



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA y LETRAS
ÁREA DE HISTORIA

LA EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ASIGNATURA DE HISTORIA UNIVERSAL EN EL
BACHILLERATO

TESIS

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

PRESENTA

SEPPE DE VREESSE PIETERS

COMITÉ DE TUTORES

MTRA. LAURA REBECA FAVELA GAVIA, CCH SUR y FFyL HISTORIA UNAM
DRA. MARÍA DEL CARMEN VALVERDE VALDÉS, HISTORIA - POSGRADO UNAM
DRA. MÓNICA DÍAZ PONTONES, PEDAGOGÍA - UACM

CIUDAD UNIVERSITARIA, MAYO DE 2016



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.

Resumen

Uno de los principales retos en el proceso de enseñanza de la Historia en el nivel de educación media superior es llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Con el objetivo de mejorar mis conocimientos sobre este tema y las prácticas en el aula, se presenta una propuesta didáctica de evaluación para la asignatura de Historia Universal. El trabajo está estructurado en cinco capítulos: en el primer capítulo se analizan las características académicas y socioculturales del lugar donde se enseña; El Colegio de Ciencias y Humanidades. En los capítulos II y III se hace una reflexión para determinar qué, cómo y para qué se enseña y se aprenda la Historia desde tres ángulos: la disciplina histórica, el constructivismo y la didáctica de la Historia. En el capítulo IV se conceptualiza la evaluación como un proceso que cumple con una función pedagógica e institucional. Se concluye el trabajo en el capítulo V con una propuesta didáctica para integrar la evaluación como una herramienta para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la práctica cotidiana.

Palabras clave: Evaluación, Historia Universal, Enseñanza, Aprendizaje, Educación Media Superior, Colegio de Ciencias y Humanidades.

Abstract

One of the main challenges in the teaching of History at High school is to assess student learning. In order to improve my knowledge on this subject and my classroom practice, I developed an assessment strategy for the High school subject of World History. The thesis is divided into five chapters: in the first chapter the academic and sociocultural characteristics of the High School "College of Sciences and Humanities" are analysed. Chapters II and III consist of a reflection, based upon the historical discipline, constructivism and the didactics of History, on the objectives, the methods and the contents of History teaching and learning. In Chapter IV assessment is conceptualized as a process that meets a pedagogical and institutional role. The thesis concludes in chapter V with a didactic proposal for the use assessment as a tool for strengthening the teaching and learning of history in everyday classroom practice.

Keywords: Assessment, Universal History, Teaching, Learning, High School, College of Sciences and Humanities.

Agradecimientos

La presente tesis es el resultado de un largo proceso de reflexión teórica y práctica pedagógica en la Maestría en Docencia en Educación Superior (MADEMS) y el CCH Vallejo.

En este espacio quiero expresar mi reconocimiento y agradecimiento a varias personas que me inspiraron en términos académicos y personales. Durante la Maestría, las clases del Dr. Mauricio Beuchot Puente me mostraron que existe un justo medio entre el saber y el sentir; el Dr. Javier Rico Moreno dio grandes enseñanzas en el análisis historiográfico; y finalmente las clases de didáctica de la Historia de la Dra. Beatriz Alcubierre Moya y de la Dra. María del Carmen Valverde Valdés permitieron comprender que ser maestro es un gran reto y un compromiso social.

Durante la MADEMS tuvo la suerte conocer grandes personas: Jesús Antonio García Olivera, Silvia Palma Atlixqueño y Laura Rebeca Favela Gavia, estimados colegas y amigos del CCH que pocas veces perdieron la paciencia con este ser extranjero, enseñándome valores que abrazaré por toda la vida.

Todo este camino no hubiera sido posible, sin el Dr. Jorge Barojas Weber todos los integrantes la Coordinación de MADEMS quienes aceptaron mi solicitud de ingreso a la primera generación, a finales de aquel año 2004. También agradezco al Posgrado de la UNAM por haber posibilitado estudiar MADEMS mediante una beca.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo, donde doy clases desde hace 10 años, encontré un proyecto pedagógico con el cual me puedo identificar totalmente: el modelo educativo no parte de una necesidad de imprimir en el alumno la competencia por ser técnicamente el “mejor”; más bien parte de una utopía de

construir un mundo mejor para de cambiar el destino de la sociedad mexicana, creando en los jóvenes una conciencia histórica.

Aprender historia y enseñarla tiene justamente ese sentido: aportar algo al conocimiento del mundo para transformar algún aspecto del futuro. Aunque pareciera ingenuo pensar que esto se logre en el aula, sin lugar a duda, esa idea del cambio social es el motor vital del quehacer docente.

El CCH Vallejo fue el espacio donde volví a coincidir con Silvia Palma Atlixqueño y dónde conocí a la profra. María Eugenia Martínez Lira, a quienes agradezco por haberme compartido mucho de su sabiduría.

Agradezco especialmente a Laura Favela por haberme ayudado a cerrar ese ciclo y a los integrantes de mi comité de tutores: Dra. María del Carmen Valverde Valdés y Mónica Díaz Pontones.

La tesis la dedico a mis dos amores: Azucena y Sebas.

Tabla de contenidos

Introducción	7
Capítulo I: El Colegio de Ciencias y Humanidades.....	12
I.1. Historia y modelo educativo	12
I.2. El área histórico-social en el CCH.....	17
I.3. La asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II	19
Propósitos	19
Contenidos del Programa de estudios	21
La concepción de la evaluación	23
I.4. Los estudiantes de los dos primeros semestres en CCH.....	25
El contexto sociocultural de los adolescentes.....	25
Características académicas al ingreso.....	26
Rezago educativo al inicio de la trayectoria escolar	27
Rezago escolar en la asignatura de HUMyC I-II	31
Capitulo II: La enseñanza de la Historia Universal	36
II.1. Objetivos de la enseñanza de la Historia.....	36
La Historia como problema.....	37
La Historia como totalidad y proceso.....	38
Nuevos sujetos históricos	39
Nuevas fuentes históricas.....	40
La Historia en la escuela	41
II.2. Los contenidos en la enseñanza de la Historia	45
Los contenidos declarativos.....	46
Los contenidos procedimentales	59
Los contenidos actitudinales.....	62
III.3. El diseño didáctico y los métodos de enseñanza.....	65
Diseño didáctico	65
Métodos de enseñanza	67
Capítulo III: El aprendizaje de la Historia.....	77

III.1. El constructivismo cognitivo y sociocultural.....	77
III.2. Investigaciones acerca del aprendizaje de la Historia.....	85
III.3. El aprendizaje de los contenidos en Historia.....	94
Estrategia didáctica con base en el método por indagación	96
Capítulo IV: La evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje	108
IV.1. Funciones y objetivos de la evaluación	108
IV.2. Tipología de la evaluación.....	118
Evaluación inicial, intermedia y final	118
Evaluación formativa	119
Evaluación formadora: autoevaluación, coevaluación y evaluación mutua	120
La evaluación de productos y procesos	122
Evaluación sumativa	125
Calificación y acreditación	127
Capítulo V: Propuesta didáctica para la evaluación del aprendizaje en Historia Universal ...	129
V.1. Evaluación de un curso	129
V.2. Criterios de evaluación	131
A nivel del curso	131
A nivel de los procesos y productos.....	133
V.3. Evaluación inicial diagnóstica.....	136
Actividades de diagnóstico	136
Toma de decisiones.....	140
V.4. Evaluación formadora.....	141
Autoevaluación.....	141
Coevaluación y evaluación mutua.....	143
V.5. La evaluación formativa.....	146
Exámenes	150
Intercambios orales: diálogos, discusiones y lecturas colectivas.....	160
Trabajos escritos.....	165
Proyecto final de investigación	167
Portafolio.....	168
Consideraciones finales	172
Bibliografía	176

Introducción

La docencia es una actividad fascinante por su dinámica; cada día se presentan nuevos retos y no existen recetas de cocina para resolverlos, porque ninguna enseñanza es la misma con estudiantes diferentes. La docencia es un trabajo difícil que requiere mucho compromiso y eso lo convierte en un trabajo a la vez encantador e interesante.

Enseñar Historia es tal vez una de las actividades más complejas; primero por la naturaleza del objeto de estudio y en segundo lugar porque requiere de un esfuerzo muy grande del profesor para hacerla interesante y asequible para los estudiantes; tarea sumamente difícil dado que la mayoría de los jóvenes cuentan con conocimientos y habilidades de razonamiento poco desarrollados en la Educación básica.

Aprender Historia es básicamente un proceso de construir conocimientos, superar obstáculos y corregir errores. Para que este proceso sea fructífero para los estudiantes, el docente debe tener un dominio claro de diferentes estrategias y métodos de enseñanza.

Enseñar Historia implica entonces tener una idea clara de *qué, cómo y para qué* se enseña, así como *qué, cómo y para qué* se aprende. El diseño didáctico es la herramienta más importante para el profesor y para ello necesita apoyarse en la disciplina histórica; en las teorías psicopedagógicas del conocimiento; en la didáctica de la Historia, así como en las experiencias personales para planear, elaborar y aplicar las actividades dentro y fuera del aula.

Una vez que el o la profesor(a) tiene claro en qué consiste el diseño didáctico, pone en práctica sus estrategias y actividades. En este momento lo más importante es que el o la profesor(a) observe, guíe y ayude a los estudiantes, tanto individualmente como en grupo para lograr los objetivos didácticos previamente establecidos.

Para saber sí los procesos de enseñanza y aprendizaje están dando los resultados deseados, el profesor y los alumnos recurren a la evaluación.

Evaluamos de manera informal todos los días, todo el tiempo, aunque no estemos siempre consciente de ello. Se evalúa para “*determinar el mérito o valor de algo, o bien el producto de dicho proceso*”.¹ Evaluar tiene una carga subjetiva muy fuerte en nuestra vida cotidiana y también se hace en la escuela de manera informal y formal.

En la clase de Historia es la tarea del profesor utilizar la herramienta de la evaluación de manera consciente y formal para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación permite definir, entre otros, el punto de partida desde donde se construyen la enseñanza y el aprendizaje, también regula estos procesos y al final sirve de balance y reflexión para planear acciones en el futuro.

Orientar y guiar a los alumnos requiere un diálogo y una retroalimentación sobre sus formas de pensar, sus trabajos realizados en el aula, las calificaciones obtenidas en los exámenes, entre otros. Y solamente se puede hacerlo bien como docentes si tenemos claro *qué, cómo y para qué* estamos evaluando.

No existe un sólo camino para evaluar, el docente recurre generalmente a un conjunto de estrategias diferentes para conocer *qué y cómo* están aprendiendo los alumnos. Es un acto de interpretación que requiere mucha delicadeza, conocimiento y ética porque la evaluación es la base para tomar decisiones en el proceso de enseñanza; también es el medio para establecer juicios valorativos sobre otras personas y en este sentido necesita una buena fundamentación porque si no pueden cometerse errores graves.

Transparentar la evaluación obliga al docente a ser claro con respecto de lo que espera de los estudiantes, permite a ellos evaluar en qué medida están avanzando,

¹ Scriven (1991). Recuperado de Plessi, P. (2011). *Evaluar. Cómo aprenden los alumnos el proceso de valoración*. España: Narcea. p.22.

y para el profesor es el medio por el cual se puede establecer si la enseñanza y el aprendizaje fueron lo suficientemente efectivos.

La dificultad de evaluar estriba en que implica una situación de “uno con todos”; es decir el profesor tiene que orientar a muchos estudiantes en su proceso de aprendizaje. En el CCH, se atienden a la semana entre 250 y 350 alumnos; evaluarlos y darles un seguimiento puntual de repente resulta muy difícil. Por ello, utilizamos toda nuestra imaginación para organizar las actividades y nuestro tiempo dentro del aula de tal manera de que los alumnos se sientan atendidos y se involucren en su propia formación.

La evaluación se convierte en una herramienta para aprender cuando los estudiantes logran tomar conciencia acerca su propio proceso de aprendizaje, identificando sus fortalezas y detectando sus dificultades. Para construir una cultura de la autoevaluación, el profesor tiene que crear actividades que potencializan este acto para así llevar a los estudiantes a otros niveles de conocimiento.

La autoevaluación es también tarea del docente para mantener el compromiso y enseñar bien a los alumnos, buscando siempre mejores formas de impartir clases, acorde a las necesidades del grupo, el clima en el aula, las características individuales de los estudiantes.

El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades busca promover la evaluación por encima de la calificación de los estudiantes, pero, al menos en el área histórico-social, no se ha sistematizado, ni se ha teorizada su práctica. Los profesores establecen con base en sus propios criterios cuáles son las mejores vías para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Así, se asegura la diversidad educativa, al mismo tiempo que obliga a los docentes a buscar cuáles son las mejores formas de evaluar de acuerdo a las características didáctico-disciplinarias de sus materias.

El objetivo de la presente tesis es fundamentar a partir de la teoría y la práctica, cómo se puede evaluar en el curso de Historia y en particular proponer estrategias,

técnicas e instrumentos de evaluación para fortalecer y enriquecer la práctica cotidiana en el CCH.

Se parte de los siguientes supuestos:

1. La evaluación es una herramienta para identificar las fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
2. La evaluación es una herramienta que permite fortalecer el proceso de enseñanza.
3. La evaluación es un medio por el cual los alumnos pueden aprender a autoevaluarse y responsabilizarse de su proceso de aprendizaje.
4. La evaluación tiene que partir de la inclusión y la diversidad de los alumnos y para ello el profesor tiene que programar diferentes estrategias, técnicas e instrumentos.

La evaluación no puede plantearse en abstracto. Por ello, la propuesta didáctica se construye tomando en cuenta el lugar social donde se enseña, las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las propuestas teóricas acerca de la evaluación. Estos puntos se abordan en cinco capítulos.

En el **Capítulo I: El Colegio de Ciencias y Humanidades** se revisan las características del modelo educativo de una escuela que, desde sus inicios, se ha considerado un bachillerato *sui generis*, muy distinto de los otros a nivel nacional. Se analiza cómo el modelo educativo y el concepto de “cultura básica” moldearon los procesos de enseñanza y aprendizaje en el CCH y cómo se concreta en el Programa de Estudios de la asignatura Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II. Al ser una asignatura impartida en los dos primeros semestres consideramos también importante dar a conocer las características de la población estudiantil antes de su ingreso y durante el primer año escolar.

En el **Capítulo II: La enseñanza de la Historia Universal** se aborda cuáles son los objetivos de la enseñanza de la Historia, qué contenidos se enseñan y cómo. Se

parte de la concepción de la Historia de los *Annales* y se hace un análisis puntual de los diferentes contenidos que se enseñan en un curso de Historia: conocimientos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales. Finalmente se toma una postura con respecto a la forma de enseñar de Historia; haciendo énfasis en dos métodos de enseñanza: uno verbal y otro por indagación.

En el **Capítulo III: El aprendizaje de la Historia Universal** se hace una reflexión acerca del aprendizaje desde una perspectiva constructivista. Se parte de la idea de David Perkins que el aprendizaje tiene que ser un “juego completo” y se analizan a partir del constructivismo cognitivo y sociocultural cómo se aprende en un entorno escolar. Se hace una revisión de las principales investigaciones internacionales con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia para conocer cuáles son las posibilidades y limitantes de los estudiantes. Finalmente se cierra el capítulo con una propuesta de aprender Historia a través del método por indagación.

En el **Capítulo IV: La evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje** se presenta el concepto, las funciones y los objetivos de las diferentes formas de evaluación desde una perspectiva constructivista. Se establece una tipología de la evaluación para su posterior aplicación en la propuesta didáctica.

Finalmente, en el **Capítulo V: Propuesta didáctica para la evaluación del aprendizaje en la clase de Historia Universal** se propone cómo en un curso de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II en el CCH pueden integrarse las diferentes formas de evaluar: “diagnosticar”, “autoevaluar”, “coevaluar”, “evaluar mutuamente”, “evaluar formativamente” y luego “evaluar sumativamente”. Se hacen propuestas de diferentes instrumentos y se ejemplifica el discurso con muestras de mi práctica docente en el CCH.

Capítulo I: El Colegio de Ciencias y Humanidades.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia se dan siempre en un lugar social con sujetos concretos. En este capítulo se presentan brevemente las características del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de la Historia de acuerdo con el Plan y los Programas de Estudio y la función que ocupa la evaluación en estos procesos. Finalmente se revisarán algunas características de los estudiantes del primer y segundo semestre en el CCH.

I.1. Historia y modelo educativo

El 26 de enero 1971 se fundó el Colegio de Ciencias y Humanidades con el objetivo ambicioso de reestructurar la Universidad Nacional Autónoma de México, la institución pública educativa más importante de México. El objetivo de la creación del CCH era responder a las necesidades de la creciente población mexicana, aumentando la matrícula en el bachillerato, pero en lugar de construir más planteles para la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), se optó por crear un nuevo subsistema con características educativas acordes a las necesidades socioculturales del momento, abriendo la posibilidad de transformar los métodos de enseñanza así como las formas de aprendizaje dentro de las aulas universitarias.

Uno de los principales impulsores de este proyecto fue, el entonces rector de la UNAM, Pablo González Casanova. Uno de los documentos emblemáticos para la fundación del Colegio, lo conforma la denominada coloquialmente como “Gaceta Amarilla”, y en ella se plantea que el estudiante nuevo tenía que ser un sujeto autónomo con capacidad de investigar por su cuenta recurriendo a las fuentes originales:

“(…) se buscará que al final de su formación sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aun ignora, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios que siga fuera de programa, sin pretender que la Unidad le dé una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos.”²

Asimismo, se proyectó que en cuanto al contenido se evitaría una educación enciclopédica y se utilizarían los “métodos” de las ciencias y las humanidades, la enseñanza se enfocaría en el papel profesor como orientador y guía de los alumnos y el aprendizaje del estudiante se centraría en la adquisición de una autonomía.³

El Colegio rompió, desde sus inicios, con el modelo tradicional de enseñanza reproductiva porque obligó a los integrantes de la institución a *problematizar para qué, cómo y qué* se enseña en el bachillerato y les permitió participar en la construcción de un nuevo modelo de enseñanza. El Plan de Estudios del CCH enuncia que los principios de la institución son “aprender a aprender”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”; estos postulados promueven la idea de que el alumno es un sujeto activo que debe favorecer la adquisición del conocimiento a través de sus propias investigaciones, análisis y síntesis; desarrollando al mismo tiempo habilidades y valores humanos.⁴ Se deja atrás la educación positivista y conductista tradicional donde el estudiante reproduce solamente lo que plantea el docente o el libro de texto oficial.

Se fundaron durante los años 1971-1973 cinco planteles del CCH en la entonces periferia de la Ciudad de México: Naucalpan, Azcapotzalco, Vallejo, Oriente y Sur. Desde sus principios, el CCH ha proporcionado una *educación de masas*, atendiendo a una población estudiantil enorme. Primero, de 1971 a 1996 en cuatro

² Gaceta UNAM (1971). 4. Número Extraordinario (1) Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>, (consultada mayo 2016).

³ Gaceta UNAM, Tercera época vol. II, Número extraordinario, 1º de febrero de 1971.

⁴ CCH (1996). *Plan de Estudios Actualizado de 1996*. México: CCH UNAM.

turnos con una población máxima de 90 mil estudiantes y en promedio 18 mil estudiantes por plantel y, tras una reforma educativa en 1996, hasta el presente en dos turnos con una población total de 57 mil alumnos en promedio y unos 12 mil estudiantes por plantel. A las clases asisten aproximadamente cincuenta estudiantes por grupo en aulas rectangulares equipados con sillas, mesas, dos pizarrones en cada pared, donde los estudiantes y el profesor se encuentran en el mismo nivel y con posibilidad de interactuar.

El gran número de estudiantes es indudablemente, uno de los principales obstáculos de los profesores para atender a cada uno de ellos, al mismo tiempo que fue la razón por la cual los docentes tuvieron que diseñar estrategias didácticas e instrumentos de evaluación innovadoras para poder cumplir con los propósitos de una educación centrada en el alumno.

A lo largo de los años se fueron probando y afinando el *modelo educativo del CCH*⁵, los instrumentos y procedimientos institucionales para lograr que el profesor asumiera una enseñanza permitiendo a que los estudiantes participaran en la construcción activa de sus conocimientos, habilidades y actitudes con el objeto de construir una cultura científica y humanística. A partir del Plan de Estudios de 1996 se considera que el “Cultura Básica” es uno de los principios que distingue el bachillerato del CCH de los modelos educativos de otros bachilleratos. El Plan de Estudios vigente (1996) define este aspecto de la siguiente manera⁶:

- “El Bachillerato del Colegio es un Bachillerato de cultura básica, es decir, como se enuncia en los documentos de fundación del Colegio: hacer énfasis en las materias básica para la formación del estudiante...y se propone

⁵ Se entiende por modelo educativo la concepción específica de los propósitos educativos de una institución, así como de las formas pedagógicas para lograrlos, que se concretan en los criterios o ejes con los cuales se organizan las actividades académicas de enseñanza y aprendizaje. CCH (2012). *Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio de las Materias. Material de lectura*. México: CCH UNAM. p.48. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/CEAPEM-sep2012.pdf> (consultado 20 de marzo de 2016).

⁶ CCH. (1997). *Plan de Estudios Actualizado de 1996*. México: CCH UNAM p.36. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf> (consultado mayo 2016).

contribuir a que el alumno adquiriera un conjunto de principios, de elementos productores de saber y de hacer, a través de cuya utilización pueda adquirir mayores y mejores saberes y prácticas.”

- “Tales elementos son conocimientos, pero sobre todo habilidades de trabajo intelectual, generales y propias de los distintos campos del saber, así como aptitudes de reflexión sistemática, metódica y rigurosa, conocimientos y habilidades metodológicas y actitudes congruentes con todo ello.”
- “La definición de cultura básica es fundamental porque sienta las bases para la relación de trabajo entre el profesor y el alumno: al definir que el acento se debe poner en el trabajo intelectual del alumno y excluye concebirlo como repetidor del saber del profesor, proponiendo en igualdad a ambos en la posibilidad de conocer, juzgar, opinar y fundar intelectualmente.”
- “Es tarea de los profesores, partir de estos principios de cultura básica, ubicarlos como objetivos de aprendizaje, reformular éstos si es necesario, y desarrollar las formas de trabajo académico en el aula acordes con estos principios. En consecuencia, la cultura básica se integra por las capacidades de aprender a conocer (acceso a la información y su organización: lectura de libros de texto), aprender a hacer (la puesta en práctica de los conocimientos: la experimentación en los laboratorios, la investigación y producción de textos en la clase-taller), aprender a ser (la adquisición y el ejercicio de los valores de la cultura contemporánea: respeto, tolerancia, solidaridad, etc.), y que se sintetizan en el aprender a aprender (capacidad del alumno de seguir aprendiendo, y asumirse como sujeto de su cultura y educación).”

De los elementos anteriores se desprende que la concepción de “Cultura Básica” implica fundamentalmente una forma de trabajo que los docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades no pueden olvidar; lo que implica que los contenidos por sí mismos no tienen sentido, sino que son referentes para la formación integral de los alumnos.

Desde la perspectiva de estos principios, recae una gran responsabilidad en el alumno como constructor de sus aprendizajes, y una gran capacidad del profesor

para orientar, promover e impulsar los aprendizajes en los alumnos; es un proceso continuo y dialéctico de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, obliga al profesor a tener una gran capacidad para crear un ambiente de aprendizaje donde se ponen en juego una amplia gama de conocimientos, formas de hacer y de ser.

El siguiente cuadro presenta esquemáticamente las funciones que estudiante y profesor, tienen en el acto educativo, en el contexto del modelo educativo de CCH:

“El alumno como actor de su formación”	“El profesor como orientador en el aprendizaje”
<ul style="list-style-type: none"> • La concepción del alumno como sujeto de su proceso educativo, responsable de su sentido crítico, de su saber y de su actuar. • La necesidad de orientar las actividades en el aula para desarrollar la capacidad de aprender a aprender. • La importancia de que el trabajo en el aula tenga sentido como clase-taller, donde la actividad del alumno signifique: el manejo de fuentes, la producción de textos, la experimentación, y la investigación de campo. • Fomentar el trabajo en grupo escolar, para desarrollar una mejor producción individual y en equipos de las tareas, ejercicios y actividades. • La construcción conjunta -contribución de todas las materias- de un perfil de egreso, donde los alumnos valoren la autoformación y la autonomía progresivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza la función de guía y facilitador de los aprendizajes, considerando necesidades e intereses de los alumnos. • Propicia el desarrollo de habilidades intelectuales de acuerdo al modelo desde las características de su disciplina. • Atiende el enfoque disciplinario de la materia y del área respectiva. • Retoma el programa de estudios como punto de partida para la planeación de sus clases. • Es responsable de la instrumentación didáctica y evaluación de su asignatura. • Pone en práctica, lo que le pide a sus alumnos que hagan: escribir textos, actuar de acuerdo a los valores del Colegio, realizar los ejercicios y actividades de la clase, mostrar las habilidades intelectuales de cada disciplina, etcétera. • Ubica al trabajo colegiado como autoridad académica para realizar ajustes curriculares. • Tiene la capacidad para elaborar y validar el programa operativo de su asignatura.

Cuadro 1: el papel del alumno y del profesor en el CCH⁷

⁷ Gaceta CCH (10 de octubre de 2001). Número extraordinario 4. México. CCH UNAM.

Para lograr este objetivo es importante destacar que, en la UNAM, el docente cuenta con el derecho de “libertad de cátedra”: así los programas institucionales orientan, pero el docente tiene derecho, la libertad y la responsabilidad de instrumentar el proceso de enseñanza de acuerdo con su propio enfoque didáctico.⁸

I.2. El área histórico-social en el CCH

El Colegio se organizó con base en *cuatro áreas de conocimiento*: 1) El área de las matemáticas, 2) El área las ciencias experimentales, 3) El área de los talleres y 4) El área histórico-social; con la finalidad de enseñar a los estudiantes los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para insertarse en la vida profesional o para estudiar una carrera universitaria. Los primeros cuatro semestres los estudiantes cursan materias del tronco común, siendo obligatorias y durante los últimos dos semestres puede escoger materias optativas en función de la carrera universitaria que estudiará.⁹

La organización permitió establecer un *perfil de egreso* del alumno por área, especificando los propósitos generales en cuanto a los conocimientos, habilidades y actitudes que el alumno tiene que desarrollar. Con respecto al área histórico-social, el Plan de Estudios vigente (1996) señala que su propósito principal 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...”¹⁰

⁸ La legislación universitaria de la UNAM señala: “La tarea docente de la UNAM es consustancial al principio de libertad de cátedra, según el cual maestros y alumnos tienen derecho a expresar sus opiniones, sin restricción alguna, salvo el respeto y tolerancia que deben privar entre los universitarios en la discusión de sus ideas. La libertad de cátedra es incompatible con cualquier dogmatismo o hegemonía ideológica y no exime de ninguna manera a maestros y alumnos de la obligación de cumplir con los respectivos programas de estudio. UNAM. (2003). *Normatividad Académica de la UNAM*. México: UNAM. Recuperado de <http://www.dgelu.unam.mx/nac2-1.htm> (consultado mayo 2016).

⁹ Es importante señalar siendo un Colegio que busca un equilibrio entre las ciencias y las humanidades, el alumno solamente puede egresar, habiendo cursado materias optativas de las 4 áreas de conocimiento.

¹⁰ CCH (1996). *Plan de Estudios Actualizado...* p.53.

Semestre 1 y 2	Semestre 3 y 4	Semestre 5 y 6
Historia Universal Moderna y Contemporánea	Historia de México	Filosofía

Cuadro 2: Asignaturas obligatorias del área histórico-social en el CCH

A partir de 1996, las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II (HUMyC I y II), Historia de México I y II y Filosofía I y II conformaron el eje vertebral del área histórico-social al ser obligatorias de primero a sexto semestre. En el quinto y sexto semestre que constituyen el último año del bachillerato, los alumnos pueden optar por diferentes materias optativas que les permiten lograr el pensamiento crítico señalado en el Plan de Estudios. Teoría de la Historia, Administración, Economía, Geografía, Ciencias Políticas y Sociales, Derecho, Antropología y Temas Selectos de la Filosofía.

Del Plan de Estudios se puede deducir que la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales es importante para contribuir en la adquisición de una “Cultura Básica” y el desarrollo de una concepción crítica de la Historia. Se señala en un documento de revisión de los programas de estudio del área histórico-social, del año 2005:

“Desde su fundación y en congruencia con sus postulados pedagógicos, el Colegio se ha propuesto enseñar una historia alternativa, científica y crítica, distinta de la historia positivista tradicional. El materialismo histórico y la corriente de los Annales han sido los modelos teórico-metodológicos en cuyas perspectivas se pretende lograr este propósito.”¹¹

¹¹ CCH (2005). *Documento de Revisión de los Programas de estudio. Tercera Etapa*. México: CCH UNAM. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/planesyprogramas/terceraetapa/historicosocial/histsoc130505.pdf> (consultado marzo 2016).

I.3. La asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II

La asignatura de HUMyC I y II es la primera asignatura del área histórico-social que cursa el estudiante en el CCH. En este sentido debe considerarse como el punto de partida para construir un marco de referencia sólido con respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes básicos para desarrollar saberes y capacidades durante los cuatro semestres siguientes.

Propósitos

La enseñanza y el aprendizaje de la Historia tienen el propósito de dotar al alumno de los conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten comprender la sociedad, haciendo énfasis en el proceso histórico y la totalidad de los elementos que la articulan: la economía, la política, las relaciones entre los grupos sociales y las expresiones culturales en su dimensión histórica (pasado-presente-futuro).

Para lograr estos propósitos se propone modelar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del “curso-taller”, entendiendo el curso como el espacio teórico relacionado con la disciplina y el taller como el espacio donde se realiza un trabajo práctico para lograr los propósitos y aprendizajes del programa. Dentro del contexto de la libertad de cátedra universitaria el profesor tiene libertad de organizar el curso-taller de acuerdo con su propia adaptación del Programa: puede adecuar las estrategias, las formas de evaluación de acuerdo con sus capacidades e intereses particulares.

De acuerdo con el Programa de Estudios la asignatura contribuye al perfil de egreso, permitiendo al estudiante:

- Adquirir una conciencia histórica que lo ubique en el tiempo y lo lleve a comprender que toda obra cultural –como las ciencias y las humanidades-- se produce en una sociedad en constante cambio.
- Analizar los procesos históricos por medio de la utilización de los conceptos fundamentales de la disciplina, a través del estudio de diferentes corrientes de interpretación histórica y de sus métodos.
- Comprender los cambios principales en el desarrollo histórico de la sociedad entre el siglo XII y la actualidad, dotándolo de elementos de juicio para entender el pasado, el presente y pensar el futuro de la humanidad relacionándolo con el suyo.
- Entender su papel de futuro ciudadano con las responsabilidades y deberes políticos, cívicos y sociales implicados en dicha función, para respetar y valorar las aportaciones de su cultura y la de otros pueblos, así como para contribuir a la conformación de una sociedad más justa, democrática y soberana.
- Asimilar conocimientos que lo preparen para analizar, reflexionar y problematizar los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales de la humanidad, proporcionándole un marco de referencia para juzgar de manera crítica y propositiva el presente.
- Desarrollar un pensamiento flexible, tolerante, reflexivo y creativo que lo ayude a generar estrategias para adquirir el conocimiento histórico y de la realidad en que vive.
- Obtener habilidades para utilizar diferentes fuentes y recursos tecnológicos, que lo ayuden a analizar, comprender y sintetizar información de carácter histórico, vinculándolo con los conocimientos de otras áreas de estudio.

Cuadro3: contribución del aprendizaje de la Historia Universal al perfil de egreso del estudiante.¹²

El siguiente cuadro presenta las diferentes funciones pedagógicas que tiene el aprendizaje de la Historia Universal:

Objetivo	Función pedagógica
Comprender los procesos más destacados de la historia universal moderna y contemporánea, ubicados en tiempo y espacio, tomando como eje principal el origen, desarrollo y las crisis del capitalismo, con la finalidad de adoptar una actitud crítica frente a esta sociedad y valorar sus aportaciones y costos en el ámbito humano y natural.	Conocimiento Actitudes
Conocer la interrelación de los factores económicos, políticos, sociales y culturales, para comprender el carácter multicausal de los acontecimientos y de los procesos históricos, sin perder de vista los nexos entre el pasado y el presente.	Conocimiento Comprensión
Desarrollar habilidades y capacidades, como la búsqueda de información, el análisis, la comparación, la reflexión crítica, la argumentación y la síntesis, sustentadas coherentemente de manera oral y escrita a partir de un trabajo individual o colectivo.	Habilidades Actitudes
Adquirir actitudes y valores éticos, tales como la libre y consciente disposición al trabajo, la responsabilidad social compartida, el respeto a la libre expresión de las ideas,	Actitudes Valores

¹² CCH. (2003). *Programa de Estudios de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*. México: CCH UNAM. pp. 4-5.

privilegiando el diálogo y la resolución consensada de las controversias; la honestidad entendida como congruencia entre pensamiento y acción; la crítica y la autocrítica constructivas, así como una conciencia solidaria para construir una sociedad más justa, democrática y soberana.	
Reconocerse a través del estudio de la Historia Universal como un ser histórico, como parte de una nación y del mundo, que respeta y valora las aportaciones de su cultura y de la de otros pueblos.	Actitudes Valores

Cuadro 4: los propósitos de la asignatura de HUMyC I y II.¹³

Contenidos del Programa de estudios

El eje temático del curso se centra en “el estudio del origen, desarrollo y las crisis del capitalismo en el mundo, del siglo XII a la época actual.” Se organizaron los contenidos del programa en cuatro unidades por semestre, siendo la primera unidad una introducción al estudio de la Historia, poniendo énfasis en su utilidad, las categorías y conceptos principales para su estudio, las principales corrientes historiográficas contemporáneas y el quehacer del historiador.

Los programas del Colegio están estructurados de la siguiente manera:

- a) Enfoque disciplinario y didáctico: donde se explica la manera en que se abordará desde la docencia, la enseñanza de la historia.
- b) Contribución al perfil del egresado: donde se aborda la manera en la cual, el estudio de la historia, enriquece el perfil del estudiante egresado.
- c) Objetivos generales de la materia que se cursa en dos semestres.
- d) Cada unidad se presenta en una carta descriptiva con todos los datos necesarios y suficientes para comprender el modelo educativo; estos son: Unidad, periodización, tiempo didáctico, propósitos que se pretenden alcanzar con el estudio de cada unidad, que están redactados bajo el modelo constructivista de *qué* se quiere abordar o aprender, *cómo* se abordará y *para*

¹³ *Idem.* pp.11-12.

qué se quiere que el estudiante lo aprenda. Posteriormente, el cuadro se divide en tres columnas equilibradas donde la primera indica los aprendizajes que se pretende alcanzar, la temática o conocimiento fáctico de la historia; y finalmente la estrategia construida con una serie de técnicas. En la parte inferior vuelve a ser un solo cuadro donde se indican los conceptos clave de la unidad; indicadores de los aprendizajes: disciplinarios, procedimentales y actitudinales que conforman el contenido total de la unidad con sugerencias de evaluación. Finalmente está la bibliografía básica para abordar el contenido fáctico de la unidad y bibliografía ampliada tanto para el profesor como para el estudiante interesado.

Historia Universal Moderna y Contemporánea I

Unidad I	Introducción al estudio de la historia
Unidad II	El feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros indicios del capitalismo (siglos XII- XVI)
Unidad III	Transición a la sociedad capitalista. Las revoluciones burguesas (siglo XVI a principios del XIX)
Unidad IV	Auge del capitalismo de libre competencia y presencia del movimiento obrero. Los nacionalismos (siglo XIX hasta 1873)

Historia Universal Moderna y Contemporánea II

Unidad I	El surgimiento del imperialismo capitalista y su expansión en el mundo (1873-1914)
Unidad II	Guerras, revolución socialista y crisis (1914-1945)
Unidad III	La conformación del mundo bipolar y el tercer mundo (1945-1979)
Unidad IV	Extinción del mundo bipolar. Neoliberalismo y Globalización. Problemas y perspectivas (de 1979 a nuestros días)

Cuadros 5 y 6: unidades temáticas de los Programas de estudio de HUMyC I y II. ¹⁴

Como ya se mencionó arriba, cada unidad presenta los propósitos específicos, los aprendizajes, algunas estrategias y técnicas y los contenidos temáticos. Asimismo, se proponen algunas actividades de evaluación general y una bibliografía de apoyo para el profesor y el alumno.

¹⁴ CCH. (2003). *Programa de Estudios de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*. México: CCH UNAM

La concepción de la evaluación

Con respecto a la *evaluación* de los aprendizajes de los alumnos se sugiere la elaboración de productos resultantes de ejercicios de lectura de textos, mapas, imágenes y gráficas entre otros, así como la elaboración de representaciones visuales, escritas y orales de los conocimientos adquiridos. Se propone que el profesor implemente:

- 1 Una *evaluación diagnóstica* que se realice al principio del semestre para conocer los conocimientos de los alumnos. Este diagnóstico permitirá al docente adecuar la organización del trabajo a las características y necesidades del grupo.
- 2 Una *evaluación intermedia* en algún momento del curso para valorar si los objetivos didácticos se alcanzaron por parte del estudiante.
- 3 Una *evaluación final* con el objeto de informar al docente acerca de los logros alcanzados por parte de los alumnos lo que le permitiría realizar los ajustes necesarios en los cursos futuros. Asimismo el estudiante tendría también una mayor claridad de los aprendizajes adquiridos.¹⁵

Con fines de la *acreditación* se sugiere que el profesor realice una *evaluación sumativa*, promediando las calificaciones obtenidas a lo largo del curso, siempre haciendo énfasis en dichas actividades que se centraron en la formación del alumno: 1) Revisión de los ejercicios de análisis de textos, 2) lectura de mapas históricos, gráficas, cuadros estadísticos e imágenes, 3) revisión de cuadros comparativos, encuestas, periódicos murales; 5) presentación de ejercicios de síntesis: examen, ensayo, preguntas temáticas, investigaciones.¹⁶

Aquí se presentan algunas de ellas, recuperado de cuatro unidades temáticas diferentes.¹⁷

¹⁵ *Idem.* p.11.

¹⁶ *Idem.* p.10.

¹⁷ *Idem.* pp.18, 33, 37

- Registro de participación oral y escrita como resultado de los ejercicios programados.
- La disposición y habilidad del estudiante para expresar sus ideas y opiniones de manera argumentada sobre los temas en clase.
- Se propone el uso de un mecanismo de autoevaluación del alumno (puede ser mediante un cuestionario único al inicio y al final que le permita comparar su progreso).

Lo anterior revela que en el Programa existe un marco teórico desde donde se plantea la evaluación, no se construye como un elemento constitutivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de todo el programa y luego en específico de las unidades temáticas. No existe una relación entre los aprendizajes propuestos y la evaluación de los mismos y menos existe claridad de cómo la evaluación contribuirá con los propósitos de la asignatura.

Se entiende que se quiere concebir la evaluación como un proceso, con diferentes momentos en el curso, pero en lugar de considerarlo como una herramienta cualitativa, plantea la evaluación de los productos, y no de los procesos, realizados por los estudiantes. En este sentido plantear el tema de la evaluación y su implementación didáctica es una de las herramientas teóricas que pueden ayudar al profesor y al alumno fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia. En los capítulos IV y V se aborda estos temas con mayor profundidad.

I.4. Los estudiantes de los dos primeros semestres en CCH

El contexto sociocultural de los adolescentes

Los estudiantes de los dos primeros semestres se encuentran en la etapa de la *adolescencia*, entre 14 y 16 años. Por su edad, podemos decir que son jóvenes en *maduración*, su proceso de socialización, su crecimiento fisiobiológico y mental no ha finalizado aún. Algunos autores hablan de una época de crisis y de transición, aquí se prefiere ver la adolescencia como una etapa de desarrollo en que el joven está en la posibilidad de reflexionar, de tomar decisiones y resolver problemas, alguien que puede alcanzar la madurez cognitiva.¹⁸ Debido al crecimiento cognitivo y por el entorno social son sujetos que buscan construir su identidad, que adquieren conciencia social y política, experimentan por primera vez el alcohol y otras sustancias, tienen sus primeros amores, es una época de crítica, de rebeldía y búsqueda por la libertad personal, cuestionando las instituciones represivas como la familia, la escuela y el Estado.¹⁹

El adolescente de hoy y hace diez años no es ya el mismo, actualmente su vida está en gran parte definida por las redes sociales, un mundo virtual paralelo a nuestro mundo “real”. 90% de los jóvenes mexicanos manifestaron en la Encuesta Nacional de Juventud del año 2005 que no podrían vivir ya sin el celular, son muy dependientes de sus patrones de consumo y su vida social se determina en gran parte por *Facebook*, *Whatsapp* y otras aplicaciones. A falta de investigaciones o de perspectiva es muy difícil aún comprender el impacto social de estos objetos culturales.²⁰

Los jóvenes representan en la actualidad una gran parte de la población nacional; de acuerdo con el Consejo Nacional de Población son alrededor de 36 millones.²¹

¹⁸ Kohlberg, L. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa. 355 p. y Vygotsky, L. (1999). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol. 192 p.: Piaget, J. e Inhelder, B. (2002). *Psicología del niño*. Madrid: Morata. 160 p.

¹⁹ Fize, M. (2011). *Los adolescentes*. México: Fondo de Cultura Económica. 135 p.

²⁰ CCH (2011). *Diagnóstico Institucional para la revisión curricular*. México: CCH UNAM. p. 22.

²¹ *Idem*. p.22.

Muchos de ellos, tienen una formación muy elemental, apenas 60% cursa el bachillerato y el 30% ingresa a los estudios superiores. La exclusión educativa en los tiempos neoliberales es uno de los factores principales que determinan el futuro de los jóvenes.

Características académicas al ingreso

Al Colegio de Ciencias y Humanidades ingresan aproximadamente 18.500 alumnos nuevos por generación, distribuidos en los cinco planteles, divididos en dos turnos: el matutino (9 a 13 horas) y vespertino (15 a 21 horas).

De acuerdo con el Diagnóstico Institucional para la revisión curricular del año 2012, la mayor parte de la población habita el Estado de México y tiene que trasladarse entre dos y cuatro horas diarias de ida y vuelta entre casa y escuela. Proviene generalmente de familias de clase media baja, con ingresos que no permite el acceso a muchos productos culturales como los libros. Uno de los indicadores alarmantes fue que de la generación 2012 únicamente 6.8% de los hombres y 17.1% de las mujeres señalaron leer libros. Para estudiar, consultan internet (44% lo usaba en 2006 y aumentó hasta 68.5% en 2011). El uso de enciclopedias, libros de texto, revistas, periódicos y mapas ha disminuido en la última década. Esta información es vital para tomar en consideración estrategias que implican el uso didáctico de las tecnologías de la información (77% de los alumnos cuenta además con teléfono celular)²². Se puede decir que el capital cultural de los alumnos es relativamente bajo.²³

Sus padres tienen generalmente estudios de secundaria y bachillerato, pero está creciendo también el número de padres con licenciatura (aprox. 25%). Sus padres son en 85% de los casos el sostén económico, mientras en el 61% son las madres.

²² *Idem.* pp. 35-36.

²³ *Idem.* pp. 21-36. De hecho, durante una actividad de aprendizaje de búsqueda de información en la biblioteca que llevo a cabo cada año, me he percatado que cada vez menos alumnos han “visto” una enciclopedia y no lo identifican cuando lo tienen en la mano, al mismo tiempo que no saben distinguir e identificar un atlas, una monografía (“estampitas”) y un libro de texto.

Solamente el 20% de los alumnos indica trabajar y el 98% cuenta con algún apoyo económico de la casa.²⁴

La mayor parte de la población estudiantil (85% aprox. en 2011) cursó la secundaria en una institución pública y casi la totalidad lo hizo en los tres años regulares (96% en el 2011), 85% incluso nunca presentaron un examen extraordinario. El promedio de secundaria en el 2012 fue de 8.56; 26% obtuvo una calificación entre siete y ocho; 37.7% una entre ocho y nueve; y 36.3% entre nueve y diez.²⁵

Rezago educativo al inicio de la trayectoria escolar

En el CCH las tasas de acreditación cambian por completo; tras el primer semestre en el bachillerato alrededor de 45% de los alumnos presenta rezago escolar; los “alumnos rezagados” son aquellos que por no mantener la secuencia y el ritmo regular del plan de estudios, su egreso ocurre en una fecha posterior a los tiempos establecidos”.²⁶

El rezago es una consecuencia de la reprobación y deserción; es decir que estos dos procesos son su causa directa.²⁷ Si revisamos la situación de la generación 2012 por turno los datos son preocupantes: en el turno matutino hubo para esta generación el 38% de rezago, mientras que en el turno vespertino era del 76% durante el segundo semestre.

²⁴ *Idem.* pp.33-34.

²⁵ *Idem.* pp.42-44.

²⁶ En términos más técnicos el Diagnóstico Institucional define el indicador “rezago”: *los alumnos que se retrasan en las inscripciones que corresponden al trayecto escolar de su cohorte o ingreso de la misma.* El rezago escolar es el fenómeno opuesto de “aprovechamiento escolar”.

²⁷ Santillán Reyes, Dulce María y López y López, Diana (abril-junio 2004). “Los desertores potenciales en el Colegio de Ciencias y Humanidades.” En *Eutopía* (2). México: CCH. 21. La “reprobación” se puede definir como el número o porcentaje de alumnos que no han obtenido los conocimientos necesarios establecidos en los planes y programas de estudio, de cualquier grado y curso, y que, por lo tanto, se ven en la necesidad de repetir dicho grado o curso. La “deserción” se puede definir como el abandono de los estudios, como fase previa al rezago; entendido como el atraso o retraso que presenta un estudiante en su avance académico.



Imágenes 1 y 2: Trayectoria Escolar de la generación 2012, turno matutino (izquierda) y vespertino (derecha). Fuente: Programa de Seguimiento Integral, Secretaría de Informática, DGCCH.²⁸

El rezago escolar ha sido una constante en el Colegio²⁹ y en el país para este nivel educativo. Pero, ¿Cuáles son los factores que más inciden?

Para algunos estudiosos del tema, el problema principal reside en la capacidad de los alumnos, para otros, en el contexto social, mientras que en visiones alternativas se atribuye mayor responsabilidad al propio sistema educativo; a las condiciones institucionales y el estilo de enseñanza de los profesores. En realidad, todos estos factores se encuentran entrelazados, afectando de manera diferente en contextos particulares, para dar como resultado el rezago escolar.

El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre el “fracaso escolar” (*school failure*) menciona que éste es el producto de tres tipos de variables:³⁰

1. Psicológicas: referidas a los factores cognitivos y psicoafectivos del alumno.
2. Socioculturales: relativos al contexto social del alumno y a las características de su familia.
3. Institucionales: basadas en la escuela; métodos de enseñanza inapropiados, currículum pobre, escasos recursos.

²⁸ Datos obtenidos del Programa de Seguimiento Integral (CCH (2015). *Programa de Seguimiento Integral*. Recuperado de <http://psi.cch.unam.mx/escuela/piramide.aspx> (consultado junio 2015).

²⁹ Muñoz Corona, L.L. (2005). *Perfil de egreso del alumno*. México: CCH UNAM.

³⁰ OCDE (1998). *Overcoming failure at school*. París: OCDE.

Encuestas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) señalan, entre las causas más importantes del abandono escolar entre los 15 y los 19 años:³¹

1. Situación socioeconómica: la falta de recursos en el hogar.
2. Condiciones institucionales: la lejanía de la institución, la inasistencia de los profesores.
3. Problemas familiares: ambientes familiares problemáticos, el embarazo, la maternidad.
4. Falta de interés por parte de los alumnos y de los padres.
5. Problemas de desempeño escolar: bajo rendimiento, problemas de conducta y problemas asociados a la edad.
6. Otras razones: discapacidad, servicio militar, enfermedad o accidente, etc.

A nivel nacional, el fenómeno del rezago escolar, reprobación y deserción se presenta de manera constante y permanente, siendo el bajo rendimiento y la desigualdad social sus principales causas. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) del año 2010, más de 33 millones de mexicanos mayores de 15 años padecen un *rezago escolar*, donde el rezago en el bachillerato es más alto en comparación con los otros niveles (primaria, secundaria, educación superior). La problemática es multicausal y revela el fracaso del modelo político, económico, social y cultural de nuestra nación.³²

En el documento “México frente la crisis” se señala que alrededor de 7.5 millones de jóvenes no estudian ni trabajan *con un sesgo mayor hacia las mujeres*, cifra que va en aumento. Los jóvenes que sí estudian (en sentido estricto), se enfrentan con carencias académicas graves: de acuerdo con el estudio PISA de la OCDE, más del 50% de los jóvenes que sí terminan la secundaria no tienen las destrezas

³¹ Grimozzi, S. (2011). *Fracaso Escolar. ¿Por qué se quedan los que se quedan?* Buenos Aires: Bonum. pp. 72-73.

³² Cordera Campos, R. (2010). “México frente la crisis: hacia un nuevo curso de desarrollo.” En *Economía UNAM* (6, vol. 18). p. 34 y p. 54.

suficientes para leer, o incluso para emplear operaciones matemáticas básicas. Al no tener la educación suficiente, las posibilidades de tener un mayor desarrollo y crecimiento económico, social y cultural se reducen, una población que carece de educación se encuentra más en riesgo, es menos dueña de su futuro. Al no cumplir estos mínimos; ¿No son ellos también rezagados en términos *cualitativos*?³³

María Elsa Guerrero Salinas señala en sus investigaciones que los alumnos viven el Colegio como un espacio juvenil único, donde interactúan sujetos con diferentes visiones de mundo, intereses y expectativas. Los alumnos muchas veces sí acuden a la escuela, pero no entran a clases, desperdician el tiempo con los amigos, o arguyen que tienen “alguna cosa importante que hacer”, lo que se traduce generalmente en socializar con los amigos.³⁴

En las encuestas realizadas por Gustavo Adolfo Ibarra Mercado, los alumnos expresaron, que en el Colegio gozan de *libertad excesiva*.³⁵ La transición de una escuela rígida a un CCH que exige autodisciplina resulta difícil de asimilar. El contexto de la imitación es fundamental: tradicionalmente los alumnos del turno matutino entran a clase; en el turno vespertino la condición es muy diferente; el alumno observa que puede ausentarse de la clase sin aparentes consecuencias; lo experimenta y se relaja su carácter de estudiante.

El turno vespertino parece, de repente, otra escuela, esto se debe a una serie de factores: la ausencia de autoridades (en el horario de comida de 15 a 17 horas) que genera un ambiente de mayor permisividad; la reducción de los horarios de servicios administrativos y escolares: biblioteca, centro de cómputo, secretarías, áreas que

³³ *Idem.* p. 35.

³⁴ Guerrero Salinas, M.E. (2000). “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes”. *Revista mexicana de investigación educativa* 5 (10). México. pp. 205-242. Guerrero Salinas, M.E. (2006). “El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitarios”. *Revista mexicana de investigación educativa* 11 (29). México. pp. 483-507.

³⁵ Ibarra Mercado, G.A. y Gómez Sánchez, P.A. (2008). *Informe de Grupo de Trabajo. Factores que inciden en la reprobación y deserción de alumnos del CCH Oriente. Investigación Educativa*. México: CCH UNAM.

cierran antes de las 20 horas, lo que pone en desventaja fundamental a los alumnos que toman clases de 19 a 21 horas; la ausencia de profesores, etcétera.

Otro factor es el ambiente cercano a los planteles. En la tarde los bares y billares se encuentran abiertos; al encontrarse los alumnos lejos de casa, se refuerza en ellos la tendencia a salirse de la escuela con los amigos –generalmente más grandes. Gustavo Ibarra Mercado señala que en el vespertino hay más violencia vandálica de grupos de “pseudoeudiantes”, o porros. La amenaza y el acoso ahuyentan a los alumnos; algunos optan por desertar.

Rezago escolar en la asignatura de HUMyC I-II

De acuerdo con el diagnóstico institucional, el porcentaje de alumnos acreditados de la Generación 2009, en Historia Universal Moderna y Contemporánea I es elevado; se halla en el lugar 5 de las 73 asignaturas; la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea II se encuentra en el lugar 23.³⁶

En el año 2011, el rezago real en el curso de HUMyC I y II se obtiene si unimos el número de alumnos que obtuvo “5” (reprobación) con quienes tuvieron “NP” (deserción).³⁷ En Historia Universal Moderna y Contemporánea I, el rezago fue del 16% (10% de reprobación y 6% de deserción); en Historia Universal Moderna y Contemporánea II, el rezago fue del 21% (10% reprobados y 11% desertores); se encuentra en la media. Los promedios obtenidos en la asignatura es de 7.69 en primer semestre (debajo de la media del primer año) y 8.02 en el segundo semestre (arriba de la media del primer año). Es importante destacar que la asignatura de Historia Universal tiene un nivel considerable de deserción y esta situación no se promedia.

³⁶ CCH (2011). *Diagnóstico Institucional para la revisión curricular*. México: CCH UNAM. pp. 57-58.

³⁷ El diagnóstico institucional toma como referencia el número alumno con “5” para definir cuáles son las asignaturas con mayor reprobación. No obstante, tomamos en consideración que existe una variedad de concepciones entre los profesores con respecto a la asignación del “5” y la “NP”.

ASIGNATURA	GENERACIÓN 2009, PRIMERO Y SEGUNDO SEMESTRES, CICLO ESCOLAR 2009							
	Alumnos	Acreditación		Reprobados		NP		Promedio
Matemáticas I	17,988	13,309	74%	3,439	19%	1,240	7%	7.11
Taller de Cómputo	17,973	15,367	86%	1,315	7%	1,291	7%	8.00
Química I	17,988	14,784	82%	2,055	11%	1,149	6%	7.39
Historia Universal I	17,987	15,107	84%	1,887	10%	993	6%	7.69
Taller de Lect., Red. e Iniciación a la Inv. Doc. I	17,987	15,468	86%	1,586	9%	933	5%	7.84
Francés I	2,428	2,044	84%	207	9%	177	7%	8.04
Inglés I	15,578	13,420	86%	1,342	9%	816	5%	8.02
Matemáticas II	17,942	12,391	69%	3,073	17%	2,478	14%	7.34
Química II	17,941	13,830	77%	2,214	12%	1,897	11%	7.53
Historia Universal II	17,942	14,145	79%	1,829	10%	1,968	11%	8.02
Taller de Lect., Red. e Iniciación a la Inv. Doc. II	17,941	14,303	80%	1,808	10%	1,830	10%	7.98
Francés II	2,420	1,921	79%	161	7%	338	14%	8.02
Inglés II	15,523	12,794	82%	1,237	8%	1,492	10%	8.04
Total primer año	199,447	158,883	80%	22,153	11%	16,602	8%	7.72

Tabla: acreditación en el primer año escolar en el CCH en el año 2011³⁸

En atención a la complejidad de la asignatura de HUMyC I y II la experiencia de los docentes del Colegio, además de diversos estudios³⁹ e instrumentos de evaluación diagnóstica (EDI y EDA⁴⁰) han demostrado que los alumnos tienen dificultades con la adquisición de conocimientos, conceptos y habilidades transversales como: saber buscar y analizar información; saber leer e interpretar textos, así como habilidades específicas del área histórico-social (la ubicación de procesos históricos en tiempo y espacio, interpretación de gráficos, manejo de categorías históricas, relacionar pasado con presente, e interpretación de fuentes históricas entre otras).⁴¹ De alguna forma el *rezago cualitativo* en Historia, es decir los alumnos acreditan pero con aprendizajes deficientes, es latente en el Colegio.

³⁸ *Idem.* p. 52.

³⁹ Un ejemplo es: Santillán Reyes, Dulce María (2008). *Reporte sobre el aprendizaje de los alumnos en la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I*. CCH: UNAM.

⁴⁰ “Examen Diagnóstico Académico” (EDA) y “Examen de Ingreso” (EDI)

⁴¹ Los informes del EDA se pueden consultar en la página de la Secretaría de Planeación de la DGCCCH: <http://www.cch.unam.mx/planeacion/opcedaque> (consultado mayo 2012)

Para comprender los datos habría que conocer más a fondo lo que pasa en los cursos ordinarios. Sin embargo, lo que ocurre en las aulas en el CCH resulta ser una incógnita en los estudios cuantitativos. Sin embargo, se cuenta con algunos estudios cualitativos que apuntan a que el aula es un espacio que no siempre cumple con las expectativas del alumno: los alumnos tienen dificultades para relacionarse con los profesores; las formas de evaluación no son las más adecuadas.

Para la asignatura de HUMyC, se realizó en el 2007 una encuesta institucional a 2597 alumnos (1456 del turno matutino y 1141 del turno vespertino), para conocer algunos aspectos del curso-taller, como son: 1) contenidos abordados; 2) planeación; 3) Seguimiento o desarrollo del curso de Historia Universal Moderna y Contemporánea I.⁴² Aunque el reporte y la interpretación del instrumento arrojan poco sobre los contenidos en sí, es importante señalar que la mayoría de los alumnos dijo no entender la *conceptualización y la caracterización del capitalismo*, considerado el eje principal del curso, no entenderlo implica dudar de los aprendizajes adquiridos por los alumnos.

La ubicación espaciotemporal de los procesos históricos es otro elemento de difícil comprensión para el alumno; 45% de ellos señalan no saber ubicar los hechos en el tiempo; 60% no saber ubicar los procesos históricos en mapas. Situación comprensible si se considera que poco más de una tercera parte de los cursos en el Colegio, se apoyan de manera constante en el uso de mapas y líneas del tiempo.

Con respecto a la *evaluación* es importante recuperar que la mayoría de los profesores (88%), explica cómo se debe de acreditar un curso, pero solamente el 26% de los profesores informa sistemáticamente sobre el avance académico de los mismos alumnos en el curso; 47% lo hace pocas veces; 27% nunca lo hace. La atención del profesor a los problemas de los alumnos es escasa, así lo señala el

⁴² Recuerdo que esta encuesta se aplicó a mi grupo de Historia Universal Moderna y Contemporánea I al concluir el primer semestre.

44% de los alumnos; 29% recibieron siempre comentarios individuales; el 26% indica que nunca.

En la misma línea, únicamente 37% revisa los cuadernos, 34% lo hace pocas veces, 29% nunca lo hace. Los trabajos escolares son revisados, generalmente, en un 47%; algunas veces sólo en un 34%; 19% de los profesores jamás lo hace.

La mitad de los alumnos indica que la actitud del docente, así como la dinámica de la clase, fomenta su aprendizaje. Sólo la mitad de los profesores promueve la discusión grupal de manera sistemática; los profesores *coevalúan pocas veces* con el grupo los problemas tratados y los aprendizajes logrados en clase. Pero, en términos generales, los alumnos indican que se sienten satisfechos con la forma de evaluación-calificación de los profesores.

Estos datos coinciden con un estudio de la profesora Carmen Christlieb Ibarrola, quien realizó un análisis histórico de lo que los alumnos esperan y no esperan de sus profesores.⁴³ Los alumnos consideran necesario que los profesores los conozcan, les presten atención, que sean atentos, justos, responsables, puntuales, pacientes y tolerantes. Las quejas de los alumnos son la prepotencia y favoritismos de los docentes, quienes suelen jugar con las calificaciones, hablar de más, o que se sientan superiores ante ellos. Académicamente, les molesta a los alumnos que no sepan explicar, que no aclaren dudas, que no orienten en forma adecuada.

En síntesis, el problema de la reprobación y deserción es un fenómeno general en el Colegio de Ciencias y Humanidades, y en particular, también de los cursos de Historia. El rezago es un fenómeno cuantitativo expresado en número de reprobados y desertores, pero al mismo tiempo es un *fenómeno cualitativo*, difícil de medir, en el sentido que los alumnos, aunque acrediten, carecen de bases sólidas que nos permitan afirmar que dominen adecuadamente los conocimientos, habilidades y actitudes que se expresan en el Plan de Estudios Actualizado y los Programas de Estudio de las distintas asignaturas.

⁴³ Christlieb Ibarrola, C. (julio-septiembre 2004). "El profesor, persona clave en el futuro de los bachilleres." En *Eutopía* (3). México: CCH UNAM. pp. 32-47.

La labor del docente en el salón de clase es fundamental para trabajar dentro de este contexto real y en este sentido el proceso de evaluación como elemento formativo debe apoyar a los alumnos a fortalecer sus estrategias de aprendizaje.

Capítulo II: La enseñanza de la Historia Universal

Cualquier proceso de enseñanza empieza con varias preocupaciones: *¿Qué, cómo y para qué enseñar estos contenidos, conceptos o habilidades?, ¿Cuáles son los mejores recursos?, ¿Cuándo?, ¿Cómo organizar los contenidos?, ¿Comprenderán los alumnos? ¿Cómo delimitar? ¿Cuánto hay que profundizar? ¿Qué, cómo y para qué evaluar?* Las respuestas no son tan sencillas y generalmente el profesor entra en acción, presionado por el tiempo, con una buena dosis de intuición se va realizando el diseño didáctico de un curso.

El sentido de este capítulo es sistematizar algunas ideas con respecto a la enseñanza de la Historia en bachillerato, respondiendo qué, cómo y para qué se enseña la Historia en CCH. Estas ideas serán la base para fundamentar cómo se podrá evaluar en el curso Historia de maneras alternativas, propicias del aprendizaje.

II.1. Objetivos de la enseñanza de la Historia

Al inicio de cada año escolar se busca convencer a los estudiantes cuál es la utilidad de la Historia para que generen interés por el curso y vayan descubriendo que se trata de algo más que aprenderse fechas y nombres, hacer resúmenes o seguir los dictados de los maestros. En el nivel bachillerato se pretende enseñar que es una forma atractiva, bella e interesante de conocer y pensar la condición humana.

La necesidad de dotar la enseñanza de la Historia con otro sentido responde a la misma evolución de la Historia como ciencia, que dejó de ser una práctica reproductiva de relatos (crónicas, anales, entre otros) para convertirse gradualmente en una forma compleja de comprender y explicar la realidad humana. *¿Qué es la Historia, entonces?* El concepto tiene al menos dos significados que están estrechamente relacionados:

1. Es la *historia vivida*, los acontecimientos (el pasado) por las sociedades humanas. *historia-acontecer*
2. Es la *historia construida* o la interpretación del pasado realizado por los historiadores. En el caso del concepto, se hace referencia tanto a la Historia como medio de conocimiento, investigación, interpretación, ciencia o como producto de un proceso de escritura – la historiografía. *Historia-interpretación*

Para la historiografía contemporánea y la concepción de la enseñanza de la Historia, las aportaciones de la corriente historiográfica de los *Annales* fueron fundamentales. “*Annales d’histoire économique et sociale*”, de la cual se deriva el nombre, fue una revista especializada en Historia que se fundó en Francia por Lucien Febvre y Marc Bloch en la década de 1920 que buscó establecer una *Nouvelle Histoire*.⁴⁴ ¿Cuáles fueron son las características de la “Nueva Historia”?

La Historia como problema

De acuerdo con Febvre “elaborar un hecho es construir” y “plantear un problema” es, precisamente, el comienzo y el final de toda Historia.⁴⁵ Así se parte de la idea que el verdadero historiador plantea preguntas problematizadoras que marcan el rumbo de la interpretación y no se trata de contar enciclopédicamente todo lo que se sabe acerca de los hechos históricos.⁴⁶ La Historia siempre *re-interpreta* el pasado y se *construye* desde el presente. Este planteamiento fue una crítica directa al enfoque positivista de la Historia que también fue puesta en tela de juicio por el historiador holandés Johan Huizinga:

⁴⁴ Burke, P. (2006). *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales 1929-1989*. Barcelona: Gedisa. p.11.

⁴⁵ Recuperado de Gojman, S. (2007). “La historia: una reflexión sobre el pasado un compromiso con el futuro.” En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). (2007). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. p.45 y p.53.

⁴⁶ Febvre, L. (1970). *Combates por la Historia*. Barcelona: Ariel. pp. 41.-42.

'He aquí el problema, se llega a la materia sin hacer una buena pregunta. La acumulación de material analizado, llena los almacenes de la ciencia. Se publican "fuentes", que no son fuentes, son más bien 'pantanos'. La mejor y más completa transmisión es también amorfa y poco útil en sí. Solo resultan en "Historia" cuando existe una respuesta a las preguntas que se les plantea."⁴⁷

Los nuevos historiadores se daban cuenta de que el afán positivista de encontrar una objetividad absoluta en la interpretación de la Historia era imposible. La Historia se interpreta desde el presente, y cuando las preguntas cambian, la interpretación del pasado también. Por eso el historiador inglés Carr planteaba que la Historia nos dice tanto del presente como del pasado.

La Historia como totalidad y proceso

Para comprender mejor por qué ocurren los hechos históricos, los historiadores contemporáneos plantearon que había una necesidad de construirlos y explicarlos en su totalidad y, sobre todo, verlos como resultado de procesos. Desde esta perspectiva, la historia se concibe como un conjunto de acontecimientos y cambios de la sociedad que se interrelacionan, se combinan e interactúan de manera compleja en tiempos y espacios determinados.

Y, en lugar de centrarse únicamente en el aspecto político, ideológico o espiritual la nueva Historia empezó a considerar la cultura humana en su totalidad: el aspecto *político* (el poder, las formas de gobierno, el Estado, la esfera pública y la esfera privada, el derecho, las relaciones internacionales, etc.); el aspecto *económico* (los aspectos materiales de la existencia humana; la alimentación, el consumo, la producción y reproducción, etc.); el aspecto *social* (la relación entre el individuo y la sociedad, las relaciones humanas, las clases sociales, la organización social del

⁴⁷ Huizinga (J.) (1950). *Verzamelde werken*. Holanda. s.p. traducción personal del neerlandés.

trabajo, etc.) y el aspecto *espiritual* (la vida espiritual del humano: el arte, la ética, la religión, las mentalidades, las ideas, los gustos, las modas, etc.). Ninguno de estos aspectos existe por sí mismo; se encuentra siempre una interacción, en coherencia y en conflicto, en continuidad y en transformación.

Fernand Braudel planteó la necesidad de relacionar la totalidad con una nueva concepción del tiempo histórico: la larga duración de las estructuras casi inmóviles (la geografía, las mentalidades, etc.), la mediana duración (los ciclos y las coyunturas) y la corta duración (los cambios repentinos – las decisiones individuales, los intereses políticos). Además, en lugar de centrarse en un número limitado de protagonistas se busca explicar la realidad social poniendo énfasis en las estructuras geográficas, económicas, sociales, políticas y culturales y sus interrelaciones dinámicas.

Nuevos sujetos históricos

La Historia total practicada por Annales puso en relieve nuevos temas de interés, se le empezó a denominar “Historia social” porque buscó dar a conocer la experiencia de las clases populares, de las comunidades, de las minorías; sus luchas, su relación con el poder, sus prácticas de resistencia social, sus concepciones de la vida, sus formas de subsistir, sus ideas acerca de la vida y la muerte, su religiosidad, sus utopías, y mucho, mucho más. Surge un mayor interés por la vida cotidiana y la vida material del Hombre y éste ya no se concibe como un “gran personaje”, sino un ser social. Febvre señala:

“el objeto de nuestros estudios no es un fragmento de lo real, uno de los aspectos aislados de la actividad humana, sino el hombre mismo, considerado en el seno de los grupos de los que es miembro”. La historia social, en sus orígenes, intentaba no ser una especialización, sino una historia global de la “sociedad en movimiento”.⁴⁸

⁴⁸ Febvre, L. (1970). *Combates por la Historia*. Barcelona: Ariel. p.41.

Nuevas fuentes históricas

Para poder construir estas interpretaciones del pasado se desarrollaron nuevas técnicas de interpretación de las fuentes primarias y secundarias tradicionales, así como se buscaron nuevas como las huellas arqueológicas, los objetos, las imágenes, los restos óseos, entre otros. Para su interpretación la Historia se relacionó con otros campos científicos como la geografía, la sociología, la arqueología y la antropología, la etnografía, la historia económica, la lingüística, por mencionar algunos. Lucien Febvre lo planteó bellamente:

“Indudablemente, la historia se hace con documentos escritos. Pero también puede hacerse, debe hacerse, sin documentos escritos si éstos no existen. Con todo lo que el ingenio del historiador puede permitirle utilizar para fabricar su miel, a falta de las flores usuales. Por tanto, con palabras. Con signos. Con paisajes y con tejas. Con formas de campo y malas hierbas. Con eclipses de luna y cabestros. Con exámenes periciales de piedras realizadas por geólogos y análisis de espadas de metal realizados por químicos. En una palabra, con todo lo que siendo del hombre, depende del hombre, sirve al hombre, expresa al hombre, significa la presencia, la actividad, sus gustos y las formas de ser del hombre.”⁴⁹

El estudio cuidadoso de las fuentes y la construcción de las reglas de veracidad como base en evidencias contextualizadas, exigió al historiador ser más analítico y preciso para transformar así la Historia en un saber crítico, desplazando así “las concepciones del desarrollo histórico fundadas en mitos, la religión, los héroes providenciales, los nacionalismo y las ideologías de cualquier signo.”⁵⁰ Florescano plantea que con la nueva Historia se tuvieron que abandonar las grandes síntesis y

⁴⁹ Febvre, L. (1970). *Combates por la Historia*. Barcelona: Ariel. p.232. Cita originalmente recuperada de Gojman, S. (2007). “La historia: una reflexión sobre el pasado un compromiso con el futuro.” En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). (2007). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. pp.53-54. Sin embargo, Gojman atribuye la cita equivocadamente a Pierre Vilar en lugar de Febvre.

⁵⁰ Florescano Mayet, E. (2002). “Para qué estudiar y enseñar la Historia”. En *Tzintzun Revista de estudios históricos* (35). México. pp. 141-142.

teorías explicativas universales del desarrollo humano para dar lugar a una Historia que busca explicar el ser humano a partir de su propia lógica dentro de un contexto particular.

La Historia en la escuela

La concepción de la historia como un proceso abierto y en continua construcción entró en las aulas, gracias a nuevas generaciones de historiadores docentes, que empezaron a cuestionar la práctica de transmitir una Historia sin preguntas, como relatos del poder y como una actividad reproductiva. Simultáneamente con el desarrollo de la ciencia histórica, surgieron a lo largo del siglo XX nuevas teorías epistemológicas desde la psicología cognitiva que buscaban romper con la educación tradicionalista en todos los campos de conocimiento. Así, la enseñanza de la Historia recibió una doble influencia: la nueva Historia por un lado y por otro lado el constructivismo.⁵¹

La enseñanza de Historia ya no se pudo centrar únicamente en los datos, también se empezó a considerar cómo se conoce la historia, cómo se establece si los hechos son verídicos o no, y cómo explicar los hechos históricos, tomando en cuenta el sujeto que lo interpreta.

Se pusieron en práctica nuevas formas de enseñar la historia, introduciendo los problemas, las fuentes históricas, nuevas temáticas, entre otros aspectos. Algunos historiadores de primer nivel como Fernand Braudel participaron en Francia en la creación de nuevos programas y nuevos libros para los estudiantes de los diferentes niveles educativos. Los resultados fueron variados porque a veces se cayó de un extremo – la Historia enciclopédica- a veces en otro -la Historia científica-, creando una falsa dicotomía entre “enseñar Historia” o “enseñar historiando”.

⁵¹ Se profundiza más acerca del tema en el Capítulo III.

Actualmente en la mayoría de los sistemas escolares se ha buscado un justo medio entre el conocer y construir historia. Sebastián Plá señala que la función de la historiografía y la enseñanza de la Historia tienen que ser diferentes por su naturaleza:

“...la práctica profesional de la historia construye conocimiento, crea nuevos significados sobre una realidad pasada particular, mientras que el discurso histórico escolar transmite una significación global única sobre las realidades pasadas. En suma, el discurso histórico escolar transmite, divulga, un conocimiento por otros.”⁵²

Tomando en cuenta todo lo anterior, *¿Para qué la enseñanza de la Historia Universal?*

En el curso de Historia se busca comprender problemáticas humanas y explicar los grandes procesos históricos al mismo tiempo que se enseña a *aprender a pensarlos*. Coincide con la idea del historiador francés Georges Duby “la vocación de la Historia es la síntesis. Le toca recoger los resultados de investigaciones llevadas a cabo en todos esos dominios (político, económico, social, etc.) y reunirlos en la unidad de una visión global.”⁵³

No solamente se enseña a memorizar, ni crear buenos patriotas como se solía hacer antes, actualmente la enseñanza de la Historia aporta al análisis crítico de la realidad, desarrollando simultáneamente conocimiento de lo histórico, habilidades cognitivas, así como actitudes y valores éticos.

Entre los múltiples fines de la enseñanza de la Historia se pueden destacar:

Comprender el presente. La enseñanza de la Historia tiene ese importante objetivo para orientar al ser humano. Pero, *¿Qué significa eso?, ¿Para qué nos sirve?* En el

⁵² Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdes editores y Colegio de Madrid. 2005. p.53. El subrayado es mío.

⁵³ Recuperado de Gojman, S. (2007). “La historia: una reflexión sobre el pasado un compromiso con el futuro.” En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). (2007). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. p.59.

estudio del pasado, la Historia tiene que servir como un “puente de comprensión”. El historiador español Fernando Sánchez Marcos dice:

“...vivimos en una sociedad: globalizada en lo tecnológico, y en lo económico, pero lastrada por una experiencia de una gran dificultad para el diálogo intercultural en sentido pleno...ante esta constatación es, pienso, una responsabilidad de los intelectuales y un reto fundamental para los historiadores poner a contribución de nuestros conciudadanos nuestra experiencia de construir puentes de comprensión.”⁵⁴

La comprensión del presente solamente puede darse a partir de su desarrollo histórico y la relación temporal pasado-presente-futuro y tomando en cuenta los pueblos y sus espacios sociales.⁵⁵

Construir la identidad y conciencia social. La Historia permite al alumno situarse históricamente, en tiempo y espacio como miembro de una comunidad local, nacional e internacional. Mientras que en un curso de Historia de México se busca valorar lo propio, en el curso de Historia Universal existe la posibilidad de poner atención en lo ajeno. Es una oportunidad de abrirse a la diversidad para conocer mejor a las otras culturas y construir una mejor comprensión del “otro”, siendo este otro un espejo de sí mismo en su calidad humana, pero también singular y diferente. La Historia es fundamental para la construcción de la identidad:

“En la recuperación de lo propio y lo extraño, como constituyentes de una misma historia tejida con múltiples hilos, se descubre otra de las capacidades de los individuos, que Ricoeur ha dado en llamar: “poder contar y poder contarse”. En las narraciones que tejemos sobre nuestra vida, individual y colectiva, articulamos acontecimientos dispersos en una línea temporal que puede ser recorrida en múltiples direcciones. [...] La narración es la posibilidad que tenemos de contar historias mediante las cuales le damos a nuestras vidas una orientación en el tiempo. La narración, entonces, nos

⁵⁴ Sánchez Marcos, F. (2004). “El historiador como traductor.” En Berenzon Gorn, B (2004). *Historiografía crítica del siglo XX*. UNAM. pp.71-86. El subrayado es mío.

⁵⁵ Sánchez Quintanar, A. (1993). “El sentido de la enseñanza de la Historia.” En *Tempus*. México: UNAM. p. 182.

permite comprendernos y hacernos sujetos históricos, a la vez que nos abre a la idea de proyecto, de ir más allá de las circunstancias del presente y de los acontecimientos de la vida cotidiana. Además, la narración tiene vocación de ser un acto intersubjetivo, se narra para alguien, se aprende a narrar de alguien.”⁵⁶

La Historia en este sentido puede contribuir con la construcción de una narración y la identidad colectiva, como una comunidad de destino y de intereses; como un proyecto utópico para un mundo mejor. La construcción de la identidad también fortalece la conciencia. Andrea Sánchez Quintanar dice:

“desarrollar la posición personal dentro de la sociedad y la identificación necesaria para su actuación solidaria en su devenir” y “en tanto que el hombre se hace consciente de su propia naturaleza, va adquiriendo cierta responsabilidad sobre sus propios actos y, por lo tanto, cierta libertad.”⁵⁷

Desarrollar habilidades cognitivas. A través de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia los individuos no solamente se informan o fortalecen su identidad, también es el espacio donde se adquieren habilidades relacionadas con el pensamiento histórico o pensar históricamente. El sentido de la Historia es fortalecer la capacidad crítica de los estudiantes, mediante una actitud indagadora. Algunas de las habilidades que se desarrollan en un curso de Historia se comparten con otros campos de conocimiento, pero a la Historia le corresponde la conciencia histórica, el sentido de la temporalidad, la empatía histórica y la comprensión de la historicidad del ser humano.⁵⁸

Socializarse dentro de una cultura académica. Por último, en el nivel bachillerato se busca formar el alumno como sujeto, como futuro ciudadano, pero también se le enseña cómo participar en la cultura académica para que reconozca la importancia de una cultura científica. La construcción del conocimiento histórico, contribuye en

⁵⁶ Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Argentina: Paidós. pp. 49-50.

⁵⁷ Sánchez Quintanar, A. (1993). “El sentido de...” pp. 182-183.

⁵⁸ Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós. pp. 163-208.

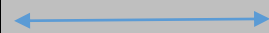
la formación del estudiante y permite integrarlo a la escuela a través de la interiorización de los modos de pensar, de actuar y de interrelacionarse, es decir, del aprendizaje de los modelos culturales.

II.2. Los contenidos en la enseñanza de la Historia

Teniendo claro los objetivos de la enseñanza de la Historia, es luego necesario *delimitar* lo que se enseña. El referente para establecer los contenidos de un curso es el Plan de Estudios, en segundo lugar, es la aportación del profesor porque solamente puede enseñar lo que sabe y planea, en tercer lugar, nos guiamos en su análisis por el constructivismo.⁵⁹ En la organización y planeación sistemática del proceso de enseñanza de la Historia podemos distinguir tres tipos de contenidos:

1. contenidos declarativos: *lo que se enseña y aprende a decir*
2. contenidos procedimentales: *lo que se enseña y aprende a hacer*
3. contenidos actitudinales: *lo que se enseña y aprende en cuanto a comportamientos y valores.*

Pozo sintetiza mediante el siguiente cuadro estos tres tipos de contenido⁶⁰:

Tipo de contenido	Más específico		Más generales
<i>Declarativo</i>	Hechos o datos	Conceptos	Principios
<i>Procedimental</i>	Técnicas		Estrategias
<i>Actitudinal</i>	Conductas	Normas	Valores

Cuadro 7: tipificación de los contenidos escolares.

Los tres se caracterizan por un creciente grado de generalidad, mientras que es más fácil especificar el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y el actitudinal son más difíciles a circunscribir, pero son fundamentales para desarrollar los primeros. Pozo enfatiza que los conceptos, procedimientos y

⁵⁹ Coll, C. (2010). “Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa.” En Coll, C. (coord.). (2010). *Desarrollo y aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó. pp. 31-61. Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. 405 p. Pozo, J. I. (2010). El aprendizaje de los contenidos escolares y la adquisición de competencias. En Coll, C. (coord.) (2010). *Desarrollo y aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó. pp. 63-84.

⁶⁰ Pozo, J. I. (2010). “El aprendizaje de los contenidos...” p. 63.

actitudes son aquellos contenidos que permiten al estudiante obtener aprendizajes más duraderos y transferibles a otros contextos.

A continuación, haremos una distinción didáctica entre los tres tipos de contenidos, para favorecer la exposición, no obstante, hay que tener claro que, en un contexto real de enseñanza, los tres interactúan y no se enseñan de manera mecánica ni descontextualizada.

Los contenidos declarativos

Los contenidos declarativos son aquellos que caracterizan a la materia del conocimiento, es el “qué” estamos enseñando y aprendiendo. Se refiere a los hechos, los datos y los conceptos. Se llama contenido *declarativo* porque es un saber que *se dice*, que *se declara* o que se conforme mediante el lenguaje.⁶¹ Los contenidos declarativos consisten en: 1) Los contenidos fácticos y 2) Los contenidos conceptuales.

	Aprendizaje de hechos	Aprendizaje de conceptos
Consiste en	Memorización literal	Asimilación y relación con los conocimientos previos
Forma de adquisición	Todo o nada	Progresiva
Tipo de almacenaje	Listas, datos aislados	Redes conceptuales
Actividad básica del alumno	Repetición o repaso	Búsqueda del significado (elaboración y construcción personal)

Cuadro 8: aprendizaje de hechos y de conceptos.⁶²

Los contenidos fácticos se aprenden básicamente a través de la reproducción, el principal proceso de aprendizaje es la memorización y repetición de los mismos. A los hechos mismos los estudiantes no pueden poner nada de su parte: lo saben o no lo saben. El conocimiento declarativo requiere la reproducción de la información almacenada en la memoria del alumno, pero no aportan en sí mismo en un

⁶¹ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. p.42.

⁶² *Idem*. p.43.

“crecimiento sustantivo ni de las capacidades básicas cognitivas ni de nuevos conocimientos de hechos o conceptos históricos.”⁶³ En el caso de los conceptos el proceso de aprendizaje es más bien producto de un proceso de construcción activa.

Es importante señalar que no puede haber concepto sin conocimiento factual, así que los alumnos tienen que construir y saber reproducir nombres, fechas, términos, acontecimientos, entre otros para poder construir conceptos históricos, es decir abstracciones de realidad con referencia a los mismos hechos.

Los contenidos fácticos

Los contenidos fácticos se identifican en el Programa de estudios de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II con las “temáticas”, hacen referencia a los hechos, procesos, nombres, lugares y personajes importantes en la Historia.⁶⁴ Es importante destacar que estos enuncian dentro de un marco temático que representa una unidad y una parte de la periodización histórica. El marco es solamente un punto de partida para el docente ya que en la planeación didáctica tendrá que especificar el mismo profesor cuáles son los conocimientos fácticos necesarios para comprender un proceso y concepto como el movimiento obrero. Una de las primeras actividades del profesor es dar un sentido a los contenidos, convirtiéndolos en problemas.⁶⁵ Para esta selección se deja guiar por la historiografía, el contexto del programa y también sus ideas e intereses personales. En este sentido los hechos son una construcción y el profesor los prescribe.⁶⁶

⁶³ Trepal, C.A. (2008). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó y Universitat de Barcelona. p.22.

⁶⁴ CCH (2003). *Programa de Estudios de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*. México: CCH UNAM. 49 p.

⁶⁵ Véase Capítulo I.

⁶⁶ El austriaco Alois Ecker plantea que la didáctica es una ciencia que pretende formular conocimientos relevantes del pasado para transformarlos *habilidades sociales*. Ecker, A. (1997). “Didáctica de la historia orientada a los procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros(as) de educación media superior en la universidad de Viena.” En *Pensamiento Universitario*. (87). México: CESU-UNAM.

Para seleccionar y dotar de significado a los contenidos fácticos, el profesor puede optar por dos métodos:

1. Seleccionar los conocimientos fácticos necesarios por cada tema particular a enseñar.
2. Seleccionar los contenidos con base en conceptualizaciones generales para crear hilos conductores, tópicos generativos o ejes articuladores dentro del curso.

La primera opción no necesita comentarios, la segunda sí. La propuesta del historiador inglés Martin Hunt es útil. Él considera que hay diferentes ejes articuladores de interés social, como por ejemplo “desigualdad social”, “libertad”, “esclavitud”, “gobierno”, entre otros, que pueden dar sentido a la enseñanza de la Historia,⁶⁷ Al ubicar diferentes situaciones históricas en un marco de referencia de larga duración se posibilita el análisis comparativo y se pueden relacionar más fácilmente con la vida real de los estudiantes para contribuir de este modo a la comprensión del presente.

Eje articulador	Preguntas clave	Contenidos históricos
Derechos	<p><i>¿Cuáles son los derechos individuales?</i></p> <p><i>¿Cuáles son las obligaciones de un individuo/sociedad?</i></p> <p><i>¿Qué entendemos por libertad e igualdad? ¿Cuáles son sus límites?</i></p>	<p>Servidumbre y poder feudal durante la Edad Media</p> <p>Las repúblicas constitucionales de principios del siglo XIX</p> <p>Los derechos humanos</p> <p>Los derechos laborales</p>
Los movimientos sociales	<p><i>¿Por qué surgen los movimientos sociales de resistencia?</i></p>	<p>Revoluciones de Independencia latinoamericanas</p>

⁶⁷ Un eje articulador es un problema, una pregunta, una hipótesis, una cuestión que hay que resolver. Orradre de López Picasso, A.M y Svarzman, J.H (2007). “¿Qué se enseña y qué se aprende en Historia?” En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. p.221.

	<i>¿Cuáles son las demandas y sus formas de lucha?</i>	Movimientos de descolonización Movimiento feminista, afroamericano Movimiento antiglobalización
Estratificación o jerarquías sociales	<i>¿Cómo se organiza el ser humano socialmente? ¿Cuál es el origen de las diferencias sociales?</i>	Civilización Ordenes sociales Estamentos Sistemas de castas Clases sociales
Poder	<i>¿Cómo se organiza el poder? ¿Qué sentido tiene el Estado?</i>	Las monarquías absolutistas El Estado Las instituciones La democracia liberal Los totalitarismos
Democracia	<i>¿Cuán democrática puede ser una sociedad? ¿Existen democracias de verdad?</i>	La democracia ateniense La democracia liberal El sufragio censitario y el universal

Cuadro 9: ejes articuladores en relación con los contenidos de un programa de historia. Adaptado de Hunt y Wilschut.⁶⁸

La generación de ejes articuladores o “tópicos generativos” “facilita la selección, la jerarquización y el ordenamiento de los contenidos, así como su integración”.⁶⁹ Trabajar con problemas ayuda a seleccionar los acontecimientos, organizarlos en hechos históricos y estructurarlos en tramas.

La propuesta de Hunt, de ninguna manera busca imponer en la Historia un “presentismo” o generalizaciones simples, se trata más bien de una herramienta didáctica que permite organizar los contenidos fácticos a enseñar. Aunque el pasado es totalmente irreversible, su interpretación es totalmente reversible y el

⁶⁸ Hunt, M. (2000). “Teaching Historical Significance.” En *Issues in History Teaching*. p.45. y Wilschut, A. (2004). *Geschiedenisdidactiek*. Amsterdam: Countinho. pp.34-35.

⁶⁹ Orradre de López Picasso, A.M y Svarzman, J.H (2007). “¿Qué se enseña y qué se aprende en Historia?” En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). (2007). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. p.221.

pasado funciona entonces lo que llama Koselleck “un espacio de experiencia” que opera en función de un “horizonte” actual.⁷⁰ Es decir, de acuerdo con los fines de la enseñanza de la Historia que están social e institucionalmente contruidos, el profesor puede dotar la interpretación histórica con sentidos y significados relevantes.

¿Qué sentido tiene lo anterior? A pesar de que el Programa de Estudios representa el acuerdo de la comunidad sobre cuáles son los saberes social y culturalmente válidos e importantes, es el docente que tiene que significarlos de acuerdo a su capacidad didáctica de problematizar los contenidos, así que no es lo mismo enseñar la Revolución Francesa como dato o como problema histórico con relación al tema de la democracia o los derechos; aunque en ambos casos se seleccionan “contenidos declarativos”, su sentido y significado dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje son muy diferentes.

Los contenidos conceptuales

Los conceptos son otro tipo de contenido declarativo, además de los hechos y procesos históricos. En el Programa de Estudios de la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II encontramos conceptos de tipo muy diverso: *conceptos históricos* de diferentes niveles de abstracción como “Reforma y Contrarreforma”, “Enciclopedismo”, “Imperialismo”, “Estado” y capitalismo” y *metaconceptos* como “acontecer”, “totalidad”, “proceso”, “sujeto”, “tiempo” y “espacio”.⁷¹

¿Qué son los conceptos? De acuerdo con Barth son construcciones abstractas que permiten designar una categoría de objetos, circunscrita por un conjunto de características comunes. Un concepto se construye con base en una estructura tridimensional: designado por una palabra o “etiqueta”, que hace referencia a un

⁷⁰ Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona. Paidós. pp.233-257.

⁷¹ También se suele denominar “conceptos de segunda orden” en los estudios anglosajones (Por ejemplo, en las obras de Seixas – véase bibliografía) o “categorías” o “conceptos historiográficos”.

“conjunto de atributos comunes” abstraídos de una pluralidad de “ejemplos” singulares.⁷²

La pregunta en el diseño didáctico es *¿Cuáles y cómo enseñar los conceptos?* y La selección se tiene que hacer a partir de varios criterios:

1. La importancia del concepto.
2. El nivel de abstracción.
3. El conocimiento y la capacidad cognitiva de los estudiantes
4. La función del concepto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La importancia de los conceptos se puede establecer con base en algunos criterios como: 1) El uso común que se da en el discurso cotidiano, 2) la profundidad con la que permite describir diferentes situaciones espaciotemporales y 3) la importancia del concepto en el presente. Así, por ejemplo, los conceptos de Estado, democracia, capitalismo y cultura pueden considerarse fundamentales.

También hay que considerar el nivel de abstracción de los conceptos, a veces en lugar de ayudar, obstruyen el conocimiento de la Historia por su complejidad o porque se utilizan de manera anacrónica y pierden sentido en la interpretación de la Historia. Así por ejemplo el concepto de “capitalismo de libre competencia” puede ser muy difícil comprender para el estudiante del bachillerato. También tenemos que recordar que no existe necesariamente un consenso acerca de su significado: las diferentes escuelas historiográficas, la ideología y la formación particular del historiador o del docente hacen que diverjan los significados. El otro peligro es que se utilizan conceptos contemporáneos como los “derechos humanos” para interpretar la Edad Media o la época del absolutismo.

¿Cómo se aprenden y se conocen los conceptos? Cuando se piensa en el concepto de “economía”, tal vez no sea fácil de definir, pero sí es posible:

1. Dar ejemplos de situaciones en las cuales el concepto es aplicable (ejemplificar).

⁷² Barth citado en Jadoulle, J.L (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une «didactique de l'enquête» en classe du secondaire*. Bélgica: Éditions Érasme. p.243.

2. Caracterizarlo (describir).
3. Identificar si algo está relacionado con el concepto o no (discriminar).
4. Saber aplicarlo en diferentes contextos de manera personal (aplicar).

Manejar los conceptos en el área de las ciencias sociales es tanto una habilidad como un conocimiento, aunque nunca se pueden separar esas dos cosas. La habilidad de dominarlo se construye a lo largo de algunos años: a veces se aplica, a veces se investiga, se discute, se enseña, se explica a los demás. Así se aprende el concepto de economía y no es un proceso cerrado, con el tiempo se puede ajustar nuevamente.

El estudio de la historia encuentra justamente ahí, algunas dificultades:

1. Dentro del lapso de un año el alumno tiene que procesar muchos conceptos, lo cual dificulta su apropiación.
2. Cada época, cada civilización, cada realidad política es siempre diferente. Así parece que alguien que ha tenido el poder político se llama en un caso faraón, en otros casos parece ser un “rey feudal” un “rey absoluto”, un “déspota ilustrado”, un “monarca moderado”. Para los estudiantes el manejo de esos conceptos puede resultar muy difícil y confuso ya que a veces se trata de diferencias muy sutiles que corresponden a un contexto histórico concreto.
3. Cuando buscan información acerca de los conceptos se dan cuenta que tampoco existe un acuerdo historiográfico sobre ellos.

¿Qué se sabe sobre el proceso de construcción de los conceptos?

En la adolescencia los estudiantes son capaces de realizar altos niveles de abstracción y a utilizar conceptos complejos de Historia. Para aprehender el mundo, para representar, para actuar dentro de ella y transformarla, el ser humano crea y utiliza los conceptos desde muy pequeño.⁷³

⁷³ Raynal citado por Jadoulle, J.L (2015)... p.243.

Como señala Plá, retomando a Vygotsky, incluso un concepto imperfecto opera de la misma manera que el concepto en el desarrollo del pensamiento de los jóvenes, a partir de su uso y su continua aplicación, y mediante la orientación de los demás se irá precisando.⁷⁴ Los pseudoconceptos y los conceptos son la primera base de apoyo para que el estudiante puede construir una red conceptual con significaciones más precisas y profundas.

Barth, señala que los conceptos se convierten en herramientas para realizar inferencias o razonamientos inductivos y deductivos; 1) inductivo en la medida de que los nuevos ejemplos o situaciones históricas puede permitir al estudiante ampliar, ajustar o eliminar ciertos atributos de un concepto y 2) deductivo porque el concepto será una herramienta para analizar los hechos históricos a partir de atributos en común.⁷⁵

Para que los alumnos pueden apropiarse de los conceptos es necesario ubicar su adquisición en experiencias de aprendizaje sistematizados. Concretamente el profesor tiene que ofrecer ejemplos al estudiante para poder identificar los atributos. La diferenciación a partir de ejemplos contrarios también es importante para anclar un concepto, es decir se construye el concepto de absolutismo más claramente comparándolo con el régimen feudal o con una democracia liberal. Por otro lado es importante que dentro de las actividades de aprendizaje haya oportunidad para construir tanto los metaconceptos de la Historia que dan sentido a la interpretación, como los conceptos históricos que hacen referencia a acontecimientos y situaciones históricas concretas.

Sí el alumno logra consolidar un marco de referencia conceptual y a la vez procedimental tendrá mayor éxito para 1) comprender la materia; 2) asimilar conocimientos, 3) aplicar el conocimiento en otros contextos. Así el estudiante podrá entender el tema de la Revolución francesa mejor cuando se contextualiza este acontecimiento histórico en el marco del fenómeno histórico “Revolución” y en

⁷⁴ Referencia a Vygotsky recuperado de Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdes editores y Colegio de Madrid. 2005. pp.74-75.

⁷⁵ Barth citado por Jadoulle, J.L (2015)... p.243.

el marco del proceso “transición de la sociedad feudal a la burguesa o revoluciones burguesas”, así cuando se explican los motivos de los sujetos históricos y las causas, comparando éstos fenómenos con revoluciones distintas.⁷⁶

No hay garantía alguna que el alumno logre aprender todo lo que pretende el profesor, pero habrá más posibilidad cuando se confía en la capacidad de aprender del adolescente, evitando de alguna manera prejuicios sobre sus limitaciones, restringiendo su proceso de aprendizaje a meras operaciones encasilladas. Y mientras que los datos se olvidan rápidamente (también como docente tenemos que volver a consultarlos), los conceptos se anclan mejor y como señala Pozo, es posible que se olvidan, pero no es tan repentino como en el aprendizaje de hechos.⁷⁷

Los conceptos históricos

Los conceptos históricos en el cuadro de abajo, son algunos de los principales del Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II. Se clasificaron de acuerdo con las categorías establecidas en la columna izquierda.

Estado	Estado monárquico, Estado absolutistas Estado moderno, Estado nacional, Estado liberal, Estado socialista, Estado totalitario, Estado Benefactor, Estado neoliberal
Sistemas socioeconómicos	feudalismo, capitalismo comercial, mercantilismo, capitalismo de libre competencia, capitalismo monopolista, capitalismo de Estado, capitalismo neoliberal
Imperialismo	Imperio, colonia, colonialismo, neocolonialismo, potencia, imperialismo capitalista
Movimientos sociales	Movimientos antiimperialistas, movimientos de descolonización, movimiento obrero, movimiento estudiantil
Revoluciones	Revolución Agrícola, Revolución Industrial, Revolución Informática.

⁷⁶ Wilschut, A. (2004). *Geschiedenisdidactiek*. Amsterdam: Countinho. pp.81-82.

⁷⁷ Pozo, J. I. (2010). “El aprendizaje de los contenidos escolares y la adquisición de competencias.” En Coll, C. (coord.) (2010). *Desarrollo y aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó. p.75.

	Revolución burguesa, Revolución inglesa, Revolución norteamericana, Revolución francesa, Revoluciones de independencia, Revolución rusa Revolución china, Revolución cubana
Ideologías	Humanismo, Ilustración, Liberalismo, Socialismo, Comunismo, Anarquismo, Nacionalismo
Movimientos culturales	Renacimiento, Humanismo, Ilustración, Belle Époque, contracultura

Cuadro 10: Conceptos históricos del Programa de Estudios de HUMyC I y II del CCH.⁷⁸

Mediante un uso sistematizado se puede aprovechar didácticamente los conceptos históricos para analizar la realidad y ampliar el vocabulario histórico, así como los instrumentos de análisis conceptual de los estudiantes. El uso sistemático de los conceptos permite además problematizar los contenidos y organizar las clases alrededor de indagaciones como, por ejemplo, *¿Qué pasos hacia una democracia moderna se dieron durante las revoluciones norteamericana y francesa?*, o *¿En qué se distingue un Estado benefactor de un Estado Neoliberal?*

Además de estos conceptos históricos presentados en el cuadro, el estudiante también tendrá que apropiarse de otros que se acotan más en el tiempo y el espacio como “Bizancio”, “Paz Armada”, “New Deal” por mencionar algunos. Mientras que Bizancio puede contribuir a la construcción de conceptos como Iglesia de Estado, Edad Media; la Paz Armada se relacionará con la Segunda Revolución Industrial e Imperialismo; *New Deal* con el Estado Benefactor.

Para que la problematizaciones y comparaciones entre periodos puede hacerse, cada uno de los conceptos históricos arriba mencionados tienen que contextualizarse y relacionarse con otros. El concepto de Estado totalitario se construirá con base en los conocimientos sobre los conceptos de nazismo y fascismo. Se analizarán las características específicas de cada uno de los regímenes con respecto a la prevalencia de un partido único, la dictadura de un líder carismático, de la propaganda, la política de masas, el nacionalismo, el racismo, la censura y la propaganda, la represión policiaca y el militarismo, la intervención del Estado en la economía, entre otros. La comparación permitirá inducir y elaborar el

⁷⁸ CCH. (2003). *Programa de Estudios de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*. México: CCH UNAM. 49 p.

concepto de Estado totalitario. El concepto a su vez facilitará realizar deducciones y establecer sí otros regímenes políticos como el franquismo, el militarismo japonés o el estalinismo corresponden en atributos. Por otro lado, el estudiante construirá con una claridad mayor los conceptos más abstractos “Estado” y “Gobierno”.

Los metaconceptos

Con respecto a los metaconceptos, la Unidad I “Introducción al estudio de la Historia” del Programa de Estudios de HUMyC se señala claramente que un aprendizaje importante es:

“Analizar los procesos históricos por medio de la utilización de los conceptos fundamentales de la disciplina, a través del estudio de diferentes corrientes de interpretación y de sus métodos.”⁷⁹

En la introducción se enfatiza la importancia de los conceptos de “Totalidad” y “Proceso” como herramientas didácticas para abordar la Historia:⁸⁰

Totalidad: “la articulación de los fenómenos económicos, políticos, sociales, de mentalidad y culturales que nos presenta la unidad de lo diverso en permanente contradicción, donde las partes no son una simple suma, sino un conjunto de interrelaciones.”

Proceso: “el conjunto de acontecimientos y cambios de la sociedad que se interrelacionan, se combinan e interactúan de manera compleja en tiempos y espacios determinados.”

¿Qué son los metaconceptos? Son el fundamento para el análisis del proceso histórico, se relacionan con la metodología misma del historiador y tienen como característica principal su altísimo nivel de abstracción.⁸¹ El Programa de estudios

⁷⁹ *Idem.* p.4.

⁸⁰ *Idem.* pp. 5-6. Mientras tanto, los demás metaconceptos y conceptos solamente se enuncian y su importancia se define a partir de su relación con los propósitos y aprendizajes del Programa.

⁸¹ Jesús Antonio García Olivera señala: “un metaconcepto se construye a partir de una serie de conceptos y nociones relacionadas y opera cuando en una disciplina se requiere dar una explicación de una realidad que involucra diferentes niveles de concreción.” Haciendo referencia al metaconcepto “tiempo histórico” cita a José Gaos (1983). *Historia de nuestra idea del mundo*. México: FCE y El Colegio de México p.5.: “no es una idea simple, porque es una “idea de ideas”, esto es, compuesta y muy complicadamente de muchas otras”.

menciona 1) acontecer, 2) totalidad, 3) proceso, 4) sujeto, 5) tiempo, 6) espacio y tiene algunas ausencias importantes: podemos destacar el concepto de “causalidad”, “fuente”, “evidencia”, “cambio”, “permanencia”, “continuidad”.

Metaconceptos	<ul style="list-style-type: none"> • Acontecimiento y hecho histórico • Tiempo histórico (duración, ritmo, cambio, continuidad, ruptura, permanencia, proceso, progreso, revolución, evolución, simultáneo, periodización, orden cronológico) • Espacio histórico (ubicación, distancia, rural-urbano, centro-periferia, espacio físico y espacio geográfico, espacio político, social, económico y cultural) • Totalidad (lo político, social, económico y cultural) • Sujeto histórico (individuos, colectivos, interacción, estructuras, clases) • Causalidad (causa, motivo, intención, condición, factor) • Fuente (primaria y secundaria) y evidencia
----------------------	--

Cuadro 11: los metaconceptos en Historia, elaboración propia.

Los metaconceptos son conceptos que no hacen referencia directa a las situaciones históricas mismas, más bien surgen en la arquitectura de la narración o la explicación de la Historia y son las herramientas del historiador para construir la Historia. Así, por ejemplo, la toma de la Bastilla en 1789 es una “evidencia” del malestar social y político durante el reinado de Luis XVI, y el concepto evidencia solamente existe dentro del argumento. Las diferentes escuelas historiográficas aportan sus propios metaconceptos, así podemos destacar el de “modo de producción”, “dialéctica” y “lucha de clases” del marxismo, “mentalidades” o “corta, mediana y larga duración” de los *Annales*. Tanto los metaconceptos como los conceptos históricos se trabajan y pueden fomentar el pensamiento histórico y el espíritu crítico de los estudiantes.

Para el historiador-docente uno de los principales metaconceptos es el *tiempo histórico*; es la herramienta más importante para explicar el desarrollo del proceso histórico. Los psicólogos cognitivos suelen ubicar su manejo generalmente como un

Recuperado de García Olivera, J.A. (2006). *La concepción del tiempo histórico en los alumnos del C.C.H. Una propuesta para su enseñanza*. México: UNAM. Tesis de Maestría MADEMS. 207 p.

procedimiento que se puede aprender de manera mecánica cuando en realidad es mucho más que eso, el tiempo histórico como acertadamente señala Plá es un “tiempo narrativo, construido dentro de la oración y el discurso”, es un tiempo escrito y textual. Plá añade que las concepciones del tiempo varían porque es una “construcción cultural e histórica, varía según las posiciones ideológicas, la cultura y el momento histórico de quien produce el discurso”.

Como los demás metaconceptos, el tiempo histórico no existe como algo objetivo, independiente de la interpretación, es el medio por el que se describen y explican los procesos en el discurso, los cambios, las permanencias y los ritmos; y es mucho más que el tiempo cronológico.⁸² Plá señala los siguientes elementos:

1. Tiempos verbales: generalmente se escribe en el pasado, separando pasado-presente, así el intérprete toma distancia.
2. Cronología y secuenciación: para dar sentido a los hechos, se requiere secuenciar los hechos históricos en orden cronológico.
3. Diacronía y sincronía: Para explicar los hechos históricos se construyen los argumentos con base en lo que ocurre antes y después y también se puede construir la simultaneidad.
4. La continuidad y el cambio: es la percepción del cambio social y la acción deliberada de poner límites temporales a los distintos procesos históricos.
5. La periodización: es la capacidad de temporalizar con fundamentos científicos los acontecimientos del pasado.

Cada metaconcepto necesita por su complejidad atención particular del docente, tomando en cuenta los aportes de la teoría de la Historia, la didáctica y la psicología sociocognitiva para establecer cuáles son sus características. A partir de eso se puede establecer su enseñanza específica.

⁸² Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdes editores y Colegio de Madrid. 2005. pp.153-173. El autor advierte que adquirir un buen manejo del tiempo histórico, es algo que no se dan en los niveles preuniversitarios y que requiere un pensamiento muy abstracto (p. 173).

Los contenidos procedimentales

Los contenidos procedimentales hacen referencia en *saber cómo* estamos aprendiendo. A diferencia del conocimiento declarativo es un conocimiento práctico que se adquiere a través del ejercicio sistemático y su aplicación en contextos distintos. César Coll define un procedimiento como una “conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, orientadas a la consecución de una meta”.⁸³ Entre estas acciones podemos distinguir técnicas, habilidades, destrezas, estrategias de aprendizaje, métodos, entre otros.⁸⁴ Los procedimientos son las actividades que realiza el alumno para apropiarse del conocimiento, son las herramientas mediadoras que permiten construir el conocimiento, ordenando, clasificando, interpretando, analizando, sintetizando y evaluando.

Los procedimientos consisten en simples técnicas y destrezas hasta llegar a estrategias y métodos. En el aprendizaje de la Historia importan tanto los “datos, conceptos, principios y sistemas conceptuales” que podemos identificar con los conocimientos declarativos o “saber decir o saber qué” y el “saber hacer o saber cómo” o los contenidos procedimentales “en el campo de las operaciones mentales: identificar modelos, clasificar, procesar, pautar, estructurar, transferir, comunicar, etc.”.⁸⁵ Con un sencillo ejemplo Cristófol Trepát destaca la importancia de los procedimientos:

1. El alumno sabe el qué: puede explicar la evolución del fascismo en la España contemporánea desde la Segunda República hasta su asimilación por el franquismo.
2. El alumno no sabe cómo: el mismo alumno, en cambio, es incapaz de llegar a las mismas conclusiones a partir de fuentes escritas y visuales y del tipo de preguntas que ha de formularse ante ellas.

⁸³ Trepát, C.A. (2008). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó y Universitat de Barcelona. p.26.

⁸⁴ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. p.44.

⁸⁵ Trepát, C.A. (2008). *Procedimientos en Historia*....p.19.

El autor plantea que, para el desarrollo de los conocimientos procedimentales o habilidades, debido a su carácter dinámico y procesual, el crecimiento cognitivo es muy importante.

Básicamente tiene que apropiarse de la lógica misma de la construcción del conocimiento, donde entran en juego cuestiones epistemológicas, metodológicas y habilidades genéricas del alumno como la capacidad de lectura y escritura, la observación, la exposición de ideas, entre otros. El “saber hacer” no se aprende de manera intuitiva y requiere de un aprendizaje formal.

Las habilidades procedimentales no se logren aprender con explicar y escuchar. Muchas veces logramos decir cómo hacer las cosas, pero no logramos hacer en la práctica. Al revés también ocurre que los alumnos saben hacer, pero no logran explicar o teorizar lo que están haciendo. Eso es uno de los puntos más difíciles del proceso de enseñanza también, el profesor puede saber hacer las cosas, pero no logra transmitirlos o viceversa, domina perfectamente el contenido teórico, pero no consigue convertirlo en una práctica.

Tipo de conocimiento	Declarativo	Procedimental
<i>Consiste en</i>	Saber qué	Saber Cómo
<i>Son</i>	Hechos, conceptos, sistemas conceptuales	Procedimientos
<i>Se traduce en</i>	Saber decir, declarar o explicar cosas de las cosas.	Saber hacer cosas con las cosas. Saber cómo
<i>Es</i>	Fácil de verbalizar	Difícil de verbalizar
<i>Ejemplo</i>	Enumerar por escrito los rasgos fundamentales que caracterizan el feudalismo	Extraer conclusiones a partir de diversos textos históricos sobre la naturaleza del feudalismo de acuerdo con los pasos o el pautado establecidos en el decurso de las clases

Cuadro 12: conocimientos declarativos y procedimentales. Elaborado con base en Trepat y Pozo.⁸⁶

⁸⁶ Trepat, C.A. (2008). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó y Universitat de Barcelona. p.23 y Pozo, J.I. y Postigo Angón, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebé. p.28.

El desarrollo de las habilidades va estrechamente vinculado con el aprendizaje de los contenidos, hechos y conceptos históricos del Programa de Estudios. Es importante considerar que en el CCH se busca que el profesor enseñe la Historia como proceso y totalidad, que interrelacione los contenidos y también enseñe habilidades y actitudes específicas a lo largo del curso.

¿Cuáles son los procedimientos más importantes en Historia? Son tan variadas que es difícil jerarquizarlas o definir una progresión. Algunos de los procedimientos más importantes son:

1. Saber formular preguntas y obtener respuestas a partir de evidencias.
2. Saber manejar un vocabulario básico: términos, conceptos, etc.
3. Saber obtener información a través de la lectura y la observación.
4. Saber interpretar, analizar, comparar de fuentes primarias y secundarias.
5. Saber manejar los conceptos históricos y los metaconceptos.
6. Saber comunicar la información obtenida

En concreto, significa en Historia:

1. Aprender a buscar información en diferentes fuentes de información: biblioteca, internet, libros, revistas,
2. La lectura de fuentes iconográficas: obras de arte, caricaturas, fotografía
3. La elaboración de líneas del tiempo, cuadros cronológicos
4. La observación y análisis de objetos en museos, de exposiciones, etc.
5. La observación y análisis de recursos audiovisuales como películas, grabaciones de audio.
6. Elaborar resúmenes, reseñas, ensayos.
7. Saber elaborar representaciones visuales: mapas mentales, conceptuales, elaboración de organizadores gráficos, cuadros sinópticos, entre otros.

Los contenidos actitudinales

Dentro de los Planes y programas de Estudio siempre se hace mención de la importancia del desarrollo de las actitudes. Las actitudes se enseñan y aprenden en todo momento: El lenguaje, los gestos, los conceptos, las ideas, las habilidades, los sentimientos y se relacionan con experiencias subjetivas que se constituyen a partir de tres componentes psicológicos básicos: cognitivo, afectivo y conductual.⁸⁷

El profesor actúa dentro del salón de clase como un agente socializador, un modelo de valores, actitudes y conductas que en interacción continua con los estudiantes sirven para el reconocimiento de valores positivos y la corrección de las actitudes negativas. En palabras de Favela (2006):

“El maestro quiere enseñar con todo su ser y asume su eticidad, y también aprende a leer a sus alumnos; por lo que se exige autorreflexión, autorregulación, coherencia y conciencia de las implicaciones en la relación con los otros en el aula, y por ello, de su intervención como sujeto social e histórico. De manera que ser maestro se va transformando de una concepción de algo que parecía ya dado y terminado, en lo inacabado.”⁸⁸

Ferreiro señala:

“El principal objetivo de la educación es formar personas capaces de vivir plenamente, de disfrutar y crear, de trascender el aquí y el ahora; no es posible educarles en y para la repetición; se requiere, por el contrario, auspiciar su actividad y su independencia crítica y creativa. Se necesita desarrollar sus sentimientos y valores, su actuación transformadora, así como su autonomía personal (moral e intelectual) y social.”⁸⁹

⁸⁷ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. p.45.

⁸⁸ Favela Gavia, L. R. (2006). *Desarrollo moral del adolescente a través del estudio de lo histórico. Una propuesta*. México: UNAM. Tesis de Maestría MADEMS. p.34.

⁸⁹ Ferreiro, R. (2012). *Cómo ser mejor maestro. El método ELI*. México: Editorial Trillas. pp.40-41.

En el desarrollo de un curso de Historia es importante que el profesor desarrolle comportamientos y valores universitarios, humanos, éticos y democráticos para que el alumno los pueda reconocer y asumir como parte de su proceso de aprendizaje. Mientras tanto las actitudes que se enseñan y las que se erradican son, entre otros:

Actitudes positivas	Actitudes negativas
Tolerancia	Intolerancia
Respeto a los puntos de vista de los otros	Discriminación
Solidaridad	Egoísmo y egocentrismo
Colaboración	Individualismo
Equidad de género	Exclusión

Cuadro 13: actitudes y valores. Elaborado con base en Díaz Barriga y Hernández.⁹⁰

En todo momento, las actitudes y los valores operan como medios para posibilitar la enseñanza y el aprendizaje. Por un lado, podemos destacar las conductas y comportamientos deseados que se forman a partir de las interacciones en el aula y en el tratamiento mismo de la asignatura de Historia. Las actitudes implican conciencia y esa siempre tiene que ser histórica en el sentido de que “los actos de hoy son el pasado del futuro que hoy están construyendo”.⁹¹

El Programa de Estudios de la asignatura Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II menciona las siguientes:⁹²

- a. “El alumno adquirirá actitudes y valores éticos, tales como la libre y consciente disposición al trabajo, la responsabilidad social compartida, el respeto a la libre expresión de las ideas, privilegiando el diálogo y la resolución consensada de las controversias; la honestidad entendida como congruencia entre pensamiento y acción; la crítica y la autocrítica constructivas, así como una conciencia solidaria para construir una sociedad más justa, democrática y soberana.”

⁹⁰Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010)...p.46.

⁹¹ Favela Gavia, L.R. (2006)... p.20

⁹² CCH. (2003). *Programa de Estudios de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*. México: CCH UNAM. p. 12.

- b. “Practicará dentro y fuera del aula las actitudes de responsabilidad, respeto recíproco, solidaridad, libertad de expresión, honestidad y tolerancia a las ideas.”
- c. “Se reconocerá a través del estudio de la Historia Universal como un ser histórico, como parte de una nación y del mundo, que respeta y valora las aportaciones de su cultura y de la de otros pueblos.”
- d. “Empezará a generar una actitud de interés por el estudio de los procesos sociales y de confianza en las capacidades de la humanidad para enfrentar y resolver sus problemas.”

Tanto la correcta conducta en clase como la interpretación de la Historia se pueden convertir en una *norma*. Para que los alumnos interioricen esas normas lo ideal es que los convierten en valores y que “las respeten porque creen en ellas, no porque una autoridad les obligue.”⁹³ Si el alumno logra valorar las normas el espacio de enseñanza de la Historia se enriquece enormemente porque un sujeto consciente en el presente, podrá interpretar debidamente el pasado; la *norma* hecha *valor*

¿Cuáles son los valores que se aprenden específicamente con la enseñanza de la Historia? Se pueden considerar los siguientes:

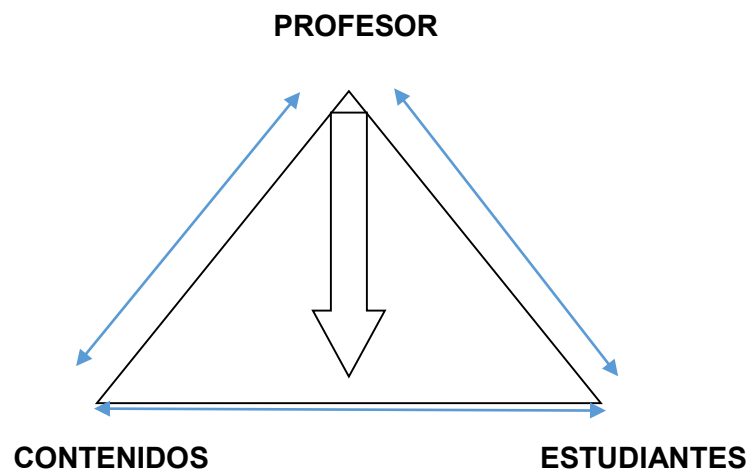
1. Evitar hacer generalizaciones y promover la precisión fáctica.
2. Reconocer el papel y las contribuciones de los individuos y las colectividades.
3. Reconocer los sacrificios de los pueblos y las injusticias en el pasado.
4. Fomentar la empatía histórica para comprender los sujetos en su contexto.
5. Fortalecer la conciencia histórica, contextualizando la realidad en su historicidad.

⁹³ Pozo, J. I. (2010). “El aprendizaje de los contenidos escolares y la adquisición de competencias.” En Coll, C. (coord.) (2010). *Desarrollo y aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó. p.80.

III.3. El diseño didáctico y los métodos de enseñanza

Diseño didáctico

La importancia del diseño didáctico en la enseñanza de la Historia radica en que el profesor crea las condiciones para que los estudiantes pueden construir los contenidos de la materia. Así, dentro de la enseñanza intervienen tres partes:



1. **El profesor:** construye el espacio didáctico con base en los contenidos institucionalmente validados. Mediante la implementación de un método de enseñanza y estrategias didácticas establece cómo el alumno aprenderá, los contenidos que él previamente delimitó, tomando en cuenta su perfil, sus conocimientos previos y necesidades de aprendizaje.
2. **Los estudiantes:** construyen y adquieren conocimientos, a través del papel mediador del profesor y la interacción de sus compañeros, reflexionando activamente acerca de los contenidos, aportando sus conocimientos previos e intereses.
3. **Los contenidos:** los contenidos se definen por el diseño didáctico del profesor, quién define cuál es la cantidad de información, el tipo de conceptos, los procedimientos y las actitudes necesarias para lograr construir el aprendizaje en los alumnos.

No hay una sola vía para enseñanza ni aprender, lo que sí es importante es comprender que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.⁹⁴ El profesor es un mediador que ayuda y orienta a los aprendices apropiarse y significar los objetos de conocimiento, pero los aprendices aportan también sus significaciones y junto con el profesor y los compañeros se construye el conocimiento. En el diseño destaca la importancia de las estrategias didácticas. Éstas son:

“el conjunto estructurado de elementos que se planean para guiar las actividades del profesor y de los alumnos para el logro de los aprendizajes, a partir de los propósitos generales del curso, señalados en los programas vigentes”.⁹⁵

Aspecto	Características
<i>Los objetivos didácticos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lo que queremos que el alumno aprenda. • Pregunta clave: ¿Qué aprendizajes queremos que logren los alumnos? • Se enfoca en aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.
<i>Los contenidos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lo que enseñamos. • Pregunta clave: ¿Qué enseño y en qué orden? • Consiste de conocimientos, habilidades y actitudes.
<i>Las actividades de aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lo que los alumnos hacen para lograr los aprendizajes propuestos • Pregunta clave: ¿Cuáles son las actividades más adecuadas para adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos? • Secuenciadas en función de los objetivos y la estrategia.
<i>Las actividades de evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La comprobación, valoración y medición de lo que aprendió el alumno. • Pregunta clave: ¿Cómo compruebo que los alumnos alcanzaron los objetivos didácticos? • Evaluación formativa, formadora y sumativa organizada con respecto a los aprendizajes.

Cuadro 14: aspectos del diseño didáctico. Adaptado de Trepát.⁹⁶

⁹⁴ El diseño didáctico se define por la teoría del aprendizaje que lo sustenta, en este caso el constructivismo cognitivo y sociocultural. Véase Capítulo III.

⁹⁵ CCH (2008). *Glosario de términos del Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio*. México: CCH UNAM. p.23.

⁹⁶ Trepát, C.A. (2008). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó y Universitat de Barcelona. p.23.

En el diseño didáctico de las estrategias, el profesor tiene que definir el camino intencional para alcanzar los objetivos establecidos. El método utilizado, definirá en gran parte los objetivos, los contenidos, las actividades y finalmente las formas de evaluación.

La dificultad del diseño estriba en que el profesor planea en primera instancia a nivel de un curso, en segundo lugar, a nivel de un semestre, luego por unidades y sesiones. Dentro de ese diseño tiene que tomar en cuenta como cada parte contribuye con la visión de conjunto, así planea las estrategias de cada sesión en función de lo aprendido anteriormente y tomará en cuenta la progresión de los alumnos en su dominio de conocimientos fácticos, conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Métodos de enseñanza

La enseñanza, al igual que el de aprendizaje, es un proceso activo que puede modelarse de diferentes maneras. En cada modelo el papel del profesor cambia con el objeto de activar el aprendizaje de los alumnos de manera distinta. Entre los muchos métodos de enseñanza hay dos que parecen responder a las necesidades de construir un espacio didáctico donde interactúan profesor, alumno y el objeto de conocimiento.

1. El método verbal: se conoce comúnmente con el nombre de “método expositivo”, sin embargo, aquí se matiza porque no solamente el profesor habla y dirige el proceso, sino dentro del método verbal hay una participación activa de los alumnos.
2. El método por indagación: se conoce también como el “método por descubrimiento” aquí no se utiliza ese término para matizar que el conocimiento no se “descubre”, sino se construye indagando o investigando.⁹⁷

⁹⁷ Prats, J. y Santacana, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. (coord.). (2011). *Didáctica de la geografía y la Historia*. Barcelona: Graó. pp. 53-59.

En sí mismo ningún método es superior a otro, tienen sus ventajas y desventajas y tiene la finalidad de que el alumno aprenda. Lo importante es que el profesor introduzca variación y no abuse ni de uno ni del otro método porque genera tedio y aburrimiento en el profesor, así como en el alumno. Siempre se tiene que limitar los extremos: la enseñanza no se puede centrar únicamente en el profesor, ni solamente en el alumno.

Cuando el profesor se excede en sus explicaciones o control sobre el grupo, los alumnos podrán desear que ellos pueden aprender por cuenta propia, o cuando todo se centra en el proceso de investigación los alumnos pueden desear una buena clase del profesor con historias, exposiciones atractivas o una lectura colectiva. Independientemente del método escogido, que marca la dinámica interna de las clases el profesor tiene que realizar el diseño didáctico de las sesiones. Lo ideal es que, dentro de una clase, especialmente en CCH con sesiones clase de dos horas, se realicen diferentes tipos de actividades, con participación del profesor y de los alumnos, con un peso mayor en ellos.

Método verbal

El método verbal engloba una serie de actividades en clase que son organizadas por el profesor: puede variar desde exposiciones del docente o del alumno; discusiones grupales (diálogos, debates, entre otros) hasta lecturas colectivas de un texto. En este método el profesor organiza la clase e interactúa con los alumnos a través de preguntas y respuestas para comprobar lo que entendieron y si son capaces de establecer y de significar los contenidos con la ayuda del profesor.

En su versión extrema que se identifica con “el método expositivo”, el profesor controla completamente al grupo, y entramos en lo que Paulo Freire denomina una “educación bancaria”, antidialógica y antidialéctica. Es una visión educativa que está

basada en el conductismo. Una educación basada en el “estímulo-respuesta”. El paradigma dominante de la visión cerrada es el “conductismo”.⁹⁸

El papel del docente es en muchos casos, represivo en el sentido que el docente se considera como la persona que sabe, que trae todo el conocimiento y que enseñara a los alumnos “la verdad”. El objeto de conocimiento se cree en grandes líneas estático y se trata de corregir los alumnos para que sepan verdaderamente como son las cosas. Se refiere a la realidad humana como algo detenido, dividido. En vez de comunicarse, el educador hace depósitos que los educandos tienen que recibir pacientemente, memorizar y repetir. El único margen de acción que se ofrece a los alumnos es recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos.

Sin embargo, no tiene que ser así; las actividades realizadas por los alumnos pueden ser bastante sofisticadas como la lectura colectiva de un texto historiográfico con cierta complejidad, la interpretación de documentos, o el cine-debate por mencionar algunos. Es en la participación y la construcción activa de los significados que da al alumno a los textos, películas o exposiciones que el estudiante puede aprender y construir conocimientos factuales y conceptuales en particular, y en la discusión también se manifiestan actitudes. Posiblemente es el método menos adecuado para aprender procedimientos porque cada alumno tiene que hacer un esfuerzo individual para fortalecer su dominio técnico en una asignatura.

Las formas de evaluación formativa que son ideales dentro de la lógica del método verbal son: 1) el diagnóstico para recuperar los conocimientos previos de los alumnos, 2) la técnica de preguntas y respuestas y 3) la autoevaluación cuando el alumno reflexione sobre su desempeño durante los intercambios de ideas o a través de la reflexión de los significados construidos en una síntesis por escrito.

⁹⁸ Hernández Rojas, G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós. pp.79-98. El conductismo en su versión “operante” nació a principios del siglo XX. Los psicólogos conductistas (como Watson y Skinner) consideraron que la conducta observable por si tiene un interés especial para conocer al Hombre La filosofía del Hombre que tienen los conductistas es la de un Hombre que infinitamente puede manipularse, es un Hombre determinado por fuerzas objetivas que van más allá de su propia acción.

Método por indagación⁹⁹

Este método parte de la idea de que los alumnos aprenden mejor indagando. La estructura de ese método se puede reducir en esencia en dos fases: los alumnos se confrontan o se hacen conscientes de un problema y luego tratan de resolverlo.

El método centrado en el alumno es uno de los principales medios educativos de la educación contemporánea y responde a la visión de la “Cultura Básica” del CCH o el “aprender a aprender”, “aprender a hacer” y “aprender a ser” de la UNESCO¹⁰⁰. En Historia existen muchos términos para describir ese tipo de aprendizaje: “aprendizaje activo”, “aprender investigando”, “*historical thought in action*” o “método por descubrimiento”. También se podría llamar simplemente “*Istoria*” del cual se ha deducido “historia” y significa conocimiento adquirido mediante la indagación.¹⁰¹

Para entender el proceso de investigación necesitamos preguntarnos *¿Cómo trabaja el historiador y cómo nos puede orientar?*¹⁰²

En primer lugar, el historiador se plantea interrogantes o un problema para intentar explicar un acontecimiento o proceso histórico. Luego, se informa acerca de lo que se sabe del tema para establecer un “estado de la cuestión”, es decir va dándose cuenta de lo que se sabe, cuáles son los temas investigados y cuáles no, cuáles son perspectivas dominantes y qué parte de su pregunta no ha sido respondido aún.

Con base en esa información ajusta sus interrogantes iniciales y se plantea desde su marco conceptual (que incluye una formación académica, una teoría de la

⁹⁹ Dupon, W. (1998). *Historische vorming: (Leer)doelgericht en onderzoekend leren*. Bélgica: Wolters-Plantyn. 85 p. Prats, J. y Santacana, J. (2011). “Métodos para la enseñanza de la Historia.” En Prats, J. (coord.). (2011). *Didáctica de la geografía y la Historia*. Barcelona: Graó. pp. 51-66. Merchán Iglesias, F.J. y García Pérez, F.F. (2007). “Una metodología basada en la idea de la investigación para la enseñanza de la Historia.” En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). (2007). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. pp.182-204.

¹⁰⁰ Camacho, T. (2004). *Antología de textos sobre cultura básica*. México: CCH UNAM. y Arredondo, M. (1979). Notas para un modelo de docencia”, en: *Perfiles educativos* (3). México: UNAM-CISE.

¹⁰¹ En nuestra concepción no se trata del “aprendizaje por descubrimiento”, es decir que no planteamos que el individuo tiene un tipo “Robinsoe Crusoe” que aprende de manera autónoma y por sí solo sin apoyo de los demás. Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata. 127 p.

¹⁰² Orradre de López Picasso, A.M y Svarzman, J.H (2007). “¿Qué se enseña y qué se aprende en Historia?” En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. pp.205-247.

historia, su método, aspectos ideológicos y posturas políticas) una o más hipótesis sobre el tema y el problema que le preocupa.

A partir de ese momento tratará de buscar respuestas, buscando información o evidencias en fuentes primarias y secundarias siguiendo una metodología y técnicas de investigación. Las recopilará y las organizará para analizar, criticar e interpretar las fuentes. Después estructura la información, para exponer con base en su marco teórico y las fuentes que utilizó, en una exposición escrita. El producto final puede ser un texto narrativo, un texto argumentativo, un ensayo o una tesis.

Podemos distinguir entonces cinco fases:

1. Planteamiento de un problema, delimitación del tema y justificación.
2. Establecimiento de una hipótesis de trabajo, elección de una metodología.
3. Recopilación, crítica y organización de las fuentes.
4. Procesamiento, interpretación y explicación de la información.
5. Presentación escrita.

¿Es posible trabajar de esta manera con los alumnos? Siempre hay que considerar que existen limitaciones

1. institucionales: como los grupos grandes; la ausencia de materiales didácticos adecuados en las bibliotecas;
2. de los estudiantes: las condiciones socioeconómicas en casa; la cultura de aprendizaje autónomo; la falta de habilidades para la búsqueda y manejo de información;

El docente, sin embargo, puede organizar un curso de Historia con base en el método de indagación creando entornos de aprendizaje dentro del aula y mediante actividades extraclase.

Indagación extraclase

A lo largo de un semestre los alumnos pueden realizar trabajos de investigación más complejos con base en temas de su propio interés (problemas actuales, historia familiar, temas relacionados con la historia de la música, el arte,...). Éstos permiten al darse cuenta que la Historia se construye y no se aprehende, y que para hacerla el camino es difícil: elegir un tema, plantear un problema y justificar sus objetivos no es algo fácil. Con mayor autonomía el alumno podrá construir a partir del ensayo y error e interacción con sus compañeros de equipo conocimientos, habilidades y actitudes.

La idea es que los alumnos tengan la oportunidad de descubrir y explorar por sí mismos cómo se piensa históricamente, cómo se construye el conocimiento histórico y cuál es el camino para comprender y explicar la Historia. Los resultados no siempre son exitosos, pero a veces sorprenden también.

Con el método por investigación el papel del profesor cambia también porque a lo largo del proceso orientará a los alumnos en la elaboración del problema, la formulación de las preguntas, la recopilación e interpretación de las fuentes, la revisión del borrador y la producción del escrito final. El profesor tendrá que medir cuánta autonomía otorga a los equipos dependiendo de sus características, organización, fortalezas y debilidades. Las formas de evaluación se centran más en el proceso de aprendizaje, el desarrollo de habilidades cognitivas, el dominio de procedimientos, así como la adquisición de actitudes y la retroalimentación ofrecida por el profesor. Otra posibilidad es promover la autoevaluación y la coevaluación por parte de los estudiantes. El trabajo se puede hacer individual o grupalmente.

Indagación en clase

En una investigación dentro del aula, la escala se reduce considerablemente: el alumno puede investigar problemas que fueron diseñados previamente y acotados en términos de los objetivos y dimensión de la tarea. La clase inicia generalmente con una introducción y luego sigue el trabajo colectivo con documentos para obtener

conclusiones finales con base en la discusión grupal o la formulación de preguntas y respuestas o su registro escrito.

En este modelo también se puede organizar la actividad de tal manera que cada equipo aporta una perspectiva distinta sobre el tema. El método por indagación recupera del método por investigación que el alumno tiene que construir los significados y poner en juego conocimientos, conceptos, habilidades y actitudes que fortalecen su pensamiento histórico. Pero, en lugar de centrarse en los procesos de construcción a partir de la búsqueda, el método por indagación se centra en “aprender a pensar la Historia”.

El profesor “enseña” solamente después de que los mismos alumnos intentaron aprender por sus propios medios y con la ayuda de los demás. Las actividades de aprendizaje de los alumnos dan lugar a momentos de reflexión, de búsqueda y proceso de información, así como de comunicación creativa de los resultados.

Aquí es importante que el profesor establezca claramente la intención pedagógica, lo que implica delimitar qué contenidos, procedimientos y actitudes tienen que aprender, asimilar o emplear. Sí el sentido es dejar claro que el pasado es más que una sucesión lineal de hechos, sino un proceso multicausal, contradictorio y complejo, dentro de niveles espaciotemporales distintos, entonces el diseño didáctico tiene que hacerse de tal manera que exista la posibilidad de un aprendizaje complejo, no lineal.

La autonomía alcanzada por el estudiante depende del tipo de actividades que se realizan. Algunos ejemplos son:

1. La resolución de actividades por parte de los alumnos, individualmente o en equipo, la exposición de los resultados y la discusión. Algunos ejemplos son los estudios de casos, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el aprendizaje cooperativo.¹⁰³

¹⁰³ Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill. 171 p.

2. Investigaciones en la biblioteca o por internet con base en la resolución de un problema.
3. La lectura de un texto, la problematización del mismo y la discusión por parte de los estudiantes.

Dentro de la lógica de la indagación, el sujeto ya no es un receptor pasivo, es más bien un constructor activo del objeto de conocimiento. A partir de sus conocimientos previos y de su entorno social da un sentido al objeto de conocimiento. El alumno aprenderá a lo largo de la investigación una serie de habilidades que no eran la intención original del profesor, lo cual enriquece el proceso de aprendizaje. A través de este método se puede constituir el aula como un espacio para el desenvolvimiento de la autonomía, la creativa y el sentido crítico a través de la interacción social de los aprendices. Es un método donde no caben respuestas únicas porque la participación y las características del grupo definen el desarrollo de una clase, siendo esta abierta.

Con este método, la responsabilidad del proceso de aprendizaje se divide entre el docente y el alumno. Los *alumnos son corresponsables* de su proceso de aprendizaje. Pero cambia también el papel del profesor. Todo lo anterior enfatiza el *papel dialógico* del profesor y su rol cambiante en su proceso de aprendizaje¹⁰⁴. Su papel no es para nada más fácil. La planeación y el diseño del curso son de suma importancia. El docente tiene que *pensar y diseñar* los instrumentos del curso, tiene que guiarlos en el proceso de exploración y el proceso de pensamiento; se convierte en un guía en la búsqueda de la evaluación, la interpretación y la síntesis de la información.

Pozo propone los siguientes criterios para convertir en problemas los ejercicios escolares. Las recomendaciones caben excelente en el método de indagación:¹⁰⁵

¹⁰⁴ Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores. 245p. y Freire, P. (2000). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 139 p.

¹⁰⁵ Pozo, J. I. (2010). "El aprendizaje de los contenidos escolares y la adquisición de competencias." En Coll, C. (coord.) (2010). *Desarrollo y aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó. p.78.

En el planteamiento del problema

1. Plantear tareas abiertas, que admitan varias vías posibles de solución e incluso varias soluciones posibles, evitando tareas cerradas
 2. Modificar el formato o definición de los problemas, evitando que el alumnado identifique una forma de presentación con un tipo de problema
 3. Diversificar los contextos en que se plantea la aplicación de una misma estrategia, haciendo que el alumno trabaje los mismos tipos de problemas en distintos momentos del currículo y ante contenidos conceptuales diferentes
 4. Plantear tareas no sólo con un formato académico, sino también en escenarios cotidianos y significativos para el alumnado, procurando que esté establezca conexiones entre ambos tipos de situaciones.
 5. Adecuar la definición del problema, las preguntas y la información proporcionada a los objetivos de la tarea, mediante la utilización, en distintos momentos, de formatos más o menos abiertos, en función de esos mismos objetivos.
-
6. Utilizar los problemas con fines diversos durante el desarrollo o secuencia didáctica de un tema, evitando que las tareas prácticas aparezcan como ilustración, demostración o ejemplificación de unos contenidos previamente presentados al alumno.
-

Durante la solución del problema

7. Habituar al alumnado a adoptar sus propias decisiones sobre el proceso de solución, así como a reflexionar sobre ese proceso, concediéndole una autonomía creciente en ese proceso de toma de decisiones.
 8. Fomentar la cooperación entre los alumnos en la realización de las tareas, pero también incentivando la discusión y los puntos de vista diversos, que obliguen a explorar el espacio del problema, para confrontar las soluciones o vías de solución alternativas
 9. Proporcionar a los alumnos la información que precisen durante el proceso de solución, realizando una labor de apoyo, dirigida a hacer más preguntas o fomentar a los alumnos el hábito de preguntarse y a darse respuesta a sus propias preguntas.
-

En la evaluación

10. Evaluar los procesos de solución seguidos por el alumnado que la corrección final de la respuesta obtenida, o sea evaluar más que corregir.
 11. Valorar especialmente el grado en que ese proceso de solución implica una planificación previa, una reflexión durante la realización de la tarea y una autoevaluación por parte del alumnado del proceso seguido.
 12. Valorar la reflexión y la profundidad de las soluciones alcanzadas por el alumnado y no la rapidez con la que son obtenidas.
-

Cuadro 15: Aprendizaje basado en problemas. Recuperado de Pozo (2010).

La elección de formas activas y constructivas implica también una elección por aproximación y una *profundización temática* en lugar de una aproximación enciclopédica-informativa. Ese tipo de conocimiento llega muchas veces a un conocimiento inerte que los alumnos casi no pueden aplicar en nuevos contextos. Las formas tradicionales se enfrentan con “el problema de transferencia”. En ambientes de aprendizaje por investigación se promueven las posibilidades de transferencia y de aplicación en otros contextos (extraescolares, otras materias, entre otros) Esas habilidades son importantísimas para la resolución de nuevas cuestiones, en otras palabras, tienen un valor de transferencia alto.

Las formas de evaluación se centran más en el proceso de aprendizaje, el desarrollo de habilidades cognitivas, el dominio de procedimientos, así como la adquisición de actitudes y la retroalimentación ofrecida por el profesor. El método por indagación es idóneo para fortalecer la lectura y la aplicación técnicas de interpretación, análisis y explicación de fuentes históricas. Otra posibilidad es promover la autoevaluación y la coevaluación por parte de los estudiantes a través de las actividades grupales.

En el capítulo III que aborda el aprendizaje de la Historia Universal desde la perspectiva del estudiante, se concreta el método por indagación con un ejemplo.

Capítulo III: El aprendizaje de la Historia

En este capítulo se centra en el proceso de aprendizaje de la Historia y se profundiza en algunos aspectos señalados en el capítulo anterior. El primer referente para acercarse a los procesos de aprendizaje son las teorías psicológicas y en segundo lugar se revisan las aportaciones de algunas investigaciones internacionales acerca del aprendizaje de la Historia. Finalmente se explicará el proceso de aprendizaje de la Historia, con base en una estrategia didáctica, diseñada con base en el “método por indagación”.

III.1. El constructivismo cognitivo y sociocultural

Un buen punto de partida para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje es el libro “El aprendizaje Pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación”. David Perkins –fundador junto con Howard Gardner del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard- argumenta que los estudiantes aprenden mejor cuando se concibe el proceso de aprendizaje como un proceso total. En analogía con la práctica de un deporte como *baseball* señala que la comprensión de los alumnos incrementa considerablemente sí se respetan los siguientes siete principios en la estructuración de las clases¹⁰⁶:

1. **“Jugar el juego completo”**: No se aprende un deporte por partes, se hace jugando el juego completo y en la educación formal no debe ser diferente. En lugar de fragmentar los procesos de enseñanza y aprendizaje en partes, Perkins señala que el aprendizaje de los estudiantes se potencializa cuando se les da la oportunidad de ver el contexto completo; es decir es mejor enseñar a escribir, pidiendo una reseña completa; se aprende acerca de la Guerra Fría ofreciendo una visión global y no a partir de hechos aislados.
2. **“Lograr que valga la pena jugar el juego”**: el aprendizaje debe ser significativo y emotivo en lugar de ser mecánico, para que el alumno se esfuerce.

¹⁰⁶ Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Barcelona: Paidós. 292 p.

3. **“Trabajar sobre las partes difíciles”**: cualquier proceso de aprendizaje se enfrenta con momentos difíciles; el andamiaje y la retroalimentación del profesor permitirán al estudiante avanzar.
4. **“Jugar de visitante”**: es importante que se les dé la oportunidad a los alumnos de aplicar sus conocimientos en otros contextos. Por ejemplo, los procedimientos y los conceptos se aprenden utilizándolos en otras actividades.
5. **“Descubrir el juego oculto”**: Los estudiantes necesitan ir más allá de los hechos y tratar de comprender la realidad a través del pensamiento abstracto; se aprende Historia cuando el alumno se dé cuenta que se trata de una construcción en el presente con implicaciones epistemológicas e ideológicas.
6. **“Aprender del equipo”**: El aprendizaje es individual, pero la interacción con los compañeros y el profesor permite al estudiante alcanzar otros niveles de conocimiento.
7. **“Aprender el juego del aprendizaje”**: Aprender a aprender es un proceso que se logra poco a poco, mediante la metacognición y la autorregulación se avanza.

Las ideas de Perkins son una síntesis de amplias investigaciones de campo en muchas áreas de conocimiento e indica que en el aprendizaje son importantes 1) los contenidos, 2) las actividades a realizar 3) la mediación entre profesor y alumno 4) la motivación y 5) la autorregulación y la metacognición. Estas ideas coinciden a grandes rasgos con las ideas propuestas dentro de las corrientes psicopedagógicas del constructivismo cognitivo el constructivismo sociocultural.

El constructivismo es una teoría psicológica de tipo epistemológico porque busca explicar los procesos de conocimiento a partir del sujeto que aprende. Surgió a mediados del siglo XX como una necesidad de modificar las técnicas y procesos de enseñanza y aprendizaje con base en nuevos conocimientos científicos. Los dos pilares del constructivismo han sido: 1) el cognitivismo que desarrolló el biólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) y 2) y el constructivismo sociocultural del psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934).¹⁰⁷

¹⁰⁷ Vygotsky. L. (1999). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol. 192 p.

Jean Piaget dedicó gran parte de sus trabajos científicos a tratar de identificar, describir y explicar la cognición en términos evolutivos para conocer cómo se construyen las representaciones mentales y las categorías o dimensiones de lo cognitivo como la atención, la percepción, la memoria, el lenguaje y el pensamiento.¹⁰⁸ Lev Vygotsky, por su parte, centró sus investigaciones en cómo los niños asimilan la cultura a través de la interacción con su entorno (los padres, los niños, los maestros, etc.) y mediante herramientas mediadoras como el lenguaje. Vygotsky enfatiza la importancia de la lengua en el desarrollo del aprendizaje porque la lengua es social, se aprende en interacción y modifica los procesos mentales internos.

En torno a los dos pensadores se formaron escuelas que identificamos hoy en día como “constructivistas”. Sus seguidores han desarrollado teorías epistemológicas y psicopedagógicas complejas que tienen diferencias de fondo pero que comparten también ideas centrales. Esas son tema del capítulo.

En primer lugar, parten de la idea que todo aprendizaje es un “constructo” y se opone directamente a las creencias, modelos y teorías que marcan que el aprendizaje ocurre desde lo externo (empirismo y conductismo).

Esa construcción de la realidad es el resultado del esfuerzo del sujeto para dar sentido al objeto (el mundo, la realidad socio-cultural, la evolución del ser humano,...), “al actuar sobre la realidad va construyendo las propiedades de ésta al mismo tiempo que construye su propia mente”.¹⁰⁹ Cuando realiza este esfuerzo el sujeto puede aprender.

El *aprendizaje* se refiere, en términos psicológicos, a “los cambios que se producen en las personas como resultado de las experiencias que vivimos, en las que participamos y en las que nos involucramos de una u otra manera”.¹¹⁰ El aprendizaje se posibilita por el papel activo que desempeña el sujeto en la construcción de sí

¹⁰⁸ Ferreiro, R. (2012). *Cómo ser mejor maestro. El método ELI*. México: Editorial Trillas. p.35.

¹⁰⁹ Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata. p.70.

¹¹⁰ Coll, C. (2010). “Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa.” En Coll, C. (coord.). *Desarrollo y aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó. p.34.

mismo, aportando sus conocimientos, intereses, motivaciones y experiencias vitales para construir nuevos significados. Mediante un proceso de *asimilación* y *acomodación*, y no meramente lineal, el aprendiz reconfigura y expande sus representaciones mentales hacia varios nuevos ámbitos de conocimiento.

Los resultados de los cambios, manifestándose así el aprendizaje, se expresan en cambios de comportamiento; o resultan en el aumento de los conocimientos declarativos, conceptuales, procedimentales o actitudinales; cambios en la interacción con los demás, la participación, la autorregulación, la metacognición y conciencia de sí mismo, etc. Los aprendizajes se almacenan dentro de las diferentes formas de *memoria*: declarativa, procedimental, emocional, lingüística, visual, táctil, auditiva, entre otros. Se ha de notar que al formar parte de la memoria pueden disminuirse u olvidarse simplemente.

De acuerdo con el constructivismo cognitivo el aprendizaje es un *proceso interno* y en consecuencia es completamente diferente para dos individuos, aun cuando las condiciones de aprendizaje sean parecidas.

El aprendizaje del individuo se facilita cuando el sujeto cumple con ciertas *condiciones intrínsecas* como la atención, la percepción, el razonamiento, la memoria y la motivación para aprender. En la lógica del cognitivismo el aprendizaje solamente puede aprender cuando el alumno logre establecer alguna relación con sus esquemas mentales y necesita hacer un *esfuerzo*. En la dialéctica entre el mundo objetivo y subjetivo, el sujeto construye sus conocimientos de manera activa con todas las herramientas de que dispone. Por consecuencia todo lo que un estudiante aprende se define por sus conocimientos anteriores, la interacción con su entorno social y físico, de sus experiencias empíricas y de su condicionamiento social (relaciones productivas) y biológico (sistema neuronal, hormonal, entre otros).

No obstante, poder dar sentido o atribuir el significado a los aprendizajes “no es algo que los alumnos tengan o no de entrada, al contrario, es algo que se construye y que (...) se puede ayudar a construir mediante una acción educativa especializada”,

de acuerdo con Coll.¹¹¹ En este sentido aporta la vertiente del constructivismo sociocultural de Vygotsky.

Dentro de la escuela, es gracias al profesor, los compañeros de clase y los contenidos escolares, que operan como *mediadores* en el proceso de conocimiento, que el alumno logra dotar de sentido y significado a lo que aprende. Para una materia es absolutamente necesario: sin el desarrollo del pensamiento histórico, sería muy difícil convertir el conocimiento histórico en algo significativo porque requiere de un alto nivel de abstracción dado que se construye a partir de evidencias y no a partir de experiencias vitales concretas. Y construir el pensamiento histórico no es una empresa particular, sino producto de una tradición académica.¹¹²

Es la enseñanza intencional del profesor que puede activar el interés por los contenidos escolares social y culturalmente validados por la sociedad. Dentro de la escuela, los contenidos representan sistemas de valores, conocimientos científicos, tradiciones y sistemas de pensamiento que funcionan como mecanismos de *socialización*.

La socialización es el proceso social por el cual se aprende a formar parte de una comunidad humana y a interiorizar los valores y roles de la sociedad en que hemos nacido y habremos de vivir. Consiste en un proceso de integración de un individuo a una sociedad dada o a un grupo particular a través de la interiorización de los modos de pensar, de actuar y de interrelacionarse, es decir, del aprendizaje de los modelos culturales y de interrelación de la sociedad. En esa visión la educación puede ser vista como un proceso de reproducción de ciertas costumbres, valores, prácticas sociales. El Hombre es, un “animal heredero”, alguien que recibe un legado sociocultural, pero por otro lado es infinitamente “plástico”, puede hacer elecciones y puede superar su herencia conforme va reflexionando y conquistando su libertad.¹¹³

¹¹¹ *Idem.* p.36.

¹¹² De Certeau, M. (1999). *La escritura de la Historia*. México: UIA. pp. 67-116.

¹¹³ Ortega y Gasset, J. (1935). *Historia como sistema*. Recuperado de <http://www.virtual.sepi.upiicsa.ipn.mx/mdid/oghsist.pdf> (consultado enero, 2006).

El profesor es el que activa también, en interacción con todos los miembros del grupo, el potencial para aprender. Vygotsky denominó esa potencia Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es decir, “una distancia entre el nivel real de desarrollo expresado de manera espontánea y autónoma, sin ayuda, sin orientación alguna y el nivel de desarrollo potencial capaz de mostrarse gracias a la ayuda de otra persona”.¹¹⁴

Queda claro entonces que el aprendizaje y los cambios de los procesos individuales internos solamente pueden darse en interacción continua con los demás. El lenguaje es otra herramienta mediadora (nivel interpsicológico) para transformar los procesos internos (nivel intrapsicológico). El lenguaje expande la experiencia vital y la comprensión y es justo durante la adolescencia que se alcanza un grado de abstracción mayor, posibilitando a los jóvenes transitar del uso de *pseudoconceptos* a *conceptos*. En Historia, por ejemplo, el niño aprende, por ejemplo, la palabra “caballero” y mediante un juego lo asociará con otras formas similares como los “soldados”.¹¹⁵

Sebastián Plá recupera la siguiente cita de Vygotsky al respecto¹¹⁶:

“Para formar un concepto es necesario también abstraer y singularizar elementos, considerando los elementos abstraídos al margen de la totalidad de la experiencia concreta en que están inmersos. En la formación de un concepto genuino, es tan importante unir como separar: síntesis y análisis se presuponen mutuamente.”

“En una situación concreta, el adolescente formará y usará concretamente un concepto, pero encontrará extrañamente difícil expresarlo con palabras, y la definición verbal será, en la mayoría de los casos, mucho más limitado de lo que se podría haber esperado, a juzgar por el modo en que usaba el concepto [...] Esto confirma la hipótesis de que los conceptos se desarrollan

¹¹⁴ Ferreiro, R. (2012). *Cómo ser mejor maestro. El método ELI*. México: Editorial Trillas. p.38.

¹¹⁵ Ejemplo recuperado de Wilschut, A. (2004). *Geschiedenisdidactiek*. Amsterdam: Countinho. pp.78-79.

¹¹⁶ Vygotsky, cita recuperada de Plá (2005)...pp.74-75.

por vías distintas de la elaboración deliberada y consciente de la experiencia en términos lógicos. El análisis de la realidad con ayuda de los conceptos precede al análisis de los conceptos mismos.”

Vygotsky señala que los conceptos se aprenden en interacción con expertos, generalmente adultos, pero no son más que simulaciones al inicio porque no implican una comprensión abstracta aún. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia de manera formal a través de un marco de referencia conceptual permiten al estudiante convertir los pseudoconceptos en conceptos intelectualmente más elaborados y significativos.

Algunas conclusiones que se pueden tomar con respecto al constructivismo son:

1. El aprendizaje es un constructo del sujeto. Al ser el aprendizaje una experiencia individual, cada estudiante debería concebirse como un ser único con sus capacidades particulares y con la posibilidad de avanzar y desarrollar gradualmente un pensamiento cada vez más complejo.

Para el proceso de enseñanza implica que dentro de un grupo existe la posibilidad de convergencias: por ser adolescentes pueden llegar a operaciones mentales abstractos. Por otro lado, también puede haber grandes divergencias en los conocimientos y capacidades y es necesario atender el aprendizaje de manera individual porque su desarrollo depende de una serie de factores personales

Y, *¿Qué hacer cuando los alumnos no aprenden?* Juan Delval, seguidor de Piaget, señala que el aprendizaje finalmente se da al interior del sujeto, y que solamente se puede explicar a partir de su perspectiva por qué aprende o no lo hace, por qué logra comprender o no.¹¹⁷ Pero tal vez también el error puede encontrarse en la mediación y la construcción de la enseñanza y el aprendizaje por parte del profesor. Es aquí donde entra el proceso de evaluación: el profesor

¹¹⁷ Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata. p.76. El autor señala que en niños 10 años les resulta muy difícil comprender el valor del dinero y las actividades mercantiles, de acuerdo a sus investigaciones existen visiones muy simplificadas, lo que coincide con las concepciones erróneas que hemos señalado de Merchán.

tiene que encontrar, saber y valorar cuáles factores afectan el aprendizaje de los estudiantes.

2. **El aprendizaje se hace más significativo cuando se activan las ideas previas**, los pseudoconceptos de los alumnos para partir de situaciones familiares concretas para estimular su curiosidad y confrontar estas ideas con interpretaciones distintas para desencadenar procesos cognitivos de reestructuración. De acuerdo con Ausubel (1918-2008) el aprendizaje se hace significativo cuando el sujeto es “capaz de abstraer la lógica del objeto; en otras palabras, acceder a lo esencial, a lo sustantivo del objeto”.¹¹⁸
3. **El aprendizaje se enriquece en interacción con los demás**. En una primera instancia se aprende del profesor gracias a la cuidadosa selección de materiales, la secuenciación de las actividades de enseñanza y aprendizaje y las exigencias que establece. En un segundo lugar entran en juego las “ayudas proximales”, es decir durante el proceso de aprendizaje, la interacción (discusiones o debates, demostraciones, trabajos en equipo,...) con el profesor y los compañeros que el sujeto puede incorporar nuevas perspectivas y consolidar su propio aprendizaje.
4. **El aprendizaje se enriquece cuando se permite al estudiante a “jugar el juego completo”**, es decir, que aprenden a hacer Historia desde el inicio del curso. El aprendizaje se da mejor cuando el alumno puede indagar, esto se entiende como “hacerse preguntas sobre la realidad, es decir cuestionarla y problematizarla, sino también como la búsqueda de un significado que exige al sujeto realizar determinadas operaciones intelectuales para entender la experiencia.”¹¹⁹

¹¹⁸ Ferreiro, R. (2012). *Cómo ser mejor maestro. El método ELI*. México: Editorial Trillas. p.36.

¹¹⁹ Beyer (1974). Cita recuperada de Merchán Iglesias, F.J. y García Pérez, F.F. (2007). “Una metodología basada en la idea de la investigación para la enseñanza de la Historia.” En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). (2007). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. p.188.

David Perkins hace una crítica a la pedagogía mediante la cual el alumno se introduce en la complejidad de un tema de manera gradual aprendiendo primero las partes para luego integrarlas en un marco más amplio sin nunca haber recibido un reto de mayor magnitud.

Un ejemplo típico se presenta en la didáctica de la escritura: primero se le enseña al alumno los diferentes tipos de texto, pero jamás le han solicitado escribir un texto serio y completo; mientras, en Historia es común que los libros de texto fragmenten un periodo histórico en una gran cantidad de partes sin establecer interrelaciones entre las temáticas, asimismo el alumno nunca aprenderá a explicar un tema de historia, pero tampoco aprenderá a manejar los conceptos ni metaconceptos.

III.2. Investigaciones acerca del aprendizaje de la Historia

Los estudios, investigaciones y las prácticas en el aula demuestran que aprender Historia es mucho más difícil de lo que generalmente se cree. La idea predominante sigue siendo que en Historia solamente se aprende a recordar acontecimientos y conceptos, y que la clave del éxito está en memorizarse los contenidos. Es

indudable que la Historia requiere de una buena memoria, pero también se necesita construir un marco conceptual y procedimental, así como desarrollar algunas actitudes para poder adquirir conocimientos más profundos acerca de los hechos históricos. Algunas interrogantes que surgen son:

- *¿Cómo aprender historia?*
- *¿Cómo influye el desarrollo cognitivo en el aprendizaje de la Historia?*
- *¿Qué es más complejo y qué es más sencillo aprender en Historia?*

Las respuestas a esas preguntas no son nada sencillas porque influyen factores individuales, el contexto sociocultural y las formas de enseñanza entre otros. Una investigación inglesa de Martin Booth concluyó con base en su investigación sobre jóvenes de 13-16 años, que los adolescentes tienen el potencial de desarrollar una comprensión del pasado¹²⁰.

Booth planteaba que aprender Historia depende de los cinco factores siguientes: 1) la profundidad horizontal y vertical en el aprendizaje, 2) la adquisición de temas relevantes, 3) el desarrollo de habilidades analíticas y conceptuales, 4) la motivación y una actitud positiva frente a la materia y 5) la práctica de habilidades comunicativas. Aprender Historia implica entonces desarrollar conocimientos y conceptos relevantes del pasado, saber cómo adquirir información, la motivación y saber exponer sus ideas.

En el estado de la cuestión de su investigación del año 2005, Sebastián Plá señala que la enseñanza y el aprendizaje de la Historia se ha estudiado desde por lo menos 3 ángulos: 1) la psicología sociocognitiva, 2) la academia de Historia y 3) las teorías socioculturales.¹²¹ *¿Cuáles han sido los resultados de estudios?* Muy sintetizado, en palabras de Plá:

¹²⁰ Booth, M (1994). *Student's Historical Thinking and the History National Curriculum in England*. Inglaterra: ERIC.

¹²¹ Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdes editores y Colegio de Madrid. 2005. pp. 26- 47, el autor hace un amplio recorrido recuperando especialmente las experiencias anglosajonas, españolas y latinoamericanas.

“La Historia es un conocimiento abstracto de difícil adquisición por parte de los adolescentes o de todas aquellas personas que no se dedican profesionalmente a la Historia.”¹²²

Con base en Epstein, Barton y Merchán, recopilamos las siguientes ideas erróneas que dificultan la comprensión de la Historia:¹²³

- 1. El conocimiento histórico.** Se cree que la historia se descubre armando un rompecabezas a partir de las fuentes y las interpretaciones. No se leen las fuentes críticamente y cuando observan diferencias en las interpretaciones las adjudican a la visión parcial, la información incompleta o los prejuicios del autor.
- 2. Las fuentes históricas.** La lectura de las fuentes es difícil ya que cuentan con pocas herramientas ni conocimiento suficiente para comprender e interpretarlas. Una idea común es que se cree que las fuentes primarias son mejores y más confiables que las secundarias. Tampoco existe una idea clara de cómo los historiadores utilizan las fuentes para explicar los procesos.
- 3. Los sujetos históricos.** Generalmente se desdeña a los sujetos históricos, y se logra generar poca empatía para comprender por qué tenían con un esquema de valores muy distinto al de nosotros. Se juzgan a partir del presente, considerando a los actores sociales como menos inteligentes. También les es difícil identificar y comprender la complejidad de las relaciones sociales, los individuos, los grupos y los “cuasipersonajes” (las instituciones: el Estado, la Iglesia, la nación, la escuela,...).

¹²² Plá, p.42 Ajustamos la cita, poniendo mayúscula en el término “Historia” por razones didácticas, para distinguir Historia-interpretación de historia-acontecimiento.

¹²³ Epstein, T (2012). “Preparing history teachers to develop Young people’s historical thinking.” *En Perspectives on History*. Estados Unidos: American Historical Association. La síntesis se basa en amplias investigaciones de Keith Barton, que revisó alrededor de 200 estudios internacionales con respecto a las ideas de los estudiantes. Merchán Iglesias, F.J. y García Pérez, F.F. (2007). “Una metodología basada en la idea de la investigación para la enseñanza de la Historia.” En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). (2007). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

- 4. Las condiciones, causas y consecuencias.** Los jóvenes tienen dificultades con comprender la multicausalidad y tienden a ver las causas como los antecedentes lineales de los procesos históricos y cuando ven la totalidad la conciben como una mera acumulación; lo mismo ocurre en el análisis de las consecuencias, que se conciben como el resultado lógico y lineal de los antecedentes. Otro de los errores es que adjudican demasiada importancia a los “grandes personajes”: los presidentes, gobernantes, líderes de movimientos sociales, etc.
- 5. Estereotipos, generalizaciones y prejuicios.** Merchán señala que uno de las principales causas es que los valores sociales, políticos e ideológicos actuales definen la interpretación del pasado, así se tienen creencias mitificadas acerca del funcionamiento de la democracia, del socialismo, de los revolucionarios (“una bola irregular”), de las feministas (“feminazis”), de los “sindicatos” (obreros huelguistas, flojos,...), los políticos (“todos corruptos”), de los indígenas (“pobres ignorantes”), de los estadounidenses (“capitalistas explotadores”), etc.¹²⁴
- 6. Presentismo.** Merchán señala que existe mucha dificultad en concebir los procesos no intencionales, así como la inevitabilidad de los hechos históricos, porque los participantes tenían que saber al igual que nosotros en el presente, cuáles iban a ser las consecuencias de sus acciones. La cita de Merchán ejemplifica:
- “Muchos alumnos se extrañen de que los señores feudales “permitieran” que la burguesía se formara y progresara tanto, “sabiendo” que en último término aquel proceso contra sus intereses o bien, piensan algunos que los griegos del siglo VI a.C. aceptaron la tiranía como un sistema de transición, “sabiendo que, en realidad, caminaban hacia la democracia, que era el fin previsto.”¹²⁵

¹²⁴ Los ejemplos son de mi propia práctica docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

¹²⁵ Merchán Iglesias, F.J. y García Pérez, F.F. (2007). “Una metodología basada en la idea de la investigación para la enseñanza de la Historia.” En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). (2007). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. p.195.

7. Conceptualizaciones. En el libro “la mente no escolarizada” Howard Gardner plantea que muchos adolescentes siguen pensando a partir de los esquemas mentales adquiridos durante los primeros años de vida. En el caso del aprendizaje de la Historia, los estereotipos siguen predominando en las explicaciones de los motivos de los personajes históricos, y a pesar de que se llegue a un grado de comprensión profunda en el salón de clase, los estudiantes rara vez logran aplicar sus análisis en contextos distintos.¹²⁶ En la misma línea apuntan varios estudios internacionales de psicólogos como Mario Carretero y Frida Díaz Barriga Arceo que se han centrado especialmente en el desarrollo de la adquisición de habilidades de pensamiento, habilidades de dominio o estrategias mentales para conocer el pasado.¹²⁷

La dificultad del aprendizaje de la Historia radica en parte en el carácter complejo, su alto grado de abstracción y su dependencia de marcos de interpretación historiográficos que hacen que los hechos históricos se pueden considerar de maneras muy distintas, dependiendo del lugar, las prácticas científicas y la escritura con la se realiza la operación historiográfica.¹²⁸ Pero no es la única explicación, también el desarrollo cognitivo, el contexto sociocultural, una tradición escolar y el papel del profesor son importantes. La lectura también conforma un problema, en tanto que se realiza literal y no reflexiva, y la escritura básica, dos herramientas fundamentales para hacer historia. Con el andamiaje correcto, el alumno puede concebir la Historia de manera distinta.

¹²⁶ Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada*. Buenos Aires: Paidós. pp.171-182.

¹²⁷ Estos estudios, fuertemente influenciados por Piaget, se enfocan en las categorías como la causalidad, el tiempo histórico, las fuentes históricas, la argumentación, la empatía histórica. Aportaron muchos elementos sobre las dificultades del estudiante de desarrollar este tipo de pensamiento. Una síntesis de los distintos trabajos de Carretero se encuentra en: Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós. pp. 163-208. Díaz Barriga Arceo, F. (1998). “Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato.” En *Perfiles educativos* (82). México: UNAM-ISSUE. 30 p.

¹²⁸ De Certeau, M (1999). *La escritura de la historia*. México: UIA. p.72.

Sí el aprendizaje depende en gran parte de la motivación, resulta relevante la pregunta de Merchán “¿Pueden interesar realmente a nuestros alumnos problemas de carácter histórico?”¹²⁹

El autor señala que el interés puede generarse cuando hacen referencia a realidades “visibles”, concretas y relacionadas con el presente, sin caer en trivialidades. En este sentido, la visualización de películas o documentales sobre temas históricos polémicos, dilemas morales, la visita a museos, la lectura de textos sobre temas complejos, la interpretación de imágenes y canciones populares pueden ser detonantes del interés del alumno por saber más; siempre que sean dirigidos con procedimientos adecuados a su edad y conocimiento.

Una respuesta distinta, se encuentra en los estudios de Kieran Egan . Este educador canadiense ha dedicado la mayor parte de su obra al tema de la imaginación como herramienta para aprender. En el libro “Mentes Educadas” plantea cuatro modelos de pensamiento histórico que corresponden, según él, a la evolución del pensamiento de la humanidad, al menos en Occidente:¹³⁰

- 1) **Una etapa mítica:** que caracteriza los niños hasta los 7 años, el pasado y la Historia se conciben como cuentos de hadas sobre el bien y el mal.
- 2) **Una etapa romántica** que se ve mayoritariamente en los niños de 7 hasta 14/16 años, cambia la concepción del pasado y los niños, que se encuentra en plena construcción de su identidad, quieren saber más sobre individuos sobresalientes, los héroes, pero del mundo real.
- 3) **Una etapa filosófica** desde los 14/16- hasta 20 años, durante los jóvenes empiezan a buscar los patrones generales en la Historia y se empiezan a interesar por el estudio de las causas y los grandes sistemas explicativos de la

¹²⁹ Merchán Iglesias, F.J. y García Pérez, F.F. (2007). “Una metodología basada en la idea de la investigación para la enseñanza de la Historia.” En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). (2007). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. p.191.

¹³⁰ Egan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós. 400 p.

realidad. Centran su interés en esquemas generales abstractos que consideran las fuentes de verdad. Egan señala que durante esa edad la explicación marxista de la Historia adquiere importancia, debido a su marco explicativo que abarca toda la realidad.

- 4) Una etapa irónica** después de los 20 años los jóvenes son capaces de relativizar la realidad y empiezan a darse cuenta que los esquemas son constructos mentales e ideológico y que no corresponden con la complejidad de la realidad misma.

Siguiendo la interpretación de Egan los alumnos del nivel medio superior estarán en la transición de una etapa considera “romántica” a la etapa “filosófica”, dependiendo de su propio desarrollo mental y al mismo tiempo por su condición histórica estará en una etapa de búsqueda y construcción de sí mismo y de su realidad con base en referentes históricos. La autoconcepción y la conciencia de la historicidad es el primer paso para que el alumno pueda asumirse como sujeto y situarse en la historia misma y a partir de su posicionamiento con respecto al pasado y el futuro puede desarrollar un pensamiento histórico más complejo.

El “pensamiento histórico” (*historical thinking*) o “pensar históricamente” (*thinking historically*) en los alumnos se ha convertido en el mayor tema de interés en las investigaciones actuales acerca del aprendizaje de la Historia. Varios investigadores se han centrado en definir la capacidad de pensar históricamente se define a partir de la capacidad de uso de conocimientos, conceptos, procedimientos y actitudes que permiten al estudiante significar el pasado. Al respecto hay una discusión internacional y varias publicaciones destacables desde los años 1990. Podemos distinguir las siguientes tendencias:

1. Los autores anglosajones (Inglaterra, E.U.A y Canadá) han centrado su interés principalmente en el desarrollo de los metaconceptos en los alumnos. Destacan los estudios de Shemilt, Dickinson, Lee y Ashby, Wineburg y Seixas.¹³¹
2. Estas ideas han sido recuperadas con nuevos matices por Von Boxtel y Drie en Holanda, Domínguez en España, Lévesque en Québec y Jadoulle en la francofonía belga.¹³²
3. En México destacan los esfuerzos de análisis de Sebastián Plá para el nivel bachillerato y Julia Salazar Sotelo para la educación básica.¹³³

Plá insiste que pensar históricamente, es el tipo de capacidad que se adquiere mediante el proceso de escritura porque dentro de ella, se tienen que conjuntar los conocimientos fácticos, los resultados de los procedimientos y se tienen que emplear una serie de actitudes relacionadas con el pensamiento del historiador.

“Se entiende por pensar históricamente la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad y se representa en una forma escriturística particular.”¹³⁴

Explica que esta forma de pensar es producto de la misma ciencia histórica desde el siglo XIX con la finalidad de crear interpretaciones o “significaciones” normadas sobre el pasado. Asimismo, considera que es imposible establecer estadios o niveles y que más bien va adquiriéndose poco a poco, cuando uno se apropia de las estrategias y las aplique en situaciones como la escritura de textos

¹³¹ Para el entorno inglés una buena síntesis proporciona: Davis, I. (2010). *Debates in history teaching*. Inglaterra: Routledge. 290 p. Seixas, P y Morton T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Canadá: Nelson. 218 p. Wineburg (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press. 255 p.

¹³² Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). “Historical reasoning: towards a framework for analyzing students’ reasoning about the past.” En *Educational Psychology Review*. (20). pp. 87-110. Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. Canadá: Universidad de Toronto. 240 p. Jadoulle, J.L (2015). *Faire apprendre l’histoire. Pratiques et fondements d’une «didactique de l’enquête» en classe du secondaire*. Bélgica: Éditions Érasme. 463 p. Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó. 204 p.

¹³³ Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdes editores y Colegio de Madrid. Salazar Sotelo, J. (2006). *Narrar y aprender Historia*. México: UNAM y UPN. 204 p.

¹³⁴ Plá, S. (2005)... p.16.

historiográficos o textos escolares. A partir de una investigación-acción en un aula del Colegio Madrid en la Ciudad de México desarrolla los siguientes principios con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la Historia:¹³⁵

1. El estudiante tiene que asumirse como autor. Toda interpretación y explicación historiográfica es producto de un sujeto que opera dentro de un contexto social determinado.
2. El alumno aprende a pensar históricamente de manera mimética, imitando por medio de la escritura la lógica argumentativa de los textos historiográficos.
3. El joven en el nivel bachillerato aprende a usar evidencias de fuentes secundarias y no fuentes primarias para sustentar su explicación histórica.
4. Las categorías y los conceptos de la Historia se construyen dentro de la escritura de la Historia y no se pueden comprender plenamente descontextualizándolos, enseñándolos por separado.
5. Narrar es una forma de explicar en la Historia que permite desarrollar conceptos (tiempo histórico, espacio, sujeto, causalidad, entre otros) así como habilidades cognitivas y éticas (empatía, honestidad, precisión fáctica, juicios reflexivos...).
6. Mediante la escritura de la Historia el alumno puede aprender a reflexionar “sobre su propio proceso de construcción de significaciones del pasado.”

De acuerdo con Plá, para que el alumno pueda llegar a pensar históricamente necesita adquirir una serie de conocimientos, habilidades y actitudes aprendidos como un proceso, en el que tiene la oportunidad de sintetizar sus ideas en la escritura de textos históricos. El investigador advierte que no es proceso lineal y que esa forma se tiene que enseñar de manera sistemática, así en la escuela se puede llegar a “pensar el pasado” en lugar de “aprenderse el pasado”.

¹³⁵ Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdes editores y Colegio de Madrid.

III.3. El aprendizaje de los contenidos en Historia

El aprendizaje depende de muchos factores contextuales y en buena medida de las expectativas que tiene el profesor. Si se les quiere enseñar tener empatía histórica con respecto a los sujetos históricos, comprender y establecer las causas de los hechos, manejar conceptos históricos, conocer las fuentes de la historia para que comprendan que la Historia es una construcción, entonces es necesario diseñar estrategias didácticas para que puedan “jugar el juego completo”. Una buena vía para hacerlo de manera sistemática es con el diseño de una clase basada en el método por indagación.¹³⁶

Para jugar ese juego completo pueden ser las siguientes ideas guía que se activan durante el diseño didáctico:

1. ¿Cómo se adquiere conocimiento de la Historia?

- a. Saber formular preguntas y obtener respuestas a partir de evidencias.
- b. Saber manejar un vocabulario básico: términos y conceptos.
- c. Saber buscar información a través de la lectura y la observación.
- d. Saber interpretar, analizar, comparar de fuentes primarias y secundarias.
- e. Saber manejar los conceptos históricos y los conceptos estructurantes.

2. ¿Cómo comprender los hechos históricos?

- a. Desarrollar la empatía histórica para comprender los sujetos históricos en su contexto.
- b. Reconocer la multicausalidad de los procesos históricos, la dimensión espaciotemporal y las interrelaciones entre las causas.
- c. Saber reconocer las múltiples consecuencias de los hechos históricos.
- d. Saber reconocer el papel de los sujetos históricos: los individuos, las colectividades y las instituciones en la Historia.
- e. Identificar cambios y rupturas en el proceso histórico.
- f. Saber contextualizar.

3. ¿Cómo explicar y valorar el conocimiento histórico?

- a. Saber explicar los hechos históricos a partir de las evidencias.
- b. Saber establecer la importancia y el sentido del conocimiento histórico.
- c. Saber juzgar los hechos históricos de manera argumentada.

Cuadro 16: Ideas guía para el desarrollo de habilidades en Historia. Elaboración propia.

¹³⁶ Véase capítulo II., p.70.

Los materiales seleccionados y las actividades de aprendizaje diseñados por el profesor cumplen una función esencial. En el método propuesto se presentan los documentos en el marco de la investigación histórica: el documento es la base con que se construye el conocimiento histórico, la realidad histórica. A través de una práctica contextualizada y no mecánica, el alumno necesita aprender una serie de procedimientos, tanto en el nivel técnico como al nivel estratégico.

Los alumnos no solamente adquirirán información, sino aprenderán también a interpretarla, para “traducir y pasar la información de un código a otro; lo que les permitirá obtener información a partir de un texto, y también, de un mapa geográfico, de una gráfica, de una tabla de datos estadísticos o de una aplicación multimedia”.¹³⁷ Aprenderán a analizar la información implícita para ir más allá de los datos presentes y relacionar con otra información mediante inferencias conceptuales

¿De qué fuentes debe aprender y lograr extraer evidencias acerca del pasado? Existen al menos tres posturas principales al respecto. Algunos especialistas consideran que el aprendizaje a través de las fuentes primarias puede acercarse mejor al trabajo del historiador (Wineburg), otra postura es que se trabaja mejor con textos historiográficos porque a través de ellos el alumno puede aprender a escribir y pensar históricamente (Plá) y finalmente hay aquellos que consideran que los textos didácticos elaborados por los mismos profesores, adaptados a las capacidades de los estudiantes son los más útiles (Merchán). Se puede considerar que en el proceso de indagación hay que utilizar todo tipo de materiales y que especialmente las fuentes secundarias son los más fáciles de comprender por los estudiantes porque tienen un lenguaje adaptado.¹³⁸

¹³⁷ Pozo, J.I. y Postigo Angón, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebé. p.156.

¹³⁸ Wineburg (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press. 255 p. Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdes editores y Colegio de Madrid. 2005 216 p. Merchán Iglesias, F.J. y García Pérez, F.F. (2007). “Una metodología basada en la idea de la investigación para la enseñanza de la Historia.” En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. pp.182-204.

El trabajo con diferentes fuentes, la búsqueda de información y el planteamiento de preguntas son las actividades más cercanas al trabajo del historiador que puede llevar a cabo el alumno en un curso de Historia. Esa práctica le permitirá valorar el trabajo del historiador para dar sentido a los procesos históricos.

Estrategia didáctica con base en el método por indagación

El punto de partida para diseñar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación es el Programa de Estudios. El siguiente ejemplo se diseñó en el contexto del Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea II del CCH.¹³⁹

Unidad III: Guerras, revolución socialista y crisis (1914-1945).		
Propósito: Identificará las reacciones liberal, socialista y de los regímenes totalitarios a la gran depresión.		
Aprendizaje	Estrategia	Temática
El alumno: <u>Entiende</u> la repercusión mundial de la crisis de 1929, la respuesta liberal y socialista y las <u>condiciones que fortalecieron a los regímenes totalitarios.</u>	Empleo de mapas históricos, para ubicar los sucesos más significativos del periodo indicado. • Lectura y análisis de textos correspondientes a la época. • Interpretación y análisis de imágenes significativas (fragmentos de películas, fotografías testimoniales, de obras de arte, carteles, caricaturas, etcétera).	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

Cuadro 17: contenido temático (fragmento) del Programa de estudios de HUMyC II del CCH.

Para articular el contenido y los objetivos de aprendizaje el profesor diseña una estrategia didáctica que permite al estudiante comprender las causas del ascenso de los totalitarismos en relación al impacto que tuvo la crisis de 1929. El profesor selecciona y para hacer significativo el aprendizaje puede convertir el tema en un

¹³⁹ CCH. (2003). *Programa de Estudios de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*. México: CCH UNAM. p.35.

problema de investigación, desarrollando una estrategia, tomando en cuenta lo que valorará al final.

En primer lugar, el profesor se preguntará *¿Qué es lo que tiene que saber el alumno para poder comprender este fenómeno histórico?* Formulará objetivos específicos, los conocimientos previos necesarios, los conceptos que estarán en juego, los procedimientos y actitudes a desarrollar, los materiales y la secuencia de actividades a realizar, las formas de evaluación y establecerá el tiempo necesario. Con base en esas decisiones también establecerá las formas de evaluación.

Pregunta-problema: ¿Cómo podemos explicar que un grupo minoritario, como los nazis, ganaron las elecciones alemanas en 1933?

Tiempo: una clase de 2 horas

<p>Objetivos específicos:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer las múltiples causas políticas, económicas, sociales y culturales en el periodo 1929-1933. 2. Relacionar la crisis de 1929 y conocer su impacto en Alemania. 3. Comprender los factores que explican por qué los alemanes votaron por el partido Nazi 4. Identificar por qué, de acuerdo con Kershaw, algunos alemanes se unieron al partido nazi e identificar el papel de Hitler. 5. Reflexionar sobre las consecuencias del ascenso del nazismo en la discusión grupal.
<p>Conocimientos previos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Imperialismo capitalista • Primera Guerra Mundial y el Tratado de Versalles • Revolución Rusa y construcción de la URSS • Las contradicciones de los años 1920: crisis, locos años 1920 y reconstrucción • Crisis económica de 1929 y su impacto mundial.
<p>Conceptos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crisis de 1929 y gran depresión • Hiperinflación • Nazismo • Ideología • Militarismo • Antisocialismo • Nacionalismo
<p>Procedimientos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formular hipótesis a partir de documentos históricos. • Obtener evidencia a partir de fuentes primarias y secundarias. • Interpretar estadísticas, gráficas e imágenes

	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar un documento audiovisual
Materiales	<p>De lectura preparado por el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Villares, R. y Bahamonde, A. (2012). El mundo contemporáneo. Del siglo XIX al XXI. México: Editorial Taurus. pp. 287-288. • Kershaw, I (1998). Hitler 1889-1936. Barcelona: Península. pp. 318-319. • Datos estadísticos <p>Cañón y <i>tablet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de un fragmento de cine sobre las campañas de Hitler. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=gqeJwJDpX6c (mayo, 2016).
Secuencia	<p>1. Inicio: (5 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Breve presentación de la actividad por el profesor a partir del material de trabajo y <u>la pregunta-problema</u> que tienen que resolver: <u>¿Cómo podemos explicar que un grupo minoritario, como los nazis, ganaron las elecciones alemanas en 1933?</u> Construye tu respuesta con base en evidencias obtenidas de todos los documentos presentados. <p>2. Desarrollo (70 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos trabajarán en <u>equipos de cuatro integrantes</u>. • Los alumnos leerán las fuentes secundarias y primarias para identificar las causas del ascenso del partido Nazi. • Trabajarán en equipo y buscarán evidencias en todos los documentos, se les dejará trabajar con una <u>consigna abierta</u>, es decir no se les formularán preguntas por cada documento porque si no solamente buscan las respuestas. Registrarán las evidencias en el cuadro correspondiente. • Discutirán los factores y apuntaron en su cuaderno en un mapa mental, mediante notas u otro tipo de síntesis los elementos más importantes a considerar. • El profesor observará el trabajo de los alumnos, aclarará dudas y orientará a los alumnos que no se centran en la actividad. <p>3. Cierre: (25 min).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor proyectará un discurso de Hitler de julio 1932. https://www.youtube.com/watch?v=gqeJwJDpX6c Con base en el cuadro de las elecciones entre 1928-1933 y el contenido podrán situar el discurso en su contexto histórico, también permitirá identificar si los alemanes conocían las intenciones de los nazis en 1933. • Presentación de los resultados de los equipos. • Discusión a partir de unas preguntas que propone el profesor y los que formularon los mismos alumnos. • Posibles preguntas para la discusión: ¿La llegada al poder de los nazis era inevitable? ¿Podían los alemanes haber evitado la formación del Estado totalitario, qué podían saber acerca de los nazis en 1933? ¿Por qué subestimaron a Hitler y a los nazis? ¿Cómo influyó la crisis económica en la vida alemana? ¿Si observamos la gráfica 4 podemos afirmar que solamente a raíz del incremento del desempleo en Alemania ganó el partido Nazi? ¿Cómo aprovechó Hitler el sentimiento de odio? ¿Cuáles son las fortalezas y los peligros del nacionalismo? ¿Es el pueblo responsable por su mal gobierno? <p>4. Instrucciones actividad extraclase (5 min).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un escrito individual explicando las causas del ascenso del partido nazi y la relación con la crisis de 1929, argumentando a partir de las evidencias que obtuvieron. Esta actividad se utilizará para introducir el tema del Estado totalitario en la siguiente clase y se seleccionaron algunos alumnos para que lean en voz alta el tema.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor evaluará el trabajo en equipo, mediante la observación informal y la intervención vía preguntas dirigidas. • El profesor focalizará la atención de los alumnos en ciertos aspectos de los textos, para que obtengan el mayor número de evidencias posibles. • Se evaluará la comprensión a partir de la exposición de los resultados obtenidos por los equipos con respecto a la pregunta-problema, y también la participación individual. • Se evaluará el texto explicativo sobre el tema durante la siguiente sesión: dos o tres alumnos presentarán sus trabajos al inicio de la clase con la lectura en voz alta.

Cuadro 18: Planeación de una estrategia didáctica

Materiales para el alumno

Documento 1: Fotografías de Alemanes durante la época de la hiperinflación de 1923, que nuevamente azotó a Alemania en 1929.



Niños alemanes jugando con un papalote hecho de dinero, 1923. Recuperado de <http://elcomercio.pe/visor/1793266/1065717-que-alemanes-no-se-endeudan-noticia> (mayo, 2016).



Niños alemanes jugando haciendo una torre con fajas de billetes, 1923. Recuperado de <https://hammurabiseye.files.wordpress.com/2013/01/ninos-alemanes-juegan-con-billetes.jpg> (mayo, 2016).



Mujer alemana pagando sus alimentos con canastas de dinero, 1923. Recuperado de <http://epoca1.valenciaplaza.com/bd/imagenes/imagen165189g.jpg> (mayo, 2016).

Documento 2:

Durante la década de los veinte, la posición política de Hitler era extremadamente débil, no consiguiendo resultados significativos en las diversas elecciones a las que concurreó. Sin embargo, fue en este periodo cuando forjó el núcleo duro del Partido Nazi, con colaboradores de gran influencia posterior como Goering y Goebbels, así como el esquema básico de su ideología. La ocasión histórica que propició su ascenso al primer plano de la política fue la crisis de 1929, cuyos efectos se hicieron sentir sobre amplias capas de la población alemana, tanto trabajadores industriales y campesinos como entre las clases medias. En 1932, el Partido Nazi, consigue convertirse en un grupo político poderosos, llegando a competir con el mariscal Hindenburg en las elecciones a presidente del Reich. En enero de 1933, en medio de la crisis social y política de la República de Weimar, Hitler consigue ser nombrado canciller (jefe de gobierno) y formar un gobierno en el que el control de los principales ministerios se confiaba a miembros del Partido Nazi. A partir de aquí, Hitler se convierte en el dictador (*Führer*) de Alemania.

Villares, R. y Bahamonde, A. (2012). *El mundo contemporáneo. Del siglo XIX al XXI*. México: Editorial Taurus. pp. 287-288.

Documento 3:

La organización política de los nazis descansaba en varios pilares. Un partido fuertemente jerarquizado, con un pequeño grupo dirigente y 34 responsables locales (los *Gauleiter*); una sección paramilitar¹ (la SA dirigidas por Röhm), que tenían a su cargo la demostración de la fuerza, la práctica de la violencia y el servir de guardia pretoriana; y organizaciones juveniles como la Juventud Hitleriana. El ascenso del partido de Hitler no se produce hasta las elecciones de 1930, en el que alcanza una cuota de 18 por ciento del electorado, lo que le supone convertirse en segundo partido del Reichstag, con sus 107 diputados. A partir de aquí su aumento será constante hasta las últimas elecciones celebradas en marzo de 1933, con Hitler ya en la Cancillería, aunque ni en este momento los nazis alcanzaron una mayoría absoluta.

El repentino éxito de los nazis se explica por varias razones. La Gran Depresión económica de 1929 tiene efectos desastrosos sobre Alemania, donde el nivel de desempleo crece hasta cerca de siete millones en 1932 (más de un tercio de la población activa). Pero el desempleo también fue muy elevado en otros países, como Estados Unidos, sin que allí arraiguen soluciones fascistas. En el caso de Alemania influyen además los efectos de la hiperinflación³, con el consiguiente empobrecimiento de la clase media tradicional, así como la política deflacionaria⁴ aplicada desde 1930 por el canciller Brüning para combatir la crisis, lo que supuso unas costosas medidas de austeridad muy sentida por la clase obrera. Y además de todo ello, las instituciones políticas de la República de Weimar no se hallaban consolidadas ni gozaban de la lealtad necesaria entre las fuerzas políticas externas a la "coalición de Weimar"⁵. Todo ayudaba a que crecieran las opciones políticas extremas, pero el Partido Nazi fue el más favorecido por las circunstancias, incluida la estrategia frontalmente antisocialista del Partido Comunista que permitió incluso alianzas de los comunistas con los nazis en el Parlamento de Prusia⁶, en 1932.

El apoyo electoral conseguido por los nazis es, de todas formas, un buen indicador de la situación social en que se hallaba Alemania en los años treinta. Siendo el Partido Nazi una organización básicamente urbana e integrada por miembros de medios profesionales y de la pequeña burguesía, a partir de 1930 consigue una fuerte expansión entre la población rural y de las pequeñas ciudades en la Alemania del Norte y oriental, protestante y agraria. El análisis de las elecciones de 1930 a 1933 revela que es en las regiones industriales y católicas (Berlín, Silesia, Wurtemberg, Baviera) donde menos apoyo recibe el nazismo, mientras que se convierte en fuerza mayoritaria en regiones como la Pomerania o la Prusia Oriental. Esto demuestra que el avance se produce a costa de los viejos partidos nacionalistas y liberales, mientras que el centro católico resiste en Baviera y Renania. El mejor ejemplo de ello es quizá la figura de Franz von Papen, del *zentrum* católico, que habiendo

sido vicescanciller con Hitler, no sólo sobrevivirá a la derrota del nazismo, sino al mismo proceso de Nüremberg.

En la llegada de Hitler a la Cancillería del Reich se combinan los medios legales (aunque los nazis no se jactaban de anunciar que luego no respetarían la legalidad) con la presión ejercida a través de paradas militares, grandes concentraciones y acciones callejeras violentas. El éxito de los nazis fue, como reconoció en un informe secreto Goebbels en 1940, que “nuestros enemigos internos nunca vieron adónde íbamos, ni que nuestro juramento de lealtad no era sino un truco” para poder pasar “por la zona de peligro”, esto es, por la pasarela que les permitiese la conquista del poder. A esta astucia nazi se suma una serie de intrigas políticas, en las que participan activamente sectores del ejército, como el general Von Schleicher; magnates de las finanzas⁷, como Schroeder o Thyssen, o el propio Franz von Papen que en algunas ocasiones hizo de intermediario entre Hitler y la gran industria renana. Las maniobras de los partidos de derecha para integrar en el gobierno a los nazis en una posición subsidiaria⁸ se encontraron con la negativa frontal de Hitler, que practicaba la política del “todo o nada”. El 30 de enero de 1933, el presidente Hindenburg accedió a nombrar canciller a aquel “cabo austriaco” que, en la opinión del viejo mariscal, todo lo más servía para ministro de Correos. Comienza así el gobierno nazi, con una apariencia de legalidad que sería decisiva para la legitimidad del régimen y su aceptación por parte de la población alemana.”

Glosario:

1. Paramilitar: grupo militarizado particular que no forma parte del ejército
2. Guardia pretoriana: guardia personal de los emperadores romanos, aquí se refiere a la guardia personal de Hitler.
3. Hiperinflación: una inflación muy elevada, fuera de control, en la que los precios aumentan rápidamente al mismo tiempo que la moneda pierde su valor real y la población tiene una evidente reducción en su patrimonio monetario
4. Política deflacionaria: política de bajar de manera generalizada los precios de los bienes y servicios
5. Coalición: Pacto entre personas, grupos sociales, partidos o estados para lograr un fin común.
6. Prusia: estado oriental de Alemania, que tras la Primera Guerra Mundial se separó del resto del territorio.
7. Magnate de finanzas: Persona muy rica e importante por su cargo o por su poder, especialmente en el mundo de los negocios, la industria o las finanzas.
8. Posición subsidiaria: posición de ayudante, dependiente de los superiores.

Villares, R. y Bahamonde, A. (2012). *El mundo contemporáneo. Del siglo XIX al XXI*. México: Editorial Taurus. pp. 287-288.

Documento 4:

La terrible carga de la crisis amenazaba con paralizar toda la vida económica. Miles de fábricas cerraron sus puertas. El hambre era el compañero diario del trabajador alemán. A esto se añadía el azote artificial de la escasez, manejado por los judíos, que hacía salir corriendo de casa a los trabajadores para ir a mendigar comida entre los campesinos...El gobierno llevó sus medidas contra el pueblo tan lejos que más de un trabajador honrado tuvo que recurrir al robo para obtener alimentos...Los robos en las casas se convirtieron también en sucesos diarios, y la policía no era capaz de proteger la propiedad de los ciudadanos, quienes, con excepción de los comunistas, anhelaban tiempos mejores. En cuanto a mí, lo había perdido todo, como muchos otros, debido a las condiciones económicas adversas. Así que, a principios de 1930, ingresé en el partido nacionalsocialista.

Un trabajador no especializado de treinta y pocos años.

Si se considera que la política del gobierno rojo (socialista), (...) especialmente la inflación y los impuestos, me privaron de todos los medios de vida (...) resultará claro por qué muchos de nosotros aplaudimos las actividades de los grupos patrióticos, especialmente las del movimiento de Hitler. La combinación de objetivos patrióticos y de reforma social llevó a más de un viejo soldado idealista bajo el estandarte del Partido Nacional-socialista de los Trabajadores.

Un pequeño comerciante de unos treinta años.

El NSDAP se ganó a estos dos nuevos miembros cuando la crisis económica empezó a atenazar Alemania. Ni el primero, un trabajador no especializado de treinta y pocos años, ni el segundo, un pequeño comerciante de aproximadamente la misma edad que se había visto obligado a vender su panadería en 1926 a bajo precio (acusaba de ello a acreedores judíos) y que se ganaba la vida después de eso como vendedor ambulante, encajan exactamente en el modelo sociológico abstracto del nazi típico. Pero sus breves testimonios nos proporcionan un atisbo de tipo de motivación y de psicología que estaba empezando a empujar a miles de personas (predominantemente varones y la mayor parte jóvenes) a unirse al movimiento de Hitler cuando se cernían las nubes de tormenta sobre Alemania en 1930. La amargura y la pérdida de autoestima hallaban en todos los casos una explicación simple en la política del gobierno "rojo" y un chivo expiatorio oportuno en los judíos. Había un sentimiento de traición y de explotación muy intenso y no se creía que fuese necesario sólo un cambio de gobierno. Entre las personas a las que una amplia variedad de motivos arrastraron en número creciente al NSDAP en 1930, había un sentimiento común de odio elemental y visceral hacia el propio Estado de Weimar, al "sistema" como se le llamaba tan menudo.

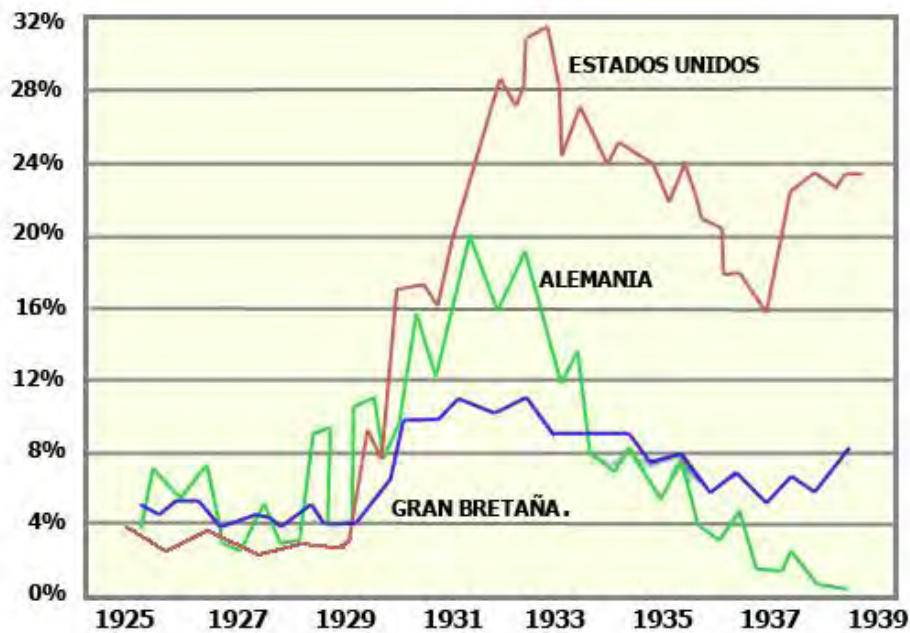
El odio, como Hitler había percibido, era una de las emociones más poderosas. A eso era a lo que apelaba conscientemente. Eso era lo que impulsaba a muchos de sus seguidores. Pero también había idealismo...equivocado, ciertamente, pero idealismo de todos modos: esperanzas de una sociedad nueva. De una "comunidad nacional" que superaría todas las divisiones sociales existentes. No habría, creían los que ingresaban al partido nazi, una vuelta a la sociedad dividida por las clases, a la sociedad jerárquica del pasado, apoyada en el estatus, el privilegio y la riqueza de una minoría a expensas de la mayoría. La nueva sociedad sería justa, sin destruir el talento, las dotes, la capacidad, la iniciativa, la creatividad, cualidades que veían amenazadas por el igualitarismo social que predicaban los marxistas. Sería una sociedad en la que los logros personales, no el estatus, otorgarían el reconocimiento, en la que los encumbrado y poderosos estarían privados de sus derechos supuestamente otorgados por Dios, que les permitían dominar a los pequeños y los humildes, una sociedad en la que una reforma social completa garantizaría a los que lo mereciesen la obtención de sus justas retribuciones, en que el "hombre pequeño" no sería explotado ya por el gran capital ni amenazado por los sindicatos, una sociedad en la que el internacionalismo marxista sería aplastado y sustituido por la devoción leal al pueblo alemán. Había sentimientos discriminatorios incorporados al idealismo. Los que no pertenecían a la "comunidad nacional" (los que "escurrían el bulto", los "gorriones", los "parásitos" y, por supuesto, aquellos que se consideraban que no tenían nada de alemanes, es decir, los judíos) serían eliminados implacablemente. Pero para los verdaderos "camaradas del pueblo" ("*Volksgenossen*", el término que inventaron los nazi en sustitución de *Bürger*, "ciudadano", para designar a "los que pertenecían") la nueva sociedad sería una verdadera comunidad, en la que los derechos del individuo estarían subordinados al bien común del conjunto, y donde el deber precedería a todo derecho. Sólo sobre esta base podría la nación alemana llegar a ser fuerte otra vez. Recuperar su orgullo, librarse de los grilletos que le habían puesto injustamente sus enemigos en el Tratado de Versalles. Pero sólo a través de la destrucción completa del odiado sistema democrático divisorio se podía llegar a lograr la "comunidad nacional".

En esta imaginación torpe pero potente que atrajo a muchos que acabaron ingresando en el NSDAP, no se veían como cosas opuestas el nacional y el socialismo; iban juntos, eran parte del mismo sueño utópico de una nación renacida, unida y fuerte.

Kershaw, I (1998). *Hitler 1889-1936*. Barcelona: Península. pp. 318-319.

Documento 5:

Desempleo potencias occidentales 1925-1939.



Fuente editorial Santillana. Recuperado de

<https://colomabea.files.wordpress.com/2012/09/crisis-de-1929-grc3a1fica-de-paro.jpg> (mayo, 2016).

Documento 6:

Elecciones parlamentarias en Alemania 1928-1933 (en %)

Partidos políticos/año	1928	1930	Sept. 1932	Nov. 1932	Mar. 1933
Comunistas	10.6	13.1	14.3	16.9	12.3
Socialdemócratas	29.8	24.5	21.6	20.4	18.3
Liberal-demócratas	4.9	3.8	1	0.9	0.8
Partido del centro	12.1	11.8	12.5	11.9	11.3
Partido popular	8.7	4.5	1.2	1.9	1.1
Nacionalistas	14.2	7	5.9	8.3	8
NSDAP	2.6	18.3	37.3	33.1	43.9
Resto	17.1	17	6.2	6.5	4.3
Participación total	75.5	82	84	80.6	88.7

Tabla elaborada con base en "Das Deutsche Reich. Reichstagswahlen 1919-1933" (El reino alemán, Resultados de las elecciones del parlamento entre 1919-1933). Recuperado de: http://www.gonschior.de/weimar/Deutschland/Uebersicht_RTW.html (abril, 2014).

Observa:

¿Cuál es la evolución del partido nazi (NSDAP) entre 1928-1933?

¿Qué partidos perdieron importancia?

¿Cuál podría ser la explicación del ascenso meteórico de los nazis?

La estrategia didáctica propuesta arriba, se basa en una estructura del método de indagación, orientado por el profesor quién propone la pregunta-problema “¿Cómo podemos explicar que un grupo minoritario, como los nazis, ganaron las elecciones alemanas en 1933?” a resolver por los alumnos. En la fase de la lectura, donde destacan documentos de reconocidos especialistas en el tema como Ian Kershaw, se parte de una consigna abierta porque esto permite que los alumnos lean en función del panorama amplio y no busquen simplemente la respuesta correcta a preguntas particulares. Se deja que los alumnos participen en el “juego completo”, recordando la consigna de David Perkins, porque analizan la Historia, utilizan evidencias, reflexionan a partir de fuentes, trabajan en equipo, intercambian ideas y sintetizan a partir de la práctica de la escritura.

El contenido es de interés significativo, porque los alumnos conocen algo del tema, pero no lo comprenden porque en los medios de divulgación y los documentales se resalta mucho la figura de Hitler, como factor decisivo, no se sabe mucho de los alemanes, ni cuáles fueron las características del nazismo. Las fotografías relacionadas con la hiperinflación pueden despertar el interés por saber qué estaba pasando y cómo se relacionan las crisis económicas con los conflictos políticos y los problemas sociales.

Se busca que los alumnos comprendan la relación entre la crisis de 1929 y el surgimiento del nazismo, pero se abre el espacio para que no se dé una interpretación unicausal; el documento 5 (gráfica) claramente indica que el desempleo fue más alto en E.U. y que por ende; no es causa suficiente; la explicación de Villares y Bahamonde se centran en las fortalezas del nazismo; mientras la de Kershaw se centra en la mentalidad de algunos sectores del pueblo y el crecimiento del nacionalismo extremista.

Dentro de la misma secuencia de actividades, los alumnos trabajan en equipo y aplican procedimientos como la interpretación de gráficas y tablas, la lectura de textos y la formulación de preguntas e hipótesis. El aprendizaje de los contenidos permite atender el tema de los valores de manera deliberada y planeada; se

proponen actividades que permiten discutir las decisiones de los sujetos históricos y también se busca explicar la historia con empatía.¹⁴⁰

Es importante señalar que se busca equilibrar el trabajo grupal e individual porque cuando existe una dinámica grupal como rutina nada más, algunos estudiantes se dedicarán a no hacer nada y a esperar lo que realizan los compañeros de clase, que muchas veces por un acuerdo mutuo explícito o implícito deciden permitirlo. La elaboración de trabajos individuales, donde prevalece la regla de no entregar los mismos textos, obliga a cada individuo también hacer un esfuerzo personal.

Con este tipo de estrategia didáctica, los materiales didácticos (textos, fotografías, gráficas y tablas) fueron seleccionados para promover el trabajo colaborativo en el aula y para permitir la adquisición de habilidades vinculadas con el pensamiento histórica y el quehacer de la investigación histórica (véase cuadro 16, p. 94).

Dentro de la estrategia, *¿Qué lugar ocupa la evaluación?*

- El profesor evaluará el trabajo en equipo, mediante la observación informal y la intervención en el trabajo grupal vía preguntas dirigidas.
- El profesor focalizará con la atención de los alumnos en ciertos aspectos de los textos, para que obtengan el mayor número de evidencias posibles. Esto se realiza tras trabajar de manera autónoma durante aproximadamente 30 minutos, para que los estudiantes hagan primero un esfuerzo propio. Durante este tiempo el profesor revisará trabajos realizados por los alumnos durante la sesión anterior.
- Se evaluará la comprensión a partir de la exposición de los resultados obtenidos por los equipos con respecto a la pregunta-problema, y también la participación individual en la discusión grupal. Cada participación valiosa puede registrarse en una ficha de evaluación administrada por el profesor o por el mismo estudiante.
- Se evaluará el texto explicativo sobre el tema durante la siguiente sesión: dos o tres alumnos presentarán sus trabajos al inicio de la clase con la lectura en voz

¹⁴⁰ Orradre de López Picasso, A.M y Svarzman, J.H (2007). “¿Qué se enseña y qué se aprende en Historia?” En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). (2007). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. p.240.

alta. Los demás trabajos se entregarán para su revisión, los cuales recibirán una retroalimentación.

En síntesis, mediante la indagación el alumno puede aprender a:

1. Darse cuenta de que la Historia es una construcción y tenemos que brindar las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales para que la utilicen para interpretar su realidad.
2. Descubrir y construir sus propios conocimientos y dar un significado más profundo a las temáticas. El tipo de actividades que llevan a cabo es fundamental y cuando pueden compartir lo que aprendieron existe más posibilidad de construir ambiente de comprensión ricos en significados y sentidos.
3. Comprender los procesos históricos con una cara humana. La historia fáctica, caracterizado por un exceso de información, y la historia centrada en grandes procesos, por exceso de abstracción, de repente no permite comprender la Historia. Se requiere profundización y conocer a los sujetos históricos.
4. Leer diferentes tipos de textos y fuentes hacen de la historia una experiencia rica. Para que lleguen a leer los textos necesitan desarrollar capacidades críticas de lectura, que correspondan al tipo de fuente: el cine, los documentales, la lectura, las gráficas, las caricaturas políticas, etcétera.
5. Escribir que puede contribuir a una mejor comprensión de la Historia porque los alumnos necesitan organizar sus ideas para construir un “texto” donde organiza sus ideas.

Capítulo IV: La evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje

En los dos capítulos anteriores se explicó cómo la concepción de la Historia se transformó con la corriente de los *Annales* y cómo el constructivismo cognitivo y sociocultural influyó profundamente en la concepción del proceso de aprendizaje. Pero mientras la enseñanza de la Historia y el proceso de aprendizaje en la escuela se sustentaron sobre nuevas epistemologías, el proceso de evaluación del aprendizaje ha permanecido en la práctica más tradicional: muchas veces se sigue considerando la evaluación como un sinónimo de aplicar exámenes centrados en la reproducción, o tradicionalmente: calificar. Existen varias razones por ello: el poder de la tradición, la falta de claridad institucional, la formación docente, el gran número de alumnos en el salón de clase y muchas veces también opera como mecanismo de poder; aquel que tiene en su mano la llave de la evaluación ejerce control y tiene la facultad de decir “quién sí y quién no”.

El presente capítulo se centra en la evaluación del aprendizaje como medio para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; se iniciará con la revisión del concepto; sus funciones y objetivos, luego se abordan los diferentes tipos de evaluación y sus objetivos correspondientes.

IV.1. Funciones y objetivos de la evaluación

Evaluación: f. Valuación / tasa // Valoración de los conocimientos del alumno

Evaluar: v.t. Valorar // Fijar valor a una cosa¹⁴¹

En el capítulo anterior se planteó que para aprender Historia lo idóneo es que el alumno tiene que “jugar el juego completo”, sí es así, también el profesor tiene que aceptar que la evaluación forma parte integral de un curso de Historia Universal y lo tiene que concebir en su totalidad, pero no como “juego”, porque la evaluación es

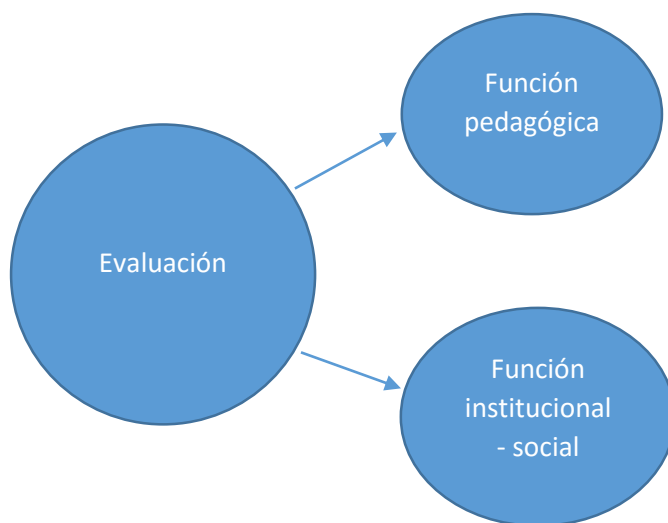
141 Gvirtz, S. y Palamidessi. (2004). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. p. 239.

un *proceso* donde convergen dos funciones fundamentales: *valorar* con la finalidad de establecer juicios e inevitablemente también *medir* y *calificar* para establecer si a alguien cumple con las normas para acreditar un curso. Valorar y medir son dos tareas docentes de gran importancia porque son las herramientas para construir el conocimiento, pero al mismo tiempo implican una alta carga emocional y afectiva.

Casanova define la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la siguiente manera:

“La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.”¹⁴²

Dos son las funciones de la evaluación:



Las dos funciones –pedagógica e institucional-social- están estrechamente vinculados y son complementarias. Aunque calificar y acreditar son procesos

¹⁴² Casanova, M.A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. España: Muralla. p.70

difíciles, también son inevitables dentro de un contexto educativo. Éstos se basan idóneamente en una evaluación pedagógica que toma en cuenta una serie de variables y criterios para dar cuenta del desempeño global de los estudiantes al final de un ciclo.

La función institucional-social se relaciona con la selección, acreditación y certificación de los estudiantes a partir de una filosofía y objetivos educativos (modelo pedagógico, perfil de egreso, concepción del aprendizaje,...) Así, al final de cualquier ciclo el profesor tiene que decidir con base en criterios preestablecidos cuáles son los estudiantes que cumplen con las expectativas o no (acreditación o no acreditación) y en qué grado (calificación).

En la evaluación tradicional predomina la función institucional-social y la evaluación consiste en una lógica empresarial que cuantifica el aprendizaje de los estudiantes, como si fueran el resultado de un proceso de producción mediante tipo *test* “objetivos”. Esa objetividad, no obstante, se encuentra muy lejos de la realidad porque parten de construcciones subjetivas, generalmente descontextualizadas y centradas en la reproducción.

Para los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación es especialmente importante en cuanto a su dimensión pedagógica. Basada en la *paideía* griega, la función pedagógica se relaciona con la formación de los jóvenes en el aspecto de los conocimientos, habilidades y valores. Una evaluación centrada en la mejora de la formación pedagógica no parte de los aprendizajes almacenados o vertidos en un producto; toma en cuenta los *aprendizajes contruidos* a partir de la comprensión de lo fáctico, de los conceptos, de los procedimientos y la interiorización de las actitudes y valores que se promueven a través de un curso. La formación y el aprendizaje son un proceso complejo, en consecuencia, la evaluación también lo es y *debe ser*. La evaluación en su función pedagógica es abierta y enfatiza el aspecto cualitativo.

Los docentes realizan una constante búsqueda para equilibrar y reconocer a través de las evaluaciones lo que los alumnos realmente lograron. Evaluar es, en este sentido, uno de los compromisos ético-morales más importantes del profesor porque

las evaluaciones pueden hacer y deshacer la autoestima y el desarrollo de los estudiantes. La importancia de la evaluación radica en que se puede ayudar a los alumnos a aprender y adquirir conocimientos, habilidades y actitudes, mientras que también arroja información para fortalecer o corregir los procesos de enseñanza y de aprendizaje.¹⁴³

Todo aspecto del proceso educativo se puede evaluar: enseñanza, aprendizaje, acción docente, condiciones institucionales, así como los Planes y Programas de estudio.¹⁴⁴ Aquí se enfoca en la evaluación del aprendizaje en un curso-taller de Historia Universal del CCH con alumnos de quince años. La evaluación debe ser uno de los puntos de partida en el proceso del diseño didáctico del docente. Para verificar que se toman decisiones adecuadas, las siguientes preguntas con respecto pueden ser útiles:

1. *¿Qué es lo que necesitan aprender los estudiantes?*
2. *¿Existe coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y las formas de evaluación?*
3. *¿Comprenden los alumnos cuáles son los aspectos fundamentales de la evaluación?*
4. *¿Contribuye la evaluación a la mejora de la calidad de la enseñanza del profesor y el aprendizaje de los estudiantes?*
5. *¿Promueve la evaluación una cultura de aprendizaje individual y colectivo, así como la metacognición de los alumnos?*
6. *¿Informan los instrumentos de manera adecuada acerca del proceso y los resultados obtenidos por los estudiantes?*
7. *¿Abarca la evaluación todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto los de fondo (los contenidos, resultados, logros) como los de forma (la forma de trabajar)?*
8. *¿Qué se va a hacer con la información obtenida?*

¹⁴³ Mauri, T. y Rochera M.J. (2010). "La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria." En Coll, C. (coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó. p. 156.

¹⁴⁴ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. p.306.

El proceso de evaluación se desarrolla de manera simultánea a los procesos de enseñanza y aprendizaje, proporcionando antes, durante y después información sobre el desarrollo de los estudiantes como individuos y como miembros de un colectivo. Así, la evaluación representa un momento de análisis y reflexión sobre el proceso de enseñanza del profesor y el de aprendizaje de los alumnos, recogiendo datos acerca de conocimientos, habilidades, comportamientos y valores de los estudiantes. Mediante ese proceso se da muestra sí las estrategias de enseñanza implementadas por el docente han brindado resultados, así puede evaluar la pertinencia de las estrategias, la selección y secuencia de actividades, la comprensión conceptual, el clima en clase, la motivación del alumno, la capacidad de cooperar y colaborar en clase. Se ha de notar que para poder considerar las múltiples dimensiones del aprendizaje no puede partirse de una sola forma de evaluar no sería adecuada porque no podría reflejar la diversidad de condiciones, necesidades y realidades del proceso de enseñanza, así como las características individuales de los aprendices.¹⁴⁵

La evaluación como proceso continuo regula con una doble finalidad:

“Ajustar el tipo y el grado de ayuda educativa del profesorado a las necesidades del alumnado e implica al alumnado en la gestión de la actividad personal de aprendizaje para lograr los objetivos de aprendizaje marcados.”¹⁴⁶

La evaluación es un inherente a los procesos de enseñanza y el aprendizaje, no obstante, nunca debe de condicionarlos, porque si no los estudiantes trabajan y “aprenden” los contenidos solamente en función de lo que viene en la evaluación posterior. De hecho, eso es una de las principales barreras que traen los alumnos desde la educación básica: estudian para aprobar y pasar los niveles, los profesores los prepararon muchas veces para superar las evaluaciones y lo que tiene el valor

¹⁴⁵ En el capítulo III se argumentó que cada estudiante es un mundo propio porque el aprendizaje lo caracteriza a él como sujeto único.

¹⁴⁶ Mauri, T. y Rochera M.J. (2010). “La evaluación...”. p. 156.

real es la prueba, los mismos padres se preocupan en primer lugar por la calificación obtenida y no por el *cómo*.

El proceso sigue teniendo la lógica sancionadora para emitir juicios duales como: positivo/negativo, aprobado/reprobado, admitido/rechazado y limitan la verdadera finalidad de la evaluación: mejorar el aprendizaje y la enseñanza.¹⁴⁷ La evaluación no es un “producto” aparte que no tiene conexión con lo anterior y no debe utilizarse como un elemento de control y de jerarquía del profesor sobre los estudiantes.¹⁴⁸

Asimismo, no todo puede ser evaluado de manera instantánea porque en los procesos de enseñanza y aprendizaje el estudiante necesita tener múltiples prácticas para poder adquirir una habilidad y dar a conocer su problemática o incapacidad de resolverlo en el momento puede constituir una barrera en lugar de un incentivo para trabajar con base en los errores.

¿Qué hacer cuando los estudiantes cometen errores? Dar una respuesta simple es difícil porque en primer lugar habría que encontrar la causa precisa: errores de comprensión, problemas de enseñanza, la falta de estudio o las deficiencias personales, bloqueos emocionales,... resolverlos constituye uno de los principales incentivos del profesor para evaluar y buscar eliminarlos. Una vez detectado el origen no tiene caso “castigar” nada más con calificaciones bajas, habría que buscar el lado positivo y tomarlo como punto de partida para mejorar y la solución es simplemente aclarar y cambiar los conocimientos mal adquiridos, los procedimientos mal utilizados o las actitudes negativas.¹⁴⁹

Así, la evaluación puede generar confianza y consuelo a los alumnos, porque a través de ella pueden darse cuenta que están haciendo adecuadamente las cosas, especialmente los estudiantes que tienen un alto grado de inseguridad y necesitan mucha confirmación y orientación por parte del profesor.

¹⁴⁷ Casanova, M.A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. España: Muralla. p.72

¹⁴⁸ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. p.306.

¹⁴⁹ Casanova, M.A. (1998). *La evaluación educativa...* p.73.

Edith Litwin señala que la evaluación debe relativizarse y centrarse en la valoración afectiva:

“Posibilita reconocer, nuevamente, las opciones, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva la evaluación consuela, en tanto que recupera tranquilidad, es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes; por tanto, se imbrica en la buena enseñanza.¹⁵⁰

	Evaluación para el aprendizaje	Evaluación como control
<i>¿Por qué aprendo?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula y motiva • Aumenta la autoestima 	<ul style="list-style-type: none"> • Frustra y desmotiva • Rompe la autoestima
<i>¿Qué aprendo?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Indica qué es importante estudiar • Retroalimenta el proceso 	<ul style="list-style-type: none"> • No separa lo importante de lo secundario • No retroalimenta
<i>¿Cómo aprendo?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve un estilo de aprendizaje • Ayuda a elegir las estrategias de aprendizaje • Inculca la autorregulación • Promueve la reproducción del conocimiento y la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes en diferentes contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> • No deja entrever cómo hay que aprender. • No toma en cuenta las distintas estrategias de aprendizaje • No induce al alumno a autorregularse y reflexionar • Se centra en la reproducción de las enseñanzas del profesor o no diversifica.
<i>¿Aprendo bien?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula la metacognición • Consolida y transforma el proceso de aprendizaje • Impulsa nuevos aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> • No da pauta para la autorreflexión por parte del alumno. • Deja el proceso de aprendizaje en el mismo estado. • No impulsa nuevos aprendizajes

Cuadro19: Evaluación para el aprendizaje y evaluación como control.¹⁵¹

Existe una línea delgada entre la “buena” y “mala” evaluación, así que los instrumentos y las intenciones de los profesores pueden ser los mejores, sí no hay

¹⁵⁰ Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Barcelona: Paidós. p.173. El subrayado es mío.

¹⁵¹Elaborado con base en Phillips, R. (2002). *Reflective teaching of history*. Londres: Continuum. p.112

un uso adecuado de ellos, la evaluación puede ser un obstáculo y hasta un problema en el desarrollo del alumno. Díaz Barriga y Hernández advierten además que los alumnos pueden producir resultados por razones equivocadas como “exponer ideas solamente para darle gusto al profesor” o simplemente en función de la obtención de calificaciones altas.¹⁵² Por otro lado existe el posible riesgo de un “efecto Pigmalion”, desmotivar a los alumnos o generar preferencias.

El efecto Pigmalión se refiere en la psicología al efecto de la creencia y expectativa que tiene una persona -en este caso el profesor- en la autoestima y el rendimiento de otra persona. Esa creencia puede tener un efecto positivo, aumentando la autoestima o viceversa, pero causa siempre desequilibrio e inequidad, y tiene que evitarse.¹⁵³

Una evaluación para el aprendizaje debe responder a las siguientes características:¹⁵⁴

1. Significativo y fácil de comprender para profesores, alumnos y padres de familia.
2. Con un lenguaje accesible para los alumnos.
3. Basado en diferentes formas y concepciones.
4. Consistente y fiable en la medida de lo posible.
5. Organizada de tal manera que da a conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes, implicando cómo trabajar esas debilidades de los estudiantes.
6. Ser utilizado para planear los procesos de enseñanza y aprendizaje sin que se haga más importante que el aprendizaje mismo.
7. Diseñado con buenos ejemplos que sirven para orientar a los alumnos.
8. La evaluación es al mismo tiempo una herramienta para autorregularse, porque solamente en un marco con obligaciones claramente establecidas aprendemos. Sin embargo, su sentido nunca es de castigar o poner en evidencia actos de

¹⁵² Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes...* p. 312.

¹⁵³ *Idem* p.329.

¹⁵⁴ Phillips, R. (2002). *Reflective teaching of history*. Londres: Continuum. p.112

indisciplina. La evaluación no es un proceso neutral, implica una toma de postura por parte de la institución, del profesor y el alumno.

9. La evaluación “atiende tanto a los procesos (estrategias, ritmo y clima de trabajo, recursos, formas de comunicación) como a los resultados. Pero no hay que subestimar la importancia de medir productos: resultados y procesos deben ser analizada de manera integral”.¹⁵⁵

La evaluación del aprendizaje proporciona también de manera (in)directa información acerca de los procesos de enseñanza, a partir del análisis de los procesos y productos de aprendizaje de los estudiantes: es la base para hacer ajustes en la planeación didáctica, los materiales, las estrategias, las formas de organización, el manejo de conocimientos, entre otros. Litwin (2008) distingue tres niveles de evaluación de la enseñanza:

1. Reconocer el impacto que tiene la calidad de los aprendizajes.
2. Estudiar, contemplarla de manera descriptiva, analítica y crítica.
3. Reconocer la distancia entre lo que pensaba el docente antes de iniciar la clase y lo que luego sucedió, el tiempo que requirió su preparación, los resultados, los cambios que se produjeron por la participación espontánea de los alumnos o por los recuerdos que se estimularon.¹⁵⁶

En síntesis, *“la función de la evaluación es fomentar la toma de conciencia de los que participan en un proyecto educativo y promover la adopción de decisiones eficaces asumidas.”*¹⁵⁷

Casanova sintetiza los objetivos pedagógicos de la evaluación:¹⁵⁸

¹⁵⁵ Gvirtz, S. y Palamidessi. (2004). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. p. 261.

¹⁵⁶ Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. p.190.

¹⁵⁷ Hernández Cardonna, F.X (2008). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó. p.18.

¹⁵⁸ Casanova, M.A. (1998). *La evaluación educativa...* p.102.

1. Detectar la situación de partida general para dar comienzo a un proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Facilitar la elaboración de la programación idónea y adecuada para los alumnos y alumnas, en función del diagnóstico realizado en el paso anterior.
3. Durante la aplicación de cada unidad didáctica:
 - a) Conocer las ideas previas del alumnado.
 - b) Adaptar el conjunto de elementos de la unidad a la situación del grupo.
 - c) Regular el proceso de enseñanza y aprendizaje: reforzando los elementos positivos, eliminando los elementos negativos, adaptando las actividades a las posibilidades de cada alumno, superando de inmediato las dificultades surgidas.
 - d) Controlar los resultados obtenidos.
 - e) Mantener los objetivos no alcanzados, incorporándolos a unidades siguientes.
4. Confirmar o reformular la programación en función de los datos obtenidos con el desarrollo de las unidades didácticas que la componen.
5. Orientar al alumnado para futuros estudios o salidas profesionales.
6. Elaborar informes descriptivos acerca del proceso de aprendizaje que sigue cada uno de los alumnos.
7. Regular y mejorar la organización y actuación docente, Tanto en su perspectiva con respecto al centro como para su actividad en el aula.
8. Controlar el rendimiento general del alumnado, para su oportuna promoción o titulación.
9. Seleccionar los recursos didácticos y programas específicos para el centro.

De acuerdo a esa caracterización la evaluación ocurre en diferentes momentos, atiende diferentes procesos y productos, se centra en los sujetos y es la base de la

planeación y acción educativa. Así, la evaluación sirve *para* el aprendizaje y no se enfoca nada más en la evaluación *del* aprendizaje.

IV.2. Tipología de la evaluación

La evaluación de los aprendizajes adquiridos se realiza a través de distintas estrategias, técnicas e instrumentos, dada la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación puede diferenciarse de acuerdo con su:

1. **Temporalidad:** inicial, intermedia y final.
2. **Función pedagógica:** formativa, formadora y sumativa.
3. **Función institucional y social:** evaluación acreditadora y calificadora.
4. **Sujeto o agente:** docente o alumno.
5. **Objeto:** productos y procesos.

Evaluación inicial, intermedia y final

La evaluación inicial, intermedia y final se realizan al nivel de un curso, pero al mismo tiempo son los tres momentos para evaluar el desarrollo del estudiante con respecto a sus avances por unidad temática o la(s) sesión(es) de clase. Dependiendo de la estrategia desarrollada por el profesor, estos momentos de evaluación necesitarán criterios, procedimientos e instrumentos distintos. Se pueden hacer de manera formal (con escritos planeados) y de manera informal (oral).

- 1) la evaluación inicial o diagnóstica permite conocer a grandes rasgos las características de los alumnos en cuanto a sus conocimientos, habilidades y actitudes. Desde algunas perspectivas constructivistas sirve para movilizar los conceptos previos, los prejuicios y detectar cuáles son las habilidades y actitudes que tienen los estudiantes para construir a partir de ellos nuevos conocimientos. Con esta información el profesor puede planear su intervención didáctica con base en las fortalezas y debilidades individuales y grupales de los alumnos. Así el profesor puede decidir si atiende las deficiencias o aprovecha las fortalezas

individuales a nivel grupal o a nivel de cada estudiante; por ejemplo, asignar actividades compensatorias o estimuladoras sin afectar el desarrollo del grupo completo. Para el alumno es también una herramienta importante para tomar conciencia y reflexionar sobre lo que cree y lo que sabe.

- 2) la intermedia que permite establecer a lo largo del semestre, por ejemplo por unidades o bloques temáticos los avances de los estudiantes. Es un momento que permite comparar una situación pasada y compararla con el presente, para tomar acciones en función del futuro.
- 3) la final que arroja información sobre los logros totales de los alumnos con respecto a los objetivos didácticos planteados. Puede tratarse de una evaluación sumativa y es el momento en que se establece la calificación o acreditación, o bien, en su función formativa sirve para valorar y retroalimentar al estudiante.

Evaluación formativa

Cuando la evaluación se enfoca en la toma de decisiones continuas del profesor con respecto a las necesidades de los alumnos se habla de “evaluación formativa”. El docente realiza ese tipo de evaluación cuando de manera coherente se dedica a preguntar, sugerir, planificar, compartir criterios, etc. con los estudiantes para fortalecer sus conocimientos, habilidades y actitudes. Así, en el diseño didáctico tiene que tomar decisiones claves, decidiendo:

“...quién puede hacer qué, cuándo, cómo, y con quién puede efectuarlo; y también cuando concreta las características de las situaciones, actividades, y las tareas de evaluación; por ejemplo, mediante la planificación y preparación de las consignas, los elementos y las fases que conforman la tarea, el material y los recursos” .¹⁵⁹

Para ello, el docente tiene que desarrollar una serie de técnicas orales e instrumentos para recabar información de los estudiantes porque sin ello, no

¹⁵⁹ Mauri, T. y Rochera M.J. (2010). “La evaluación...”. p. 158.

podríamos tener la certeza que están aprendiendo. El profesor puede planear estrategias didácticas que fortalezcan la práctica de la autoevaluación de los alumnos, otorgándoles un papel de sujeto activo, consciente de su propio desempeño y autorregulador con respecto a sus propias necesidades.

Desde la perspectiva constructivista Astolfi propone durante el proceso de evaluación formativa trabajar los errores conceptuales de los alumnos para corregirlos y guiar el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que se van reconociendo los aciertos de los estudiantes para que puedan autoevaluarse y motivarse para el estudio.¹⁶⁰

La evaluación formativa se puede llevar a cabo interactuando de manera directa con los estudiantes y a través de la repetición de actividades realizadas en el pasado, solicitando que los estudiantes vuelvan a realizar las mismas actividades, que los mejoren o que hagan una actividad similar pero ya simplificada para así subsanar y consolidar el aprendizaje.

Evaluación formadora: autoevaluación, coevaluación y evaluación mutua

	¿Quién?	¿Cuándo?	¿Qué?
Evaluación docente	Profesor	Durante y después de las situaciones de aprendizaje	El aprendizaje individual y grupal
Autoevaluación	Alumnos	Durante y después de las situaciones de aprendizaje	El aprendizaje individual
Coevaluación	Profesor y alumno Alumnos entre pares	Durante y después de las situaciones de aprendizaje	Los productos y procesos de los alumnos
Evaluación mutua	Alumnos entre pares	Durante y después de las situaciones de aprendizaje	Los productos y procesos de los alumnos

Cuadro 20: Tipología de la evaluación con respecto al sujeto. Adaptado de Jadoulle¹⁶¹

¹⁶⁰ Astolfi, J.P. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Sevilla: Díada. p.14.

¹⁶¹ Jadoulle, J.L (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une «didactique de l'enquete» en classe du secondaire*. Bélgica: Éditions Érasme. p.360.

Para que los estudiantes tengan la oportunidad de autorregular su aprendizaje – evaluación formadora- tienen que desarrollarse estrategias, espacios y actividades basadas en la autoevaluación (por el alumno mismo), coevaluación (profesor y alumno o alumno-alumno) y evaluación mutua (entre alumnos).

El profesor *no puede y no debe* cargar toda la responsabilidad del aprendizaje; para que el estudiante interiorice las observaciones y la evaluación del docente es necesario que haga un esfuerzo para comprender qué conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales le hacen falta.

El proceso de *autoevaluación* puede ser una actividad individual de reflexión del alumno sobre su propio aprendizaje. Lo importante es que el estudiante aprenda a tomar en serio la valoración de su propio aprendizaje para realizar conscientemente ajuste o fortalece sus procesos o productos. El profesor puede proporcionar instrumentos y demostrar formas de autoevaluación para que los estudiantes los imiten y hagan el trabajo propio.

La autoevaluación es un proceso delicado porque los alumnos con una autoestima baja, pueden infravalorar su propio trabajo, mientras otros alumnos requieren mucho el estímulo de otros agentes de evaluación. Estos problemas se pueden encauzar para que se apropien de esa cultura autónoma de “aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser” que promueve el CCH.¹⁶²

Otra forma para involucrar a los estudiantes es realizar las valoraciones junto con otra persona más “experta”. En este caso se habla de *coevaluación*; un profesor o un compañero de clase orientan a un aprendiz con respecto a sus aciertos y errores en el aprendizaje. Cuando los alumnos se evalúen entre sí, se desarrolla la *evaluación mutua*.

El problema con este tipo de acciones valorativas es que los estudiantes pueden ser altamente competitivos dentro del grupo o por diferencias internas no logren

¹⁶² *Idem.* p.357. El aspecto afectivo del proceso de aprendizaje no debe menospreciarse porque regular sus emociones y de superar el poder del fracaso, el bloqueo emocional y el sentimiento de impotencia, la percepción del valor de la actividad, entre otros condicionan al alumno con respecto a su compromiso y motivación para realizar las actividades y ser bien evaluado.

establecer acuerdos mutuos, a veces estos problemas se pueden atenuar con la negociación del docente pero no garantiza el éxito; en este sentido una buena solución es que los estudiantes realicen evaluaciones mutuas de estudiantes que no conocen, por ejemplo grupos del turno matutino valoran el trabajo de alumnos del vespertino y viceversa.¹⁶³

Las estrategias de evaluación formadora pueden favorecer el desarrollo de ciertas habilidades metacognitivas¹⁶⁴ en los estudiantes, permitiendo al alumno conocer en qué consiste aprender, que existen modos diferentes de abordar las situaciones y también es posible aprender a enseñar al otro, es decir, a dirigirse como un “experto” en algún aspecto del proceso de aprendizaje.

En ese tipo de evaluación se busca fortalecer el diálogo y la comunicación entre pares y el profesor y el alumnado; asimismo se busca corresponsabilizar a los estudiantes en sus procesos de autocorrección y autoevaluación, al ayudarlo reconocer la necesidad de seguir criterios y mejorar la calidad del trabajo realizado.

“Trabajar juntos, actuar juntos y hablar juntos de lo que se está haciendo, cómo se está haciendo, de por qué y para qué se está haciendo es determinante para que el proceso de construcción progresiva de significados compartidos pueda ponerse en marcha y evolucionar en la dirección adecuada.”¹⁶⁵

La evaluación de productos y procesos

Cómo ya hemos señalado en los procesos de enseñanza y aprendizaje se pueden evaluar prácticamente todo. Ahora nos interesa hacer la distinción entre:

1. Los productos y procesos como objeto de evaluación

¹⁶³ Este tipo de actividad ya lo he realizado sin problema alguno.

¹⁶⁴ La metacognición puede definirse como el conocimiento y el control que tiene un sujeto sobre sus procesos y estrategias cognitivas, por un lado, y por otro lado sus factores personales y afectivos.

¹⁶⁵ Coll, C. (2010). “Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa.” En Coll, C. (coord.). (2010). *Desarrollo y aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó. p.51.

2. Los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales como objeto de evaluación

Entre los objetos de evaluación se encuentran tanto los productos del aprendizaje, como los procesos que conllevan a su creación. Díaz Barriga y Hernández¹⁶⁶ señalan que la educación y evaluación tradicional se ha centrado principalmente en los primeros, mientras que en las propuestas constructivistas se está dando una mayor prevalencia a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de las condiciones fundamentales para que la evaluación sea significativa es que los alumnos tengan la oportunidad de emplear estrategias que los obliguen utilizar una serie de conocimientos, habilidades y actitudes complejos y que existe la posibilidad de que emplean estrategias metacognitivas *“que le permita saber qué sabe, cómo lo sabe y en qué y para qué contextos le puede resultar útil eso que sabe”*.¹⁶⁷ Los mismos autores señalan que en las evaluaciones significativas:

1. Se solicita que realicen, construyan, creen o produzcan algo
2. Plantean o utilizan tareas que reflejan actividades didácticas con sentido
3. Recurren a aplicaciones del mundo real
4. Recurren a juicios esencialmente cualitativos
5. Plantean nuevos roles didácticos y evaluativos para los enseñantes
6. Utilizan problemas reales que motivan más al alumno

También es importante considerar que existen diferentes estilos de aprendizaje entre los alumnos y capacidades e intereses. Lo importantes es que construyen métodos de evaluación que toman a consideración tanto los procesos y los productos de aprendizaje diversos para obtener ideas generales.

Los productos de aprendizaje son los resultados que los alumnos obtuvieron al final de un proceso o en un momento preciso. Entre ellos se cuentan los exámenes, los reportes, los resúmenes y otros, que se utilizan para verificar y controlar qué los estudiantes lograron en un momento determinado.

¹⁶⁶ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes...* pp. 312-313.

¹⁶⁷ *Idem.* pp. 314-317.

Los productos observables son útiles porque son más fáciles de evaluar y son masivamente calificables. Díaz y Hernández señalan que la problemática principal es que a través de ellos existe una tendencia de descontextualizar el aprendizaje y de valorar excesivamente aquellos conocimientos más fácticos, universalmente aplicables con el peligro de desvirtuar los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, además de imponer un mecanismo de jerarquía y control, distinguiendo los “buenos” de los “malos” estudiantes.

Mientras que esto puede ser cierto, dependerá en gran medida del sentido que le otorgue el profesor y la institución como estrategia de evaluación. Existen muchos tipos de “productos” que van más allá de los simples esquemas como los exámenes de opción múltiple, verdadero y falso, respuestas breves, que sí permiten al docente darse cuenta de los logros de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando no sobrevalore el resultado como tal.

La evaluación de los procesos en contraparte se centra en la forma cómo se adquieren los aprendizajes por parte los alumnos, los conocimientos, habilidades y actitudes que ponen en juego para adquirir aprendizajes. Es importante considerar que cualquier aprendizaje se desarrolla en el tiempo y en un contexto determinado (estrategias de enseñanza y aprendizaje, el aula, ambiente de clase, las relaciones entre alumnos, la relación profesor-alumno, la edad,...). Para observar, conocer y registrar lo importante es que se parte de la idea que la evaluación tiene que ser continua y requiere una atención precisa del profesor. La evaluación de los procesos es especialmente difícil en grupos numerosos y se hace mejor en conjunto mediante estrategias de evaluación docente, autoevaluación, coevaluación y evaluación mutua.

Una de las principales limitantes para realizar adecuadamente la evaluación de los procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales de los estudiantes es el número de estudiantes en el salón de clase, así como el tiempo que se requiere invertir. Para realizarla es necesario que haya una organización del tiempo y de las actividades en clase para orientar a los estudiantes, mientras estén trabajando.

Evaluación sumativa

Muy a menudo, los profesores, alumnos, padres de familia y las autoridades educativas confunden los conceptos de evaluación, calificación y acreditación, poniendo así en riesgo todo proceso de enseñanza o de aprendizaje. Si se reducen los procesos de enseñanza y aprendizaje a la obtención de mediciones numéricas, sea por la ignorancia o por la carga de trabajo, existe poca posibilidad de que haya mejora en los mismos.

La evaluación sumativa se enfoca en definir lo que el alumno sabe en un momento preciso, generalmente se identifica con una evaluación final. Su objetivo es realizar balances fiables al final de un proceso de enseñanza o de aprendizaje, poniendo énfasis en la recolección de información. Generalmente se vincula con el proceso de calificación y acreditación dentro de un curso y así se centra más en la función institucional-social que la función pedagógica de la evaluación.

Uno de los instrumentos clásicos de evaluación sumativa es el examen y ese será mejor cuando pone en juego el razonamiento del alumno y no tanto la reproducción de conocimientos concretos. Dentro del CCH no existe la cultura del examen estandarizado como tipo CENEVAL o la Prueba Enlace que se hace al nivel nacional y esto tiene como ventaja que los exámenes pueden responder más al contexto del aprendizaje (sistema educativo, perfil del alumno, formas de enseñanza, actividades de aprendizaje, el aula y contenidos temáticos).

Así, la ventaja en el CCH es que los exámenes aplicados por los profesores no buscan universalizar, ni crear comparaciones a escala macro entre estudiantes y pueden ser así más útiles, válidos, fiables y justos para obtener una idea de los conocimientos adquiridos por un alumno en un momento determinado.

Una buena evaluación sumativa:

1. Es útil porque provee información concreta acerca de los logros de los alumnos dentro del curso.
2. Es válida para los objetivos: el instrumento tiene que medir algo para que concuerde con los objetivos didácticos. Cuando los alumnos escriben un texto,

interpreten un mapa queremos evaluar habilidades vinculadas con el pensamiento histórico y no solamente evaluar su capacidad de descifrar un texto. Sin embargo, también es una habilidad que hay que enseñarles porque hasta la lectura literal resulta muy difícil para un gran número de alumnos.

3. Es fiable: una prueba tiene que tener un mínimo de distractores para que el resultado se afecte lo menos posible por suerte o mala suerte, ruido, errores o inconsistencias, entre otros. Una buena manera para evitar ese tipo de problemas es realizar la prueba personalmente o ponerlo a prueba con un colega o amigo.
4. Es justa: la evaluación debe promover los conocimientos y habilidades de todos los alumnos. También hay que considerar los tiempos que tienen los alumnos y los apoyos con que cuentan en la casa para realizar trabajos de investigación, por ejemplo.

Cuando se abusa de la evaluación sumativa la evaluación reside opera como un estimulador conductista y en caso de haber logrado ya buenas recompensas los alumnos pierden el interés por seguir aprendiendo. Ken Bain lo plantea así:

“Si la gente ve determinada conducta como un medio para conseguir cierta recompensa o para evitar un castigo, entonces se dedicarán a esas actividades sólo cuando deseen las recompensas y cuando crean que las recompensas llegarán tras el comportamiento.”¹⁶⁸

Los estudiantes se condicionan y crean tácticas y estrategias para evitar arriesgarse, en temor de obtener malas calificaciones, eviten participar en clase o tratan de eludir tareas difíciles.

Considerando que el aprendizaje es un proceso, entonces promediar las evaluaciones sumativas no tiene mucho caso, el profesor tiene que valorar el

¹⁶⁸ Ken Bain señala un estudio de unos psicólogos que pusieron a dos grupos a jugar con un rompecabezas, el grupo que perdió el interés tras varios minutos de jugar fue aquel que recibió una recompensa, mientras que los otros siguieron jugando. Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València. p.44.

desempeño, el empeño y los progresos en cada uno de los estudiantes para establecer una calificación final.

Calificación y acreditación

Calificar: Expresar la calidad de //
Dar o poner una nota a un alumno.

Calificación: Puntuación obtenida en un examen
o en cualquier tipo de prueba.

Acreditar: v.t. Hacer digno de crédito //
Dar seguridad de que una persona o
Cosa es lo que representa o parece.

Acreditación: f. Credencial, documento
que acredita a una persona¹⁶⁹

El proceso de evaluación es en principio una valoración cualitativa o juicio de valor que emite el profesor (evaluación formativa) o el alumno (auto y coevaluación) acerca de los procesos y logros de aprendizaje. Mientras tanto la calificación tiene como objeto llegar a medir la cantidad de conocimiento adquirido o demostrado por un alumno en un determinado momento o cuando se trata de la suma de calificaciones a lo largo de diferentes momentos. La calificación tiene como finalidad expresar datos “objetivos” acerca del desempeño de los estudiantes.

La acreditación es el conjunto de “criterios académico-administrativos, mediante los cuales una institución educativa avala el título, diploma o constancia que se otorga a cada alumno, así como el tipo y nivel de formación que dicho documento representa”¹⁷⁰.

La acreditación se da al final de un semestre, año o ciclo escolar y se realiza idealmente con base en una serie de evaluaciones formativas y sumativas. Para

¹⁶⁹ Gvirtz, S. y Palamidessi. (2004). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. p. 240.

¹⁷⁰ Zarzar Charur, C. (1993). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Editorial Patria. p.61.

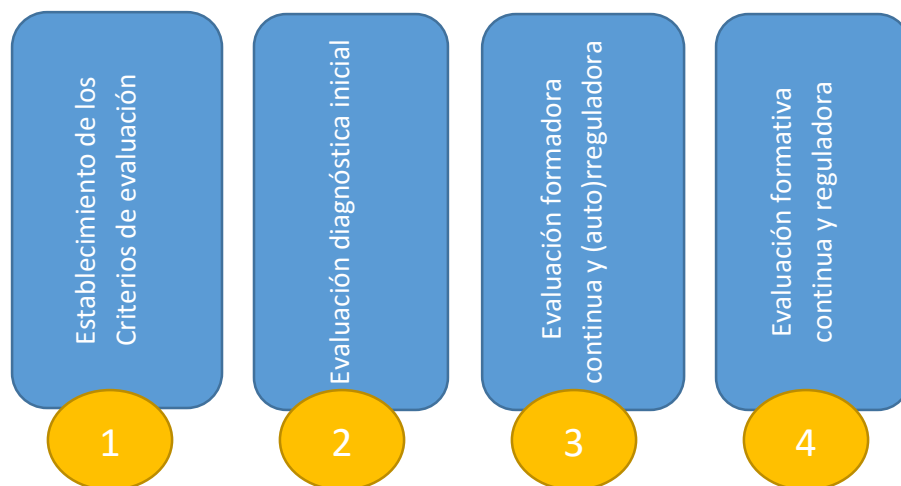
certificar la acreditación de un estudiante la institución establece determinados criterios o requisitos mínimos que comprueben que el estudiante ha logrado cierto nivel de aprendizaje.

Así, en la UNAM es necesario cubrir entre el 80 y 85% de asistencia a las clases y obtener una calificación aprobatoria entre 6 y 10. En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades se otorga la libertad de cátedra al profesor y se le permite establecer personalmente cuáles son los criterios internos dentro de un curso-taller para acreditar una asignatura. El referente institucional de los profesores son los programas de estudio que marcan los principios generales que deben tomarse en cuenta.

Capítulo V: Propuesta didáctica para la evaluación del aprendizaje en Historia Universal

En este último capítulo se realiza una propuesta de integración de las funciones pedagógica e institucional-social de evaluación en el contexto concreto de un curso de Historia Universal. Una propuesta de evaluación no puede ir en abstracto, tiene que tomar en cuenta los objetivos de la institución, la población estudiantil y las distintas formas de enseñar y aprender Historia. A continuación, se propone operativizar distintas formas de evaluación, instrumentos y técnicas, al mismo tiempo que se va ejemplificando con base en la práctica docente.

V.1. Evaluación de un curso¹⁷¹



Uno de los grandes retos del docente es ver los procesos de enseñanza, aprendizaje y de evaluación a nivel macro, a nivel de un curso, a nivel semestral o anual. Se propone la evaluación para el curso de Historia Universal Moderna y Contemporánea tomando en cuenta cinco elementos (véase esquema) tomando en cuenta la función pedagógica e institucional-social de la evaluación; con énfasis en los procesos y los productos.

¹⁷¹ La propuesta es una sistematización de mis prácticas reales en el aula.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades el promedio de los grupos es de poco más de 50 estudiantes. Los profesores de Tiempo Completo atienden un máximo de 5 grupos, por lo que el total de estudiantes oscila entre 250, y de los profesores de asignatura que atienden a 7 grupos alcanza a 350 estudiantes; lo cual dificulta en gran medida el trabajo del profesor para valorar los avances individuales. Los instrumentos y las actividades de evaluación que diseña el profesor necesitan cumplir con un número de características para que el estudiante de verdad pueda aprovechar la retroalimentación del docente. La evaluación no puede sobrecargar al profesor en detrimento de la preparación de las actividades de enseñanza.¹⁷²

Dada la diversidad entre los alumnos es importante establecer un proceso de evaluación amplio, tomando en cuenta la realización de diferentes tipos de actividades, tanto individuales como grupales, orales como por escrito. Así logra el profesor *valorar* y *medir* diferentes tipos de aprendizaje dentro del curso, reduciendo así la subjetividad, la parcialidad y la injusticia que suele tener una evaluación unívoca.

Para utilizar la evaluación como una herramienta y para fortalecer el proceso de aprendizaje, Mauri propone:¹⁷³

1. Compartir con los alumnos los objetivos de aprendizaje y los contenidos a evaluarse.
2. Identificar las exigencias previsibles y las condiciones de desarrollo de cada una de las actividades.
3. Dar a conocer cuáles son los criterios precisos de un buen trabajo o participación.
4. Ofrecer un tipo de retroalimentación con respecto al desempeño de los estudiantes.
5. Crear un ambiente de aprendizaje en el cual los alumnos pueden conocer los criterios de evaluación.
6. Empoderar a los alumnos para que sean responsables de su propio proceso de aprendizaje y que realizan una autoevaluación continua de su trabajo.

¹⁷² Una de las consideraciones más importantes es que a los distintos grupos no se solicite de manera simultánea actividades complejas para valorar, para que el profesor así puede distribuir su tiempo de revisión de trabajos.

¹⁷³ Mauri, T. y Rochera M.J. (2010). “La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria.” En Coll, C. (coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó. p. 162.

Estos elementos se tienen que dar a conocer tanto a nivel del curso, pero también durante el proceso de enseñanza, así como al final del semestre con miras hacia el futuro.

V.2. Criterios de evaluación

- **Criterio:** del griego juzgar
- Norma para conocer la verdad //
- Juicio o discernimiento.¹⁷⁴

A nivel del curso

Cualquier curso inicia con el establecimiento de estos criterios, se comunican por escrito a los estudiantes para que los revisen y tengan claro qué es lo que se espera de ellos. El diseño de estos elementos parte de los objetivos de la institución y las características del diseño didáctico implementado por el profesor.

No existen criterios o instrumentos ideales, lo que es importante tomar en cuenta es que haya suficiente diversidad en los elementos a evaluar para que se consideren las diferentes habilidades de los estudiantes.

- *Asistencia.* Para la acreditación de un curso se requiere la asistencia mínima de 85% a clases.
- *Criterios y peso relativo correspondiente para establecer la calificación final*

<i>Tareas</i>	20%
<i>Actividades en clase</i>	20%
<i>Proyecto final</i>	20%
<i>Portafolio</i>	25%
<i>Exámenes</i>	15%

¹⁷⁴ Casanova, M.A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica.* España: Muralla. p.88.

- Cada uno de los criterios para la evaluación sumativa se describen cualitativamente:

Tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Se evalúa la calidad del trabajo con respecto a la precisión fáctica, el manejo de conceptos, la capacidad de argumentar, la presentación de las ideas. • Se evalúa positivamente el esfuerzo, la creatividad y compromiso.
Actividades en clase	<ul style="list-style-type: none"> • Se evalúa la capacidad de trabajar cooperativamente para lograr las metas en actividades cotidianas. • Se evalúan los productos como breves exposiciones y actividades realizadas en equipo. • Se evalúan las participaciones en las discusiones, lecturas colectivas. • Se evalúan las actitudes positivas: respeto, solidaridad, colaboración, inclusión, tolerancia y las negativas: intolerancia, discriminación, egocentrismo, individualismo excesivo y exclusión.
Proyecto final	<ul style="list-style-type: none"> • Se entrega al final del semestre. • Se evalúa la calidad del trabajo con respecto a la precisión fáctica, el manejo de conceptos, la capacidad de argumentar, la presentación de las ideas. • Se evalúa positivamente el esfuerzo, la creatividad y compromiso.
Portafolio	<ul style="list-style-type: none"> • Se entrega al final del semestre. • Se evalúa a partir de una rúbrica con las actividades realizadas durante el semestre • Se evalúa con base en la autocorrección. • Se evalúa el progreso y el esfuerzo realizado.
Exámenes	<ul style="list-style-type: none"> • Se evalúa el dominio de los conocimientos por unidad didáctica. • Se evalúa el dominio de procedimientos como lectura, análisis e interpretación de textos, imágenes, gráficas, mapas.

Cuadro 21: criterios para la evaluación formativa. Elaboración propia.

Éstos son las consideraciones generales y durante el curso mismo, cada uno de las actividades tendrá una evaluación a través de criterios más precisos, establecidos en las rúbricas correspondientes.

A nivel de los procesos y productos

Juzgar y valorar los procesos y productos realizados por los alumnos, son actividades difíciles para el profesor. El uso de criterios, las actividades de aprendizaje abiertas pueden convertirse en verdaderos objetos de evaluación, porque con base en ellos se puede valorar cuáles son los objetivos que alcanzaron los alumnos.

Los criterios entonces ayudan al profesor:

1. Planear y establecer con mayor precisión los objetivos de una actividad.
2. Comunicar adecuadamente lo que se espera de los estudiantes.
3. Valorar o medir con mayor precisión y sin predisposición las actividades
4. Documentar los juicios valorativos.

Un posible problema de los criterios es que sean demasiados rígidos para el profesor y los alumnos; por ello tienen que ser lo suficientemente flexibles y amplios para que permitan cumplir con las necesidades de dirigir el trabajo y de valorar. Las listas de verificación y las rúbricas son instrumentos útiles para el establecimiento de criterios, así como la práctica de la evaluación y la comunicación de los resultados.

Listas de verificación: se pueden elaborar listas con escalas de valoración numérica o verbal. El ejemplo sirve para registrar cómo se lee un texto, cómo expone un alumno, cómo participa en clase:

Aspecto de la lectura	Sí	No	Dudoso
1. Explora el texto			
2. Tiene un plan de lectura			
3. Lee en silencio			
4. Utiliza subrayados			
5. Toma notas			

Cuadro 22: lista de verificación, adaptado de Díaz Barriga y Hernández.¹⁷⁵

¹⁷⁵ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. pp.324.

Las rúbricas. Son “*guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada.*”¹⁷⁶ Las rúbricas son útiles también para una evaluación formadora porque proporcionan descripciones de los objetivos de aprendizaje mediante los criterios, las escalas de valoración y los indicadores verbales. Esta información sirve a su vez como guía para la retroalimentación del profesor hacia los alumnos o para realizar la autoevaluación y evaluación mutua entre los alumnos. También son didácticamente útiles para evaluar trabajos más complejos como la realización de proyectos, investigaciones, ensayos, reseñas, entre otros.

Un ejemplo de una rúbrica para evaluar un trabajo de investigación:

	Sobresaliente	Suficiente	Incipiente	Deficiente
Presentación	La presentación es completamente coherente	La presentación contiene algunas incoherencias	La presentación contiene múltiples incoherencias	La presentación es totalmente incoherente
Organización	El trabajo presenta creativamente la organización de la información	El trabajo presenta una completa organización de la información	El trabajo presenta alguna organización de la información	El trabajo se presenta completamente desorganizado
Fuentes	El trabajo se basa en múltiples fuentes de información	El trabajo se basa en al menos dos fuentes de información	El trabajo se basa en una sola fuente de información	Sin referencias a ninguna fuente de información
Interpretación	Con Interpretación de los eventos históricos y manejo de conceptos	Limitada interpretación de los eventos históricos y manejo de conceptos	Limitada interpretación de los eventos históricos pero sin manejo conceptual	Sin interpretación de los eventos históricos
Lenguaje	El dominio mostrado en el manejo del lenguaje realza la presentación	Muestra dominio en el manejo del lenguaje	Presenta deficiencias en el dominio del idioma	Muestra un manejo deficiente del lenguaje

Cuadro 23: rúbrica para evaluar una investigación. Adaptado de Domínguez Chávez¹⁷⁷

¹⁷⁶ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. P. 134.

¹⁷⁷ Domínguez Chávez, H. y Carrillo Aguilar, R.A. (2009). Programa de Cómputo para la Enseñanza de la Historia de México II. México: CCH UNAM. Recuperado de <http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HMII/RuInv.htm> (mayo, 2016).

Idealmente los criterios de evaluación se construyen a partir de los desempeños “buenos” y “malos” reales de los estudiantes, con respecto a resultados de aprendizaje en el pasado o en ciclos escolares anteriores. Se pueden presentar en un formato cualitativo o también tomando en cuenta una valoración numérica.

Para diseñar una rúbrica Díaz Barriga y Hernández señalan que tiene que cubrir los siguientes criterios:¹⁷⁸

- La enunciación precisa del objetivo y el objeto (contenidos declarativos, procedimentales o actitudinales, productos, procesos) a evaluar.
- Modelar la rúbrica a partir de un ejemplo acabado que se tome como modelo.
- Identificar los indicadores de desempeño para el producto o el proceso
- Definir los niveles de clasificación; usualmente de 3 a 5
- Formular la descripción de los criterios de ejecución en el nivel superior
- Elaborar a partir del mayor nivel, la descripción de los criterios en los niveles restantes
- Construir la matriz, cruzando los niveles de desempeño en la parte superior y los indicadores que se colocan en la columna izquierda
- Seleccionar el nivel de ejecución que describe mejor el trabajo de los alumnos

Pero se ha de notar que mientras los criterios se aplican de manera general a todo el grupo, el profesor también puede establecer con los alumnos algunas metas personalizadas, por ejemplo, con base en las deficiencias que han manifestado en los diagnósticos o los trabajos realizados durante el semestre. Puede programar con ellos, un camino diferente, atendiendo sus necesidades y reconociendo su autonomía como sujeto.

Los criterios también son el referente para que el profesor pueda retroalimentar a los estudiantes y señalar en qué aspectos mejoraron y qué necesitan trabajar. De acuerdo con algunos investigadores como Robert Marzano¹⁷⁹, ofrecer retroalimentación a los alumnos es más efectivo cuando se hace:

¹⁷⁸ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. pp.343-344.

¹⁷⁹ Edmunds, J. (2006). *How to assess student performance in History. Going beyond multiple-choice tests*. Estados Unidos: Serve Center. Universidad de Carolina de Norte. Greensboro. p.3.

1. Instantáneo, dentro de un lapso de uno o dos días
2. Con base en los criterios de evaluación establecidos

V.3. Evaluación inicial diagnóstica

Cuando el alumno inicia en una escuela nueva, es útil realizar una evaluación diagnóstica para poder enfocar el proceso de enseñanza en función de las necesidades individuales y grupales.

Al mismo tiempo el diagnóstico es un elemento que puede ayudar al alumno a establecer unas metas para trabajar a lo largo del semestre. *¿Qué elementos diagnosticar?* Hay muchas posibilidades, aquí se propone un diagnóstico inicial con base en tres actividades distintas:

1. Diagnóstico de los intereses personales y experiencias previas en los cursos de Historia de la secundaria a través de un cuestionario aplicado durante la primera clase.
2. Diagnóstico de algunas habilidades a partir de un breve escrito.
3. Diagnóstico de las habilidades de trabajar en equipo y de buscar información en la biblioteca del plantel.

Con la información obtenida el profesor puede establecer cuáles son las percepciones, expectativas, conocimientos y habilidades de los estudiantes. Es importante que un cuestionario diagnóstico sea conciso para que el profesor pueda procesar los datos y utilizarlos como referente para conocer el clima dentro del grupo y los intereses generales. El diagnóstico se realiza durante las dos primeras semanas de clase.

Actividades de diagnóstico

Primer elemento del diagnóstico

Al alumno se le aplica en la primera clase del semestre, un diagnóstico con respecto a la asignatura de Historia Universal con la finalidad de conocer su experiencia en

la secundaria, su nivel de interés y sus expectativas con respecto al CCH, llenando el siguiente formato:

Nombre del alumno:					
Grupo:					
	1	2	3	4	5
<i>Historia Universal me gusta</i>					
<i>Mis calificaciones en Historia han sido buenas</i>					
<i>En la secundaria tuve clases de Historia interesantes</i>					
<i>La lectura de textos históricos significa para mí</i>					
<i>La escritura la practico</i>					
5: Mucho, 4: Bastante 3: Poco 2: Casa nada 1: Nada					
<i>¿Qué esperas del curso de Historia en el CCH?</i>					
<i>¿Para qué sirve aprender Historia?</i>					

Cuadro 24: evaluación diagnóstica inicial de los alumnos. Elaboración propia.

El segundo elemento del diagnóstico:

Una de las actividades principales en un curso de Historia es saber investigar y reflexionar sobre los temas. Por ello, se propone un diagnóstico con respecto a la realización de tareas. Esta actividad es útil para ver el compromiso y el interés con la materia y establecer cuál es su capacidad para argumentar y escribir con buena ortografía.

Actividad:

1. Se solicita como tarea al alumno, investigar individualmente un tema de la historia universal que le interesa particularmente.
2. Se le pide que investigue brevemente en casa sobre el tema y que argumente en un texto con una extensión de 1 cuartilla por qué es importante su tema.
3. El trabajo se entregará la segunda clase del semestre.

La evaluación del trabajo se puede hacer con una *lista de verificación*:

Nombre:					
Presentación					
Interés Historia					
Argumentación					
Ortografía					
5: Excelente 4: Muy bueno 3: Bueno 2: Regular 1: Mal					

Cuadro 25: lista de verificación para evaluar una tarea. Elaboración propia.

Para realizar el diagnóstico el profesor esclarece sus criterios mediante la elaboración de una *rúbrica*.

	Excelente	Muy bueno	Regular	Mal
Presentación	El trabajo tiene letra legible, título y una clara estructura	El trabajo cumple con los requisitos pero tiene unos detalles menores	El trabajo tiene cierta estructura pero muestra deficiencias	El trabajo se presenta hoja arrancada, sin orden, rayado, sin estructura.
Interés Historia	Muestra interés por conocer y se compromete con conocer Historia	Muestra interés y cumple con la actividad	Tiene interés pero no concreta	No muestra interés ni se compromete con conocer Historia
Argumentación	Fundamenta sus ideas a través de una buena argumentación	Fundamenta sus ideas, argumenta en parte	Tiene la intención de explicar pero no argumenta bien	Las ideas son incoherentes, no hay argumentos
Ortografía	Sin faltas de ortografía	Presenta no más de dos faltas de ortografía	El trabajo tiene varias faltas de ortografía	El trabajo tiene muchas faltas de ortografía

Cuadro 26: Rúbrica para evaluar el trabajo en casa. Elaboración propia.

El tercer elemento del diagnóstico: se realiza durante la segunda sesión de clase con base en una búsqueda en la biblioteca del plantel.

1. El profesor organiza el grupo en equipos de cuatro integrantes, de acuerdo con el orden alfabético de la lista del grupo.¹⁸⁰
2. El profesor asigna un tema histórico (por ejemplo: “Renacimiento”, “Revolución Industrial”).
3. El profesor solicita a los alumnos que busquen información acerca del tema asignado en cuatro tipos de obras: una monografía, una enciclopedia, un atlas y un libro de texto.
4. Con base en la información obtenida, los alumnos realizan el apunten en una hoja: 1) la referencia completa de las cuatro obras (autor, título, fecha de publicación, editorial, país, número de páginas). 2) De cada obra realizarán una valoración del contenido: calidad, profundidad, claridad y señalarán sí les sirve la información. Se les aclara que no tienen que desarrollar el tema.
5. Al final de la sesión de dos horas entregan sus resultados de búsqueda por equipo en una hoja con sus nombres, grupo y tema.

Durante la actividad en la biblioteca el profesor orienta a los equipos (por ejemplo, mostrando cómo funciona un catálogo digital de una biblioteca) pero les obliga a realizar la actividad de manera autónoma, mientras tanto va observando y anotando en una lista de verificación cómo están trabajando los alumnos:

Equipo número:					
Grupo:					
	1	2	3	4	5
<i>Cooperación en el equipo</i>					
<i>Búsqueda de información</i>					
<i>Recopilación de los datos</i>					
<i>Valoración de la información</i>					
<i>Presentación escrita</i>					
5: Excelente 4: Muy bueno 3: Bueno 2: Regular 1: Mal					

Cuadro 27: lista de verificación para evaluar la búsqueda en una biblioteca.

¹⁸⁰ En una primera ocasión es idónea porque aún no se conocen y facilita el registro de las observaciones.

Esta actividad es útil para hacerlos conocer una biblioteca, su organización interna, para saber cómo buscar información y aprender a escribir las referencias de un libro. Generalmente no saben distinguir una enciclopedia de una monografía, un libro de texto y un atlas.

También van aprendiendo que la información en el catálogo digital no se puede buscar como en un buscador por internet, sino que hay que delimitar por área de conocimiento (historia no filosofía, historia de las matemáticas o literatura) y por época histórica. Es un ejercicio importante como recurso para ellos y marca la pauta para el resto de su vida escolar.

El ejercicio también permite observar cómo se integren los alumnos dentro de los equipos y cuáles son sus habilidades para interactuar y comunicarse con los demás, así como para determinar el interés por lograr las metas y resolver problemas.

Toma de decisiones

Mediante la elaboración de un concentrado el profesor puede obtener una visión integral, de los elementos que considera pertinentes:

Diagnóstico	<i>Interés Historia</i>	<i>Calificaciones secundaria</i>	<i>Argumentación</i>	<i>Escritura</i>	<i>Trabajo en equipo</i>
Alumno 1	5	1	3	3	5
Alumno 2	3	3	4	4	2
	5: Excelente 4: Muy bueno 3: Bueno 2: Regular 1: Mal				

Cuadro 28: propuesta de concentrado del diagnóstico aplicado a los alumnos.

Con base en las tres actividades de diagnóstico anteriores, el profesor puede tener una primera idea acerca de las cualidades y deficiencias de los alumnos. Los datos obtenidos permiten al profesor ubicar los extremos: los alumnos que tienen un primer desempeño elevado e interés por la Historia y los alumnos que se encuentran en el otro extremo con poco interés por la Historia y con un desempeño pobre en las actividades.

Con base en la información obtenida en el diagnóstico se puede hacer el puente con la práctica de la *autoevaluación*; el profesor puede hablar personalmente con cada uno de los estudiantes y en el diálogo se pueden acordar algunos aspectos que el alumno mismo considera necesario mejorar para poder avanzar en la clase de Historia, siempre aclarando que no debe descuidar las otras exigencias en el curso.¹⁸¹

V.4. Evaluación formadora

Autoevaluación

La evaluación formadora¹⁸² es la que lleva a cabo el mismo estudiante para regular su aprendizaje. Es importante que el profesor haga la transferencia de la evaluación docente a una evaluación del estudiante también. En la presente propuesta esa transferencia se da desde el inicio del semestre, solicitando al alumno que reflexione sobre sus propias necesidades, estableciendo tres metas a trabajar a lo largo del semestre. Las metas se pueden relacionar con contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales; preferentemente una combinación.

Contrato didáctico	
Fecha:	
Alumno/a:	Profesor
Duración:	
Situación:	
Meta 1:	
Meta 2:	
Meta 3:	
Medios para tener éxito en este contrato:	
Personas que me pueden apoyar:	
Firma alumno	Firma Profesor

Cuadro 29: contrato didáctico, adaptado de Sanmarti.¹⁸³

¹⁸¹ Eso se realiza durante la segunda semana de clases, mientras que el grupo está trabajando un tema en clase, se puede llamar cada uno de los estudiantes y establecer acuerdos mediante el diálogo.

¹⁸² Véase capítulo IV.

¹⁸³ Sanmarti, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó. p.98.

Un excelente instrumento para que el alumno se comprometa con su aprendizaje es el “contrato didáctico”. Son contratos que establece el alumno, o un grupo de alumnos, de manera formal para comprometerse públicamente con las actividades escolares y realizarlas bien. El contrato didáctico se incorpora al *portafolio* del semestre y puede adaptarse en caso de ser necesario, pero sirve de referente para que el estudiante trabaje de manera seria y tome conciencia de que la autoevaluación es útil.¹⁸⁴ Sin que se convierta en una camisa de fuerza, es un instrumento que permite exigir al alumno que intente superar limitantes o deficiencias en su proceso de aprendizaje.

Nombre del alumno				
Unidad temática: “Introducción al estudio de la Historia”				
OBJETIVOS	A	B	C	OBSERVACIONES
Formular una definición personal del concepto de Historia				
Comprender que existen diferentes interpretaciones del pasado				
Saber identificar y aplicar algunas técnicas de investigación				
Conocer los conceptos más importantes:				
• Acontecimiento				
• Tiempo				
• Espacio				
• Causalidad				
• Sujeto histórico				
• Totalidad				
• Proceso				
Valorar la utilidad de la Historia para comprender el presente				
A: Lo domino bien, B: lo domino parcialmente, C: No lo domino				

Cuadro 30: autoevaluación de los aprendizajes de una unidad. Elaboración propia.

¹⁸⁴ El profesor proporciona durante el diálogo la segunda semana de clase, el contrato didáctico, se establecen acuerdos y firman ambos el documento.

Otro ejemplo (cuadro arriba) para autoevaluar los aprendizajes tras una la Unidad “Introducción al estudio de la Historia” de Historia Universal Moderna y Contemporánea I es reflexionar a través del cuadro cuáles son los conocimientos y las áreas que aún desconoce. Lo puede llenar de manera autónoma o revisarlo junto con el profesor o con un compañero de clase – es decir *coevaluar*. Cada uno se agrega al portafolio y sirve como un instrumento durante el desarrollo del curso-taller.

Coevaluación y evaluación mutua

Cuando existe ya una práctica de autoevaluación con cierto rigor, se puede empezar a impulsar la coevaluación y posteriormente la evaluación mutua. Una estrategia es juntar a los alumnos en parejas para que evalúen mutuamente sus productos, las formas cómo resuelven la actividad, su capacidad de formular preguntas, etc. Esta actividad puede ser optativa para evitar situaciones incómodas entre los alumnos, porque algunos de ellos quieren que se les respete su “privacidad”.

Para que los alumnos aprendan a evaluarse entre ellos es necesario que tengan claro los criterios de evaluación establecidos por el profesor. Una estrategia útil es dar a conocer los productos de los demás alumnos, hasta de otros salones de clase para que realicen la práctica de comparación y valoración objetiva de los productos y resultados. La revisión de éstos permite identificar buenos y malos trabajos, puntos de mejora y dan a entender al alumno que aprender es su responsabilidad y no únicamente del profesor.

Una *estrategia* de **evaluación mutua** se realizó en mi práctica durante el semestre 2016-2 con respecto a la elaboración de caricaturas políticas sobre temas de Historia Universal Moderna y Contemporánea en el CCH. Los alumnos investigaron en pareja primero un tema relacionado con el nazismo en la Sala de Cómputo del plantel, lo problematizaron y plantearon cómo convertirlo en una caricatura política. Después lo elaboraron y lo expusieron una semana después en clase. Posteriormente se colocaron las obras en un sitio Pinterest (galería de imágenes en línea) del profesor y los alumnos evaluaron a compañeros de otro grupo.

En la coevaluación o evaluación mutua no se trata de que el alumno califique al otro, la idea es que conozca otras formas de resolver las actividades; que reflexionen sobre las temáticas estudiadas en clases; que compartan ideas; y finalmente que exista el reconocimiento del trabajo y el talento de los demás.



Explicación de las autoras: Esta caricatura representa una mujer en medio de todas las cosas por las que tenía que pasar. Observamos la "Escuela para novias", libros de historia, ya que debían tener educación. Un signo Nazi, que hace referencia a que ellas debían llevar esa "cultura". Observamos una "FÁBRICA DE BEBÉS" (debían tener muchos hijos). Por último, la frase "The woman must be perfect" que nos dice cómo es que se consideraba a la mujer del régimen de Hitler.

Comentarios o “evaluación mutua” de estudiantes de otro grupo:

Comentario 1: *Opino que esta imagen explica claramente el concepto que se tenía de "la mujer ideal", pues se logró capturar todos los aspectos que ellas tenían que cumplir, además de que se ve la angustia que las mujeres llegaban a tener. Me gustó mucho su trabajo, compañeros/as.*

Comentario 2: *Me gusta el hecho de que pongas que a la mujer le pasan tantas cosas en la cabeza y su cara de angustia y cansancio, pues esa era la triste verdad acerca de la mujer de esa época, pues hasta el hecho de que tuviera muchos hijos, era algo cruel. Me gusta tu imagen de la mujer en Alemania*

Comentario 3: *Buen dibujo, me gustó bastante tu manera de dibujar y representarlo*

Comentario 4: *La caricatura por sí sola llama la atención, pues es bastante linda. El tema también es bastante raro, pues muy pocas veces llegamos a prestar atención a las mujeres en estas situaciones y la importancia de ellas en los hechos. La angustia de la mujer por querer seguir el estereotipo de "mujer perfecta" es evidente y esto sigue ocurriendo en la actualidad; el hecho de presionarnos a más no poder con el fin de que la sociedad nos acepte.*

Comentario 5: *La caricatura es muy llamativa, el tema blanco y negro la hacen mas interesante, la idea de quedo muy clara , en esa época las mujeres tenían muchas cosas en la cabeza en las que pensar.*

Comentario 6: *Es una buena caricatura ya que demuestra como la mujeres eran "educadas" para ser buenas esposas y saber cuidar a sus niños (claramente para después convertirlos en soldados), me gusta como representas a la mujer agobiada por ser "perfecta" y por cumplir con la cuota de "bebés", y me gusta porque yo entiendo los círculos alrededor de ella como una obsesión de ella para ser "perfecta".*

Comentario 7: *Es una muy buena caricatura y representa por todo lo que tenía que pasar una mujer en ese entonces y cómo tenían que ser educadas para ser buenas en los labores de la casa, ser buena esposa buena madre y en ese entonces la mujer sólo era un medio de producción ,eran obligadas a tener bebés para el país*

Cuadro 31: comentarios relacionados con una práctica de valoración del trabajo de alumnos de otro grupo.¹⁸⁵

¹⁸⁵ Los comentarios pueden consultarse en una galería Pinterest:

<https://es.pinterest.com/seppedevreesse/caricaturas-nazismo/>

De hecho, hay varios ejemplos interesantes y trabajos bien pensados en el sitio. Los textos arriba producidos son copias literales, solamente se quitaron los nombres. Los errores ortográficos son de origen.

V.5. La evaluación formativa

Mientras que en la teoría resulta relativamente fácil tipificar la evaluación formativa, establecer sus objetivos y funciones, su aplicación y distinguir sus diferentes facetas en la práctica no es tan sencilla. Para poder definir qué evaluar hay tres referentes: el Programa de Estudios, los propósitos y métodos de enseñanza del profesor y también nuestras ideas al respecto del aprendizaje de los alumnos.

Si se pretende que el alumno comprenda el tema el proceso de la Revolución Rusa puede organizar en la clase una actividad de indagación alrededor de la pregunta *¿Fue la Primera Guerra Mundial un detonante de la Revolución Rusa?* Entonces los alumnos realizarían una serie de actividades de lectura y análisis que permitirán evaluar en qué medida logran dar respuesta a la pregunta.

Sí, no obstante, se basa la evaluación en una pregunta de opción múltiple como, por ejemplo:

¿Cuándo estalló la Revolución de Octubre?

- a. 1905
- b. 1917
- c. 1918

Queda claro que exista poca posibilidad valorar la comprensión de los estudiantes. Existe la posibilidad de formular reactivos de opción múltiple más complejos que se enfocan en la identificación de los atributos de un concepto, como, por ejemplo:

Un Estado comunista se caracteriza por:

- a. Establecer un control estatal sobre los medios de producción
- b. Crear un sistema parlamentario para garantizar los derechos sociales
- c. Garantizar los derechos de propiedad de los individuos

El reactivo anterior puede ser útil para afianzar ciertos conceptos, pero activa en el mejor de los casos otro tipo de reconocimiento, y no una reflexión profunda. Para comprender la Revolución Rusa se tiene que conocer el contexto histórico en el que surge, las diferentes características, preferentemente algunas interpretaciones

historiográficas y un gran bagaje conceptual: “socialismo”, “bolchevique”, “sóviet”, “anticapitalismo”, “zarismo”, por ejemplo.¹⁸⁶

Para evaluar si los alumnos comprenden los temas vistos se necesitan diseñar formas de evaluación que recuperan simultáneamente:

1. El conocimiento declarativo: factual y conceptual
2. El conocimiento procedimental: técnicas y estrategias
3. El conocimiento actitudinal: la tolerancia y la capacidad de empatía, precisión fáctica, entre otros.

Estos conocimientos idealmente se deben activar al mismo tiempo y no de manera aislada si se quiere evaluar la comprensión de los estudiantes. Y solamente si el profesor ha permitido que los estudiantes lean textos más complejos, indagan, investigan y escriban en clase, lograrán activarlos.

Para evaluar los conocimientos fácticos se pueden realizar ejercicios (exámenes, líneas del tiempo,...) para que el alumno consolide los “ladrillos” del conocimiento histórico (ubicación espaciotemporal, nombres de personajes y periodos y hechos históricos claves).

La evaluación del dominio de los conceptos requiere actividades más abiertas y flexibles porque su aprehensión es gradual y su comprensión requiere el ejercicio continuo. En este sentido es importante la propuesta de trabajar especialmente los conceptos con un nivel de abstracción que permite realizar analogías y comparaciones.

Los conceptos se interrelacionan con otros y se pueden evaluar mediante representaciones visuales (mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos), con escritos (reseñas, ensayos,...), así como verbalizaciones orales durante exposiciones o discusiones en clase.

¹⁸⁶ Véase capítulo II: los contenidos conceptuales, pp. 50-58.

Pozo¹⁸⁷ señala que en la evaluación del aprendizaje de los conceptos hay que procurar evitar que se consideren como conocimientos factuales. Da las siguientes recomendaciones:

1. Evitar preguntas y tareas que permitan respuestas meramente reproductivas.
2. Plantear en la evaluación situaciones y tareas nuevas.
3. Evaluar al inicio de las clases los conocimientos previos de los alumnos para trabajar a partir de los conceptos y conocimientos previos.
4. Valorar las ideas personales de los alumnos y promover el uso espontáneo de la terminología, entrenándoles a parafrasear o explicar las cosas con sus propias palabras.
5. Valorar las interpretaciones y las conceptualizaciones que se alejan o desvían de la idea aceptada.
6. Utilizar técnicas “indirectas” (clasificación, solución de problemas) que hagan inútil la repetición literal y acostumar al alumno a aventurarse para resolver problemas.

La evaluación de los procedimientos se puede realizar también en diferentes contextos de práctica sistemática para que el estudiante pueda adquirir la habilidad de manera gradual, aplicándolos en diferentes contextos.

La evaluación de las actitudes se realiza tanto en el manejo de los contenidos y conceptos en Historia, en el sentido que las ciencias sociales requieren un compromiso moral, ético y político por parte de los alumnos en la interpretación de la Historia. Así el profesor y los alumnos pueden enfocarse en la evaluación de actitudes con respecto a:

1. El aspecto del compromiso, el esfuerzo, el interés, la creatividad para resolver las actividades.
2. La capacidad de trabajo en equipo, la solidaridad, la tolerancia a las ideas de los otros.
3. La interpretación científicamente sustentada de la historia, el desarrollo de la empatía y el rechazo de estereotipos.

¹⁸⁷ Pozo, J. I. (2010). “El aprendizaje de los contenidos escolares y la adquisición de competencias.” En Coll, C. (coord.). *Desarrollo y aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó. p.74.

Para diseñar el proceso de evaluación formativo, el profesor la considera dentro de la lógica de las estrategias didácticas mismas. *¿Cuáles son los pasos a seguir para diseñar una estrategia didáctica, tomando en cuenta la evaluación?*

Paso 1: Establecer el objetivo de aprendizaje de la estrategia didáctica con base en el Programa y fijarse en la habilidad cognitiva propuesta (Entender, conocer, comprender, valorar, etc.)

Paso 2: Identificar cómo contribuye el aprendizaje con respecto a los propósitos de la Unidad y establecer cuáles son los conocimientos previos que tienen los alumnos.

Paso 3: Definir cuáles son los conocimientos fácticos, conceptos, procedimientos y actitudes que tiene que desarrollar el estudiante para lograr el objetivo didáctico o aprendizaje propuesto.

Paso 4: Formular los objetivos específicos, crear la estrategia, la secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje, seleccionar y organizar los materiales didácticos.

Paso 5: Establecer como los alumnos rendirán cuenta de su aprendizaje: mediante la participación oral o la escritura de un texto por ejemplo.

Paso 6: Establecer las formas de evaluación que permiten dar cuenta del proceso y los productos de aprendizaje realizados por parte de los alumnos.

A continuación, se revisan los métodos de evaluación que son aplicables en ambientes de clase reales.

Evaluaciones formativas

1. Exámenes
 2. Intercambios orales: diálogos, discusiones, lecturas colectivas y debates
 3. Trabajos escritos: ensayos, reseñas, reportes, representaciones visuales, reflexiones
 4. Proyectos de investigación
 5. Portafolio
-

Exámenes

Aunque se relaciona el examen generalmente con la evaluación sumativa y la calificación, pueden ser utilizados naturalmente también como instrumentos formativos dentro de la lógica de un curso. Los exámenes tradicionales se construyen a partir de respuestas cerradas como son “opción múltiple”, “verdadero y falso”, “relación de columnas”, “respuestas breves”, “ordenar cronológicamente”, entre otros.

Las condiciones en el que se aplica el examen son importantes a considerar para definir su sentido:

1. Gran parte de los resultados se distorsiona porque muchas respuestas se responden al azar y no dan cuenta de los procesos cognitivos de los estudiantes.
2. La cultura del examen está tan extendida desde la primaria que los alumnos tienen mala predisposición y generan una situación de estrés.
3. La competencia entre alumnos puede tener un impacto negativo, al mismo tiempo que puede mejorar la calidad educativa.
4. Opera más como un instrumento de control o en algunas ocasiones como un reto cuando se hace de manera individual con un tiempo limitado
5. Opera más como un instrumento de valoración cuando se pueden realizar a libro abierto, en grupo, en casa o en línea porque el estudiante tendrá la posibilidad de reflexionar y pensarlo de manera distinta.

Tradicionalmente el examen se hace con lápiz y papel pero actualmente es importante considerar que existen en internet muchas aplicaciones, como por ejemplo “Google Formularios” en <http://drive.google.com> que permite examinar o encuestar en línea y mediante programas complementarios se puede crear un reporte global de las calificaciones obtenidas y tener una visión global de los resultados de los estudiantes.

Su elaboración consume bastante tiempo porque no es fácil establecer respuestas cerradas que no permitan interpretaciones. Es fácil establecer hechos concretos como nombres de lugares, personas y fechas; no obstante, ya se complica cuestionar sobre hechos históricos que son construcciones historiográficas como “La Revolución Industrial”, “El feudalismo”, porque son productos de conceptualizaciones. Las preguntas de verdadero-falso pueden ser tal vez los más útiles porque requieren de una mayor reflexión y su respuesta azarosa no tiene éxito posible (véase ejemplo abajo). Una vez establecido un banco de reactivos con preguntas cerradas es posible utilizarlos como instrumentos lúdicos como al inicio de una clase para verificar qué aprendieron o recuerden los alumnos en las sesiones anteriores o el semestre pasado. La ventaja es que en una hoja pueden contestar rápidamente (unos 5 a 10 minutos) y con base en ellos se puede hacer la revisión grupal, momento en que los alumnos pueden autoevaluar lo que saben o recuerden. Es útil porque hasta las preguntas más “sencillas” cuestan trabajo a los alumnos.

El siguiente ejemplo de un ejercicio de identificación de un mapa en un examen aplicado durante el semestre 2016-2 a 144 alumnos nos muestra la utilidad de un “examen”.

Pregunta: Señala, con base en el mapa, sí el siguiente enunciado es verdadero o falso: "Durante la época entreguerras, Japón conquistó colonias europeas".

1. Verdad
2. Falso

Mapa del examen:

Expansión territorial de Japón (1931 - 1941)

imprimir



Mapa expansión territorial japonesa. Sitio Kairos. Recuperado de <http://iris.cnice.mec.es/kairos/medioteca/cartoteca/img/mapas/2guerramundial2.gif> (marzo, 2016).

¿Cuál fue el resultado? Únicamente 52% de 144 alumnos tuvieron la respuesta correcta. La afirmación es verdad porque ocupó los puertos europeos de Hong Kong y la Indochina francesa.

¿Cómo explicar el error? Probablemente es porque los alumnos hacen solamente lecturas literales de los textos, y probablemente no realizan inferencias. Sí la leyenda del mapa señala “ocupar” para ellos posiblemente no es lo mismo que “conquistar”. A las condiciones del examen no se puede atribuir el error: se aplicó en línea en un formulario de Google, con el tiempo ilimitado y con el mapa a formato grande y a color.

La práctica de interpretar mapas se realiza en el curso, pero posiblemente no se detiene suficientemente el profesor, verificando que los estudiantes logren identificar los contenidos de un mapa. La solución sin duda está en la práctica diaria de su interpretación mediante una guía de lectura de mapas (véase abajo).

Los reactivos también tienen un efecto de “relajar” al estudiante, en el sentido de que ya está el abanico de respuestas y no obliga a pensar al estudiante. Con base en una fuente histórica y un ejercicio de *pregunta abierta* la interpretación del mapa puede ser una mejor opción:

Japón no lo ha elegido: debe morir de hambre si no puede establecer su imperio. País industrializado que no posee las materias primas indispensables (hierro y carbón) para su industria y lo que es más angustioso, la agricultura japonesa no puede alimentar a la inmensa población del país que ha pasado de 33 millones en 1872 a 70 millones en 1934, siendo el ritmo de crecimiento actual de un millón de personas al año. ¿Cómo alimentar a estos 40 millones de habitantes? El progreso técnico ha engendrado la superpoblación y el paro: la mano de obra abundante y los bajos salarios son habituales. También en el campo la miseria es general (...). A diferencia de otros imperialismos, el imperialismo japonés se puede explicar por una necesidad vital; morir o extenderse (geográficamente)."

Revista económica Internacional. Bruselas, 1934.

Guía de lectura de un mapa histórico

Expansión territorial de Japón (1931 - 1941)

imprimir



Una mejor pregunta/actividad hubiera sido:

1. Señala cuáles eran los principales problemas de Japón durante el periodo de entreguerras.
2. Secuencia cronológicamente cuáles son las conquistas territoriales que realizó Japón:
 - a. 1931-1933: (lugar)
 - b. 1933-
3. Señala cuáles territorios europeos ocupó.
4. Explica cómo se relaciona la expansión de Japón con el Imperialismo capitalista.

Las preguntas activan diferentes niveles de pensamiento en el alumno: a partir de la fuente histórica describir los problemas de Japón, observar e identificar elementos de un mapa, secuenciar la información a partir de su reconocimiento y finalmente explicar a partir de un concepto que se ha ido trabajando desde la unidad didáctica anterior, relacionando la información obtenida del mapa y de la fuente histórica.

La conjunción de diferentes operaciones mentales es lo que permite al alumno dar sentido a una actividad solicitada por el profesor. Cuando cuente con un mayor número de elementos contextualizados, las actividades se resuelven mejor. Un ejemplo de ello es una actividad de examen de la segunda unidad del Programa de estudios de HUMyC I: “El feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros indicios del capitalismo (siglos XII- XVI)”.

La actividad se planteó para valorar (en parte) sí el aprendizaje de la segunda unidad del programa de HUMyC I del CCH se cumple: *“El alumno valora la importancia de los cambios de mentalidad surgidos en el Renacimiento, el Humanismo y la Reforma Protestante, así como las transformaciones económicas y políticas en el proceso hacia la modernidad y primeros indicios del capitalismo.”*¹⁸⁸

¹⁸⁸ Programa de HUMyC I y II, p.17. Contenido temático: Origen de la mentalidad moderna: la herencia cultural grecorromana, Renacimiento, Humanismo y la nueva ciencia. La Reforma y la Contrarreforma.

Se trata de un ejercicio de observación e interpretación de una obra de arte renacentista. El ejercicio es de aplicación del conocimiento, porque los estudiantes no conocían el objeto.

El análisis de obras de arte se había abordado anteriormente una sola vez, y los conocimientos previos que tenían los alumnos eran el estudio de la Edad Media, el proceso del Renacimiento y Humanismo (a través de un documental sobre la familia de los Medici, una lectura y el análisis de obras de arte), el proceso de Reforma (observación de una selección didáctica 25 minutos de la película "Lutero" del 2003, una lectura de un fragmento de un texto historiográfico y resolución de actividades).

Actividad del examen: Explica por qué representa la pintura de Holbein la nueva cultura del siglo XVI: Renacimiento, Humanismo y Reforma. Recuerda argumentar tu respuesta (*qué, cuándo, dónde, por qué, quiénes, cómo*).¹⁸⁹



Hans Holbein Los Embajadores 1533 Panel, Óleo, 207 x 209.5 cm Galería Nacional de Londres

¹⁸⁹ Se les proporcionó también la información descriptiva del cuadro en general y de los detalles.

“Varios de los retratos que pintó Holbein presentan un mundo puramente tangible que parece real, pero a menudo hay en ellos más de lo que se capta a primera vista. Este ejemplo lo encargó Jean de Dinteville (1503-1555), que es el hombre situado a la izquierda. El rey Francisco I de Francia le envió a Inglaterra en calidad de embajador para que protegiese los intereses de su país. El hombre de la derecha también es francés; se trata del obispo Georges de Selve (1508-1541), que cumplió una misión secreta en Inglaterra durante la primavera de 1533, cuando los ingleses estaban a punto de separarse de la Iglesia católica. Holbein, por su parte, había abandonado su Basilea (Alemania) natal y trabajaba en Londres.”

El retrato de Holbein es algo más que un simple retrato doble. A primera vista parece terrenal, de este mundo: dos hombres jóvenes, con la dignidad de sus cargos y rodeados por sus instrumentos para la investigación matemática y científica del mundo. La propia composición parece seguir un orden matemático con marcadas líneas horizontales y verticales. Tan sólo la anamorfosis de la calavera, flotando inclinada en el espacio, contradice el orden ortogonal y da a la obra una nota filosófica, oculta un mensaje. (...)

De Rynck, P. (2004). *Cómo leer la pintura*. España: Electa pp. 164-165.

	<p>Detalle 1: El laúd es símbolo de la armonía, pero el que aparece en el cuadro tiene una cuerda rota. Este detalle puede ser una alusión a la creciente discordia entre los católicos y protestantes en aquellos años. El himnario está abierto por unas páginas que no pueden ofender a ninguna de las dos partes y tal vez represente un llamamiento de Holbein a favor de una Iglesia unificada. El globo muestra a Europa (vista desde el Norte) en una posición prominente. Los tubos servirían probablemente para guardar mapas y actas y bajo del laúd hay una escuadra y un compás.</p>
<p>Detalle 2: Los dos caballeros apoyan un codo en un mueble “rinconera” sobre el que hay instrumentos científicos. Son hombres renacentistas cultos. Todos los instrumentos se incluyen en las matemáticas y ciencias aplicadas. Aparecen un globo celeste, un cuadrante solar cilíndrico o “reloj del pastor”, un reloj solar, el poliedro representa relojes solares, hay dos cuadrantes y un libro científico. El retrato de Holbein es algo más que un simple retrato doble. A primera vista parece terrenal, de este mundo.</p>	
	<p>Detalle 3: La presencia del Cristo crucificado detrás de la cortina (esquina superior izquierda) eleva esta escena a un nivel superior, al igual que el cráneo: a pesar de su condición social y de sus actividades intelectuales, estos hombres son seres humanos pecadores y mortales, responsables ante Dios.</p>

Detalle 4: La extraña mancha en el centro es un cráneo que ha sido muy deformado mediante un escorzo extremo (anamorfosis). Sólo si se contempla desde un ángulo agudo se hace visible su apariencia real. El cráneo es, por supuesto, el mayor "memento mori". Es un recordatorio que todas las que hay en la tierra son fugaces, sin excluir las personas y los objetos que se muestran en el cuadro. Cuando el espectador se coloca de forma que pueda ver el cráneo como lo que es, entonces son los otros objetos supuestamente realistas que se deforman. La moraleja es que la muerte está en todas partes, pero las personas no se dan cuenta. Y cuando finalmente distinguen su forma, la vida se deforma y se vuelve borrosa.



Respuestas de algunos alumnos¹⁹⁰:

“El Renacimiento y el Humanismo principalmente se destacaron por las nuevas ideas filosóficas, descubrimientos, música y pintura. En primera; representa el Renacimiento porque es una pintura renacentista... Sus instrumentos de música, geometría, astronomía, etc, muestran que efectivamente la sociedad comenzó el estudio de las ciencias matemáticas (y otras); es decir, explicar el por qué de las cosas de esa época, el mostrarle los descubrimientos a la gente y cada vez más avanzar en la tecnología y el conocimiento. El humanismo claramente se ve en el crucifijo tapado por la cortina y de nuevo, al lado de los dos hombres los instrumentos; porque de eso trata el humanismo, pero en la pintura muestra que no se ha abandonado la creencia de dios, sino, sólo lo han dejado a un lado para poder continuar con los estudios y las investigaciones, ya no dejarle las repuestas a cosas divinas, sino a las pruebas, a sus respuestas propias y a pensar por ellos mismos. La inteligencia de la sociedad, sus ideas, y la necesidad de cambiar al mundo. Ahora las armas de la sociedad, son sus herramientas e instrumentos para romper la ignorancia e ir más allá del gobierno y la iglesia... mostrarle a la sociedad sus nuevos descubrimientos e ideas, que poco a poco irá cambiando a ésta, hasta llegar a los inicios de la Reforma, una lucha entre la sociedad de clase baja con el gobierno, la iglesia y la nobleza.”

Alumno del grupo 115, turno matutino.

“El renacimiento surge en el año 1400, con la aparición de la imprenta en el año 1455 se empieza a difundir el conocimiento por la tanto surge una nueva manera de cuestionar las cosas, principalmente esto surgió desde Italia y pronto por toda Europa, esto esta representado en el detalle dos de la pintura con los instrumentos que se utilizaron para indagar.

El humanismo surge en el proceso de transición de la edad media a la edad moderna pero se ve claramente reflejado en la edad moderna. Esto puede estar representado la pintura con el cráneo y el cristo que esta escondido, esto simbolizaría que aunque surge una nueva manera de pensar todavía sigue existente las creencias religiosas aunque no con el mismo auge que en épocas pasadas, mientras que el cráneo podría representar la importancia que se le empieza a dar a el ser humano.

La reforma tenia que ver con los pagos que las personas tenían que dar a la iglesia y también con las indulgencias, esto también puede estar reflejado con el cristo escondido detrás de la cortina.”

Alumna del grupo 143, turno vespertino

¹⁹⁰ Son reproducciones literales de sus textos. Los errores ortográficos son de origen.

“Esta pintura, hecha en el año 1533, nos muestra con los detalles marcados, las características de la personas en el cambio que se estaba dando en ese tiempo, con los mensajes ocultos esta diciendo como la sociedad estaba cambiando sus ideas y el detalle del cristo tras la cortina podría ser un ejemplo de que la sociedad comenzaba a alejarse de la religión para poder adentrarse mas en el mundo no tan explorado de la ciencia y las matemáticas como lo muestran los utensilios en la pintura. Es importante destacar que el personaje que se marca también como "culto" es un obispo, muestra de que los tiempos en verdad estaban cambiando al ser el obispo quien estudia y se adentra en la ciencia y las matemáticas. El laúd con la cuerda rota como símbolo de la discordia entre católicos y protestantes anuncia mas cambios y la calavera si se es considerada conforme al texto que se muestra es una clara ejemplificación del cambio de ideas que se tiene al pensar y reflexionar mas sobre la muerte y no solo como antes lo ponían que era solo morías y entrabas al cielo o al infierno, ahora con las ideas cambiantes se representa esto de manera poco usual con el cráneo deformado.”

Alumna del grupo 115, turno matutino

“En primera estancia podemos decir que el renacimiento es un "renacer del arte" y de el pensamiento grecorromano en síntesis con el cristianismo ,este se dio en los años 1400-1600 , se dio en Italia , quienes lo hicieron, se puede decir que los Medici fueron los "padrinos" de el renacimiento como tal, el porque se dio fue por una nueva búsqueda en la cultura , política , etc. En la pintura podemos encontrar en el detalle numero 1 muestra a Europa visto desde arriba , dejando en claro que Europa es lo más importante de la época, en el detalle 2 encontramos a los hombres recargados sobre una mesa, en la mesa están instrumentos de ciencias y de matemáticas, que en ese entonces era lo más importante, en la 3 esta el Cristo atrás de una cortina , esto da a entender que la gente se entregaba completamente a Cristo , o incluso llegar a pensar que la gente sabia que a pesar de todo Cristo los vigilaba en todo momento.

El Humanismo ponía el hombre como centro de atención en lugar de Dios, se dio en el siglo XIV y XV, fue en Europa , en la pintura esta el cráneo que representa que la muerte puede llegar en cualquier momento para el hombre , una podría ser le Cristo...pero en lugar de que sea a favor de Cristo , la cortina muestra que poco a poco la religión se desvanece y la ocultan para que el hombre ahora sea más importante.

La reforma protestante se dio en 1517 a 1555 , estuvo a cargo de Martín Lutero , se dio al darse cuenta Lutero de que la iglesia extorsionaba a la gente con las indulgencias , al ver esto Lutero pone sus tesis y empieza una rebelión contra la iglesia.

Otro detalle podría ser el Cristo (otra vez) pero aquí la cortina es para cubrir a Cristo y que no vea la realidad de lo que esta haciendo la iglesia.”

Alumno del grupo 152, turno vespertino

“da a conocer que en el renacimiento hubo muertes, como también descubrimientos y la conquista de su libertad, no se puede quedar atrás la religión que la iglesia se separo del estado, y el ámbito artístico.”

Alumna del grupo 115, turno matutino

Las respuestas de los alumnos demuestran que cada quien establece un significado, con un grado de profundidad y calidad variable, a partir de sus conocimientos previos, al mismo tiempo que hay un intento de comprender y explicar –salvo en el último ejemplo. Con los resultados obtenidos el profesor puede verificar cuál de los tres conceptos: Renacimiento, Humanismo o Reforma resulta más difíciles a comprender o explicar; así como dar seguimiento a los estudiantes

con mayores deficiencias. También puede valorar si arroja información sobre el proceso de enseñanza.

Un conocimiento amplio acerca de la Historia, el uso de fuentes históricas interesantes y el análisis a través de conceptos es lo que permite al alumno pensar la historia en niveles distintos. Aquí el profesor se puede dar cuenta claramente quién sí llega a comprender y quién no llega a comprender, independientemente de su capacidad y fluidez en la escritura.

La desventaja de pruebas abiertas es que son muy demandantes de la evaluación: el tiempo y el cansancio son un factor determinante para su aplicación y revisión. Por ello se propone que los alumnos hagan durante todo el semestre, durante sus indagaciones autónomas en clase, actividades de este tipo.¹⁹¹ Para evaluarlas se utiliza una rúbrica. El profesor tendrá el tiempo de orientarles y corregirles dentro de la clase y luego podrá verificar durante un examen al final de cada unidad didáctica, cuáles han sido los logros de los estudiantes, aplicando sus conocimientos en situaciones nuevas. También se incorporan sus resultados dentro del portafolio.

Intercambios orales: diálogos, discusiones y lecturas colectivas.

Durante las clases, se evalúa continuamente durante los intercambios orales de las ideas. Estos intercambios pueden realizarse de manera formal, en estructuras como los debates y las lecturas colectivas, o de manera menos formal en diálogos y discusiones acerca de un tema. Para el método de enseñanza y aprendizaje por indagación, el papel del profesor como orientador, a través de preguntas, es clave también.

Los intercambios orales son una forma para despertar conocimientos fácticos, sirven para fortalecer conceptos, pero también permiten conocer las ideas más profundas (los estereotipos, los prejuicios, entre otros) acerca de los temas vistos en clase. Cuando se quieren despertar estas ideas es útil preparar una serie de

¹⁹¹ Véase capítulo II: “El método por indagación”, p.70.

preguntas de antemano, porque en la forma de plantear las preguntas se encuentra la clave del éxito.

En cualquier caso, el profesor tiene que tomar en cuenta los siguientes puntos:

- *¿Qué se pretende saber?*
- *¿En qué proceso de enfoca la pregunta?*
- *¿La pregunta es cerrada o permite respuestas múltiples?*

Además, las preguntas pueden activar diferentes procesos de pensamiento que serán sujetos de una evaluación formal o informal por parte del profesor. Ejemplos son:

Objetivo	Preguntas	Actividades / preguntas
Recordar hechos, datos o conceptos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué recuerdas acerca...?</i> • <i>¿Puedes describir</i> • <i>¿Por qué planteas eso?</i> • <i>¿Cómo sabes eso?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué países latinoamericanos se independizaron de España a principios del siglo XIX?</i> • <i>¿Cuáles son las ideas centrales del proceso de Ilustración?</i>
Comprender hechos históricos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cuáles son las causas de...?</i> • <i>Contextualiza el hecho, relacionando los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales</i> • <i>Sintetiza el tema</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cuáles son los factores políticos que explican la Revolución Francesa?</i> • <i>¿Cómo se interrelacionan las causas económicas, políticas, sociales y culturales de la Revolución Francesa?</i>
Analizar e interpretar información	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Resume lo que leíste</i> • <i>¿Qué dice el autor?</i> • <i>¿Cómo se relaciona el autor con los hechos?</i> • <i>Compara y contrasta</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Por qué plantea Sièyes que el Tercer Estado era todo pero no es nada políticamente?</i> • <i>¿Cuál es el papel de Sièyes en la Revolución?</i> • <i>Compara y contrasta la Revolución norteamericana y francesa.</i> • <i>Explica por qué se consideran la norteamericana y la francesa, “revoluciones burguesas”.</i>

<p>Relacionar pasado y presente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué impacto tiene el proceso en el presente? • ¿Cómo se relaciona el tema con la actualidad? • ¿Qué ejemplos puedes dar de procesos similares en la actualidad? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo influye el imperialismo en los procesos económicos contemporáneos? • ¿Cómo se relaciona la música de protesta con los movimientos sociales de los años 1950-1970?
<p>Establecer empatía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué habría pensado la gente en esa época acerca...? • Describe las diferentes posibilidades que tenía la gente para enfrentar el conflicto • ¿Podía saber la gente lo que nosotros sabemos actualmente sobre el problema o las consecuencias de sus actos? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué se resisten algunas naciones a establecer la separación Iglesia-Estado? • ¿Por qué optó Martin Luther King por una resistencia pacífica, mientras que Malcolm X por la resistencia violenta? • ¿Las luchas sociales de las clases populares durante la Revolución Mexicana fueron una causa perdida?
<p>Investigar y argumentar con base en evidencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las preguntas que surgen a raíz de tu lectura, análisis de fuentes...? • ¿Qué fuentes podrías verificar para saber más acerca...? • ¿Cómo podrías conseguir respuestas a tus preguntas? • ¿Qué conclusiones sacaste a partir de tu investigación*? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué surgen gobiernos dictatoriales a lo largo de la historia? • ¿Cómo podemos saber lo que pensaban los alemanes contemporáneos de Hitler acerca del nazismo? • ¿Qué información nos proporcionan los carteles y el cine de propaganda con respecto a los Totalitarismos?

Cuadro 32: preguntas de reflexión para activar el pensamiento histórico. Elaborado con base en Edmunds y Wilschut. ¹⁹²

¹⁹² Edmunds, J. (2006). *How to assess student performance in History. Going beyond multiple-choice tests*. Estados Unidos: Serve Center. Universidad de Carolina de Norte. Greensboro. pp. 17-18 y Wilschut, A. (2004). *Geschiedenisdidactiek*. Amsterdam: Countinho. p. 299.

Estas preguntas sirven para la lectura colectiva y discusión grupal; enriquecen mucho la experiencia lectora y fomentan la comprensión de los estudiantes.¹⁹³

Una excelente herramienta para iniciar discusiones en clase es el cine-debate a partir de películas y documentales, especialmente sobre temas controversiales o problemáticas históricas. Generalmente en este tipo de actividades hasta los alumnos menos participativos, deciden involucrarse mucho más. Para las discusiones se puede hacer una lista de cotejo, en el que el profesor registre cuáles son las opiniones de los estudiantes. Discretamente puede registrar lo que piensa el grupo para diagnosticar las ideas previas y los prejuicios antes o durante una discusión grupal.

Nombre del alumno	Movimiento por la lucha de derechos iguales de las mujeres	Machistas a la inversa o “feminazis”	Movimiento sin sentido
Juan	X		
Laura			X
Felipe		X	
Susana		X	

Cuadro 33: lista de cotejo para registrar las ideas de los alumnos acerca del feminismo en una discusión grupal.¹⁹⁴

El problema principal con las discusiones en clase es que los alumnos que no quieren conectarse con el tema o los que prefieren estar en su zona de confort, no participarán. La solución a este problema se encuentra en realizar preguntas individuales, estableciendo relaciones entre las opiniones de los demás

¹⁹³ Véase Aisenberg, Beatriz (2005). “Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia.” En *Revista Íber. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (43). pp.94-104. La autora reporta, a través de prácticas en el aula, que la comprensión conceptual de los estudiantes aumenta considerablemente con la lectura colectiva de textos.

¹⁹⁴ Propuesta con base en una situación real de clase. A partir de ver el cortometraje “La mayoría oprimida” (Francia, 2010) Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=PSyEJf_A4A y el reportaje audiovisual “El machismo invisible y los micromachismos” (España, 2015) Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-oLWb0021P8> quedó evidente que en los jóvenes existen muchos prejuicios con respecto al feminismo y el papel de la mujer en la sociedad mexicana. La lista de cotejo puede elaborarse durante el intercambio de ideas y no se da una idea de cuál es la concepción dominante, para que se convierta en punto de partida para profundizar en la discusión.

compañeros, así se construyen intercambios con mayor calidad. Es importante que el profesor limite sus intervenciones y deje que los estudiantes intercambien ideas. La discusión es una de las mejores formas para identificar y evaluar las actitudes de los estudiantes: la capacidad de escuchar, ser tolerante con los demás, su capacidad de esperar su turno y no imponerse con la fuerza, aprender a tomar riesgos, así como su habilidad de seguir las normas de participación.

Como herramienta para establecer los objetivos de una clase, de las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las preguntas de evaluación el profesor tiene a su disposición el recurso de las taxonomías. La más difundida es la de Benjamin Bloom, en la que la siguiente está inspirada. Sirve para comprender que cada tipo de operación mental se puede relacionar con un verbo y esa a su vez con una habilidad o un comportamiento.

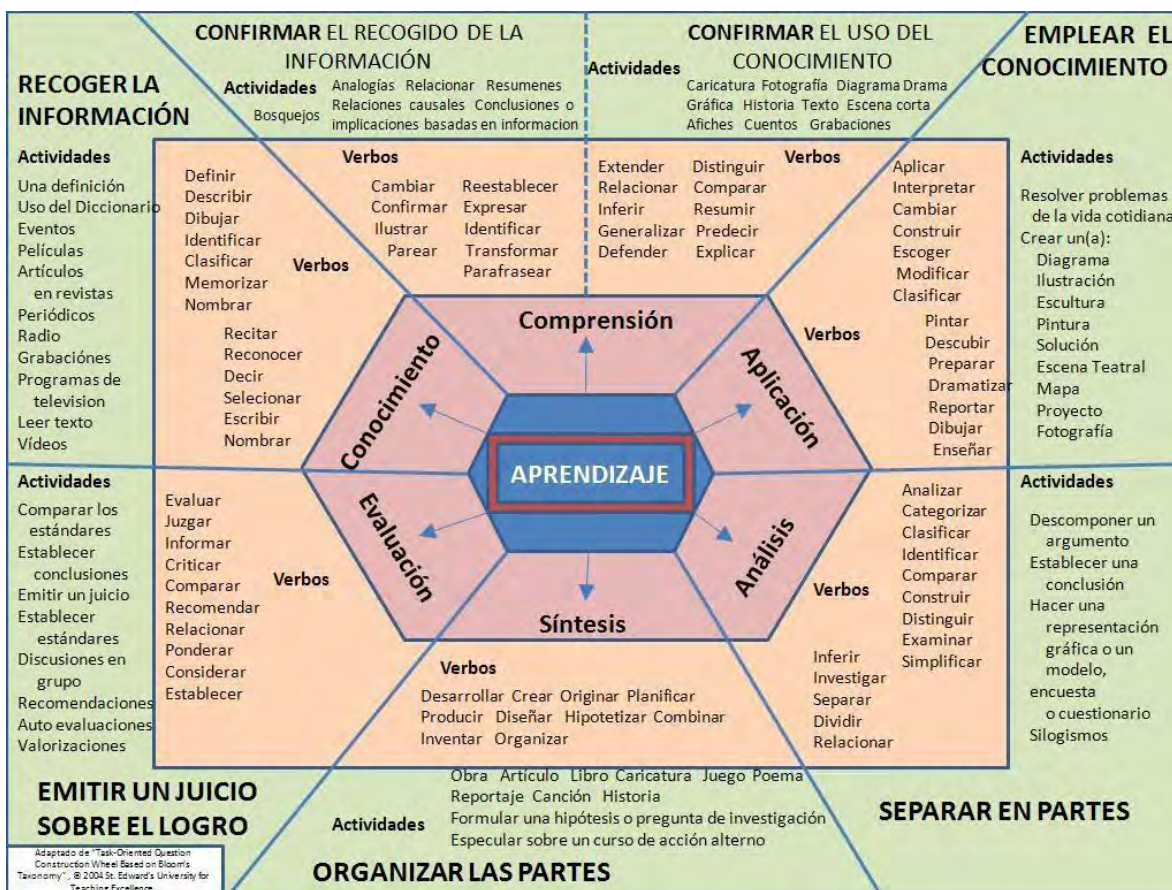


Imagen: adaptación de la taxonomía de Bloom. Recuperado de <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/07/TaxonomiadeBloom.jpg> (mayo, 2016).

Trabajos escritos

Durante el desarrollo del curso se solicita a los alumnos que escriben textos de reflexión o análisis de un tema, el formato puede ser distinto: libre, reseña, reporte o ensayo. Aunque cada tipo de texto tiene sus características propias, el sentido de escribir en Historia se enfoca más en el contenido que en la forma cómo lo presentan.

Para muchos alumnos, es la primera vez en su desarrollo escolar que escriben de manera reflexiva sobre temas de Historia, ya que por sus propias observaciones, durante la secundaria hicieron resúmenes mecánicos, la transcripción de textos o elaboraron mapas conceptuales y de vez en cuando escribieron opiniones sobre los temas abordados en clase.

La escritura debe utilizarse principalmente para activar habilidades de pensamiento, que en la taxonomía de Bloom se encuentran en los niveles superiores:

Habilidad	Ejemplo
<i>Aplicar</i>	Utilizar un concepto para dar explicar un proceso histórico. Por ejemplo utiliza el concepto “capitalismo monopólico” para explicar las políticas de Edison en la industria del cine.
<i>Analizar</i>	Comparar y contrastar el proceso descolonización de la India con la Revolución cubana.
<i>Explicar</i>	Explicar los procesos de Independencia de Latinoamérica con base en causas internas y externas, estableciendo las interrelaciones de los procesos políticos, económicos, sociales y culturales.
<i>Sintetizar</i>	Explicar las características generales de la Guerra Fría.
<i>Valorar</i>	Valorar la importancia cultural de la música de protesta en el desarrollo de los movimientos sociales afroamericano, estudiantil, hippie y feminista.

Cuadro 34: habilidades cognitivas con respecto a los objetivos de aprendizaje. Elaboración propia.

El desarrollo de escritos tiene como la ventaja que se puede valorar el pensamiento de los alumnos, porque en este tipo de trabajo tienen que ordenar sus ideas y no existe la “buena” respuesta y es un momento para ver si logran evaluar y sintetizar un tema.

Para que los trabajos escritos tengan éxito el profesor necesita acotar en cierta medida las características del contenido para asegurar la calidad de un trabajo.¹⁹⁵

Los puntos a tomar en cuenta son:

1. El objetivo: describir, reflexionar, exponer, opinar, reseñar, convencer, entre otros.
2. El tema: es deseable delimitar en tiempo y espacio, la temática y los conceptos que desarrollarán.
3. Las habilidades: establecer qué tipo de habilidades cognitivas van a emplear. Acorde al tipo de escrito, en algunos se pide “describir” que puede considerarse una habilidad cognitiva inferior comparada con “evaluar” o “sintetizar” un tema.

A veces se pueden trabajar los puntos anteriores a partir de a) una consigna abierta b) una pregunta-problema que guíe a los estudiantes o c) una serie de fuentes al respecto. Es importante orientar a los estudiantes en la elaboración de los trabajos y, en este caso, la práctica es fundamental para que puedan progresar. Idóneo es practicar la escritura durante el semestre y hacer que en clase revisen mutuamente sus escritos, haciendo uso de la evaluación mutua, partiendo también de *textos modelo* y una *rúbrica*.

¿Cuáles son las dificultades que surgen con la evaluación de los escritos?

1. El profesor tiene que administrar bien sus tiempos: evaluarlos requiere una buena organización. Lo ideal es limitar la extensión y evitar que varios grupos entreguen simultáneamente el mismo tipo de trabajo. La lectura en voz alta o la revisión del profesor durante una actividad que están realizando los alumnos son una opción.
2. Hay que centrarse más que nada en el contenido, un buen trabajo escrito no necesariamente tiene un buen contenido. En este sentido es importante separar la habilidad de comunicarse con la habilidad de construir argumentos.

¹⁹⁵ Edmunds, J. (2006). *How to assess student performance in History. Going beyond multiple-choice tests*. Estados Unidos: Serve Center. Universidad de Carolina de Norte. Greensboro. pp.21-22.

3. Hay que buscar evitar que los alumnos puedan “copiar y pegar” las ideas de un sitio internet o un libro, mediante consignas precisas.

Proyecto final de investigación

Para poner en práctica una serie de habilidades en un curso de Historia los estudiantes pueden desarrollar proyectos de investigación que se expanden a lo largo de varias semanas o durante todo el semestre. La ventaja de los proyectos es que los estudiantes se familiarizan con el quehacer del historiador y es el momento en que conjugan la necesidad de plantearse problemas; buscar fuentes, organizarlas, analizar e interpretarlas; para finalmente comunicar por escrito o visualmente los resultados de su investigación.

Las consignas a seguir son similares a un trabajo escrito: establecer los objetivos, definir el problema, delimitar el tema, puntualizar las habilidades que el profesor desee que los alumnos aprendan, entre otros. La dimensión del trabajo es, sin embargo, muy distinta y requiere que el docente oriente a los estudiantes de manera continua con respecto a sus avances: orientarlos en el establecimiento de los objetos, el planteamiento del problema, la justificación, el desarrollo del contenido, etc. y una vez arrancado el proceso y cuando se tiene claridad los estudiantes podrán adquirir una mayor autonomía en su desarrollo.

¿Cuáles son las principales dificultades que se presentan en la evaluación de un trabajo de investigación?

1. El profesor tiene que delimitar si existe el tiempo para revisar proyectos individuales o si es mejor trabajar en equipos. Mientras que, en la primera opción, se obliga al estudiante a hacer el trabajo, en la segunda existe la ventaja de la colaboración, pero también es más difícil establecer quiénes participaron de verdad.
2. Los trabajos de investigación de tienen que preparar con mucha anticipación porque requieren tiempo para desarrollarse.

Sí en la clase se han acostumbrado a resolver problemas, entonces la transición a hacer proyectos de investigación será menos difícil.¹⁹⁶ La ventaja de la evaluación mediante proyectos de investigación es que el profesor puede acompañar al alumno en un proceso de aprendizaje que tendrá retrocesos y muchos avances.

Portafolio

Un portafolio es una colección de trabajos realizada por parte del alumno y se utiliza para compilar y sintetizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La ventaja didáctica de un portafolio es que da una mirada más totalizadora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y en este sentido es una herramienta idónea para fomentar la coevaluación entre el profesor y el alumno. El portafolio engloba asimismo aspectos cuantitativos y cualitativos.

Dentro de los portafolios se puede conjuntar trabajos con diferentes criterios pero, retomando a Cooper es interesante recuperar trabajos “bien” y “mal” hechos para que el profesor y el alumno se pueden dar cuenta de la evolución positiva o negativa en el proceso de aprendizaje.¹⁹⁷ Cada trabajo realizado constituye un folio y cada uno ha sido revisado, corregido, recoge sugerencias por parte de los docentes y da cuenta del progreso que puede hacer el estudiante.¹⁹⁸

Las sugerencias para un buen portafolio son:

1. Se establezcan los objetivos didácticos.
2. Se incluyan trabajos significativos y que sean los más diversos posibles.
3. Tanto el profesor y el alumno pueden decidir qué trabajos incluir.
4. Se deben definir los tiempos de entrega.
5. Se debe establecer cómo organizar el portafolio (cronológicamente, temáticamente, etc.).

¹⁹⁶ Véase capítulo II. “método por indagación”.

¹⁹⁷ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. p.347.

¹⁹⁸ Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. p.177.

6. Se deben dar a conocer los criterios de evaluación de los trabajos: de manera individual o global, mediante estrategias de evaluación docente, autoevaluación y coevaluación.
7. No se trata de evaluaciones que se pueden realizar en un plazo breve, sino de trabajos que demandan un tiempo considerable.

Una de las novedades importantes es que existe la posibilidad de realizar portafolios electrónicos para almacenarlos, socializarlos entre los alumnos así como otras instancias (la institución, los padres, etc.).

Aunque el portafolio se entrega al final, y es un producto, también da cuenta de los procesos de aprendizaje, la mejora o el estancamiento del alumno en el proceso de aprendizaje. Para que se utilice procesualmente se propone: 1) una entrega tras cada unidad didáctica y 2) una entrega al final del semestre.

Los elementos que contiene el portafolio son:

Datos de identificación	Autor, asignatura, profesor, ciclo, escuela
Índice de contenidos	Lista de contenidos y partes del portafolio
Introducción del portafolio	Explicación de las intenciones, aprendizajes, metas logradas, habilidades a evaluar, tipo de trabajos
Temas centrales	Documentación seleccionada. Se especifican las razones de la selección de cada trabajo y comentarios reflexivos y evaluativos del profesor y los alumnos.
Conclusiones	Síntesis reflexiva del proceso de aprendizaje

Cuadro 35: elementos para organizar un portafolio. Adaptado de Díaz Barriga y Hernández.¹⁹⁹

Para su evaluación el profesor puede establecer una lista de verificación o una rúbrica de evaluación numérica para establecer la calificación.

¹⁹⁹ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. p.347.

La integración de la evaluación diagnóstica, formadora y formativa

Evaluar en el proceso de enseñanza de la Historia en el bachillerato requiere prestar atención en el desarrollo cognitivo del estudiante, así como atender la calidad de conocimiento histórico que posee.

Como ya hemos dicho, el conocimiento habitual de un estudiante en primer año de bachillerato maneja más creencias que saberes. Pero puede estar completamente seguro de que sus creencias son saberes. La labor consiste desde apoyarlos en disminuir sus creencias y aumentar sus saberes. El reto de la evaluación en Historia radica en valorar sus avances considerando su punto de partida con la batería diagnóstica anteriormente presentada.

Así que la evaluación en Historia se basa en los conocimientos fundamentales que el modelo educativo de CCH propone: declarativos, procedimentales y actitudinales. Los conocimientos pueden ser plasmados por el estudiante a través de exámenes, discusiones públicas, escritos, proyectos de investigación y un portafolio de su autoría sobre algún tema en específico, que se haya estudiado.

Un ejemplo didáctico es un ensayo solicitado en HUMC-I para la Unidad III: Transición a la sociedad capitalista. Las revoluciones burguesas (siglo XVI a principios del siglo XIX). Para finalizar esta unidad, después de una serie de estudios sobre el ascenso de la burguesía al poder económico y político; se le solicita un ensayo sobre el tema “La desacralización del monarca”. Las características del escrito les son explicadas en clase y se les muestra la rúbrica de evaluación, a fin de que puedan consultarla a manera de guía.

El ensayo es una demostración de que el estudiante aplica los conocimientos declarativos, pero también los procedimentales, en tanto que, aunque ya se ha estudiado el periodo, ahora seguramente tendrán que regresar a investigar para no

cometer errores fácticos en su escrito. La presentación del ensayo se hace a manera de mesa redonda. Se organizan cinco mesas con diez integrantes. En donde cada uno lea su ensayo como si estuviera frente a cámaras. Después de lo cual, los integrantes de la mesa, discutirán sus planteamientos.

El público debe preguntar a los panelistas. La situación cambia pues todos los integrantes del grupo deben participar en una mesa redonda. El trabajo es redondo pues se contempla lo declarativo, procedimental y actitudinal. Que es medido con una rúbrica para el profesor. Pero cada estudiante evalúa las cuatro mesas en las que no participó como ponente, donde debe considerar; conocimiento declarativo y actitud del panelista. Así el alumno aprender a:

- Preguntar. elaborar un cuestionamiento válido de ser investigado-
- Investigar: conocer el estado de la cuestión; seleccionar fuentes, criticar fuentes-
- Interpretar.
- Escribir.
- Presentar ante un público académico para someter a la crítica de pares.
- Replantear.
- Concluir y publicar.

El profesor le corresponde orientar durante el proceso y finalmente evaluará los productos obtenidos por los estudiantes.

Consideraciones finales

Con este trabajo de tesis se buscó sistematizar una propuesta didáctica de evaluación para enriquecer mi práctica docente en el plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades. La evaluación se concibe aquí como un medio para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia de manera cualitativa, a través de la evaluación diagnóstica, formadora y formativa.

Evaluar permite al profesor establecer en su forma diagnóstica cuáles son las características individuales de cada estudiante, para ayudarlo a construir el conocimiento y el pensamiento histórico. Diagnosticar es una herramienta importante dada las características heterogéneas y las experiencias particulares de los estudiantes que ingresan en el Colegio. Los alumnos entran por medio de un examen de selección, pero al poco tiempo queda en evidencia que tienen problemas de adaptación a la escuela: tras un semestre escolar 45% de los estudiantes reprobaban materias y alrededor del 20% reprobaba el curso de Historia Universal Moderna y Contemporánea. Las causas de este fracaso son varias y complejas; hay los factores externos: las condiciones socioeconómicas, los profesores, el clima en el aula, el tipo de escuela; así como los factores internos que se relacionan con las características personales de cada alumno.

El factor interno es el que se puede trabajar de inmediato en el aula y una evaluación diagnóstica tiene razón de ser cuando se utiliza para establecer un puente de comunicación entre profesor y el alumno con el fin de llegar a acuerdos mutuos. El docente se compromete con orientar al estudiante, mientras que él debe autorresponsabilizarse de su proceso de aprendizaje. La autoevaluación representa el camino para empatar las intenciones de enseñanza del profesor con las intenciones personales del alumno.

Los alumnos del bachillerato son adolescentes y ya cuentan con la habilidad o la posibilidad cognitiva para tomar cierta distancia de sus emociones y llegar a un juicio

reflexivo sobre sus necesidades personales. Es importante que el alumno aprenda a atribuir sus fortalezas y deficiencias a factores internos y no externos (el profesor, los compañeros, los padres o la escuela); así se desarrollan habilidades metacognitivas o “pensamiento sobre el pensamiento” y en este sentido es altamente formativo.

La conciencia de sí mismo contribuye también a la construcción de la conciencia histórica porque a partir de su experiencia personal, el estudiante se dará cuenta que cualquier acción en el presente tiene consecuencias en el futuro, al mismo tiempo que son el resultado de todo lo que ha vivido anteriormente. Esa conciencia de la historicidad es una de las necesidades básicas para poder comprender y pensar la Historia.

La evaluación diagnóstica también parte de la realidad que cada alumno es un mundo en sí mismo, tiene antecedentes diferentes y mientras que el proceso de enseñanza es para todos, el aprendizaje es individual. Para evaluar efectivamente a los estudiantes, el profesor debe tener ojo para la diversidad y debe tomar en cuenta diferentes estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación con la finalidad de hacer los talentos o estilos de aprendizajes múltiples de los estudiantes.

Cuando los alumnos adquieren la habilidad de autoevaluarse, también serán gradualmente capaces de coevaluarse o evaluarse mutuamente, es decir, si los alumnos se acostumbran a intercambiar ideas sobre cómo están resolviendo las actividades en conjunto, existe la posibilidad de aprender más en la interacción con los compañeros del salón. En el intercambio, el reconocimiento de las ideas de los demás es uno de los pasos para aprender a valorar y así aprender del otro.

Mientras que la evaluación formadora es la que realiza el alumno, la evaluación formativa es el medio del profesor para valorar, y medir en su caso, qué está aprendiendo el alumno y en qué grado lo está logrando. El profesor recurre a gran número de herramientas para evaluar, y en el trabajo se propusieron cinco: los

exámenes, los intercambios orales, los trabajos escritos, el trabajo de investigación y el portafolio. Cada uno de estos recursos permite valorar qué es lo que alumno sabe, qué es lo que piensa y qué sabe hacer. Por sí solos estos instrumentos no pueden arrojar información profunda, pero es el docente con su experiencia que les da un sentido y valor.

Con el fin de evaluar los procesos y los productos de los estudiantes, el profesor necesita establecer criterios claros acerca de lo que se espera de ellos. Estos criterios se deben de fundamentar en el conocimiento disciplinario, psicopedagógico y didáctico. Es preferible que en todo momento se socialicen por escrito para que el alumno sea consciente con respecto de lo que el profesor espera.

Para que la evaluación sea efectiva tendrá que ofrecer al profesor un panorama general de los diferentes contenidos que se están enseñando y aprendiendo: los conocimientos declarativos (factuales y conceptuales), procedimentales y actitudinales. Solamente se puede evaluar lo que se enseña: uno de los errores comunes de los profesores es solicitar el conocimiento de lo fáctico cuando a los alumnos se le ha enseñado más el aspecto procedimental o viceversa; se enseñó una historia centrada en la información y en la evaluación se solicita hacer el análisis de fuentes históricas.

Dada la necesidad de comprender la realidad humana en toda su complejidad, la enseñanza de la Historia en el bachillerato ya no puede trivializar el conocimiento histórico, sino tiene que ofrecer una visión más compleja y hacer uso de formas de pensamiento más complejo. En el bachillerato los estudiantes llegan a desarrollar una mayor capacidad de abstraer la realidad mediante el uso de conceptos y pasar así de la lectura literal de los hechos a su análisis conceptual. Las palabras se convierten en conceptos cuando a través de ellos el sujeto logre analizar situaciones concretas, dotando la realidad con una estructura que le da sentido. Leer textos históricos y practicar la escritura se vuelven actividades fundamentales para aprehender la realidad a través de los conceptos.

El profesor tiene que programar el curso-taller en función de las capacidades cognitivas de los estudiantes y crear ambientes de aprendizaje que permitan al estudiante motivarse y significar los contenidos. Los contenidos, los materiales y los métodos de enseñanza definen en gran parte la forma cómo aprende el alumno. El Colegio de Ciencias y Humanidades promueve una didáctica que centra su atención primordial en el alumno y la construcción activa de los conocimientos, y en este sentido corresponde al profesor establecer las formas para organizar sus clases acorde a estos objetivos institucionales.

Se propusieron dos métodos de enseñanza. El primero es el de la indagación en el salón de clase, que parte de preguntas-problema formulados por el docente, con una serie de fuentes históricas para que los estudiantes las interpreten y lleguen a formular hipótesis y respuestas a los problemas.

Este método tiene como ventaja que se le enseña al alumno a leer diferentes fuentes históricas en clase y trabajar con los compañeros del salón. La voz del “otro”, permite al estudiante darse cuenta que la Historia es una interpretación y un conocimiento en constante construcción social. La problematización de la Historia también se puede realizar a través del método verbal mediante de la lectura colectiva de textos, el cinedebate o las discusiones en clases sobre temas polémicos o de interés social.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos se convierte al mismo tiempo en una herramienta fundamental para evaluar la enseñanza del profesor. Los problemas, los errores en la concepción o la ausencia del aprendizaje, obligan al docente repensar su práctica. La autoevaluación sobre qué, cómo y para qué se enseña y la reflexión sobre los procesos que indican qué, cómo y para qué se aprende son los vehículos para el profesor para volver a pensar su práctica y a buscar nuevos y a veces mejores estrategias de enseñanza.

La evaluación se encuentra así en la esencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje para su mejora cualitativa.

Bibliografía

- Aisenberg, Beatriz (2005). “Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia.” En *Revista Íber. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (43). pp.94-104.
- Álvarez Méndez, J.M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata. 126 p.
- Armendáriz Domínguez, A.L. (2011). *Evaluación diagnóstica en el área de Historia de los alumnos que ingresan al CCH*. Tesis de Maestría MADEMS. México: UNAM FES ACATLÁN.
- Arredondo, M. (1979). “Notas para un modelo de docencia”. En *Perfiles educativos* (3). México: UNAM-CISE.
- Astolfi, J.P. (1999). *El “error”, un medio para enseñar*. Sevilla: Díada. 100 p.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València. 229 p.
- Barton, K. (2012). “Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making.” En *Citizenship Teaching and learning*, 7, pp.131-142.
- Beuchot, M. (2003). *Tratado de hermenéutica analógica*. México: UNAM e Itaca. 211 p.
- Booth, M (1994). *Student’s Historical Thinking and the History National Curriculum in England*. Inglaterra: ERIC.
- Burke, P. (2006). *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales 1929-1989*. Barcelona: Editorial Gedisa. 142 p.
- Camacho, T. (2004). *Antología de textos sobre cultura básica*. México: CCH UNAM.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós. 221 p.

- Casanova, M.A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. España: Muralla. 260 p.
- CCH (1996). *Plan de Estudios Actualizado de 1996*. México: CCH UNAM. 146 p.
- CCH (2003). *Programa de Estudios de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*. México: CCH UNAM. 49 p.
- CCH (2005). *Documento de Revisión de los Programas de estudio. Tercera Etapa*. México: CCH UNAM. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/planesyprogramas/terceraetapa/historicosocial/histsoc130505.pdf> (consultado marzo 2016).
- CCH (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: CCH UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2013). *Documento de Trabajo de la comisión especial revisora de los Programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*. México: CCH UNAM.
- Cordera Campos, R. (2010). "México frente la crisis: hacia un nuevo curso de desarrollo." En *Economía UNAM* (6, vol. 18). 54 p. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/ecu/ecunam18/ECU001800601.pdf> (consultado mayo, 2014).
- CCH (2008). *Glosario de términos del Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio*. México: CCH UNAM. 40 p. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/profesores/Instructivos/suple4-2008.pdf> (consultado mayo, 2016).
- CCH (2009). *Cuadernillo 2. Perfil del alumno del CCH y su comportamiento académico. Diagnóstico académico*. México: CCH UNAM.
- CCH (2011). *Diagnóstico Institucional para la revisión escolar*. México: CCH UNAM.
- CCH (2012). *Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio de las Materias. Material de lectura*. México: CCH UNAM. p.48.

Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/CEAPEM-sep2012.pdf> (consultado 20 de marzo de 2016).

- CCH (2015). *Programa de Seguimiento Integral*. Recuperado de <http://psi.cch.unam.mx/escuela/piramide.aspx> (consultado junio 2015).
- Christlieb Ibarrola, C. (julio-septiembre 2004). El profesor, persona clave en el futuro de los bachilleres. En *Eutopía* (2). México: CCH. pp. 32-47.
- Coll, C. (2010). "Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa." En Coll, C. (coord.). *Desarrollo y aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó. pp. 31-61.
- Davis, I. (2010). *Debates in history teaching*. Inglaterra: Routledge. 290 p.
- De Certeau, M. (1999). *La escritura de la Historia*. México: UIA. 334 p.
- Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata. 127 p.
- Díaz Barriga Arceo, F. (1998). "Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato." En *Perfiles educativos* (82). México: UNAM-ISSUE. 30 p. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208204.pdf> (consultado mayo, 2016).
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill. 171 p.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. 405 p.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó. 204 p.
- Domínguez Chávez, H. y Carrillo Aguilar, R.A. (2009). Programa de Cómputo para la Enseñanza de la Historia de México II. México: CCH UNAM. <http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HMII/RuInv.htm> (mayo, 2016).
- Dupon, W. (1998). *Historische vorming: (Leer)doelgericht en onderzoekend leren*. Bélgica: Wolters-Plantyn. 85 p.

- Ecker, A. (1997). "Didáctica de la historia orientada a los procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros(as) de educación media superior en la universidad de Viena." En *Pensamiento Universitario*. (87). México: CESU–UNAM.
- Edmunds, J. (2006). *How to assess student performance in History. Going beyond multiple-choice tests*. Estados Unidos: Serve Center. Universidad de Carolina de Norte. Greensboro. 64 p. Recuperado de <http://www.serve.org/uploads/publications/assesshistory.pdf> (consultado abril, 2016).
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós. 400 p.
- Favela Gavia, L. R. (2006). *Desarrollo moral del adolescente a través del estudio de lo histórico. Una propuesta*. México: UNAM. Tesis de Maestría MADEMS. 171 p.
- Febvre, L. (1970). *Combates por la Historia*. Barcelona: Ariel. 246 p.
- Feliu Torruella, M. F. y Hernández Cardona, F.X. 12 ideas clave. Enseñar y aprender historia. Barcelona: Graó.
- Ferreiro, R. (2012). *Cómo ser mejor maestro. El método ELI*. México: Editorial Trillas. 296 p.
- Fize, M. (2011). *Los adolescentes*. México: Fondo de Cultura Económica. 135 p.
- Florescano Mayet, E. (2002). "Para qué estudiar y enseñar la Historia". En *Tzintzun Revista de estudios históricos* (35). México. pp. 135-146. Recuperado de http://tzintzun.iih.umich.mx/num_anteriores/pdfs/tzn35/ense%C3%B1ar_estudiar_historia.pdf (mayo, 2016).
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores. 245p.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 139 p.
- Funes Artiaga. J. (2010). *9 ideas clave. Educar en la adolescencia*. Barcelona: Graó. 264 p.

- Gaceta CCH (10 de octubre de 2001). Número extraordinario 4. México. CCH UNAM.
- Gaceta UNAM (1971). 4. Número Extraordinario (1) Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>, (consultada mayo 2016).
- Gaceta UNAM, Tercera época vol. II, Número extraordinario, 1° de febrero de 1971.
- García Olivera, J.A. (2006). *La concepción del tiempo histórico en los alumnos del C.C.H. Una propuesta para su enseñanza*. México: UNAM. Tesis de Maestría MADEMS. 207 p.
- Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada*. Buenos Aires: Paidós. 304 p.
- Gojman, S. (2007). "La historia: una reflexión sobre el pasado un compromiso con el futuro." En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. pp.42-62.
- Gvirtz, S. y Palamidessi. (2004), *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. 278 p.
- Guerrero Salinas, M.E. (2000). "La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes". *Revista mexicana de investigación educativa* 5 (10). México. 205-242.
- Guerrero Salinas, M.E. (2006). "El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitarios". *Revista mexicana de investigación educativa* 11 (29). México. pp. 483-507.
- Guerrero Salinas, M.E. (2008). *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*. Tesis de Doctorado. México: CINVESTAV.
- Hernández Cardona, F.X (2008). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó. 186 p.
- Hernández Rojas, G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós. 267 p.
- Huizinga (J.) (1950). *Verzamelde werken*. Holanda. s.p.
- Hunt, M. (2000). Teaching Historical Significance. En *Issues in History Teaching*.

- Ibarra Mercado, G.A. y Gómez Sánchez, P.A. (2008). *Informe de Grupo de Trabajo. Factores que inciden en la reprobación y deserción de alumnos del CCH Oriente. Investigación Educativa*. México: CCH UNAM.
- Jadoulle, J.L (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une «didactique de l'enquete» en classe du secondaire*. Bélgica: Éditions Érasme. 463 p.
- José Peñalosa, P. (2010). *La juventud mexicana. Una radiografía de su incertidumbre*. México: Editorial Porrúa. 245 p.
- Kohlberg, L. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa. 355 p
- Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona. Paidós. 370 p.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. Canadá: Universidad de Toronto. 240 p.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Barcelona: Paidós. 226 p.
- Marchesi, Á. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial. 264 p.
- Mauri, T. y Rochera M.J. (2010). “La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria.” En Coll, C. (coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó. pp. 155-171.
- Merchán Iglesias, F.J. y García Pérez, F.F. (2007). “Una metodología basada en la idea de la investigación para la enseñanza de la Historia.” En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. pp.182-204.
- Merchán Iglesias, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octeadro. 230 p.
- Moradiellos, E. (2008). *El oficio del historiador*. Madrid: Siglo XXI. 268 p.
- Muñoz Corona, L.L et. al. (2003). *Ingreso estudiantil al CCH*. México: CCH UNAM.
- Muñoz Corona, L.L et. al. (2005). *Egreso estudiantil al CCH*. México: CCH UNAM.

- OCDE (1998). *Overcoming failure at school*. París: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/48631820.pdf> (consultado enero 2013).
- Ortega y Gasset, J. (1935). *Historia como sistema*. Recuperado de <http://www.virtual.sepi.upiicsa.ipn.mx/mdid/oghsist.pdf> (consultado enero, 2006).
- Phillips, R. (2002). *Reflective teaching of history*. Londres: Continuum. 180 p.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2002). *Psicología del niño*. Madrid: Morata. 160 p.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdes editores y Colegio de Madrid. 2005 216 p.
- Plessi, P. (2011). *Evaluar. Cómo aprenden los alumnos el proceso de valoración*. España: Narcea. 213 p.
- Pozo, J.I. y Postigo Angón, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebé. 337 p.
- Pozo, J. I. (2010). "El aprendizaje de los contenidos escolares y la adquisición de competencias." En Coll, C. (coord.). *Desarrollo y aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó. pp. 63-84.
- Prats, J. [coord.] (2011). *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Editorial Graó. 231 p.
- Prats, J. (coord.). (2011). *Didáctica de la geografía y la Historia*. Barcelona: Graó. 224 p.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). "Por qué y para qué enseñar Historia." En Prats, J. (coord.). (2011). *Didáctica de la geografía y la Historia*. Barcelona: Graó. pp. 13-30.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). "Los contenidos en la enseñanza de la Historia." En Prats, J. (coord.). (2011). *Didáctica de la geografía y la Historia*. Barcelona: Graó. pp. 31-50.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). "Métodos para la enseñanza de la Historia." En Prats, J. (coord.). (2011). *Didáctica de la geografía y la Historia*. Barcelona: Graó. pp. 51-66.

- Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Argentina: Paidós. 278 p.
- y Salazar Sotelo, J. (2006). *Narrar y aprender Historia*. México: UNAM y UPN. 204 p.
- Sánchez Prieto, S. (2005). *¿Y qué es a historia? Reflexiones epistemológicas para el profesorado de Secundaria*. España: Siglo Veintiuno de España Editores S.A. 141 p.
- Sánchez Marcos, F. (2004). El historiador como traductor. En Berenzon Gorn, B (2004). *Historiografía crítica del siglo XX*. UNAM. pp.71-86.
- Sánchez Quintanar, A. (1993). "El sentido de la enseñanza de la Historia." En *Tempus*. México: UNAM. pp. 175-184. Recuperado de http://ru.ffyl.unam.mx:8080/bitstream/10391/1035/1/09_Tempus_1_%201993_Sanchez_175-184.pdf (mayo, 2016).
- Santillán Reyes, D.M. y López, D.A. (abril-junio 2004). Los Desertores potenciales en el Colegio de Ciencias y Humanidades. En *Eutopía* (2). México: CCH UNAM. 18-29.
- Santillán Reyes, D.M. y López, D.A. (2006). *Características socio-escolares y trayectoria. Colegio de Ciencias y Humanidades. Generación 2006*. México: CCH UNAM.
- Santillán Reyes, Dulce María E. (2008). *Reporte sobre el aprendizaje de los alumnos en la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I*. México: CCH UNAM.
- Sanmarti, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó. 121 p.
- Seixas, P y Morton T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Canadá: Nelson. 218 p.
- Trepát, C.A. (2008). *Procedimientos en Historia. Un punto de visto didáctico*. Barcelona: Graó y Universitat de Barcelona. 353 p.
- Trepát, C.A. (2011). "Concepto y técnicas de evaluación de las ciencias sociales." En Prats, J. (coord.). (2011). *Didáctica de la geografía y la Historia*. Barcelona: Graó. pp. 191-216.

- UNAM. (2003). *Normatividad académica de la UNAM*. México: UNAM. Recuperado de <http://www.dgelu.unam.mx/nac2-1.htm> (consultado mayo 2016).
- Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). "Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past." En *Educational Psychology Review*. (20). pp. 87-110.
- Vygotsky, L. (1999). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol. 192 p.
- White, H. (1998). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX* México: FCE. 432 p.
- Wineburg (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press. 255 p.
- Zarzar Charur, C. (1993). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Editorial Patria. 147 p.