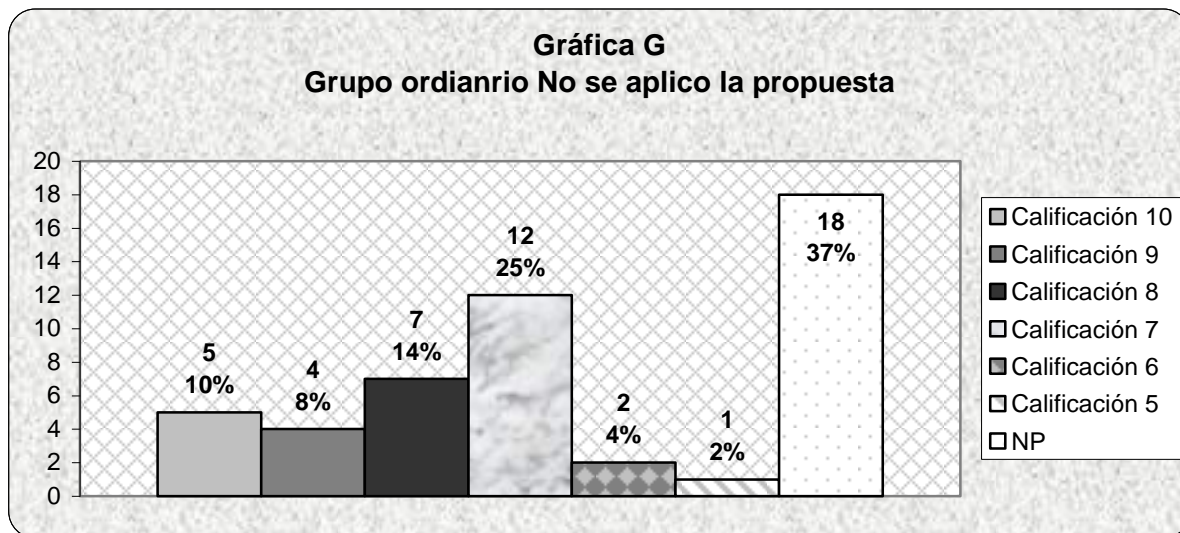
Un dato sumamente importante es el porcentaje de NP. Así tenemos que en la gráfica E, 7 alumnos no llegaron a sus clases, que equivale al 15%; en la gráfica F el 17%; pero en la gráfica G, un 37%, similar a la deserción que se observa en los grupos extraordinarios.



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 48 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2006-2007

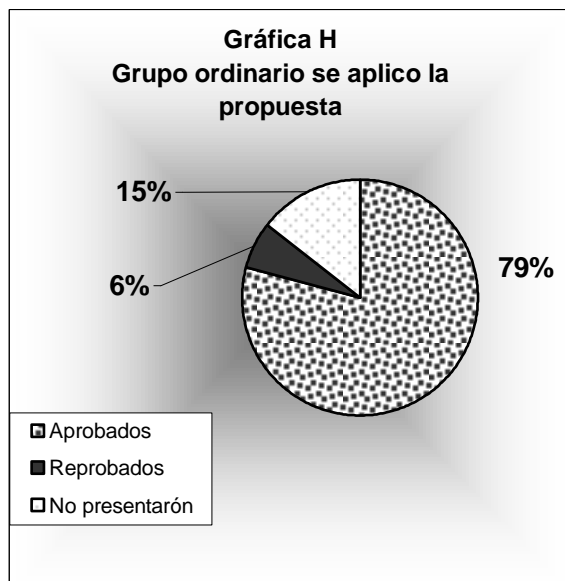


Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 95 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2007

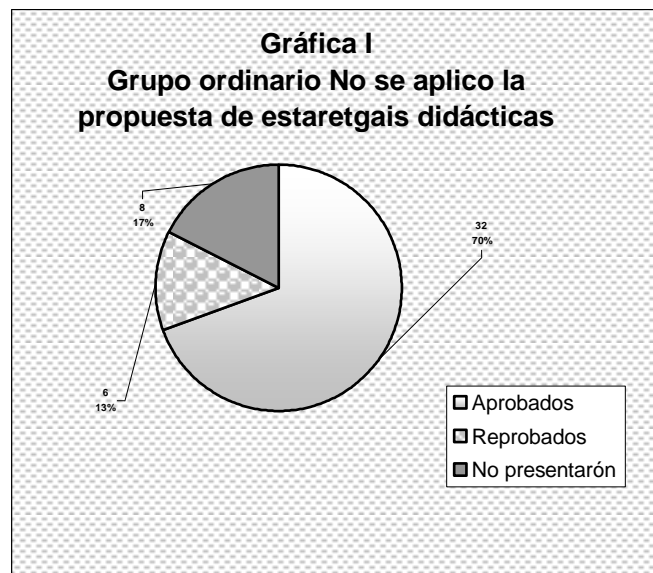


Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 95 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2007

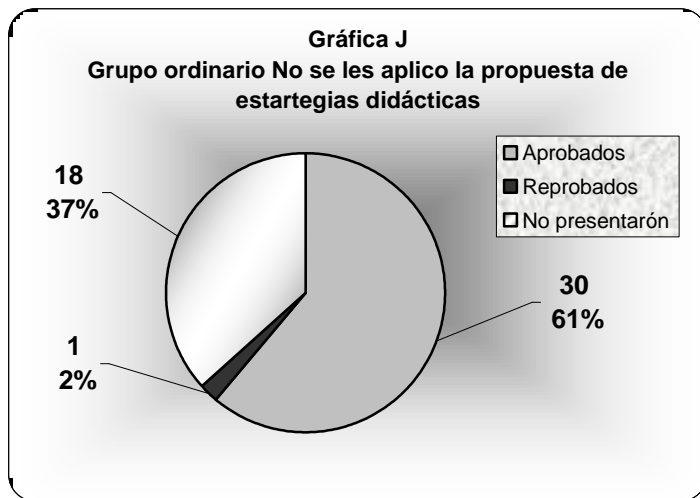
Continuando con los grupos ordinarios, en lo referente a la aprobación y reprobación, tenemos que en la gráfica H aprobaron la materia el 79% de los alumnos. Al restar los alumnos que nunca se presentaron deriva en un 94% de alumnos aprobados. En este mismo sentido en la gráfica I aprobó el 70% y, por último en la gráfica J aprobó el 61%.



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 46 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2007



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 95 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2007



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por 95 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, encuestados en el periodo 2007

Los resultados obtenidos y los comparativos realizados muestran cambios en la práctica docente. Este apartado ha mostrado, vivencia, malos y buenos momentos con los que se han enfrentado alumnos y docentes. Se ha querido mostrar con base en una investigación de campo, que la propuesta de estrategias didácticas que la conforma el binomio constructivista y los Annales es factible para mejorar la docencia.

Los resultados obtenidos muestran cambios significativos que se pueden lograr, tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo. Lo importante es modificando la práctica docente.

### **Reflexión final**

En este capítulo final de la tesis, se encuentran los resultados que se obtuvieron después de varios años de seguimiento y búsquedas de concepciones teóricas, que apoyarán una propuesta para ser aplicada de manera parcial (que se retome lo que considere pertinente) por la comunidad docente. Hacer un binomio entre un corriente psicopedagógica como es el constructivismo fusión de varias teorías) y la corriente historiográfica de los Annales.

Los primeros testimonios que se obtuvieron fueron trazando la investigación. El diagnóstico aportó a la búsqueda del entendimiento y la comprensión ante las miradas de los alumnos que estaban recursando la materia y se mostraban decepcionados de la materia de Historia en general.

Las primeras entrevistas, como se pudo notar, muestran una serie de actitudes y demandas tanto de los alumnos, como de los profesores que no favorecía al proceso de enseñanza-aprendizaje; dando como resultado el rechazo significativo contra la materia. Conforme avanzaba la entrevista, los jóvenes comentaban a detalle las diferentes situaciones. Es sorprendente que a pesar de que se había enfrentado la mayoría a situaciones desagradables, al final hacían recomendaciones importantes para mejorar la docencia, dirigirse a los alumnos de manera respetuosa, entender su edad, y ser más creativos al momento de planear las clases.

Conforme se aplicaban las estrategias didácticas éstas se iban ajustaban. La intención es que se apropiaran del conocimiento, que lo expresaran al momento de participar en la clase, ya que es el eje de toda práctica docente; así como se cuidó la búsqueda de materiales audiovisuales e impresos, fue necesario un cambio de actitud del docente para con los alumnos para que sintieran ese vínculo profesor alumno, más humano. Ese vínculo pedagógico como lo señala Carl Rogers (2000) que comprende las dimensiones de la afectividad, lo cognitivo y corporal de las personas considerado como un todo unificado.

Por ello en las entrevistas aplicadas al final del curso una de las preguntas básicas fue ¿Cómo te has sentido? Las respuestas fueron varias, pero se logró cambiar su apreciación con respecto a la Historia, encontrarle el sentido, la utilidad y la importancia para la vida.

Los cuestionarios dieron origen a una interpretación de lo cuantitativo a lo cualitativo, para acercarnos a una realidad antes de aplicar la propuesta de estrategias didácticas y después. Haciendo notar los cambios que se pueden gestar en un salón de clases.



Las opiniones obtenidas de los docentes dejan ver a diferentes tipos de profesores, y al relacionarlas con las peticiones que hacen los alumnos, se pueden identificar un sector de la comunidad docente preocupado por profesionalizar su docencia.

El reto fue llevar a la práctica la propuesta, los logros cuantitativos y cualitativos deben de someterse a una constante sistematización para mejorar la práctica docente.

## CONCLUSIONES

Este trabajo es resultado de un proyecto de vida y da cuenta de los significados que tiene para mí la docencia.

En los primeros encuentros con el alumnado comprendí algo vital; al ver sus ojos esperando algo más que una enseñanza ello representó un nuevo reto, el cual he traducido en la necesidad de generar mayor conocimiento. Por primera vez entendí lo que significaba la palabra compromiso; cada uno de ellos es mi responsabilidad y he tratado de dejar en ellos un poco de inquietud para conocer más, investigar más, ser más y tener claridad ante lo que implica el saber.

Comprendí, por otro lado, que el docente no se forma de manera automática, ni se da por un acto mágico. Ser docente es una responsabilidad profesional que implica el saber transmitir los conocimientos y que los alumnos se apropien de ellos. Llegué a la conclusión de que planear el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva pensar en el diseño de una serie de estrategias didácticas y, por supuesto, de una postura pedagógica e historiográfica las cuales son básicas para la profesionalización de la docencia.

Con respecto a lo anterior, es prioritario que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a nivel bachillerato, los docentes posean conocimientos con respecto al desarrollo tanto físico como psicológico del adolescente, independiente del conocimiento disciplinar de la materia, los aportes que se realicen en su formación tendrán eco en su vida personal y profesional.

Para llegar a estos señalamientos desarrollé una propuesta de investigación relacionada con el diseño de estrategias didácticas o de aprendizaje; y por medio de cédulas de trabajo, nombradas “avance programático de la didáctica”, fui articulando la secuencia lógica y pedagógica de cada unidad con sus temas, aprendizajes, propósitos, formas de evaluación y actividades a realizar. Esta propuesta me permitió conformar un

plan de acción relacionado al programa de estudios de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II. En el entendido de la importancia de la asignatura para ejercer cualquier profesión y básica para la formación integral del profesional, cabe enfatizar que esta asignatura, como una de las materias a cursar en la vida académica, por lo que es muy importante en el proceso de enseñanza para lograr que los alumnos se apropien de conocimientos teórico y conceptuales de historia.

Esta investigación se fue enriqueciendo a lo largo de su desarrollo, se partió con los testimonios obtenidos en los cuales los alumnos señalaban que el profesor: escuchara sus dudas, se concretara en el tema, que los respetara, que se mostrara amables y que explicara los contenidos entre otras señalizaciones, dio la pauta para, investigar cómo hacer para que se incrementara su aprendizaje. De tal manera que la hipótesis que nos planteamos con respecto a que: “El diseño de estrategias didácticas, desde el punto de vista constructivista, facilitarían la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos a nivel bachillerato” así como el de su objetivo general “Elaborar una serie de estrategias didácticas, con base en el paradigma constructivista, como estrategias que faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje, de manera cualitativa, en la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II”, sirvieron como referentes básicos para involucrar con mayor énfasis a los alumnos.

Uno de los caminos para comprobar esta hipótesis, consistió en la planeación didáctica, teniendo como eje el paradigma constructivista, asumiendo la perspectiva de involucrar a los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje, generando, un ambiente de cordialidad y confianza, y con ello, obtener mejores resultados cuantitativos y cualitativos en la apropiación del conocimiento. Los resultados que se obtuvieron en la aplicación de la propuesta de estrategias didácticas o de aprendizaje fueron notorios, por lo cual, efectivamente la hipótesis fue comprobada.

Este resultado fue gracias a que sí existe una relación directa entre los objetivos particulares y el general, es decir, las estrategias didácticas, con base en el paradigma

constructivista, facilitan los procesos de enseñanza aprendizaje y logra la apropiación del conocimiento.

Un reto desde el principio fue generar un ambiente de cordialidad y confianza dentro del aula así como de respeto mutuo. Sin ello, seguramente, los resultados tanto cuantitativos como cualitativos hubieran sido pobres ni se hubiera propiciado un vínculo pedagógico entre profesor alumno y entre los mismos alumnos.

Durante el desarrollo de la investigación escuché testimonios de mis alumnos, éstos me provocaron angustia, indignación, coraje e impotencia ¿la razón?... , injusticias que han enfrentado por parte de algunos profesores; que los ofenden, rebajan y lesionan su integridad personal, como se logró al leer en la investigación.

El proyecto mismo me gratificó al descubrir o redescubrir a teóricos como son: Paulo Freire, Lev.S. Vigosky, David P. Ausbel, Frida Díaz Barriga, Carl Rogers, J. Piaget, Fernando Savater, César Cool, Nathaniel Branden, Carlos Aguirre Rojas, entre otros, en sus aportaciones para la formación de alumnos y del docente.

Otra faceta de este trabajo fue la realizada en campo, las entrevistas y la observación constante. Dicha actividad me acercó más a los alumnos y conocí un poco más de ellos. El acercarnos a nuestros alumnos nos hace mejores seres humanos el conocer sin sentimientos no constituye conocimiento. En la relación entre seres humanos que se establece en el aula, es el conocimiento que se constituye como vínculo pedagógico y permite fortalecer la relación entre docente y los alumnos.

Un elemento importante fue investigar e identificar los principios con los cuales se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades; otro fue el análisis del aprendizaje en el adolescente en el contexto del bachillerato y de esta manera tratar de explicar la importancia del estudio de la Historia a este nivel. Todo esto desde la interpretación de la corriente teórica historiográfica de los Annales y las propuestas del constructivismo

en la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II. La finalidad era facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia en cuestión.

Es importante recordar que los principios pedagógicos del CCH son: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, los cuales permiten construir en los alumnos su propio aprendizaje y desarrollo intelectual. En este contexto, el profesor es guía, orientador, coordinador y facilitador del conocimiento. Así lo indica el constructivismo, para la educación es mejor establecer la base de una relación de diálogo entre seres humanos vistos como sujetos.

Una primera impresión de los resultados de la investigación me lleva a pensar que el Plan General de Desarrollo de CCH 2006-2010, por el carácter proyectivo que implica, sí debe incluir propuestas de métodos de enseñanza-aprendizaje pensados para fortalecer el carácter para el aprendizaje en los sujetos educandos. Esto debe ser independiente a los talleres y seminarios que se imparten a los docentes.

La Institución debe realizar un seguimiento puntual de las prácticas docentes, sobre todo aquellas en las que se identifican acciones antipedagógicas (denunciadas por los alumnos). También debería de dársele un seguimiento puntual a los resultados de la evaluación del Cuestionario de Calidad Docente (CAD).

La información derivada de las entrevistas que realicé confirman que el CCH y su política educativa tiene rasgos distintivos del constructivismo. Algunos profesores entrevistados indican que el constructivismo es una corriente acorde al modelo educativo del CCH.

Luego entonces, hay que humanizar el vínculo pedagógico. Aprovechar la oportunidad del contacto humano y de manera pedagógica, fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. El reto es practicar el constructivismo en el CCH y evitar al docente pedante (entendido como el manejo de conceptos no explicados previamente) que, como bien lo describe Savater, no apoya la construcción del conocimiento, ni analítico,

ni crítico. Tampoco motiva, a los educandos a entender y razonar, a actuar, a indagar, a ser curioso como lo señala Freire

Otro elemento base en la educación, desde mi punto de vista, lo constituye la planeación. Ésta es el hilo conductor de la docencia; permite claridad en las estrategias didácticas, en las técnicas y dinámicas; las cuales son herramientas o instrumentos que se utilizarán para facilitar el logro de los objetivos.

La planeación de una clase es un ciclo que nunca termina. Tras su ejecución inicia la sistematización de las estrategias didácticas; también se analiza la ruta que se siguió, tiempo didáctico, actividades, recursos, técnicas, procedimientos y métodos.

El que un docente no eduque manifiesta carencias desde su formación. De hecho realizará un mal uso de herramientas didácticas. Si desconoce el fundamento del desarrollo psicopedagógico alejará al alumno de la necesidad de aprender más. Por ejemplo, dará lecturas complejas que no irán de acuerdo al desarrollo cognitivo.

Identifiqué durante la investigación la vertiente pedagógica existente entre lo psicológico y lo educativo. Esta relación que tiene como finalidad, facilitar la afectividad entre los sujetos; el desarrollo cognitivo (intelectual) y el comportamiento del alumno. Identificar estos elementos en el momento adecuado, para fortalecer el vínculo pedagógico, es cuando se abre el espacio y participan los alumnos, para dar sus opiniones, sentires, cuestionamientos y reflexiones.

Sabemos que en la construcción del conocimiento influye lo social y lo económico. Estos factores repercuten en el aprovechamiento académico de los alumnos, así como el ambiente familiar. Según testimonios de algunos alumnos, cuando ellos comentaban que existía debilidad en la relación humana entre profesor y alumno el resultado inmediato era que el aprendizaje de la materia disminuía, así como su rendimiento escolar. Estos efectos aumentaban si las condiciones sociales, económicas y familiares eran de baja calidad, por lo cual hay reprobación y deserción.

La presente investigación también fue con la finalidad de aportar y desmitificar los supuestos, de que los alumnos del turno vespertino son flojos, desatentos etc. ya que los resultados obtenidos muestran logros significativos como la puntualidad, la participación, la comprensión y el entendimiento de los contenidos. No bastaba con explicar la materia, busqué crear un vínculo cognitivo para procesar el conocimiento, es decir, facilitar la afectividad entre los sujetos; el desarrollo cognitivo (intelectual) y comprender al adolescente.

Considero importante que los alumnos conozcan las corrientes teóricas actuales, los aportes a la interpretación de los hechos históricos y a los procesos actuales, como lo establece la corriente teórica de los Annales. Esta aproximación permitirá a los alumnos vincular los acontecimientos de manera integral; el énfasis radica en entrelazar los procesos tanto de forma total como multicausal. La teoría de los Annales, desde mi punto de vista, permite con mayor facilidad el acercamiento del adolescente al acontecer de los procesos históricos, tanto pasados como recientes. Habría que desarrollar con mayor detalle la concepción de totalidad, que tanto el marxismo como los Annales han considerado importante para analizar y contextualizar los procesos.

En general los temas históricos son complicados para desarrollar. Si los profesores no los explicamos y/o no aclaramos las dudas de manera concreta para su comprensión, en consecuencia las respuestas de los alumnos serán en negativo. Los jóvenes tendrán confusiones para entender la historia y su proceso de enseñanza-aprendizaje será incompleto, las encuestas proyectaron al respecto un 8% contra un 98% ( a estos se les aplico la propuesta) ante la preguntas “El profesor aclaraba las dudas durante la clase” refleja un 92% negativo, que independientemente de otras situaciones que influyen, es importante reflexionar al respecto.

Algo que llama la atención fue que los alumnos no cuentan con espacios de defensa de sus intereses académicos o por lo menos un foro donde presenten sus puntos de vista.

De alguna manera son atormentados ante los actos de autoritarismo de algunos docentes y no de autoridad dentro del salón de clases, así lo presentan los testimonios.

Los jóvenes hacen peticiones claras y precisas a los profesores para que ejerzan mejor su docencia, por ejemplo el 52% de los entrevistados señalan: “Que las clases sean más dinámicas, prácticas, uso del cuento, interactivas, mesa redonda, con imágenes, acetatos, carteles, que sean interesantes y agradables. En las entrevistas jamás demandaron algo que estuviera fuera de las acciones docentes, como ser tolerantes, amables, explicarles haciendo uso de la vida cotidiana y un mayor acercamiento con los alumnos.

El compromiso entre alumnos y profesor, de hecho, es formar seres humanos integrales e integrados; debe de ser una relación entre iguales, con responsabilidades mutuas. Un joven me manifestó en una entrevista, “que se toma en cuenta mi opinión”. Los jóvenes piden ser escuchados, ya que tomarlos en cuenta les permite construir significados: “nos ha enseñado que no tiene nada de malo no saber”. El conocimiento parte de las experiencias, siempre se sabe algo. Motivar al alumno a que aprenda y que reconozca que todos los días se aprende en no minimizar su esfuerzo.

El buen ambiente en el aula es responsabilidad del docente para lograr un acercamiento armónico, de respeto, tolerancia y solidaridad entre alumno y profesor y entre los mismos alumnos, lo anterior va aunado al entendimiento y comprensión de los contenidos conceptuales y temáticos

Los resultados de la investigación y el soporte de entrevistas y cuestionarios ofrecen un panorama que invita a la reflexión para la toma de decisiones, que ojalá retomen los docentes y se adopte como medida institucional.

Obtuvimos que el 31% de los docentes les dieran a conocer objetivos y temas a tratar, en tanto el 69% no lo consideró, en lo que respecta a la parte de contenidos conceptuales y temáticos, se presenta una falta de explicación, pues según las



encuestas el 84% reportan la falta de explicación. Para que al alumno le quedara claro el conocimiento tratado por los diferentes profesores, y dar pie a la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos, el porcentaje debería de disminuir.

Es importante resaltar que en los testimonios obtenidos a través de las entrevistas, los alumnos señalan lo significativo que es ayudarse de un profesor que sepa explicar los contenidos. Así como también sea amables, que no sean elitistas y ser más tolerantes, los alumnos solicitan que el docente se entregue más, se involucren, se acerquen a los alumnos, que tomen en cuenta las opiniones, que sea más compañero.

Las peticiones de los alumnos ante una relación más humanan repercute seriamente en el aprendizaje; eso implica que al encontrarse en un ambiente grato, satisfactorio, cordial, se incrementarían los conocimientos

Asimismo tenemos que, al trabajar en equipo se enfatiza la motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los alumnos integrantes de los grupos extraordinarios consideraron en un 95% que aprenden mejor cuando trabajan en equipo, y en lo que respecta a las participaciones en clase, un 82% manifestó que aprendía mejor si se les preguntaba y se tomaban en cuenta sus participaciones.

En lo que refiere al ambiente en el aula, en el cual predominó el respeto, la tolerancia, el uso de material didáctico, y la explicación ante las dudas, entre otros, se tiene un 12% vs. 93% a favor de los grupos a los que se les aplicó la propuesta de estrategias didácticas. Se deduce que la comunicación, la cooperación, convivencia y disciplina apoyan el proceso.

Reflexiono ante las respuestas obtenidas ante la siguiente pregunta ¿consideras que el profesor influyó para que no concluyeras satisfactoriamente la materia? Un 45% consideró que sí influyó el profesor, este dato es muy significativo, prácticamente la mitad de los alumnos estaban recursando la materia, así lo piensan.

La comunicación es básica para el entendimiento “Es muy directa la forma de hablar con usted” (Alumno 28) y “la forma que explica” (Alumna 37) el entablar un diálogo cordial y directo; es aportar al entendimiento y a la razón.

La propuesta constructivista es cambiar las relaciones que se viven en el aula, y esto no pasa necesariamente por la materia que se imparte como a continuación lo señala un testimonio: “...pues buena onda de las mejores que he encontrado, a las que les he entendido más la materia y aunque hubiera sido otra materia de todos modos le hubiera entendido” (Alumno 60).

Los resultados y comparativos obtenidos muestran cambios en la práctica docente. Hemos tratado de precisar vivencias positivas y negativas enfrentadas entre alumnos y docentes y también se ha mostrado, con base en la investigación, que las propuestas de estrategias didácticas del binomio constructivista y los Annales es perfectamente factible para mejorar la docencia, considero que la relación entre conductismo y Annales no es factible ya que se contrapone una enseñanza memorística ante el estudio de la historia vista como proceso.

Los resultados obtenidos muestran que es posible profundizar logros significativos, como por ejemplo, con respecto a su percepción con respecto a la materia, tenemos que de ser “aburrida, odiada, monotonía, no sirve, no me gusta” se logró que se considerara “básica para poder entender nuestro presente, te ayuda a entender tu pasado, es bonito saber qué pasó, me gusta, somos parte de la historia, empiezas a ser más crítico, dan ganas otra vez de volver a estudiar historia” por lo cual reitero que, el docente debe preocuparse más por poseer conocimientos pedagógicos y motivacionales con respecto a su materia, la relación pasado presente, el manejar más información sobre la psicología del adolescente y, hacer uso y manejo de técnicas y dinámicas de grupo.

Finalmente, los resultados cuantitativos se pueden sumar a datos estadísticos, pero, ¿cómo valoramos y capitalizamos los cambios que señalan los alumnos? En cuanto a

su percepción con respecto a la materia, al incremento y al uso de sus conocimientos, al cambio de actitud dentro de su grupo y a la confianza de acercarse al profesor y no ser rechazados.

Pasemos ahora a la forma de evaluación que se acordó con los grupos a los que se les aplicó la propuesta de la investigación, esta fue sumativa y formativa.

Se comprueba el incremento cualitativo del promedio general que se obtuvo con los grupos a los que se aplicó la propuesta de estrategias didácticas, se lograron promedios generales de 9 y 8.

Para la investigación se requirió tener algunas opiniones de los docentes, por lo cual se optó por la vía de la entrevista. Se les pidió sus comentarios con respecto al constructivismo, la planeación, el uso de estrategias didácticas, entre otras. Algunos confiaron ser congruentes con la corriente constructivista a pesar de desconocer los planteamientos. "..., eso es lo que hago nada más que no sabía teóricamente cómo se llamaba" o, en otro caso: "somos constructivistas sin saberlo".

Algunos profesores están preocupados por actualizar su práctica y continuar con su formación. Ellos declaran desconocer sobre corrientes psicopedagógicas, pero plantean apertura para acercarse a ellas así como a las corrientes historiográfica como la teoría de los Annales.

Otros profesores expresaron apertura para acercarse al conocimiento del paradigma, "sería importante encontrar en el constructivismo elementos que aporten a una mejor docencia, a la aportación en cuanto a la formación de alumnos en un sentido de reflexionar y de criticar".

Es importante señalar que hay profesores que rechazaron tajantemente las aportaciones del constructivismo, los argumentos empleados los considero poco sustentados, ya que descalificaban las aportaciones de los teóricos con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje al ser notorio su desconocimiento de los mismos.

Para terminar, quiero enfatizar lo siguiente, el Colegio de Ciencias y Humanidades lleva a cabo: talleres, seminarios y foros entre otras actividades, en las cuales vincula la parte psicopedagógica y ético educativa para entender y comprender mejor a nuestros adolescentes. Así como también la UNAM ha creado la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior MADEMS, que responden a la necesidad de formar profesores para la docencia. Considero que el docente no nace se hace.

## REFERENCIAS

- Aguirre, Rojas Carlos Antonio. (2004). *Antimanual del mal historiador*. México: Contrahistorias.
- Aguirre, Rojas Carlos Antonio. (2004). *Wallerstein Emmanuel. Crítica del sistema-Mundo Capitalista*. México: ERA.
- Aguirre, Rojas Carlos Antonio. (2005). *La "Escuela" de los Annales. Ayer, Hoy y Mañana*. México: Contrahistorias. La otra mirada de Clio.
- Armstrong, Thomas. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Baena, Guillermina. (2004). *Instrumentos de investigación*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Balibar Etienne, Pereyra Carlos (1981) *Teoría de la Historia*. México: Terra Nova.
- Beltran, LLerra J y Bueno Alvarez J.A. (1995) *Psicología de la educación*. México: Alfaomega Marcombo.
- Ballezteros, Lozado Antonio. (s.f) *La adolescencia*. México: Patria.
- Benejam, Pilar y Pagés Joan (Coord) (1998). *Enseñar y aprender ciencias sociales. Geografía e historia en la educación secundaria*. España. ICE/HORSORI
- Bixio, Cecilia. (1998). *Enseñar a aprender*. Rosario, Argentina. Homo Sapiens.
- Borrego, Juan Carlos. (2003). *Convivencia y Disciplina en la escuela, El aprendizaje de la democracia*, México: Alianza.
- Branden, Nathaniel. (1994). *Los siete pilares de la autoestima*. México: Paidós.
- Braudel, Fernando. (1997). *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, México: Fondo de cultura Económica, Vol. II.
- Carl, Rogers, R. (1986). *Libertad y creatividad en la educación*. México: Paidós.
- Carretero, Mario. (1996). *Construir y enseñar*. Argentina: Aique.
- Carral, Clemente. (1987). *Textos históricos para jóvenes*. Madrid: Akal.
- Centro de Intercambio Educativo. (1997). *Técnicas participativas de educación cubanas. Tomo I*. Cuba: Imdec.

- Centro de Intercambio Educacional. (1998). *Técnicas participativas de educación cubanas*. Tomo I. Cuba: Imdec.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Plan de estudios actualizado*. México: UNAM.
- Colectivo Nacional del CEEAL en Cuba. (2000) *Paulo Freire entre nosotros* Cuba: IMDEC.
- Coll, Salvador César. (1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* España. México: Paidós.
- Coll, César. (2000). *Psicología y currículum*. México: Paidós.
- Coll, Salvador César. (2002). *EL constructivismo en el aula*. España: Graó de IRIF.
- Carl, Rogers, R. (1986). *Libertad y creatividad en la educación*. México: Paidós.
- Cheybar, YKuri Edih. (2001). *Técnicas Para el Aprendizaje Grupal*. México: Universidad Nacional Autónoma de Plaza y Valdés. Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Danto, Arthur C. (1989). *Historia y narración*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- De la Roca Ríos Rocío. (2003). *De la juventud...* México: Lucerna Diogenis.
- Díaz Barriga, Angel. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicológica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Nuestra Imagen.
- Díaz Barriga, Arceo Frida. (1998) *El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*. (Tesis de grado de doctorado UNAM).
- Díaz Barriga, Frida. (2003). *Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. Una Interpretación constructivista*, México: Mc Graw Hill.
- Delval, Juan. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morota. Segunda edición.
- Delval, Juan. (2004). *La educación como institución social, en: Los fines de la educación*, México: Siglo XXI 9ª.
- Dubrovsky, Silvia (Comp.) (2000) *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires. Novedades educativas.
- Fernández, Pérez Miguel. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.

Flóres, Ochoa Rafael. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGRAW-HILL.

Freire, Paulo. (1985). *La educación como práctica de de la libertad*. (34ª.ed.) México: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Argentina: La Aurora.

Freire, Paulo. (1975) *¿Extensionismo o comunicación?* México: Siglo XXI. Tercera Edición.

Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía del oprimido*. (24ª.ed.) México: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1994). *Carta a quien pretende enseñar*. México: Siglo veintiuno.

Freire, Paulo. (2003). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2001a). *Política y educación*. México: Siglo XXI. Quinta edición.

Freire, Paulo. (2001b). *Educación y actualidad brasileña*. México: Siglo XXI. Quinta edición.

Freud, Anna. (1980). *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. España: Paidós.

Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. España: Visor.

García, González Enrique. (2001). *Vigotski. La construcción histórica de la psique*. México. Trillas. Reimpresión

García, Salord Susana. (2003). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI. Quinta edición.

García Sánchez, José Luis. (1987). *El lenguaje audiovisual*. México: Recursos Didacticos Alambra.

Gadamer Hans- Georg. (1988). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gardner, Howard. (1995). *Inteligencias múltiples*. España: Paidós.

Giddens, Anthony. (2004). *Sociología*. Madrid: Alianza Editores.

González, Capetillo Olga, Flores Fahara Manuel. (2000). *El trabajo docente*. Enfoques innovadores para el diseño de un curso. México. Trillas.

González, Muños Maria del Carmen (1996). *La enseñanza de la historia en el nivel medio*. España: OEII M.

González Ornelas, Virginia. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, México: Pax.

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

Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos y Baptista Lucio Pilar. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill

Howe Michael J.A. (2000). *Psicología del aprendizaje. Una Guía para el profesor*. (Traducción Pilar Marcoró Sacristan). México: Oxford University Press.

Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario. (2001). *Técnicas participativas para la educación popular* Tomo I. (7ª.ed) México: IMDEC.

Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario. (1999) .*Técnicas participativas para la educación popular*, tomo II. (5ª. ed) México: IMDEC.

Jara, Oscar H. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. México: Alforja.

Jardon, Ledesma Sergio. (Comp.) (1999) Significado y aprendizaje significativo. México: Gobierno del Estado de México.

Jurado Rojas Yolanda. (2002). *Técnicas de investigación documental. Manual para la elaboración de tesis, monografías, ensayos informes académicos*. México. Internacional Thomson Editores.

Kerlinger Fred N. (2002). *Investigación del comportamiento*. Mexico. McGRAW-HILL. Cuarta edición.

Lehalle Henri. (1986). *Proctología del adolescente*. Mexico: Grijalbo.

Le Goff, Jacques. (1991). *Pensar la Historia*. México: Piados.

De Luque Sánchez, Ángela y Antonio Notoria Peña. (2000). *Personalismo Social. Hacia un cambio en la metodología docente*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Malrieu, y Malrieu S. (1975). *La Socialización y la Adolescencia en el tratado de la Psicología del Niño*. Madrid, España: Morota.



- Marins, José. (1988). *Dinámicas*. México: Serie pastoral.
- McKinney, John Paul. (1982). *Psicología del Desarrollo*. México: El manual Moderno.
- Meneses D. Gerardo. Comp. (2004). *Formación y Teoría Pedagógica*: México\_Lucerna Diogenis.
- Meneses D. Gerardo. Comp. (2005). *Despidiéndonos de la Orientación Educativa*. México:\_Lucerna Diogenis.
- Michel, Guillermo. (1990). *Aprender a Aprender*. México: Trillas. Primera reimpresión.
- Monereo, C. Castelló,M. Clariana,M.Palma,M.L.Pérez (2004). *Estrategias de enseñan y aprendizaje*. España: Graó.
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Morin, Edgar. (2002). *La mente bien ordenada*. Barcelona España: Seix Barral Los tres mundos.
- Muñoz, Corona Lucia Laura, Román Palacios Laura, Ávila Antuna Roberto, Chalina Herrera Antonio y López Gazcón Valentin. (2003). *Ingreso Estudiantil al CCH*.\_México: Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Nathaniel, Branden. (1999). *Los seis pilares de la Autoestima*. México: Paidos.
- Nisbet, John. Shucksmith. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. México: Santillana Aula XXI.
- Not, Louis. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. Colombia: Fondo de Cultura Económica Ltda.
- Notoria Peña Antonio, Gómez Juan Pedro y Molina Rubio Ana. (2000) *Potenciar la capacidad de aprender a pensar*. Madrid: Nancea.
- Núñez H Carlos. (1985). *Educar para transformar, Transformar para educar*. México: IMDEC,
- Orlich, Donal C. Harder Robert J. Callahan Richard C. (2001). *Técnicas de enseñanza*. México: Limusa.
- Pereyra, Carlos (1980). *Historia ¿para que?* México: Siglo XXI.
- Pérez, Gómez Ángel y Guillermo José. (1993) .*Comprender y transformar le enseñanza*. Madrid: Morota.

Piaget, Jean. (1995). *Seis Estudios de Psicología*. Colombia: Colección Labor Nueva serie 2.

Phillips Rob (2002). *Reflective Teaching of History*. London: Continnum.

Popkewitz Thomas S., Barry M. Franklin y Pereyra Miguel y. (2003), *Historia Cultural y escolarización*. Barcelona: Pomares.

Pozo, Juan Ignacio. (2002). *Teoría cognitiva del aprendizaje*. Madrid. Morota.

Quesada, Castillo Roció. (1986). *Escuchar con Atención. Guía del estudiante*, México: UNAM.

Rojas, Soriano Raúl. (1985). *Guía para realizar Investigaciones Sociales*, México: UNAM.

Román, Pérez Martiniano y Eloisa Díaz López. (2000). *Aprendizaje y Currículo* (6ª .ed.) Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Rosales, Carlos. (1988). *Didáctica núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.

Sánchez, Quintanar Andrea. (2002). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.

Sánchez Vargas Leticia. (2005). *Una lectura pedagógica de la adolescencia*. México: Lucerna Diogenis.

Sánchez, Villena. José Eduardo. (2006). *La acción, lúdica como una propuesta de enseñanza-aprendizaje en la Historia de México: Periodos Prehispánicos y Coloniales, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Naucalpan*. Estado de México. FES Acatlan.

Sanjurjo, Liliana Olga. Vera María teresita. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza den los niveles medio y superior*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Savater, Fernando. (2004). *El Valor de Educar*, España: Ariel.

Stenhouse Lawrence. (1992). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Stenhouse Lawrence. (1998). *Enseñanza y Conocimiento, enseñanza y la escuela como educación en : Investigación y Desarrollo de Currículum*. Madrid: Morata.

Strenen E.Tobias et.al. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. México: Plaza Janes.

Tarragona, Roig Mariona. (2004) *El Adolescente y Las Relaciones Familiares*. Mexico: UNAM y FES Acatlan.

Taylor S.J y Bogdan R, (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

Torrego, Juan Carlos y Moreno, Juan Manuel. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.

Torres Pedró, Ortega Sandra y Rosalba. (2003). *Inteligencia o Inteligencias*. México. Material elaborado para el Diplomado a Distancia “ampliación de las inteligencias múltiples y emocional en el aula.

Torres, Rosa Maria. (1986). *Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire*. Ecuador: CEDECO.

Trepát, Cristófol A. (1995). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.

Trepát, Cristófol A. (2002). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.

Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Ciencias y Humanidades. (1999). *Modelo educativo del CCH*. México: UNAM.

Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Ciencias y Humanidades. (2001). *Seminario interdisciplinario de iniciación a la docencia México. Modelo educativo del CCH*. México: UNAM.

Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades (2006). *Orientación y sentido de las del Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM

Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades (2006). *Plan General de Desarrollo 2006-2010*. México: UNAM.

Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades (s.f). *Programa de Historia Universal Moderna y contemporánea I y II*. México: UNAM.

Velásquez, E. Rosalía, Arce T. Cristina y Montoya Rivera M. C. (2003). *Guía y avance programático. Historia, 1º 2º y 3º cursos. Un nuevo enfoque para enseñar historia*. (2º .ed.) México: Publicaciones culturales.

Velásquez Reyes Luz María. (2007). *Como vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles*. México: Lucerna Digenis.

Vigotsky, Lev. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Grijalbo.

White, Hayden. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós.

Woolfolk. Anita E. Mccune Nicolich Lorraine. (1989). *Psicología de la educación para profesores*. Madrid. Marcea. Cuarta edición.

Zarzar Charur, Carlos. (1992). *Grupo de aprendizaje*. México: Nueva Imagen.

Zoraida, Vazquez Josefina. (1980). *Historia de la Historiografía*. México: Ateneo.

## HEMEROGRAFIA

Aguirre Rojas, Carlos Antonio. (Noviembre-diciembre, 2003) "Carlos A. Aguirre Rojas". *Historia Agenda*. Año I nueva época N<sup>o</sup> 3, pp 1-60.

Aguilar Sahagún, Luis Armando. (2003) "Formar en el diálogo, la comprensión y la solidaridad para habitar un mundo tecnificado. Contribuciones de Hans-Georg Gadamer para una formación integral" *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). Vol. XXXII, núm. 3, pp. 45-63. (1).

Campos Hernández, Miguel Ángel, Gaspar Hernández, Sara. (1999) "Representación y construcción de conocimiento". *Perfiles Educativos*, Vol.21 No 83-84 pp 27-49.

Carabias, Ana Maria. (2002). "Recursos de historia moderna en internet: útiles para enseñar y aprender". *Revista IBER*. De historia. No 32 Abril. Barcelona. Graó.

Díaz Barriga, Frida. (Octubre-noviembre-diciembre, 1993). El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivita. *Educación*, 5. Pp.29-48.

Díaz Barriga, Frida. (2002). "Aportaciones de las perspectivas constructivita y reflexiva en la formación docente en el bachillerato". *Perfiles Educativos*, Vol.24.97-98 pp. 6-25.

Bloch, Marc. (Noviembre-diciembre, 2003). "Balance crítico del siglo xx historico. ¿Breve, largo o muy largo siglo XX?". *Historia Agenda*. Año I nueva época N<sup>o</sup> 3, pp 3-16.

Bohoslavsky, Rodolfo. (1975) "Psicología del vínculo profesor-alumno. El profesor como agente socializante. En Problemas de psicología educativa" *Revista de Ciencias de la Educación*. Axis 1<sup>o</sup>.Ed rosario, Argentina.

Braudel Fernando. (Marzo-agosto, 2004). "La historia operacional: La historia y la investigación del presente". *ContraHistorias. La otra cara de Clío*. Año 1. Número 2, pp 29-40.

Gallo, Miguel Ángel. (Julio-agosto, 2003a). "Las ambiciones de la historia según Braudel" . *Historia Agenda*. Año I nueva época N<sup>o</sup> 1, pp. 53-64.

Gallo, Miguel Ángel. (Noviembre-diciembre, 2003b). "Una entrevista con Carlos Antonio Aguirre Rojas. Las corrientes historiográficas y los docentes en el CCH". *Historia Agenda*. Año I nueva época Nª 3, pp18-19.

Guerra Ramírez Maria Ines. (Julio-diciembre, 2000). "¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol 5 núm. 10 pp224-227.

González, Ayón Ramiro. (Julio-septiembre, 2004). "Sobre la Planeación de un curso. *Eutopia*. No 3.pp. 52-54.

Hobsbawm, Anderson (Septiembre-Enero,1994). "Agenda para una historia Alternativa" *Historia Agenda* No. 14, pp 34.

Lerner, Victoria. (Septiembre-octubre, 2003). "Los adolescentes y la enseñanza de la historia". *Historia Agenda*. Año I nueva época Nª 2, pp. 31- 35.

Muria, Vila Irene .(1994). "La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas". *Perfiles Educativos*. No. 65 pp 63-72 Centro de estudios sobre la Universidad.

Pereyra, Carlos (Julio-agosto, 2003). "La objetividad del conocimiento histórico. México". *Historia Agenda*. Año I nueva época Nª 1, pp. 19.

Prats, Joaquín (2000). "Encuentra el título del artículo". *Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. Nª 5, (Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela).

Prats, Cuevas Joaquin. (Julio-agosto, 2004). "Principios para la enseñanza de la historia". México. *Historia Agenda*. Año II Nª 7, pp.50-64.

Rojas Fernández, Guilda, Quesada Castillo, Roció. (1992). "El aprendizaje: polo olvidado en le procesos enseñanza-aprendizaje". *Perfiles Educativos*, No 55-56 pp 54-60.

Sánchez, Lourdes. (2002). "Diversos términos sobre el conocimiento lego del alumno: ¿Uno o Varios Significados?". *Perfiles Educativos*,\_Vol.24.97-98 pp. 26-37.

Sánchez Quintanar Andrea (Marzo-agosto, 1994). "El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia". *Historia Agenda número 13* pp 16- 19.

Velásquez Campos, Rafael (1982). "Metodología de la enseñanza Media- superior". *Perfiles Educativos*, no.15 pp.38-52.

Topolsky, Jeretz. (Noviembre –diciembre, 2004). "La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia". *Historia Agenda*. Año II Nª 9. pp 20-29.

## PÁGINAS EN INTERNET

Andrade Patricia. Abril 2006.

“El lugar de los sujetos en la educación y en el currículum”, en: *Revista Digital Umbral* 2000, No 7, septiembre, Red Latinoamericana de Información Documental en Educación, REDUC, Santiago de Chile.  
<http://www.reduc.cl/reduc/andrade2.pdf>

García Benilde. 2007.

“¿Qué es el constructivismo? “  
<http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta13/13invest2.pdf>

Birgin Alejandra y Humberto Escudero. Abril 2006.

“Orientaciones políticas para la Educación Media”  
<http://www.me.gov.ar/curriform/masmedia.html>

Bravo Bravo, Sergio Rolando. Julio 2006.

“Una didáctica centrada en valores para la sociedad del tercer milenio”, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 25, No.1, 2003.  
[http://www.crefal.educ.mx/biblioteca\\_digital/CEDEAL/acervo\\_digital/coleccion\\_crefal/rieda/a2003\\_1/Indice](http://www.crefal.educ.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a2003_1/Indice).

Bohoslavsky. Julio 2006

“Psicopatología del Vínculo Profesor-Alumno. El profesor como agente socializante”.  
[http://www.geomundos.com/salud/psicosocial/psicopatologia-del-vinculo-profesor-alumno---por-rodolfo-bohoslavsky\\_doc\\_8337.html](http://www.geomundos.com/salud/psicosocial/psicopatologia-del-vinculo-profesor-alumno---por-rodolfo-bohoslavsky_doc_8337.html)

Cervantes Loredo María Teresa. Julio 2006

“Las técnicas didácticas y el método científico de conocimiento. División de Profesional”.  
<http://www.ruv.itesm.mx/portal/infouv/boletines/tintero/articulos/historico.htm>

Consejo Académico del Bachillerato. Agosto 2006.

“Núcleo de conocimiento y formación Básica que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM”. Comisión Revisora de Historia.  
<http://www.cab.unam.mx/>

Coraggio, José Luis. Junio 2005

“Pedagogía Crítica: eje de desarrollo de la enseñanza superior. Instituto Fronesis. 1994”.  
<http://www.educ.ar>

Cristòfol-A. Trepà Carbonell. Octubre 2006

“La restauración, Una didáctica para el bachillerato”  
(16-18) En: *Aula. Historia Social*. Número 1, 1998 1. Primavera 1999  
<http://www.ub.es/histodidactica/articulos/tofol-trepà.htm>

Díaz Barriga Frida. Junio 2005

“Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Septiembre-diciembre 2001 vol. 6, núm 13.

<http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta13/13invest2.pdf>

Díaz Barriga, Frida. Junio 2005

“Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. (Vol. 5, No.2, 2003)

<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

“El escenario del presente siglo impone sobre los individuos y las colectividades una necesaria reforma en las habilidades y capacidades, tanto para la elevación de su competitividad, como para la sostenibilidad de su enfoque ético, en el largo plazo”.

<http://www.eduteka.org/EstrategiaC5.php3>

Emmanuele Elsa y Andrés Cappelletti. Junio 2005

“La estrategia clínica según Bohoslavsky es analizada por los autores de esta nota”.

<http://www.rosario-12.com.ar/2002/01/03/tnota1.htm>

Evento: II Congreso Nacional de Investigación Educativa. 2006.

“Transmisión de la cultura y práctica pedagógica” - Autor: Mónica Czerlowski -

Expositor: Mónica Czerlowski - Institución a la que pertenece: Facultad de Ciencias Sociales – U. N. L. Z. - Dirección Postal: Gaona 4470 9ºB (1407) - Teléfono: 4672-4840 - Dirección electrónica

<http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/artic6.htm>

Gloria Hernández Flores. Agosto 2007

“Estilos Docentes y Significados de los Procesos Educativos”. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México / México

<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d5/sab6.htm>

Guerrero Salinas Maria Elena. Agosto 2007

“La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes”.

<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/>

Gutiérrez Ofelia Angeles. Noviembre 2006.

“Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje”

<http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/?p=975>

Joaquim Prats. Octubre 2006.

“Enseñanza de la historia: un debate mal planteado”

<http://www.ub.es/histodidactica/articulos/aventura.htm>

Joaquim Prats. Octubre 2006.

“La enseñanza de la historia (reflexiones para un debate)”

Publicado en: la vanguardia. Viernes 7 de julio de 2000  
Catedrático de la Universidad de Barcelona  
<http://www.ub.es/histodidactica/articulos/aventura.htm>

Joaquim Prats y Joan Santacana. Octubre 2006.  
“Enseñar historia y geografía. Principios básicos”  
<http://www.ub.es/histodidactica/articulos/tofol-trepat.htm>

Joaquín Prats. Octubre 2006.  
“La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades”  
*Monográfico: La Educación científica y humanística*. Madrid. ICE Universidad Autónoma de Madrid, Mayo. 1999  
<http://www.ub.es/histodidactica/articulos/humanidad.htm>

Jacques Rivera Sofía Marcela y Raúl Fidel Rocha Alvarado. Octubre 2006  
Ensayo de los profesores. “Los Antecedentes Culturales”.  
<http://www.cch.unam.mx/sacademica/historicos/tdehistoria/frame2/pruebasf.htm>

“La historia a través de sus personajes”  
<http://www.eduteka.org/soctermil.php3>

Martínez Valcárcel Nicolás. Julio 2006  
“Los modelos de enseñanza y la práctica de aula”. Universidad de Murcia, (Mayo 2004)  
<http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/modelosnicolas.doc>

Molina Bogantes, Zaida. Septiembre 2006  
“Planeamiento didáctico”.  
[http://www.benavente.edu.mx/archivo/mmixta/lect\\_opc/LO\\_con.doc](http://www.benavente.edu.mx/archivo/mmixta/lect_opc/LO_con.doc) atal A Distancia,  
Costa Rica, 1997.

Mónica Czerlowski - Expositor: Mónica Czerlowski. Septiembre 2006  
“Evento: II Congreso Nacional de Investigación Educativa” - Tipo de trabajo: Ponencia -  
Título: “Transmisión de la cultura y práctica pedagógica” - - Institución a la que pertenece: Facultad de Ciencias Sociales – U. N. L. Z. - Dirección Postal: Gaona 4470 9ºB (1407) - Teléfono: 4672-4840 - Dirección electrónica  
<http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/artic6.htm>

“¿Qué se entiende por transmitir en los distintos paradigmas?”  
Desde el modelo de la escuela tradicional, enseñar y transmitir pueden considerarse como  
<http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/artic6.htm>

Robert B. Bain. 2006.  
“¿Ellos pensaban que la tierra era plana?”  
Aplicación de los principios de *Cómo aprende la gente* en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria  
<http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes>



Saucedo Ramos Claudia. 2006

“Los alumnos de la tarde son los peores- Prácticas y discursos de posicionamiento”.  
*Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

[http://www.comie.org.mx/rmie/num 26/ 26-investtema1.pdf](http://www.comie.org.mx/rmie/num%2026/26-investtema1.pdf).

<http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>

Smith-Martins, Marcia .2006.

“Educación, Socialización, Política y Cultura Política. Algunas Aproximaciones Teóricas”. *Perfiles Educativos*, No. 87, México, CESU/UNAM, enero-marzo

<http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/>

Universidad Nacional Autónoma de México

“Origen del Colegio de Ciencias y Humanidades. La Universidad Nacional Autónoma de México tiene dos bachilleratos”.

<http://www.cch.unam.mx/antecedentes.php>

Universidad Nacional Autónoma de México

“La secretaría académica del Colegio de Ciencias y Humanidades presentó a los profesores de carrera del cch los lineamientos institucionales para los trabajos de apoyo a la docencia (rubros), periodo 2002-2003, del 9 al 13 de septiembre, en los auditorios del siladin de los planteles del colegio”.

<http://www.dgcch.unam.mx/gaceante/2002/977/a2.htm>

Universidad Nacional Autónoma de México

“Maestría en Educación Media Superior UNAM”. Septiembre 2006

<http://www.posgrado.unam.mx/madems/docs/>

Zulets R. Eduardo. Mayo 2005

“Revisión crítica de la docencia superior”. Disponible en:

<http://www.saber.ula.ve/mundouniversitario/contenido-numeros>