



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 CDMX NORTE

*La enseñanza-aprendizaje de la historia. Ideas,
conceptos y significados en alumnos de segundo
grado de secundaria*

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
BÁSICA: ESPECIALIDAD CONTRUCCIÓN DE HABILIDADES DE
PENSAMIENTO**

P R E S E N T A
BRICIA REYES GARCÍA

ASESORA: MTRA. MAIRA MARTHA SOSA BARRALES

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO DE 2019

D- U096/ 0112/2019

Ciudad de México, 08 de febrero de 2019

LIC. Bricia Reyes García
Alumna de la MEB
Presente

Estimada Maestra:

Con fundamento en el Reglamento de Posgrado y los Lineamientos de Operación del posgrado en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, El Comité Tutorial de su tesis de grado titulada **"LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA. IDEAS, CONCEPTOS Y SIGNIFICADOS EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA"**. De la Especialidad Construcción de Habilidades de Pensamiento de la Maestría en Educación Básica, le informa que una vez realizada la revisión, autoriza su documento para que proceda a su impresión e inicie los trámites para la presentación del Examen de Grado.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



Dra. Mariana Hernández Olmos
Lector 1

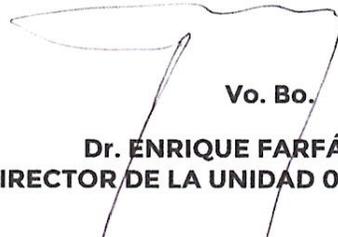
Comité Tutorial



Mtra. Maira Martha Sosa Barrales
Asesor de Tesis



Dr. Miguel Ángel Llanos Gómez
Lector 2



Vo. Bo.
Dr. ENRIQUE FARFÁN MEJÍA
DIRECTOR DE LA UNIDAD 096 CDMX NORTE



EFM/AMP/jtu

AGRADECIMIENTOS

A Dios:

Por darme la energía necesaria para realizar esta obra semejante a un sueño inalcanzable.

A la memoria de mis padres:

Juan Reyes Carreón
Inocencia García Del Valle

Por educarme con principios y valores que me permitieron llegar a este logro.

A mis hijas:

Briseida y Yocelín
Por ser parte primordial en mi vida.

A mi hermano:

Doctor Luis Reyes García, por su apoyo incondicional para alcanzar mi meta.

A mis hermanas:

Natalia y Reyna por impulsar mi trabajo y confiar en que podía conseguirlo con éxito.

A mi inolvidable Profesor Félix Pérez Martínez:

De 3° grado de primaria, quien con su ejemplo me inspiró para optar por la profesión docente, aún cerca de mí.

A Martha Guadalupe Gama Buenrostro.

Amiga, por los momentos compartidos en nuestra preparación para cumplir el propósito de elaborar la tesis que cada una nos planteamos.

A la Secretaría de Educación Pública (SEP)

A través de mi Centro de trabajo la Escuela Secundaria Técnica No.30 "Ingeniero Alejandro Guillot Schiaffino"; por darme la oportunidad de transmitir mis conocimientos y al mismo tiempo aprender de los alumnos.

A mis compañeros y compañeras por creer en mí, especialmente a las Profesoras:

García Silva María Ivonne
Juárez Pedraza Gloria
Macedo Domínguez Rosario
Márquez Mendoza Refugio Silvia
Sánchez López María Clara
Sánchez Ramírez Nadia
Trejo González Patricia

A mis lectores:

Doctora Mariana Hernández Olmos
Doctor Miguel Ángel Ilanos Gómez.

A mi asesora de tesis:

Maestra. Maira Martha Sosa Barrales

A La Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Por permitirme crecer como persona y profesionalmente.

A mis maestros

De las unidades 096 Norte y 097 Sur en la CDMX.
Gracias.

INDICE

CONTENIDO	Páginas
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO. LA HISTORIA; TEORÍA, MÉTODO Y OBJETO DE ESTUDIO: CUATRO ACERCAMIENTOS	
1.1. La comprensión de la historia de Juan Brom	14
1.2. Edward H. Carr y el objeto de estudio de la historia	20
1.3. La historia y su trascendencia de Marc Bloch	29
1.3.1. La historia, los hombres y el tiempo	29
1.3.2. La historia y los hombres	31
1.3.3. El tiempo histórico	31
1.3.4. Los orígenes	32
1.3.5. Los límites de lo actual y lo inactual	33
1.3.6. Comprender el presente por el pasado	33
1.3.7. La observación histórica	35
1.3.8. El análisis histórico: ¿juzgar o comprender?	40
1.4. La historia para qué según Carlos Pereyra y otros autores mexicanos	41
1.4.1. Luis Villoro y el sentido de la historia	46
1.4.2. Luis González y la múltiple utilización de la historia	48
1.5. Elementos teóricos-pedagógicos que orientan la práctica docente	49
1.5.1. El enfoque conductista	49
1.5.2. El Constructivismo	50
1.5.3. El aprendizaje significativo	51
1.5.4. Teoría Socio histórica de construcción social.	51
1.5.5. Estrategias de enseñanza-aprendizaje de tipo constructivista	52
1.5.6. Habilidades de pensamiento	54
1.5.7. Competencias	55
1.5.8. Creatividad	56
CAPÍTULO II. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN BÁSICA	
2.1. Didáctica de la historia	58
2.2. Objetivos didácticos de la historia	59
2.3. La historia como descomposición de diferentes opiniones	61
2.4. Entender que hay maneras diferentes de alcanzar y valorar información sobre el pasado.	62
2.5. Comunicar de manera ordenada lo que sobre el pasado se ha examinado o alcanzado.	63
2.6. La enseñanza de la historia en educación básica: la selección de contenidos.	63
2.6.1. Programas desde la dominante historia nacional	64
2.6.2. La historia como instrumento para la transformación del presente	65

2.7. La enseñanza de la historia en la escuela secundaria	65
2.7.1. Algunos antecedentes de la educación secundaria en México	65
2.7.2. Cambios en los planes y programas de educación secundaria.	67
2.7.3. Propósitos de la historia en educación básica	73
2.7.4. El enfoque didáctico de la materia de historia en secundaria	74
2.7.4.1. Competencias a desarrollar en el programa de historia	74
2.7.5. La organización de los aprendizajes	77
2.7.6. Descripción general del curso	80
2.7.7. Concepciones sobre el aprendizaje	81
2.7.8. Estilos de aprendizaje	82
2.7.9. Teorías que explican cómo ocurre el aprendizaje	84
CAPITULO III. DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA HISTORIA CON ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA	
3.1. Competencias a desarrollar en el programa de historia	91
3.2. El docente	94
3.3. Fundamentación	96
3.4. Objetivos de la investigación	99
3.5. Metodología	100
3.6. Instrumentos	100
3.7. Análisis de resultados	102
3.7.1. Primer cuestionario–alumnos historia.	103
3.7.2. Segundo cuestionario: percepciones sobre el docente	106
3.7.3. Examen diagnóstico–conocimientos previos	108
3.8. Comentarios sobre los resultados	109
3.8.1. Recomendaciones para el éxito de una estrategia de enseñanza-aprendizaje	110
CONCLUSIONES	112
BIBLIOGRAFÍA	114
ANEXOS	118

INTRODUCCIÓN

La educación se define como el proceso mediante el cual se transmiten y preservan los valores y productos culturales con el fin de que éstos se vean enriquecidos y procuren una mejor forma de vida para la sociedad en general y para el individuo en particular. (De la Torre; 2005).

En el ámbito educativo la ideología de las políticas en determinado período histórico de un país definen los logros que se alcanzarán. En los últimos años se han implementado en México diferentes reformas educativas que inciden directamente en el currículum y en los planes y programas de estudio de educación básica para los fines de esta investigación se considera (nivel secundaria).

Trabajar con adolescentes de secundaria ha permitido cuestionar mi práctica cotidiana y reconocer que existen aspectos que debo mejorar. La realidad da cuenta de que los alumnos no logran desarrollar las competencias que establece el Programa de Historia 2º grado, y esto tiene que ver con la forma de enseñar del docente, pero también con la forma de aprender del alumno.

La metodología que se emplea debe conocerse ampliamente, pues en todo proceso de enseñanza–aprendizaje el conocimiento que se tenga llevará a comprender y establecer las estrategias idóneas para el mejor desempeño de los actores involucrados. La didáctica es el arte que se emplea para dirigir de manera eficaz y adaptada el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Los componentes que influyen en la acción didáctica son: el docente o profesor, el discente o alumnado, el contenido o materia (asignatura), el contexto del aprendizaje y las estrategias metodológicas o didácticas. Anteriormente, los modelos didácticos tradicionales se centraban en el profesor y los contenidos; los aspectos metodológicos y el alumnado eran relegados a un segundo término. Posteriormente en oposición al verbalismo y el abuso de la memorización característicos de esos modelos didácticos tradicionales aparecen los modelos

activos (que caracterizan la escuela nueva) buscan la comprensión y la creatividad a través del descubrimiento y la experimentación, pretenden tener un planteamiento más científico y democrático para desarrollar las capacidades de autoformación.

Actualmente la aplicación de las ciencias cognitivas a la didáctica ha determinado que los nuevos modelos didácticos sean flexibles, abiertos y muestren la complejidad y el dinamismo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El proceso de enseñanza-aprendizaje es único e indivisible y para efectos de estudio deben separarse en dos entidades para establecer sus diferencias: La enseñanza se refiere a las actividades que realiza el individuo (el maestro) con el fin de que otro individuo (el alumno) adquiera un conocimiento. El aprendizaje, por su parte, se refiere a la serie de operaciones intelectuales que tiene que realizar el alumno para adquirir un conocimiento determinado. Estableciendo las diferencias entre enseñanza y aprendizaje la primera (enseñanza) hace referencia al maestro, en tanto que el segundo o sea el (aprendizaje) se refiere al alumno.

El propósito de la presente investigación es identificar los conocimientos y las percepciones que los estudiantes de segundo de secundaria tienen sobre la asignatura de historia. Se trata de ubicar qué conocimientos poseen y qué ideas predominan en la opinión que tienen sobre el conocimiento histórico; también cómo perciben a los maestros de la asignatura y cómo esto influye en la construcción de sus aprendizajes.

Los maestros actuales de todos los niveles educativos, no solo deben saber mucho, sino también tener la capacidad para promover en sus alumnos el aprendizaje de esos conocimientos. El maestro de hoy debe enfrentarse a sus grupos fortalecido con una formación pedagógica que lo dote de elementos suficientes para enseñar de forma adecuada. Ha de considerar la naturaleza del aprendizaje para poder proponer los medios de enseñanza eficaces que produzcan aprendizajes significativos. Por lo tanto los profesores deben diseñar estrategias que permitan potenciar el aprendizaje de los alumnos

Planteamiento del problema

Uno de los grandes retos del maestro frente a grupo, es concretar el establecimiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje para lograr la construcción del pensamiento en los diferentes campos disciplinares que conforman el currículo y los planes y programas de estudio en Educación Básica.

Considerando la función del maestro como: guía, facilitador, conductor, transmisor, mediador de ese conocimiento la enseñanza de la historia, como la de otras disciplinas tiene especificidades que deben tomarse en cuenta en el momento de elaborar la planificación de las situaciones didácticas a través de las cuales se revisarán los contenidos para lograr los Aprendizajes esperados que establece el programa de historia de 2º grado y seleccionar cuidadosamente las estrategias de enseñanza aprendizaje que favorecerán el logro de las competencias que los alumnos deben alcanzar.

El maestro tiene que establecer la relación pasado presente para dar al proceso de enseñanza-aprendizaje una correspondencia que le facilite explicar asuntos tan relevantes como la memoria y la conciencia socio-histórica, que sirvan para analizar, explicar y tomar posición frente a las circunstancias del presente. La anécdota, el relato, el acontecimiento y la fecha, tienen poca relevancia cognoscitiva si no logramos significarlas como parte de un sistema de pensamiento, mismo que hace uso de ciertas habilidades analíticas como el juicio personal, la argumentación, el análisis lógico y el análisis conceptual. (Sánchez y Aguilar; 2009). Por lo tanto el maestro debe implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje en las cuales los estudiantes desarrollen las habilidades descritas, desde donde pueda explicar aspectos fundamentales de pertenencia a una sociedad. La sociedad no como invención en sí misma, si no como un sistema de relaciones que se construye a través del tiempo, forjando valores y cultura.

Las razones por las que se realiza la presente investigación se fundan en el hecho de que hemos observado que en el actual enfoque pedagógico estructurado

para que los alumnos logren competencias a través del estudio de los contenidos, éstos no son idóneos para este fin. Aunque la asignatura no cuenta con referentes de evaluaciones internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) que determina la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), existen datos proporcionados por los asesores técnicos estatales y maestros de Historia de educación secundaria de escuelas generales, técnicas y telesecundarias, los cuales se obtuvieron a través de la aplicación de un cuestionario durante el primer trimestre del año 2009, elaborado por el Consejo Consultivo Interinstitucional de Historia de la Dirección de Seguimiento y Evaluación Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica.

El instrumento se aplicó a una muestra de 219 docentes de 15 entidades de 2º y 3º grado de educación secundaria, se buscó conocer los problemas que enfrentan al trabajar los contenidos de Historia I y II. Los retos de la enseñanza de la asignatura que se plantearon fueron los siguientes: a) Dificultad para establecer la relación espacio-tiempo, confusión para identificar la simultaneidad (sucesos ocurridos en un mismo tiempo) b) Ausencia de conocimiento del enfoque, propósitos y falta dominio de los contenidos, c) Deficiencia para guiar el tema por parte de los docentes.) d) Falta de interés por parte de los alumnos. e) Se dificulta a los alumnos la elaboración de conceptos y su relación. Asimismo, los maestros manifestaron que hace falta motivar más a los estudiantes; algunos expresan que no son maestros de la asignatura pero hacen su mejor esfuerzo. Además, destacan que se requiere mayor preparación profesional, que hay carencia de material didáctico e información sobre los libros de texto, omisión para realizar trabajo colegiado y compartir experiencias, tener mayor apoyo de las TICS y su funcionamiento mejor orientación y conducción para el desarrollo de las competencias. (SEP, 2011: 175-176)

Preguntas de investigación

¿Cuáles son las percepciones, ideas y significados que los estudiantes de segundo grado de educación secundaria asignan a los contenidos y la docencia de la materia de historia?

Preguntas particulares

1. ¿Qué cambios y reformas se han instrumentado a los planes y programas de la asignatura de historia en secundaria?
2. ¿Qué habilidades de pensamiento requieren desarrollar los estudiantes de secundaria para mejorar su desempeño en la adquisición de las competencias de Historia?
3. ¿Qué obstáculos y/o carencias de aprendizaje presentan los estudiantes para adquirir las competencias de Historia en 2º grado de secundaria?

Justificación

En el mapa curricular de Educación Básica 2011 (Nivel Secundaria), el Campo de formación: Exploración y comprensión del mundo natural y social se compone de diferentes enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos, que permiten la formación del pensamiento crítico para poder explicar la realidad de manera objetiva. En lo que respecta al mundo social, su estudio se orienta a la distinción de la diversidad social y cultural. Además, agrega el panorama de explorar y entender el entorno a través del acercamiento a los procesos y fenómenos naturales al avanzar en los grados escolares. (SEP, 2011: 53)

Con el estudio de la historia en la educación secundaria se pretende que los alumnos:

- Reconozcan relaciones de cambio, multicausalidad, simultaneidad y pasado -presente -futuro, para explicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos de la historia de México y la mundial.
- Analicen e interpreten de manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado y comprender la sociedad de un periodo determinado.

- Reconozcan a las sociedades y a sí mismos como parte de la historia, y adquieran un sentido de identidad nacional y como ciudadanos del mundo para respetar y cuidar el patrimonio natural y cultural.
- Propongan y participen de manera informada en acciones para favorecer una convivencia democrática y contribuir a la solución de problemas sociales (SEP, 2011)

El conocimiento histórico actual producto de las transformaciones sociales plantea a la Educación Básica el desafío de brindar a los alumnos los elementos necesarios para actuar como personas reflexivas y comprometidas con su comunidad y con su sociedad. (SEP, 2011:14). Para lograr en los alumnos una historia formativa se debe evitar privilegiar la memorización de nombres y fechas y dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos.

Lo anterior podemos sintetizarlo en hallar las respuestas a ¿Historia qué es?, ¿Historia cómo se hace? ¿Historia para qué? y al ¿Qué somos? y al ¿Por qué lo somos? debe ser una búsqueda constante del hombre por encontrarse a sí mismo y conocerse, que hace de la historia un conocimiento siempre actual y útil. En la realidad el logro de estos propósitos se complica, la enseñanza bajo el enfoque por competencias como lo plantea el programa vigente es algo novedoso para lo cual el docente no ha sido capacitado, tampoco se considera su preparación profesional.

Debemos tener presente que el principal actor del hecho educativo es el alumno y por tanto, para que el profesor pueda realizar mejor su trabajo debe detenerse a reflexionar no sólo en su desempeño como docente, sino en cómo aprende el alumno, en cuáles son los procesos internos que lo llevan a aprender en forma significativa y en que puede hacer para propiciar este aprendizaje. (González; 2003).

El documento está organizado de la siguiente manera. En el capítulo I se presenta un acercamiento teórico a la historia; sus definiciones, conceptos y metodologías desde la perspectiva de cuatro autores: Juan Brom, Edward H. Carr,

Marc Bloch y Carlos Pereira. El propósito de esta parte del trabajo es identificar la discusión internacional y nacional sobre la teoría de la historia, la historiografía, y desde luego, los conceptos más importantes que se han definido para el estudio del pasado, sus interpretaciones y las distintas versiones de la historia que se pueden construir desde el uso de diversas metodologías y fuentes de información sobre los hechos históricos.

El capítulo cierra con un acercamiento a las diferentes concepciones teórico-pedagógicas en las que se sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, como referente para entender y explicar cómo se enseña la historia. En este sentido, el constructivismo, el aprendizaje significativo, la teoría socio histórica de la construcción social, son panoramas que orientan la construcción de aprendizajes. Asimismo, se destaca la importancia de las habilidades de pensamiento, las competencias y la creatividad como procesos inherentes al proceso de construcción de conocimientos.

En el capítulo II hacemos una revisión de los procesos de la enseñanza de la historia en la educación básica en México. Básicamente se expone y analizan, los enfoques didácticos, los contenidos y la construcción de los programas en el nivel de secundaria para destacar que, a pesar de los frecuentes cambios a la organización de los contenidos, aún hay muchos retos por alcanzar para que la historia cobre mayor significado en la formación de los adolescentes de secundaria.

En el capítulo III presentamos y analizamos los resultados de los instrumentos que se aplicaron en alumnos de segundo grado. En síntesis, se logró integrar una serie de datos que nos permiten identificar cuáles son las ideas, percepciones y conceptos que los alumnos tienen sobre los contenidos que se trabajan en la asignatura de historia, también de cómo perciben la docencia de la materia. Al final del capítulo se hace un balance general de los resultados obtenidos y se presentan una serie de recomendaciones sobre posibles estrategias que se pueden implementar para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia en la secundaria.

Finalmente se exponen las conclusiones generales del trabajo, se presenta la bibliografía consultada y los anexos.

CAPITULO I. LA HISTORIA; TEORÍA, MÉTODO Y OBJETO DE ESTUDIO: CUATRO ACERCAMIENTOS.

La historia es el testigo de los tiempos, la antorcha de la verdad, la vida de la memoria, la maestra de la vida, la mensajera de la antigüedad.

Cicerón.

1.1. La comprensión de la historia de Juan Brom

Para entender el sentido del estudio de la historia deben establecerse conexiones con el presente y sus antecedentes, su enseñanza en educación básica exige la memorización de datos y fechas que hacen que el estudiante se pierda en un mundo de información, los cuales no siempre tienen correspondencia o enlace entre lo que vive y la narración del pasado, lo cual tiende a verse como algo sin utilidad.

La historia como averiguación del pasado nace en Grecia, cuna del “Mundo Occidental” y lugar en donde científicamente se definen las acciones del entendimiento que antes se mostraban inciertas.

¿Pero, qué pasado indagar?, se pregunta Juan Brom. Hay historia de varias cosas: de la Tierra, de las galaxias, de la bomba atómica, de la ciencia, del vestido, de las costumbres amorosas, de los animales, de las plantas y puede hacerse un repertorio infinito de patrones. El elemento universal es la concepción del cambio, del movimiento, de la modificación que soportan sus objetos a través del tiempo; en los grupos humanos, además de sostener y cumplir estas actividades toma conciencia de ellas. A lo largo del tiempo se estimó que nada más había que tomar en cuenta la época en la cual el hombre había dejado señales de su paso, y se rechazaba el estudio de los sucesos recientes. Sin embargo, esta apreciación se consideró despótica y en la actualidad se juzga todo el pasado de la especie humana. (Brom, 1985)

Hay autores que persisten en conferir limitaciones de la historia al periodo de los documentos escritos; como se verá más adelante se trata de un peso interpretativo, sobreentendido. ¿Arte, ciencia, fantasía?. Está limitada la meta de

la historia, se ha fijado su composición. Se presenta ahora un problema, efecto de discusión: ¿es la historia, entendida como actividad del espíritu humano, una expresión de la fantasía, una de las bellas artes, una ciencia, una técnica?

Arthur Schopenhauer opina que se trata de un saber: afirma que no puede ser ciencia porque ésta, según él, siempre habla de generalizaciones, mientras que aquella no puede pasar de estudiar los individuos, los hechos únicos, irrepetibles. Ralph Turner, con un enfoque distinto, considera que es la “memoria social”; y se necesitará aquí otro examen para decidir si ésta debe ser considerada ciencia o relato. Es interesante la observación de Marc Bloch, quién señala que la historia es vieja como relato, pero muy joven como “empresa razonada de análisis”, y la define como “la ciencia de los hombres en el tiempo”. Pierre Vilar, al decir que “el objeto de la ciencia histórica es la dinámica de la sociedad humana” indica que la considera una ciencia”. (Brom, 1985).

Pero, ¿qué es ciencia?, no existe una enunciación original; se indica como la mezcla de las acciones intelectuales dirigidas a entender y explicar la realidad. Es la interpretación del Universo, y cada una de ellas tiene su ámbito específico de exploración y vinculación con las demás de forma singular y de conjunto con ellas. De acuerdo a la aclaración de las características de una ciencia puede indicarse con precisión si la historia cumple con las particularidades de ella. Es claro que la historia cita una totalidad de sucesos que corresponden a una parte específica de la realidad del mundo exterior. ¿Existirán manifestaciones comunes a estos acontecimientos o son elementos que no tienen relación causa-efecto?. Los conocimientos alcanzados y las investigaciones que se han realizado convencen no únicamente que la historia se refiere a un ámbito absolutamente determinado, sino que los hechos que analiza por más que sean originales, no responden a una casualidad cegada y que no se pueda indagar.

Los enemigos de esta apreciación razonan que ningún hecho histórico puede preverse con exactitud y lo mismo ocurre con las ciencias. No se puede predecir el lado en que caerá un dado, la línea que describe un proyectil, las empresas que quebrarán en una crisis económica. Sin embargo, si puede

esperarse con exactitud cuántas veces aparecerá el seis si se lanza el dado un millón de veces, cómo se dividirán las moléculas precipitadamente y qué porción de empresas caerá en estas condiciones. Como consecuencia del conocimiento de una ley no nos permite predecir exactamente lo que va a ocurrir. La sujeción a una ley de los hechos naturales da lugar a la visibilidad de diferentes circunstancias, subraya Federico Engels en Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana, en una corta exposición de la naturaleza de las leyes científicas. (Brom, 1985)

De igual manera puede referirse al progreso histórico, la reflexión de los hechos humanos durante milenios y la metodología explicada indican que a través de varios sucesos visiblemente confusos, se pueden percibir ciertas puntualidades, es decir leyes que manifiestan inclinaciones generales. Ello permite atestiguar que la historia es una ciencia en toda la dimensión de la palabra. Muchos observadores serios estiman a la historia una actividad no científica, afirmación que se justifica en que trata de hechos únicos, no repetibles, y se basan en ellos para negarle la posibilidad de descubrir leyes.

Otro aspecto que ofrece determinada justificación al rechazo del estilo científico de la historia igual que en otras ciencias es su juventud y con ello, su inmadurez. Si la configuración de la ciencia se basa en conocimientos y explicaciones, se entiende que en una ciencia joven todavía se reserven elementos formativos. Las deducciones particulares han llevado a equivocaciones en la noción de ley histórica. Sin embargo, esto no excluye la existencia de leyes ni la naturaleza científica de la historia, es decir muestra la pobreza en su manifestación y, como en toda ciencia, de su incesante reflexión y corrección.

Al pensador griego Herodoto se le considera el "padre de la historia (en "Occidente") aunque había que agregar que esta paternidad es proporcional y polémica. Cabe la pregunta ¿No hacían historia los hombres prehistóricos que colorearon con maestría espectáculos reales de la caza de animales en los muros de la caverna que habitaron?. Sin duda su voluntad fue realizar acciones mágicas y ofrecer una enseñanza a los jóvenes o también producir representaciones

admirables. Al mismo tiempo, nos dejaron huellas -por los datos que aportan acerca de su existencia y de sus formas de vida, se trata de una información histórica a través del relato, las epopeyas (poemas), los artículos, las anécdotas que nos trasladan al pasado (Brom, 1985).

La importancia de Herodoto como historiador es que transforma la esencia del informe de lo pasado, vive en la época en que Grecia y Persia se enfrentaron en un encuentro violento y, por primera vez, se redacta historia con propiedad. La descripción de los hechos se vincula con una visión mundial y con la noción de naturaleza histórica tomando en cuenta la evolución y el saber en el tiempo, analiza los sucesos, indaga la regla que determina la actividad de los hombres, viaja, observa, escucha, define y otorga importancia a los pueblos, quiere ser objetivo. Realiza la comparación entre la democracia griega con el despotismo persa, introduciendo de esta manera un nuevo concepto en la reflexión histórica. Hace historia modelo (Brom, 1985).

A Tucídides, otro historiador griego, cuya vida se desarrolla durante la etapa de mayor florecimiento de la ciudad de Atenas, punto medio de la cultura griega, le corresponde existir y explicar la Guerra de la Península del Peloponeso, conflicto entre Esparta y Atenas. En su trabajo realiza un análisis crítico de las huellas que utiliza y ahonda en las razones de esa guerra. Considera que es la especie humana quien decide los sucesos, que ésta es duradera, dirigida por la inquietud y el deseo de autoridad. Piensa que la historia admite predecir los hechos futuros y no desea escribir con el propósito de proveer entretenimiento sino de mostrar una historia que dure para siempre. El origen de la opinión de Herodoto, Tucídides y el grupo de historiadores que siguen su trabajo, se tropieza con el entorno de las ciudades griegas de su época. Las formas de gobierno (democracia) que predominan en abundancia les dan libertad a una fracción de la población para determinar los destinos de sus congregaciones. Lo que hace estimular la observación, la comparación y el análisis. (Brom, 1985)

La historiografía de la Edad Media europea estuvo basada en la Iglesia, la cual tuvo un papel preponderante en la vida intelectual. La historia es la

descripción de los tiempos y la narración del esplendor de los gobernantes y de países, persiste en la obediencia de las acciones de la tierra a lo perfecto (Dios). Se predice el futuro teniendo como base la explicación de la Biblia (ante todo de los profetas). Sin embargo, no puede evitarse la obligación de ajustar siempre las aseveraciones de acontecimientos reciente que se van originando. San Agustín de Hipona entiende a la historia humana como la disputa por lograr la “Ciudad de Dios”, el desarrollo humano se fundamentara en vencer a la “Ciudad Terrenal” para alcanzar la excelencia. (Brom, 1985)

En la segunda mitad de la Edad Media las ideas históricas representan las recientes modalidades sociales, prosperan los artículos acerca de la vida caballeresca y la civilidad. Se define y se absuelve al sistema económico feudal ya asegurado. Surge una lucha entre la Iglesia y la sociedad por el poder. En los siglos XV y XVI sobreviene en Europa un movimiento intelectual ilustre el Renacimiento, que plantea un renacer del ser humano al arte, a la ciencia, a la cultura y a la filosofía, retoma como modelos a los antiguos griegos y romanos. Coloca al centro de estudio del Universo al hombre bajo el sustento filosófico del humanismo. La Iglesia pierde el poderío que había conservado durante diez siglos.

La historia se ocupa de investigar al hombre como protagonista de los hechos, indaga sus acciones, sin dejar de meditar en su progreso. Otra característica de los ideales del Renacimiento es su racionalismo; al desechar la creencia como origen único o fundamental de verdad; observa, verifica y critica sucesos y saberes. Así los realiza también con la historia. En esta etapa del Renacimiento surgen los métodos modernos de crítica y análisis que excesivamente se han desarrollado, a raíz de ello se juzgan en el tiempo presente como necesarios para cualesquier tipo de estudio. Entre fines del siglo XV y el primer cuarto del XVI vive y actúa Nicolás Maquiavelo, político e historiador florentino quien afirma que el conocimiento de la historia es valioso para los gobernantes porque les enseña la forma permanente de reaccionar de los pueblos, y no piensa en una iniciativa por parte de éstos. No es casual que su

obra más conocida sea precisamente El Príncipe. En sus consideraciones se puede apreciar cierto escepticismo en cuanto a la efectividad de la acción humana, pero no deja de afirmar que ésta puede tener éxito, si está debidamente orientada.(Brom, 1985)

Augusto Comte, francés estudioso de la naturaleza humana funda en la primera mitad del siglo XIX el positivismo, pensamiento que recupera gran porción de la reflexión del pensamiento científico de su época. Esta apreciación tiene confianza en el desarrollo y en la ciencia, estima que la disposición humana como la natural, se inclinan a leyes que no cambian el orden, que pueden ser reconocidas y permiten predecir el futuro.

De los historiadores que se apoyan en estos criterios se ubican: Henry Thomas Buckle, quien sostiene que “si conociéramos todo lo que ha sucedido y todas las leyes que lo rigen podríamos predecir todos los resultados inmediatos con seguridad infalible”. Hippolyte Taine, igualmente positivista, coincide con este criterio, introduciendo la idea de que “las civilizaciones por diversas que sean, derivan de algunas formas espirituales simples”. Debe señalarse que Buckle reclama que la idea y su manifestación no queden sometidas al Estado o a la Iglesia; y Taine expresa que el hombre, gracias a su conocimiento, puede cambiar hasta cierto límite, la naturaleza y el progreso histórico.

A mediados del siglo XIX, Karl Marx y Friedrich Engels enunciaron el materialismo histórico y dialéctico, mejor conocido como marxismo, para el cual el mundo forma una unidad que estudia la ciencia. El origen de esta apreciación del cosmos es el materialismo, que juzga al Universo y energía que lo componen como verdaderos, aunque no se les conozca. Los marxistas proponen la modificación del universo, sugieren el reemplazo de la enseñanza del Capitalismo por el socialismo y comunismo. Se conoce que el marxismo tiene su procedencia de la reflexión de las luchas sociales de su época, así como el estudio de la historia de la sociedad.

En el año 1929, Lucien Febvre y Marc Bloch instituyeron en Francia la *Revista Annales d'histoire économique et sociale* que, con diversos títulos, será la expresión de un movimiento ilustre como el de los *Annales*. Su utilidad está en mostrar una percepción unida del pasado humano y establecer la relación de este con el presente. Fernand Braudel, partidario de esta inclinación dice: “La historia no es otra cosa que una constante interrogación a los tiempos pasados en nombre de los problemas y curiosidades e incluso las inquietudes y angustias del presente que nos rodea y nos asedia”

La controversia fundamental entre los *Annales* y el marxismo consiste en que éste ve en la lucha de clases la razón principal del movimiento histórico. Mientras los miembros de la escuela de los *Annales* no le dan importancia de primer orden.

En el siglo XX aparecen diferentes modelos de escribir historia. Las investigaciones psicológicas realizadas por Sigmund Freud y sus seguidores, animan a una explicación a través de la indagación de acciones innatas y emocionales, reacciones de corta duración que surgen en el individuo como respuesta a un estímulo interno o externo, tanto individual como colectivo. Estas aportaciones han impulsado los propósitos de conocer la naturaleza de los diferentes grupos humanos y de situar ahí las razones de su proceder. Por su parte, la sociología, con un análisis de la sociedad proporciona experiencia y explicación a la investigación histórica.

1.2. Edward H. Carr y el objeto de estudio de la historia

Su inspiración por la historia tiene origen en la Revolución rusa de 1917 que miró a distancia cuando era joven, pero permaneció adormecida mucho tiempo hasta que la reanimó de manera determinante en el periodo de la Segunda Guerra Mundial. Con la producción de su única obra histórica amplia, la historia de Rusia Soviética en catorce volúmenes divulgada entre 1950 y 1978, Carr tuvo que afrontar y explicar temas como la causalidad y el azar, el libre albedrío y el

determinismo, el individuo y la sociedad, la subjetividad y la objetividad, le plantearon un terreno reciente que lo alentaron a comprender, juzgar y razonar.

Relata que siendo discípulo, un maestro le explicó que la narración que hace Herodoto de las guerras persas alcanzó forma, figura y unión por su actitud ante la guerra del Peloponeso que se desarrollaba mientras escribía. Para Carr fue un descubrimiento maravilloso y posteriormente reveló que con ello comprendió en qué se fundamenta la historia. En tanto indagaba y escribía su trabajo acerca de Rusia soviética, acogió esta noción y trató de aplicarla a las cuestiones que proponía su proyecto en la sucesión de crónicas. Primeramente abordó la objetividad (lo que hace referencia al objeto de estudio en sí mismo, independientemente del sujeto), era trascendental para él porque en ese tiempo, la década de los cincuenta, el pensamiento de la Unión Soviética centraba su atención en los comunistas que no aceptaban que se cuestionará su progreso, por una parte; y por la otra, los adeptos occidentales de la guerra fría consideraban al comunismo una amenaza para los derechos y para los valores del pueblo. (Carr, 1985)

En su obra sobre la historia de Rusia Soviética Carr tuvo la intención de recuperar los pormenores de lo ocurrido en Rusia en el lapso de 1917 a 1933, a partir de los testimonios disponibles; el propósito fue continuar con la dirección de los puntos contrarios en la guerra fría y trabajar un informe sabio y real ¿Cómo resolver la objetividad en estas condiciones?

Cuando en 1950 se dio a conocer el primer tomo de su trabajo, Carr expresó con atrevimiento: La historia objetiva no existe. A pesar de lo planteado sustenta que puede lograrse. Afirma que puede existir equivocación en los seres humanos, están tan envueltos en el momento y el lugar que viven para llegar a la autenticidad total. Carr escogió colocarse en una postura en la cual es factible mantener que la verdad objetiva existe, pero ningún historiador o Colegio de historiadores puede ambicionar a obtener personalmente una ligera cercanía a ella. Esta propuesta no era sencilla de aclarar.

Posteriormente, Carr se enfrenta al problema de resaltar la constante creencia y la factibilidad de asentar los hechos y su importancia para el género humano, advierte que se ha avanzado y no es realizable que los que viven en la misma época admitan enteramente y sin condiciones el privilegio original y útil de los hechos históricos. Ahora bien, tampoco puede colocarse en incertidumbre que nuestra investigación de los sucesos históricos y su reconocimiento están decididas por las nociones y las conjeturas que dirigen la investigación. La recóndita idea de que los acontecimientos son neutrales y su desarrollo se fundamenta en detectar y estudiar de ellos es resultado de una apreciación racional-liberal del universo, en lo actual no debe presentarse como conjetura, así lo expresaban los antecesores. Cuando Carr reconoció que la historia del régimen de Stalin en la Unión Soviética había sido deformada, rotos los documentos y adulterada la parte histórica, era evidente que la autonomía del saber gozaba de más trascendencia que en ningún otro tiempo. (Carr, 1985)

Algunos meses después Carr retomó los desacuerdos que no se habían resuelto en el artículo que había dado a conocer y trató de explicar aún más sus argumentos. ¿Cuál era la relación que había entre el historiador y los hechos?, se cuestionaba en otro artículo que apareció en junio de 1953. En medio del pasado y el presente hay un trayecto en dos líneas, el presente adquiere forma separadamente del pasado y, de manera semejante, lo delimita siempre. El historiador hace la historia y la historia ha perfeccionado al historiador. En 1960 volvió a retomar el enigma de la objetividad en un proceso sobre la tendencia nacionalista de los libros de historia. Lo que entorpece de la historia es su intención secreta, la cual se considera una sustancia fundamental en ella, la verdad es que a pesar de lo que se manifieste los sucesos no expresan por sí mismos, es el historiador quién determina que hechos han de dirigir la palabra, pues no pueden hacerlo todos, ni la resolución del historiador más minucioso. El mejor historiador es aquel que posea la mejor tendencia y no aquel otro, inexistente por otra parte, que no la tiene. (Carr, 1985)

Desde la apreciación de Carr, en esta circunstancia era mejor la inclinación internacional que la nacional, lo que notificaba el abandono a redactar la historia como una acción de amor a la patria, como lo realizaron los historiadores alemanes en sus discusiones acerca del Tratado de Versalles y sus resultados. Reflexionar lo que pasó en el tiempo reciente de Alemania y su sitio en el sistema internacional a partir de 1919, desde la forma de tratar el asunto del sistema internacional. Sin embargo, hay que discutir si tendencia es la expresión correcta para ello. Lo que trató de manifestar Carr es que en los años recientes los historiadores alemanes habían comenzado en menor cantidad a ser tendenciosos, porque al analizar su pasado, habían iniciado a mirar más allá de la reducida utilidad nacional de su propio país. Es pertinente solicitar al historiador, concluía Carr, que registre el movimiento de las ideas políticas y sociales avanzadas de su época, en vez de ser inferior al otro en el tema que se está analizando. Sin embargo, Carr no logró solucionar la cuestión de la objetividad de manera convincente pues ¿Quién decide lo que es progresista e ilustrado y lo que no lo es? Es claro que se encontraba separado entre la percepción de que la objetividad estaba intimidada por el debate de la Guerra Fría y la idea de que la objetividad en cualquiera de sus significados tradicionales, era una pretensión que no puede realizarse, que ningún historiador de acuerdo a la razón puede estar a la expectativa para lograrla. Estas presiones en las reflexiones de Carr surgieron a principios de los años sesenta, cuando trataba de unir todos los pedazos aislados en ¿Qué es la Historia? (Carr, 1985)

La historia, apuntó Carr, es una descripción divulgada, no significaría sin ser escrita ni leída, si le faltara razonamiento. En su opinión fue decisivo discutir la hipótesis de que en la historia las aclaraciones principales han de buscarse en los propósitos conscientes y las previsiones de los *dramatis personae*. Pero ¿de dónde procede el significado en historia?. Para contestar Carr expuso sus concepciones en la sucesión de una extensa discusión con el filósofo e historiador de las representaciones, Isaiah Berlín (Carr, 1985).

En 1950, Berlín censuró el primer volumen de la historia de la Rusia Soviética que manifestaba su desacuerdo con el procedimiento y el principio de pensamiento de su trabajo. Carr había redactado en el inicio de su libro que su interés no era escribir la historia de los hechos de la revolución sino de la disciplina política, social y económica que surgió de ella. De tal manera que su obra pretendía proveer no una lista agotadora de los acontecimientos del periodo que se cita, sino un resumen de los hechos que cercaron las principales líneas de su progreso. Así, como ejemplo, analizó concienzudamente y con amabilidad la evolución del pensamiento bolchevique con relación a toda una variedad de temas antes de 1917, a pesar de que los bolcheviques en esa época no tenían importancia en la Rusia de la época; su manera de pensar fue decisiva para la instrucción de las políticas que impusieron tras su entrada al poder. Por otro lado, les faltó mencionar los acontecimientos de la revolución, las fallas variantes de los bolcheviques o el brutal choque de la guerra civil.

A Carr lo que le interesaba era el litigio de construcción del estado y la configuración de las políticas estatales. De la misma manera que otros empleados públicos lograba sacar deducciones de las pruebas escritas oficiales generadas por el Estado, las políticas evidentes, constituciones y documentos autorizados. Su biógrafo Jonathan Haslam, resaltó que la destreza de Carr disminuyó la idea de que cualquier postura podía tener abundancia de posibles resultados; una vez ocurrido el hecho, cuando sucedía algo, bueno o malo, el diplomático lo aceptaba y pasaba al acto. Y esto aumentó su reconocimiento con los gobernantes y con los gobernados al escribir su Historia de Rusia Soviética, Carr cambió su anticipada unificación con la clase dirigente británica a la especie dirigente de Rusia Soviético. (Carr; 1985)

Berlín tropezó con este comportamiento fundamentalmente reprochable. En su descripción del libro, se queja de que Carr juzgue a la historia como una continuación de sucesos dirigidos por reglas severas. Carr especulaba que la tarea del historiador reside en explicar cuáles eran éstas leyes y como se desarrollaban sin dar una mirada a los antecedentes, a las aptitudes para lograr en

lo que habían puesto considerables promesas e inquietudes, y menos aún en la personas sacrificadas y los perjudicados durante el transcurso. Por ello, culpaba a Carr de que:

“...Ve a la historia con los ojos de los vencedores; para él, los perdedores casi se han descalificado a sí mismos como testimonios...Si los restantes volúmenes de Mr. Carr igualan este impresionante inicio, constituirán el desafío más monumental de nuestro tiempo a ese ideal de imparcialidad, de verdad objetiva y de equidad en la redacción de la historia, que están firmemente enraizadas en la tradición liberal europea...” (Berlín, 1954)

Por lo tanto, según Berlín, la proximidad de Carr a la historia era todo menos objetiva. Tal vez pensó que si mostraba una tendencia, debía ser la mejor de todas. Indiscutiblemente, Berlín no compartía su opinión. En 1953, Berlín se extendió acerca de su percepción de la historia continuando con sus agresiones a Carr. Michael Ignatieff, su biógrafo, narró el discurso acerca de Augusto Comte que pronunció en la escuela de Economía de Londres ese año, como una emocionante demostración de sus ideas más importantes. Aseguró Berlin en el discurso que posteriormente se publicó mejorado bajo el título de *Historical Inevitability*, los seres humanos son originales por su talento de opción moral, lo que los forma proporcionalmente libres de las energías que carecen de originalidad que los historiadores como Carr, erróneamente en juicio de Berlin, estima decisivas del cuerpo humano. Si bien afirma Berlin, que tales energías disminuyen el espacio de acción del ser en una condición específica. (Berlin, 1954)

La misión del historiador es determinar, cuál es ese campo de acción, identificar los posibles cursos de actuación alternativos a aquellos que siguieron efectivamente los individuos y juzgar su comportamiento en consecuencia. Insistir en la inevitabilidad de lo sucedido en el pasado, como hacia Carr, equivalía a declinar la responsabilidad moral de nuestras acciones en el presente.

Carr no era de los que soportaban los cuestionamientos en silencio y en la reseña del discurso mostrada en *The Times Literary Supplement*, insistió en que la actividad determinante del historiador, no es juzgar, sino explicar. Los historiadores, invariablemente han estado de acuerdo, el propio Berlín, asiduamente había indagado en el pasado el conocimiento y la guía.

“..El analista se contenta con decir que una cosa sigue a la otra ; lo que distingue al historiador es, en primer lugar, la proposición de que una cosa lleva a la otra .En segundo lugar, aunque los acontecimientos históricos se ponen en marcha en efecto debido a la voluntad de los individuos , <<grandes hombres >> o gente corriente, el historiador tiene que ir más allá de la voluntad de los individuos e indagar las razones que les impulsaron a querer y a obrar de la manera que lo hicieron, y a estudiar los <<factores>> o <<fuerzas>> que explican su comportamiento individual. En tercer lugar, aunque la historia nunca se repite presenta ciertas irregularidades y permite realizar ciertas generalizaciones que pueden servir de guía para una acción futura...” (Carr; 1954).

Carr en ningún momento alcanzó a eximirse de la suposición de que la historia se delineó ante todo como una guía política.

“...A veces parece que Carr se halla peligrosamente cerca de la doctrina de que la historia existe para colmar una necesidad social. De ser así, confunde historia y mito. Lo que la sociedad quiere y con demasiada frecuencia obtiene –no es historia, sino mito, el cemento que mantiene a la sociedad unida. Precisamente porque la historia, como Mr.Carr afirma con rotundidad, es racional, es esencialmente personal y antisocial...” (Barraclough; 1961)

Barraclough formaba sonidos del pensamiento dominante de que la actividad del historiador era desanimar mitos, no crearlos. En este sentido destaca la asepsión de Carr en ¿Qué es la historia? de que las causas originales de utilidad

para el historiador eran las que podían ser de interés para enunciar una política para el porvenir.

Como parte de las negociaciones del Tratado de Paz de 1919, alguna de las resoluciones internacionales más infelices de las épocas modernas, Carr también pudo considerar que cuando las personas adquieren enseñanza de la historia a menudo son lecciones confundidas. La historia es mala para predecir los sucesos que están por venir. Al procurar recobrar de sus envidiosos la noción de las destrezas para el futuro de la historia, Carr no hizo más que desconcertar las leyes históricas con generalizaciones históricas. (Carr, 1985)

Todo lo que los historiadores pueden hacer es generalizar e indagar patrones que encajen con las pruebas históricas, pero no pueden utilizar esos patrones y generalizaciones para anunciar el futuro, porque siempre habrá excepciones. Los historiadores utilizan las suposiciones, y en esto estaba de acuerdo Carr.

En su obra *¿Qué es la historia?* Carr pensaba que inicialmente, al escribir la historia, los historiadores tenían el compromiso de intentar permanecer por encima de sus opiniones particulares y, en segundo punto, que los testimonios y los objetos con los que laboran los historiadores infunden sus originales restricciones acerca de lo que es factible manifestar. De acuerdo con su parecer, en la exploración histórica se origina una influencia recíproca entre el historiador y los materiales, no un trayecto unidireccional en el que el historiador es activo y los materiales pasivos. (Carr, 1985)

Para el historiador, *¿Qué es la historia?* es trascendental por amplias razones, pero sobre todo por su terquedad en el hecho de que, como dijo Carr, la historia es un debate y no se puede apartar un trozo del proceso y analizarlo por separado...todo está relacionado. Carr meditaba positivamente que la misión de los historiadores era examinar cualquier etapa del pasado que eligiera tanto la historia de lo que ocurrió antes como después, y las relaciones entre el tema y la serie del discurso más extenso. (Carr, 1985)

Sin lugar a dudas, el libro deja de forma transparente una y otra vez, nos guste o no, constantemente, existe una substancia individual en las obras históricas, ya que los historiadores son personas, gente de su tiempo, con pensamientos y panoramas sobre el universo que no pueden suprimir de su modelo de escribir ni de su investigación, aun cuando traten de delimitarlas y someterlas a las complicaciones del material con el que trabajan y orientar a los lectores estudiar su obra de forma crítica produciendo clara y formalmente esas creencias y esperanzas. Es en este razonamiento que Carr ha dejado sentir la mayor importancia y sus señales han sido extensamente aceptadas por los historiadores; y por esta razón más que por cualquier otra, su obra durará mucho tiempo. Carr agrupó el material principal para la segunda edición de *¿Qué es la historia?*, pero murió, cuando solo había escrito el prólogo de la misma.

De lo que pudo conservarse se describe a continuación; la extensa crítica y su valoración, en su unión con la exclusión, del estado actual de las investigaciones históricas, seguida por una enunciación positiva acerca del valor de la disciplina histórica por justicia propia, notifica la obligación de una *historia general*, que reúna las divisiones legal, militar, demográfica, cultural y otras, y analice los enlaces entre ellas. Insiste de igual manera en que la historia no es solo criada de las ciencias sociales, que va a ellas por su método y les provee materiales:

“...Reconozco que muchos historiadores de hoy están muertos porque carecen de teoría. Pero la teoría de la que carecen es una teoría de la historia, no una aportada desde fuera. Lo que se necesita es un tráfico en dos direcciones...El historiador debe aprender de los especialistas en economía, en demografía, en temas militares, etc... Pero el economista, el demógrafo, etc., también morirán si no trabajan dentro de un modelo histórico que solo el historiador <general> puede proporcionar. La dificultad radica en que...las teorías históricas son por naturaleza teorías del cambio, y que vivimos en una sociedad que pretende, o acepta a regañadientes,

sólo cambios subsidiarios o <especializados> en un equilibrio histórico estable...” (Carr, 1985)

Pero Carr pensaba que la percepción del historiador dependía de su entorno social, y en la Gran Bretaña de la década de 1970, no podía estar a la expectativa de que su consejo fuera bienvenido por más que un número reducido de historiadores partidarios de reformas absolutas en política y en desacuerdo con las opiniones. *“... Para una sociedad que está llena de confusión respecto del presente y que ha perdido la fe en el futuro, la historia del pasado parecerá un montón de acontecimientos sin relación entre sí y carentes de significado. Si nuestra sociedad recobra el dominio del presente, y su visión del futuro, renovará, en virtud del mismo proceso, su idea del pasado...”* Este fragmento fue redactado en 1974, varios años antes del renacimiento en Gran Bretaña de las enseñanzas moderadas.

En sus comentarios para la nueva impresión de *Qué es la historia*, Carr selecciona tres probabilidades de la Edad del Progreso: La expansión del mundo que empezó en el año 1490; el Crecimiento Económico, que se originó tal vez en el siglo XVI, y la Expansión del saber, de 1600 en adelante. Carr creía en el desarrollo humano en el pasado, y en que una comprensión del pasado trae preparada un concepto más claro del porvenir. Pero agregó una trascendental nota: *“Lo contrario sería igualmente cierto”*, es decir, que nuestra percepción del futuro ejerce sobre nuestra visión del pasado. Había razón en la definición con que Bloch concluía. *El Principio Esperanza: El Verdadero génesis no está en el principio, sino en el final.* (Bloch, 1987).

1.3. La historia y su trascendencia de Marc Bloch

1.3.1. La historia, los hombres y el tiempo

Los sociólogos de la escuela durkheimiana aceptan la palabra historia aunque la destierren al final del sitio más apartado de las ciencias del hombre: especie de celda donde se lanzan lo acontecimientos humanos, considerados los

más externos y los más imprevistos a la vez que otorgan a la sociología lo que consideran sensible de valorar en forma razonada.

La palabra historia se estima antigua, tanto que a veces ha llegado a fatigar aunque no se ha pensado en suprimirla, al contrario se le cuida su más grande notificación. No nos prohíbe con anticipación ninguna especie de exploración ya sea referente a la persona, al mundo, o a la descripción del conflicto pasajero o hacia la indagación de las substancias más permanentes, no contiene en si misma ninguna doctrina; no obliga a otra cosa de acuerdo con su origen que a la "investigación". Seguramente ha variado su composición desde que surgió. Esa es la fortuna en la expresión de las palabras auténticamente existentes. Por lo tanto mantenerse tranquila leal a su magnífica designación dentro de la civilización griega, nuestra historia no será igual a la que redactaron Hecateo de Mileto, como la física de Lord Kelvin o de Langevin no es la de Aristóteles. ¿Qué es entonces la historia? (Bloch, 1987)

Qué razón justificaría registrar esta obra colocándola al centro de los asuntos reales de la indagación demostrando una extensa y exigente enunciación. ¿Qué proletario se estanca ante iguales pronunciaciones de palabra?. Su atenta exactitud no permite salir antes de todo movimiento del entendimiento: Compréndase lo que existe en él de primitivas inconstancias de mover alrededor un conocimiento aún mal decidido, de facultad de perpetuarse.

Su riesgo más pesado reside en no demostrar atención si no con la única finalidad de limitar mas bien. "Lo que sin vacilar puede disminuir en esta materia o esta forma de comunicarse. Pero cuidado, eso no es historia "Existimos aficionados de los momentos arcaicos para transformar los trabajos autorizados a las personas del cargo, y sin vacilar, una vez acabada la lista para conservar la práctica de esas tareas a quien enseña una ciencia, técnica u oficio evidente.

Ante la infinita y oscura existencia, el historiador se percibe con el deber de indicar el lugar preciso de atención de sus instrumentos ; en conclusión, a hacer en ella una selección que ciertamente, no será la misma que por ejemplo la

del biólogo : que pertenecerá exclusivamente a una opción del historiador. (Bloch, 1987)

1.3.2. La historia y los hombres

Se ha hecho mención alguna vez: “la Historia es la ciencia del pasado”. El producto de una sociedad que cambia de acuerdo a sus necesidades el territorio en que habita es, como todos notamos inconscientemente, un suceso sobresalientemente, “histórico”. Además, las alternativas de un abundante punto de canje; por un ejemplo saturado particular de la topografía del conocimiento, he ahí, pues, de una parte, un lugar de corte en que la asociación de dos enseñanzas se manifiestan necesarias para todo intento de aclaración; de otra parte, un paraje de paso, en que una vez que se ha entregado cuenta de un prodigio y que solo sus resultados, por lo demás, están en la comparación, es transferido en determinada disposición decididamente por una disciplina a otra.

¿Qué ha sucedido, cada vez que haya semejanza, pedir apremiantemente la mediación de la historia? . Es que se ha manifestado lo humano. Pues bien hace considerable tiempo que los antecesores importantes, un Michelet y un Fustel de Culanges, nos habían instruido a identificarlo: el objeto de estudio de la historia es principalmente el hombre. Dicho de otra manera los hombres. En la parte posterior de la expresión modesta del panorama, de los instrumentos o de las máquinas, en ausencia de los escritos visiblemente más frescos y de los establecimientos en forma aparente más separadas de los que la han credo, la historia quiere detener a los hombres .Quien no lo logre no entrará nunca, en el mejor de los casos, de ser un trabajador manejable del saber. (Bloch, 1987)

1.3.3. El tiempo histórico

En cuanto al conocimiento exacto y razonado de los hombres habría que asociar de los hombres en el tiempo. El historiador reflexiona no solo en lo humano. El espacio en que su opinión absorbe espontáneamente es el rango de duración. No puede pensarse que una ciencia, sea la que fuere, pueda prescindir del tiempo. Al contrario, el tiempo de la historia, existencia real y duradera

descuidada a su movimiento irrepetible, es la parte líquida en que se sumergen los sucesos y algo así como el espacio de su comprensión. Al historiador no le será suficiente comprobar los hechos. Le concierne más determinar el sitio verdadero que ocupan en la cronología de las sociedades europeas; sin negar lo que hayan podido contener. (Bloch, 1987)

Ahora bien, este tiempo verídico es, por su propia especie, duradero. Es también modificación eterna. De la oposición de estos dos cualidades se originan los mayores enigmas de la investigación histórica.

1.3.4. Los orígenes

El pasado es el tema más importante de la investigación, la explicación de lo más cercano por lo más alejado ha sobresalido frecuentemente en nuestras indagaciones hasta en los sueños. En su estructura particular, esta imagen de familia de historiadores tiene un título: la idea de los orígenes. En el progreso de la reflexión histórica esa idea ha tenido también su momento de favor particular. Parece que fue Renan quien escribió un día: *En todas las cosas humanas los orígenes merecen ser estudiados antes que nada*. Y antes que él había dicho Saint-Beuve: *“Espio y noto con curiosidad lo que comienza”*. Es una idea propia de su tiempo, tan propia como la palabra orígenes. Cuando se habla de orígenes ¿debemos entender, por el contrario, las causas?. (Bloch, 1987).

La filosofía francesa de la historia, desde Cousin hasta Renan, recibió el júbilo por los orígenes, sobre todo del romanticismo alemán. Seignobos ha escrito en alguna parte: *Creo que las ideas revolucionarias del siglo XVIII provienen de las ideas inglesas del siglo XVII* ¿Pretendía decir que después de leer los escritos ingleses del siglo anterior o que después de recibir su fuerza, los franceses del período de las luces admitieron las reglas políticas de aquéllos?. Un suceso histórico en ningún tiempo puede ser aclarado en la parte exterior de la investigación de su época. Es decir de todas las fases de su desarrollo. Del momento en que se vive como de todos los demás. Un proverbio árabe fue el

primero que manifestó: *“Los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres”*. (Bloch, 1987)

1.3.5. Los límites de lo actual y lo inactual

¿La falta de explicación del conjunto de lo presente, considera que es el pasado completamente vano para lograr su aclaración?. Lo excepcional es que actualmente pueda proponerse como objeto de discusión. Recientemente esta situación al parecer de casi toda la humanidad estaba aclarada por anticipado. Al respecto diferentes escritores ofrecen su opinión. *Michelet señala que: “Quién quiera atenerse al presente, a lo actual, no comprenderá lo actual”*. Leibniz por su parte, incluía entre los beneficios que esperaba de la historia *“los orígenes de las cosas presentes descubiertos en las cosas pasadas; porque -agregaba – una realidad no se comprende nunca mejor que por sus causas”*. (Bloch, 1987).

Sin embargo desde el periodo de estos pensadores ha sucedido un acontecimiento admirable: las insurrecciones posteriores de las técnicas han intensificado en abundancia la distancia psicológica entre las descendencias. Las personas de la era de la electricidad o del avión se perciben a gran distancia de sus antecesores, consideran que han abandonado la existencia señalada por ellos. Además, hay que añadir a lo anterior el signo modernista natural a toda mentalidad de ingeniero para hacer funcionar o reparar un dinamo. ¿Es necesario saber los conceptos del antiguo Volta acerca del galvanismo?. Así como se requiere la capacidad supeditada a una máquina, se meditará de igual manera que para entender los grandes enigmas humanos de lo actual y encontrar la solución, ninguna utilidad tiene haber examinado los hechos anteriores, agarrados ellos también sin hacer un balance de ello, en este espacio modernista ¿cómo no van a tener los historiadores la impresión de que, también su poder, no se traslada con impulso mínimo duradero a los límites que dividen lo moderno con lo viejo.

1.3.6. Comprender el presente por el pasado.

La visión junto a la ventaja, de que lo comprensible examinado, así como lo actual se funda en una sucesión de raros principios, conlleva a creer

primordialmente que las clases humanas han soportado en el espacio de unas dos generaciones, una modificación no solo muy rápida, sino también entera, como si ni una casa de educación o instrucción escasamente vieja, ningún modo de transmisión y de proceder, habría podido liberar a las revoluciones del laboratorio o de la fábrica. Eso es omitir la energía de apatía innata de una cantidad indefinida de invenciones sociales.

Los escritos favorecen la transmisión de opiniones entre generaciones muy apartadas, transmisiones que forman originalmente la prolongación de una civilización. Lutero, Calvino y Loyola: personas de otra época, sin duda personas del siglo XVI, a quienes el historiador que trata de entenderlos y de hacer que se les comprenda deberá, ante todo, volver a situar en su contexto, regados por el espacio del pensamiento de su momento, de cara a las situaciones de conocimiento que no son literalmente las nuestras. (Bloch, 1987).

Pudiéramos atrevernos a expresar que para entender a la humanidad y sociedad del presente es suficiente con descifrar la Reforma protestante o la Reforma católica, distanciadas de lo actual por varios centenarios, que concebir otros acontecimientos que se ubican más próximos a nosotros en la época pero que son más pasajeros.

La equivocación es transparente y para exterminarla solo es necesario enunciarla. Existen personas que se plantean la evolución humana como una sucesión de cortos y recónditos estremecimientos, cada uno de los cuales no subsisten sino al término de unas cuantas existencias. La observación demuestra, por el contrario que en este infinito sin interrupción los elevados sobresaltos son aptos de extenderse de la mayor distancia a lo más cercano.

La falta de comprensión del presente brota inevitablemente de la falta de conocimiento de lo que pasó en otro tiempo. Pero no es quizás, menos inútil animarse por entender el pasado si no se conoce nada del presente. En diferente lugar viene a la memoria del escritor una anécdota: *en cierto momento acompañaba yo en Estocolmo a Henri Pirenne. Apenas habíamos llegado cuando*

me pregunto;” ¿Qué vamos a ver primero?. Parece que hay un ayuntamiento completamente nuevo. Comencemos por verlo “.Y después añadió, como si quisiera evitar mi asombro: “Si yo fuera un anticuario solo me gustaría ver las cosas viejas. Pero soy un historiador y por eso amo la vida”. Esta facultad de captar lo vivo es, en efecto, la cualidad dominante del historiador. (Bloch, 1987).

No hay, más que un ciencia de los hombres en el tiempo y esa ciencia tiene la necesidad de asociar la investigación de los muertos con la de los vivos; ¿Cómo llamarla? la vieja denominación de historia le parece al autor la más perfecta, única con un peso grande también de impresionantes memorizaciones. La existencia es corta y los conocimientos se logran pausadamente. El mejor talento no tiene la facultad de un conocimiento total de la humanidad.

El mundo contemporáneo poseerá siempre sus técnicos, como la edad de piedra o la egiptología. Sin embargo, ambos deben de tomar en cuenta que las investigaciones históricas no aceptan la autosuficiencia. Ni uno de ellos entenderá, si se está aislado, ni siquiera a medias. No concebirá ni su propio ámbito de estudios. Y la única historia verdadera que no se puede hacer sino en complicidad, es la universal. A pesar de ello una ciencia no se explica simplemente por su intención, sus magnitudes pueden ser aseguradas también por la especie propia de sus procedimientos. Cabe preguntarse si los métodos de investigación no son principalmente diferentes, según se acerque o se aleje la circunstancia presente. Esto es semejante a proponer el enigma de la observación histórica.

1.3.7. La observación histórica

El historiador se encuentra en la dificultad total de verificar por sí mismo lo sucesos que estudia. Por lo tanto no podemos hacer referencia a los momentos que nos han adelantado sino dirigiéndose a los testimonios. En una palabra en oposición con el conocimiento del presente, el conocimiento del pasado será indispensablemente inclinado.

Toda averiguación acerca de lo que es o existe está elaborada en gran parte de la visión de otro. Ejemplo: como economista, estudio el movimiento de los cambios de este mes, esta semana: tengo que recurrir a estadísticas que otros han formado. Como explorador de la actualidad inmediata trato de sondear la opinión pública sobre los grandes problemas del momento: Hago preguntas, anoto, compruebo y enumero las respuestas. ¿Y qué obtengo si no es la imagen que mis interlocutores tienen de lo que creen pensar o de lo que desean presentarme de su pensamiento?. Ellos son los sujetos de mi experiencia. Y mientras que un fisiólogo que disecciona un conejillo de indias percibe con sus propios ojos la lesión o la anomalía que busca, yo no conozco el estado del alma de mis "hombres de la calle" sino por medio de un cuadro que ellos mismos conscientemente pueden proporcionarme.

Porque en la enorme combinación de los sucesos, del semblante y de las palabras de que está formada la suerte de un conjunto de personas, el hombre no advierte nunca sino un ínfimo rincón, angosto, delimitado por sus raciocinio y por su capacidad de reflexión. Además, el hombre no detenta nunca la noción instantánea de nada que no sean sus propias condiciones del pensamiento: todo conocimiento del género humano, sea de la especie que fuere y aplicado al tiempo que se aplique, extraerá siempre de las testimonios de otro en gran parte de su esencia. El investigador actual no disfruta en este punto de grandes prerrogativas que el historiador del pasado. Pero aún más. ¿Es cierto que la observación del pasado, incluso de un pasado muy remoto, sea siempre a tal punto inclinado?.

Si se analiza muy cerca se ve transparentemente, por qué razones el efecto de este distanciamiento entre el objeto del conocimiento y el investigador ha inquietado con tanta energía a numerosos teóricos de la historia. Es que ellos reflexionaban ante todo en una historia de hechos que pertenecen a una serie de acontecimientos que juntos forman un todo. Se otorga importancia al hecho de volver a registrar con exactitud las acciones, las expresiones o las posturas de unos cuantos personajes que se encuentran reunidos en un espectáculo de un

tiempo relativamente corto, en el que se reúnen, como en la tragedia clásica, todas las energías con que se puede juzgar el momento: jornada revolucionaria, lucha, encuentro astuto. Los especialistas del método han entendido universalmente por conocimiento inclinado o indirecto el que no alcanza al espíritu del historiador más que por el estrecho de almas humanas diferentes. Tal vez el concepto no ha sido bien elegido: se limita a mostrar el aspecto de un mediador, pero no se observa porque la relación, la línea, tiene que ser absolutamente humana. (Bloch, 1987)

Otro conocimiento de valor en los acontecimientos históricos es el modo de razonar que consiste en sacar de los hechos una conclusión general, es decir la *inducción* podrá parecer excelente o delicada. Cualquiera que sea el sentido que nos formemos de ella, debemos aceptar que se trata de una inducción de tipo clásico que se sustenta en la comprobación de un suceso y no intercede el testimonio de una persona distinta del investigador. Pero las pruebas escritas no son de alguna manera las únicas que tienen la ventaja de poder ser cautivados así de primera mano. El cuarzo labrado por el trabajador manual de la Edad de Piedra, una expresión de la palabra, una ley de derecho integrada en un libro, un hábito establecido por un texto de ceremonias declarado en un monumento en forma de lápida o pedestal, son otras tantas verdades que percibimos y que utilizamos con una energía de conocimiento absolutamente personal. Para ello no necesitamos dirigirnos a ningún traductor, a ningún testigo.

Retomando la observación histórica hay que indicar su esencia. La primera particularidad del conocimiento de los hechos humanos del pasado y de la mayor parte de los del presente, reside en ser un conocimiento por huellas, para emplear la feliz manifestación de *François Simiand*. Trátese de los huesos amurallados de Siria, de una palabra cuya forma o empleo revela una costumbre, de un relato escrito por el testigo de una escena antigua o reciente, ¿qué entendemos por documentos sino la "huella", es decir, la marca que ha dejado un fenómeno, y que nuestros sentidos pueden percibir?. No todas las huellas del pasado inmediato se

presentan con la misma obediencia a cualesquier conmemoración. El pasado es por enunciación, un antecedente que ya nada habrá de cambiar. Pero el conocimiento del pasado es algo que está en permanente avance que se cambia y se mejora sin interrumpirse. Uno de los trabajos más dificultoso con los que tiene que hacer frente el historiador es el de agrupar los documentos que considera necesitar. No lo conseguiría sin el apoyo de diferentes guías: inventarios de archivos o de bibliotecas, catálogos de museos, listas bibliográficas de toda índole. (Bloch, 1987)

Hace bastante tiempo que se está de conformidad en no aprobar a ciegas todas las pruebas históricas. Hemos aprendido que más de un libro se da como correspondiente a un tiempo y a un espacio distinto de lo que verdaderamente les concierne; no todas las descripciones son auténticas y, a su vez, los vestigios materiales pueden ser imitaciones. En la Edad Media, ante la multitud de alteraciones, la incertidumbre fue en muchas ocasiones imagen natural de resistencia: *"con tinta, cualquiera puede escribir cualquier cosa"*, expresaba, en el siglo XI, un caballero lorenés, en una discusión contra unos frailes que mostraban hacia su persona testimonios documentados. (Bloch, 1987)

De la misma forma, la crítica basada exclusivamente en el sentido común, que fue durante largo tiempo, la imponente, y que todavía cautiva ciertos espíritus, no podía conducirnos a gran distancia. ¿Qué es, en consecuencia, las más de las veces, este supuesto sentido común?, ¿Ninguna cosa más que un compuesto de principios no razonados y de conocimientos aceleradamente generalizados. El auténtico desarrollo surgió el día en que la duda se hizo "examinadora". En el año 1681 se dio una importante indicación para la historia del espíritu humano, se instituyó la crítica de los documentos antiguos.

La crítica es un tipo de Raja de madera resinosa que nos alumbra y nos dirige por los caminos oscuros de la antigüedad, permitiéndonos diferenciar lo verdadero de lo falso. *Papebroeck* (que si falló acerca de las cartas de concesión,

no por ello deja de tener un lugar en primera fila entre los fundadores de la crítica adaptada a la historiografía) en 1628; Mabillon, 1632; Richard Simon, cuyos escritos dominan los principios de la explicación bíblica en 1638. Agréguese, fuera de la tropa de los sabios propiamente dichos, a Spinoza: el Spinoza del Tratado teológico-político. Verdadero trabajo de crítica filosófica e histórica: una vez más, 1632. En el juicio más riguroso; es un conjunto cuyos alrededores se delinearán, con admirable luz, ante nuestra vista. Pero fijemos más: es con fidelidad la generación que ve la luz en el tiempo en que aparece el *Discurso del método*. René Descartes, fundador de la filosofía moderna y máxima figura del racionalismo, su punto de partida es la duda universal y metódica omite todo conocimiento que no se sustenta en la experiencia para llegar a la original evidencia intrínseca: pienso, luego existo, es el fundamento de su Discurso. (Bloch, 1987).

La crítica del testimonio histórico no hace caso de la opinión. Al igual que la ciencia cartesiana también, no conviene a esta inhumana demolición de todos los antiguos apoyos para lograr reciente seguridad (o de importantes probabilidades). En otros límites: la idea que la sugiere imagina una vuelta casi total de los antiguos conceptos de la duda. Lo cierto es que la duda no había sido tratada hasta aquel entonces sino como una disposición mental absolutamente de rechazo, como un modesto alejamiento. Desde entonces se juzga que, dirigida bajo la razón puede llegar a ser un instrumento de conocimiento.

En nuestro tiempo, más que nunca poner en peligro el veneno del engaño y de los inciertos ruidos confusos, es pudoroso que el método crítico no pertenezca ni en el más mínimo escondrijo de los programas de enseñanza, pues no ha dejado de ser sino el humilde auxiliar de algunos trabajos de laboratorio. Sin embargo, ve abrir ante él, de aquí en adelante, líneas mucho más amplias y la historia tiene el derecho de enumerar entre sus bienaventuranzas de mayor confianza el haber abierto así a los hombres, gracias a la preparación del método de la crítica la demostración, de un reciente camino hacia la verdad y por tanto, hacia la rectitud.

1.3.8. El análisis histórico: ¿juzgar o comprender?

Es ilustre el modelo del viejo Ranke: el historiador no tiene otra intención más que definir las cosas “tal como ocurrieron”, Herodoto lo había dicho antes “contar lo que fue”. En otras palabras, invitar al erudito, al historiador, a desaparecer ante los hechos. En este pensamiento encontramos un consejo de rectitud, pero también uno de pasividad. De tal manera se muestran aquí, a un tiempo, dos enigmas; el de la justicia histórica y el de la historia como intento de reedición o como prueba de análisis. Pero hay una cuestión difícil en la justicia, ¿Esta no se plantea sino porque la expresión, a su vez, es incierta?. Existen dos maneras de ser justos: la del sabio y la del juez. Tienen un origen universal, que es la honrada obediencia a la verdad. El sabio registra, o, aún mejor, desafía la práctica que tal vez arruinen sus más caras suposiciones. El buen juez interroga a las personas que han visto u oído algo, sin otro prejuicio que el de conocer los hechos tal como fueron. Esto es de ambos lados, un deber de conciencia que no se discute. Cuando el sabio ha observado y explicado, su tarea se acaba. Al juez, en cambio, le falta todavía dictar sentencia. (Bloch, 1987)

Durante mucho tiempo el historiador pasó por ser un tipo de juez de los tormentos, responsable de repartir alabanzas o reproches a los héroes muertos. Hay que pensar que esta posición contesta a un instinto fuertemente enraizado. Una palabra supera y ofrece luz a nuestros estudios: “comprender” No ocultemos que es una palabra cargada de complicaciones pero también de promesas. Palabra, sobre todo, llena de amistad. A condición de sus supuestos aires de ángel, la historia debe apoyarnos a emerger de este mal paso. Es un amplio conocimiento de las especies humanas, una larga coincidencia entre los hombres. Tanto la vida como la ciencia tienen un gran interés en que esta coincidencia sea de hermandad. Para decirlo todo en una palabra; las causas, en la historia más que en cualquier otra disciplina, no se piden públicamente jamás: se buscan.

1.4. La historia para qué según Carlos Pereyra y otros autores mexicanos

Cuando se plantea la pregunta cuál es el objeto de estudio de la investigación histórica se está de acuerdo en que se proponen discusiones cuyo enlace interior no permiten turbar. La pregunta ¿historia para qué? Coloca en controversia de manera clara y formal la proposición de la actividad o fruto del conocer histórico. Sin embargo, como lo examinó apropiadamente Marc Bloch, con tal interrogación también se desprende el tema de la autenticidad de ese conocimiento. Debemos traer a la memoria el inicio de la justificación para la historia: “Papá, explícame para qué sirve la historia”, reclamaba hace algunos años a su padre, que era historiador, un muchachito...sin temer que es una fórmula ingenua; el autor estima que es apropiada. La cuestión que propone es nada menos que el de la autenticidad de la historia”. (Bloch, 1987).

Se trata de puntos enlazados pero diferenciados: unos son las reglas semejantes a las cuales el saber histórico demuestra su autenticidad teórica y otros, de constitución desigual, son las expresiones en cuyas propiedades de este saber cumple determinada actividad y resulta de utilidad más allá del plano del conocimiento. Por ello, aclara Bloch, “el problema de la utilidad de la historia, en el juicio estricto del pragmatismo de la palabra útil, no se confunde con el de su autenticidad, con propiedad espiritual”. No siempre se mantiene con exactitud la diferencia entre autenticidad y utilidad; nada hay de raro en ello pues desde tiempo remoto las dos se manifiestan unidas. (Pereira, 1988).

La longitud de la transmisión oral encuentra la razón de la investigación histórica en la cabida y espacio para manifestar soluciones que operen como guía para la actividad. La fuerza del discurso histórico (como, en conjunto, de las diferentes estructuras del discurso científico) no se limita a su empleo social cuyas condiciones y modalidades no son únicas ni las primeras de naturaleza especulativa. Sin ninguna sospecha, pues, la investigación de la animación de la sociedad, más allá de la vigencia o autenticidad de los conocimientos que

engendra, ocasiona consecuencias diferentes para las comparaciones y las disputas del presente. No hay discurso histórico cuya virtud sea estrictamente conocimiento; todo discurso histórico forma parte (se apunta) en una cierta realidad social donde es útil para los diferentes poderíos en oposición.

El discurso nos guía, sin embargo, al comparar con la misma medida las propiedades teóricas de un discurso histórico (su autenticidad) y su ejecución en el proceso social: su ventaja e interés ideológico-político, no es una cantidad directamente proporcional a su validez teórica. Es necesario no faltar, como lo advierte *Hobsbawm*, en el “desorden que se realiza entre las explicaciones ideológicas o políticas de la investigación o de su uso y su valor científico”. Para Hobsbawm (1976), la esperanza y seguridad de que hay un enlace en línea recta y cercana, entre conocimiento y movimiento que se sostiene en la credulidad de que el entendimiento de las cosas que pasaron, promete completa manipulación de la postura actual: de ahí la particular esencia práctica de la investigación histórica de transmisión oral. Ese reconocimiento también procede en ocasiones en la evidencia de que unos y otros grupos sociales, obtienen ventaja de la explicación histórica, de que en ese razonamiento la percepción espiritual del pasado cumple cierta función en la articulación social establecida. Sin embargo, debe quedar claro que la ventaja alcanzada no tiene relación con la vigencia de la narración en cuestión; beneficio y autenticidad no son, en consecuencia, dimensiones semejantes.

Se puede estar de acuerdo con la forma en que Bloch plantea el tema: ¿qué es precisamente lo equitativo y permitido que da fuerza al entendimiento?. Para Marx el estudio del pasado no significó una actividad intelectual en sí, que tuviera su fin en sí misma arraigada a una superficie libre del conocimiento, lo importante para él era pensar históricamente, políticamente; la investigación del pasado no era para Marx necesaria sino al servicio del presente: su elección era política. El saber excesivo y ordenado del pasado no establece un fin en sí mismo. Marx no era un historiador marxista, pero con certeza un intelectual rebelde.

La facultad de entender la realidad en el espacio de la historia está dada por los límites de la indagación en un lugar ajeno a la comparación social, es necesario traer a la memoria la derrota del apunte teórico deslumbrado con el trabajo pretendido de explicar lo ocurrido. “La función del historiador no es ni amar el pasado ni liberarse de él, sino conocerlo y entenderlo como explicación para comprender el presente.” (Carr, 1985). Quienes intervienen en la historia que hoy se hace, tienen mejor visión para participar en su momento, cuanto mayor es la concepción de su origen.

Lucien Febvre define placenteramente la historia como la necesidad de la humanidad, la obligación que percibe cada grupo humano, en cada instante de su desarrollo, se busca explorar y dar importancia en el pasado a los hechos, los acontecimientos, las fuerzas que preparan el tiempo presente, que admiten entenderlo y que apoyan a vivirlo. La repercusión de la historia no se ubica exclusivamente en el ámbito discursivo del entendimiento del debate social en curso. Antes que nada absorbe la práctica misma de los guardias, quienes actúan en una u otra dirección según el compendio que la historia les ha conformado en la marcha de la sociedad. La actuación de esos guardias está determinada, entre otras cosas, por su percepción de la congregación a la que pertenecen y de la humanidad en su conjunto. (Febvre, 1970).

Las formas que aprueba la enseñanza de la historia en los niveles de escolaridad básica y media, la transmisión de cierto saber histórico a través de los medios de comunicación masiva, la repetición glorificada de unas cuantas prescripciones generales, el aprovechamiento mediante actos conmemorativos oficiales de los pasados, triunfos y conquistas populares, etc., son pruebas de la utilización ideológico-política de la historia. Nuestro conocimiento del pasado es un elemento eficaz de animación de la sociedad, es lo que se expone en las luchas políticas e ideológicas, una zona coléricamente discutida. El pasado, el saber histórico pueden operar en beneficio del conservatismo social o en favor de las

luchas populares. La historia entra en la lucha de clases; nunca es neutral, nunca se mantiene al borde de la disputa. (Chesneaux ,1977).

No es usual hallar entre los historiadores una emotividad perceptiva de las participaciones que tiene su actividad profesional en la vida social y política. Todo ocurre como si la certeza basada en la experiencia respecto a la presencia simultánea del saber histórico en la vida diaria, fuera la imagen para la mayoría de los historiadores una causa añadida que empuja a explorar los límites entre las inquietudes académicas y las alternativas del contexto social. Sin embargo, tanto las clases principales en las diferentes sociedades, como los grupos políticos responsables del poder estatal, evocan al pasado como origen de sus privilegios. Es por ello que, como ocurre con escasas cualidades del discurso teórico, la historia es sometida a una intensa explotación ideológica.

El protagonismo de la historia como ideología trasciende como barrera terrible para el cumplimiento del papel de la historia como ciencia. Si bien la configuración del conocimiento se desenvuelve unida a la fuerza ideológica que participan con energía en la elección de temas y la forma de tratarlo, en el caso de la historia la intervención de esas uniones ha sido decisiva. No se pretende asegurar que la figura de la estructura ideológica invalide por sí misma la creación de conocimientos y elimina la facultad de comprender el proceso social, pero sí de aceptar que la producción de una idea del pasado está en exceso formada por los intereses principales en la sociedad.

El pasado es un intruso del que hay que librarse. Por lo tanto, la tarea de la investigación histórica debe ser la de recobrar la animación total de la sociedad, engendrar conocimientos que coloquen en tensión las formas de referir los hábitos del pasado y engrandecer el espacio del conjunto de temas integrando los puntos interesantes desde el panorama ideológico del grupo social oprimido.

El progreso en el desarrollo de las ciencias sociales y la entrada de la historia en éstas, acompañan el desamparo de una verdadera leyenda para la cual contaba la historia como una especie literaria. La investigación histórica se ha privado cada vez más del peso que daba por sentado que su trabajo principal se fundamenta en ofrecer reglas prácticas para conducirse en la vida. Las figuras del razonamiento histórico se desunen grandemente de las ambiciones de enseñar y escribir obras. Sin embargo, es más complejo aún rescatar el conocimiento histórico de las inclinaciones religiosas. Las complicaciones para separar este peso son producto del suceso de que el conocimiento del pasado tiene su lugar en el presente. La diferencia misma pasado/presente es de alguna manera irregular: “La historia es una lógica, razonamiento de la duración; por ella, gracias a ella, es el estudio de lo social, de todo lo social y, por tanto del pasado; y también, por tanto, del presente, ambos inseparables” (Braudel, 1968).

Las inclinaciones religiosas se protegen decididamente, con la excusa de que la historia indispensablemente exige explicaciones de las cosas que ocurrieron en tiempos que precedieron a fin de proponer respuestas a los enigmas de hoy. En la pendiente del pragmatismo cercano el saber termina teniendo validez según su semejanza con alguna finalidad del momento. Sin aceptar convenio con las opiniones relativistas, en cualesquier ocasión es verdad que no solo el conocimiento del pasado admite el mayor entendimiento del presente, sino también, de forma mutua, se sabe que investigar del pasado nos da una señal más exacta en relación a la situación que se vive.

El relativismo confunde el problema de las evidencias del conocimiento histórico con el objeto de discusión de los móviles que impulsan la investigación, el traslado de las inquietudes hacia unas u otras zonas de la totalidad social, la predilección por tales o cuales temas.

La reflexión histórica se manifiesta como un trabajo apremiante necesario por las luchas y pugnas que caracterizan a una época. La historia no se desarrolla únicamente en calidad de sus vacantes de conocimientos y de la progresiva

perfección de sus hipótesis explicativas, sino también empujada por agentes extra teóricos surgidos de la lucha social misma. La existencia de un sistema de autoridad social envuelve en si misma formas diversas de aproximarse a la reflexión de la realidad, incluido el movimiento anterior de esta.

Señala Febvre, "organizar el pasado en función del presente: eso es lo que podría denominarse función social de la historia", entonces no puede asombrar que contienda diferentes maneras de ordenar el pasado. La función teórica de la historia (explicar el movimiento anterior de la sociedad) y su función social (organizar el pasado en función de los requerimientos del presente), son secundarias. El saber del entendimiento acepta sus estímulos más recónditos de la matriz social en constante efervescencia y, a la vez, los conocimientos engendrados en la investigación histórica, existen en la superficie de los resultados que se apoderan en cada caso. (Febvre, 1970).

1.4.1. Luis Villoro y el sentido de la historia

El nacimiento de la historia se explica de un intento por entender y describir el presente recurriendo a los hechos anteriores que se muestran como base fundamental. En este razonamiento, la historia acepta que el pasado da facultades al presente; pero al mismo tiempo, supone que el pasado solo se rastrea a partir de aquello que explica el presente. Cualquier aclaración empírica debe partir de una mezcla de hechos presentados, para sacar de los otros hechos que no están comparecientes, pero que debemos imaginar para dar facultad a los primeros. El historiador meditará, por ejemplo, que el Estado contemporáneo puede entenderse por su procedencia, pero si se propone ese trabajo es precisamente porque ese Estado vive, en el presente, con determinadas particularidades que establecen interrogantes; y son esas interrogantes las que animan a explorar sus antecedentes. El historiador tiene que apoyarse en una realidad presente, jamás en una postura fantástica; esto es lo que divide su investigación de la del novelista, quien también, con frecuencia, rebusca en el pasado. De allí que la

historia ha de verse en dos formas: como una tentativa de aclarar el presente apoyándose en sus antecedentes pasados, o como un designio de descifrar el pasado desde el presente. Puede mirarse como una predicción del pasado, es decir, como un conjunto de palabras que concluye lo que ocurrió teniendo como referencia lo que actualmente sucede. Esta reflexión podría situar en el sitio de una razón trascendental de la historia. (Villoro, 1988)

Benedetto Croce describía así la historia: *“el acto de comprender y entender inducido por los requerimientos de la vida práctica”*. En consecuencia, la historia se origina de necesidades de la condición actual, que anima a entender el pasado por razones prácticas. Si prestamos atención a esta correspondencia presente-pasado descubriremos que son intereses personales del historiador, que tienen su procedencia en la articulación histórica real, los que lo impulsan a buscar determinados antecedentes, preferentemente a otros.

Las condiciones presentes que pretendemos aclarar con la historia nos envían a un ámbito que nos sobrepasa como persona. La historia al explicar su principio, facilita al individuo a entender los vínculos que lo acercan a su congregación. Ninguna acción relacionada con el entendimiento ha alcanzado mejor que la historia, a ofrecer un sentimiento de la propia identidad a una comunidad. La historia analiza con cuidado cómo se han realizado las diferentes sociedades, en las diversas estructuras; la proliferación de las civilizaciones, de las ocupaciones del individuo, de sus posiciones e inclinaciones, la gama completa, lo más importante de las posibilidades de vida humana se aclara frente a sus ojos. La continuación de las diferentes caras del hombre es un espejo de las aptitudes de su condición: a través de ellos puede oírse lo que tienen en común, de duradero en ser hombre, no porque imponga reglas o advertencias, menos aún porque ofrezca recetas de conducta, *“maestra de la vida”* porque enseña a través de patrones concretos lo que puede ser el hombre.

1.4.2. Luis González y la múltiple utilización de la historia

De los Tratados sobre el conocimiento histórico se recuperan las siguientes proposiciones: “La historia es maestra de la vida” (Cicerón). “El saber histórico prepara para el gobierno de los estados “(Polibio)”. Las historias nos muestran como los hombre viciosos acaban mal y a los buenos les va bien (Eneas Silvio). Los historiadores refieren con detalle ciertos acontecimientos para que la posteridad como ejemplos en idénticas circunstancias (Maquiavelo). Desde los primeros tiempos se le ha visto una utilidad al saber del pasado: la de predecir e incluso manipular el futuro (Lewis). Escribir historia es un modo de deshacerse del pasado (Goethe). Si los hombres conocen la historia, la historia no se repetirá (Brunschvigg). Quienes no recuerdan su pasado están condenados a repetirlo (Ortega). La recordación de algunos aconteceres históricos puede ser fermento revolucionario (Chesneaux). El estudio de la historia permitirá al ciudadano sensato deducir el probable desarrollo social en el futuro próximo (Childe).

Hay tantas maneras de crear historia como recursos de la vida práctica, existen varias formas de estar frente al amplio ayer. Con la elección que hagamos de los acontecimientos logramos intereses distintos. Con la historia antigua se obtienen alegrías que está muy distante de proporcionar la historia crítica. Con ésta se adelantan hechos destructivos muy apartados a los que mantiene la historia reverencial o didáctica. Mientras las historias que se enseñan en las escuelas ofrecen prototipos a seguir, la historia que se autonombra científica acepta el papel de aclarar el presente y de anunciar lo factible del acontecer real. Cada división del género histórico es de provecho a su modo, según el pedazo de la realidad que se desentierre será el beneficio que se logre. Un mismo historiador según la utilidad que provea en cada caso, puede practicar las diferentes formas utilitarias del conocimiento histórico. (González, 1988).

1.5. Elementos teóricos-pedagógicos que orientan la práctica docente

El aspecto teórico es trascendental, sirve para explicar la forma en que se construye el aprendizaje de los alumnos, los métodos de enseñanza y conocimiento de las diferentes corrientes pedagógicas que se han establecido en el currículum, las figuras ideológicas que influyen en el papel del docente. De alguna manera lo que han escrito algunos autores permite comprender conceptos y engendrar ideas de cómo mejorar la práctica cotidiana en el aula al diseñar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. También es de suma importancia reconocer las políticas educativas que han logrado edificar el sistema educativo nacional. Históricamente las formas de enseñar se han modificado como muestra de las aportaciones de los que se dedican a investigar.

1.5.1. El enfoque conductista

Durante muchos, en la década de los años sesenta y ochenta, el proceso de enseñanza –aprendizaje estuvo dominado por el conductismo. Era época de objetivos conductistas del aprendizaje programado y la tecnología educacional. Se hablaba incluso, de una “Ingeniería de la instrucción”. Su principio básico es el comportamiento, gran parte de la actividad educativa consistía en presentar estímulos y refuerzos positivos. Los aprendizajes deseados, es decir aquello que el alumno debería aprender eran expresados en términos de comportamiento observables. Los objetivos conductistas definían de manera clara aquello que el alumno debiera ser capaz de hacer, en cuanto tiempo y bajo qué condiciones. La evaluación consistía en verificar si los comportamientos definidos en los objetivos eran presentados al final de la instrucción. Bajo este enfoque el profesor era una especie de programador de la instrucción. Hubo profesores que aplicaron durante décadas estrategias conductistas en las aulas.

Este enfoque no quedó libre de críticas, por trabajar con estímulos y conductas observables e ignorar los mecanismos internos de la mente.

Predominaba lo afectivo frente a lo cognitivo. Sus representantes fueron: Pavlov, Skinner, Tyler y Benjamín Bloom. En el neo conductismo, se ubica a Jerome Bruner (1973-1976), defensor del aprendizaje por descubrimiento. (Moreira, 1997: 25-26)

1.5.2. El Constructivismo.

El constructivismo es una fuerza para enseñar que implica un proceso de ordenación de elementos para construir un conocimiento. El individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento no es un simple resultado del ambiente ni resultado de disposiciones internas, sino una construcción propia que se engendra día a día como resultado de la influencia entre estos factores. Se hace presente en los años noventa sustituyó al conductismo y de sus exponentes tenemos a Jean Piaget con su teoría psicogenética, se dedicó al estudio del pensamiento principalmente del niño. Destaca que el aprendizaje es un proceso de construcción interno, activo e individual. El desarrollo cognitivo supone la adquisición de estructuras mentales cada vez más complejas. Señala que estas estructuras se van adquiriendo evolutivamente en cuatro fases o estadios, que se diferencian por cierto nivel de desarrollo.

Cuadro 1. Estadios del desarrollo de Piaget

Niveles de desarrollo	
Estadio sensomotriz	0-2 años
Estadio Pre operacional	2 a 6 o 7
Estadio de las Operaciones intelectuales concretas	6 o 7 hasta los 12
Estadio de las Operaciones formales	12 hasta la madurez

Fuente: De la Torre, Francisco a (2013)

1.5.3. El aprendizaje significativo

David Ausubel da a conocer la teoría del aprendizaje significativo, Posteriormente la investiga Joseph Novak. Se distingue del repetitivo o memorístico señala el papel de los conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevas informaciones. Propone organizadores previos, como una especie de puentes cognitivos a partir de los cuales el alumno establezca relaciones significativas con los nuevos contenidos. Para que se produzca el aprendizaje significativo debe haber ciertas condiciones básicas:

- ❖ *Materiales de enseñanza estructurados de acuerdo a una jerarquía conceptual*
- ❖ *Organizar la enseñanza respetando la estructura psicológica del alumno (conocimientos previos, y sus estilos de aprendizaje).*
- ❖ *Motivación en los alumnos. (De la Torre; 2013)*

El aprendizaje significativo realiza el proceso de construcción de significados por parte del alumno como elemento central del proceso enseñanza –aprendizaje. Por otro lado; Pozo, citado por Rodríguez (2003) considera a la Teoría del Aprendizaje Significativo “como una teoría cognitiva de reestructuración; para él, se trata de una teoría psicológica que construye desde un enfoque organicista del individuo que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Es una teoría constructivista, ya que es el propio –organismo que genera y construye su aprendizaje” (Grijalva, 2009).

1.5.4. Teoría Socio histórica de construcción social.

Lev Semionovich Vygotsky estudió el impacto del medio ambiente de las personas que rodean al niño en el proceso de aprendizaje y desarrolla la teoría del “Origen social de la mente “; aporta el concepto de “zona de desarrollo próximo”. De acuerdo con ello el alumno es capaz de aprender una serie de aspectos que

tienen que ver con su nivel de desarrollo, pero existen otros fuera de su alcance que pueden ser asimilados con la ayuda de un adulto o de personas de su misma edad pero más aventajada. Este tramo entre lo que el alumno puede aprender con ayuda, es lo que se denomina “zona de desarrollo próximo”; este concepto es de gran interés porque define una zona donde la acción del profesor es el punto de encuentro. Hay un proceso de mediación que debe considerar en qué momento de la construcción que el sujeto realiza se debe intervenir y que tipo de ayuda es pertinente.

1.5.5. Estrategias de enseñanza-aprendizaje de tipo constructivista

Las Estrategias hacen referencia a los modos de proceder y las formas de trabajar que se utilizarán para alcanzar los propósitos. En los propósitos se señalan las finalidades, que se espera que los alumnos logren, las estrategias indican los medios principales para que los alumnos alcancen los aprendizajes y la formación establecida en los propósitos denominados en el actual enfoque pedagógico definido como *aprendizajes esperados*. Por ello las estrategias deben ser congruentes con los aprendizajes esperados y forman el principal recurso para que la actividad escolar siga cauces bien definidos. En síntesis, las estrategias:

- Representan y ordenan las actividades docentes para el logro de los Aprendizajes Esperados.
- Establecen dentro del grupo de aprendizaje y clarifican cómo hacerlo que se va a hacer.
- Ayudan al cumplimiento de los compromisos asumidos de manera conjunta entre el docente y los alumnos.

Desde la mirada constructivista, las estrategias tratan de facilitar de forma intencionada un tratamiento profundo de la información por aprender. (De la Torre; 2013).

¿Cómo puede conseguir el docente (a través de qué tipo de estrategias, interacciones y recursos educativos) que el alumno llegue a hacer lo que no puede

conseguir cuando actúa por sí solo. Onrrubia (1993), citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), señala que de acuerdo con la referencia de algunos trabajos referentes al tema, la idea de construcción conjunta de zonas de desarrollo próximo entre docentes y alumnos propone algunos criterios para que la ayuda adaptada pueda concretar en el logro de aprendizajes significativos de los alumnos. Algunos criterios como elementos que se consideran para la selección y empleo de las estrategias de enseñanza-aprendizajes son:

- Incluir las actividades que realizan los alumnos, dentro de un contexto objetivo y amplio donde éstas tengan sentido. (Aprendizajes situados).
- Fomentar la participación e implicar a los alumnos en diversas actividades.
- Realizar ajustes y modificaciones en la programación, estos ajustes a la ayuda pedagógica son necesarios para observar el progreso en la interpretación de la enseñanza basada en la zona de desarrollo próximo. Habrá que realizar varias actividades de evaluación.
- Usar un lenguaje claro y de comprensión de significados.
- Establecer relaciones entre los conocimientos previos de los alumnos y los nuevos contenidos de aprendizaje.
- Promover el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos (hacer por sí solos lo que en un principio hacían con ayuda del docente)
- Síntesis y recapitulación para clarificar a los alumnos que aseguren calidad en los aprendizajes significativos.
- Interacción entre los alumnos como recurso para crear la zona de desarrollo próximo (Onrrubia, 1993).

Es criterio del docente el uso de estas recomendaciones estratégicas para utilizarlas. Si no se toman en cuenta los aspectos mencionados y las sugerencias, la aplicación y posibilidades de las estrategias de enseñanza-aprendizaje se reducirían y perderían su efecto y repercusión en el proceso-de enseñanza y aprendizaje.

1.5.6. Habilidades de pensamiento

Para la autora Laura Frade (2008), las Habilidades de Pensamiento: son verbos o acciones mentales que llevan a pensar, entre ellas: analizar, sintetizar, tomar decisiones, juzgar. Comprenden varias categorías neurológicas que incluyen las funciones ejecutivas, las básicas y las superiores.

Las habilidades básicas se ubican en el nivel pre-reflexivo de Coll, sirven para caminar por el mundo cotidiano, tienen una función social y son la base en cualquier proceso de investigación. Incluyen habilidades intelectuales que implican dirigir la atención, aplicables a cualquier situación de aprendizaje y de la vida cotidiana, ayudan a la comprensión, la formulación de inferencias, la predicción y la solución de problemas, es importante desarrollar actitudes y hábitos mentales que contribuyan a la mejora de dichos procesos, para convertirse en un hábil pensador /a gracias a la ejercitación. Estos procesos se dan de manera automática en la vida cotidiana y son: Observación, Comparación, Relación, Clasificación y descripción.

Las habilidades básicas de pensamiento constituyen la base para desarrollar el pensamiento analítico, crítico y valorativo. Para los fines de esta investigación se pretenden desarrollar en los alumnos las habilidades analíticas de pensamiento (HAP). El análisis está presente en muchas dimensiones de la vida, debe hacerse de manera lógica y conceptual del lenguaje oral y escrito, distinguir el lenguaje argumentativo del informativo o expresivo, es decir aprender a argumentar, de tal manera que el alumno desarrolle habilidad para comunicarse de forma clara precisa y ordenada, coherente y dando razones fundamentadas de su pensar, sentir y actuar.

Argumentar es importante para la formación y poder ser personas analíticas, críticas y creativas. Cualquier tipo de análisis requiere de un tipo de pensamiento al cual se le llama analítico, mismo que hace uso de ciertas

habilidades analíticas de pensamiento como autoobservación, el juicio, la argumentación y el análisis lógico y conceptual. Las habilidades analíticas constituyen el segundo nivel de habilidades de pensamiento del modelo de Coll. Estas habilidades analíticas de pensamiento (HAP) comprenden procesos de ir a las partes de un todo y a la vez guardan relación entre ellas. Este nivel presupone el desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades básicas de pensamiento. (Sánchez, 2009).

1.5.7. Competencias

Diferentes autores ofrecen la definición. Su finalidad es la realización de tareas que se relacionan con un desempeño y contexto establecido, implica llevar a la práctica conocimientos, habilidades y actitudes. Es hacer las cosas que permitirán lograrla. (Arreola, 2013). Son la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizándolo los recursos psicosociales, (incluidas las habilidades del pensamiento y actitudes) en un contexto particular. (OCDE, 2005). Son la Capacidad para resolver diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese saber (valores y actitudes). (SEP, Acuerdo 592).

Se reconoce que existen competencias que contribuirán al logro del perfil de egreso que ayudan a formar al alumno con los recursos necesarios para desenvolverse en el mundo global y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas. Estas son:

a) Competencias para el aprendizaje permanente.(Aprende, asume, dirige su propio aprendizaje, se integra a la cultura escrita y matemática, moviliza los diversos saberes para comprender la realidad).

b) Competencias para el manejo de la información. Busca, evalúa y sistematiza, piensa, reflexiona, argumenta, expresa juicios críticos, analiza, sintetiza, maneja distintas lógicas para construir su conocimiento.

c) *Competencias para el manejo de situaciones.* Organiza y diseña proyectos de vida en donde considera los diversos aspectos, administra el tiempo, propicia cambios, toma decisiones, asume consecuencias, enfrenta el riesgo y la incertidumbre soluciona problemas, maneja el fracaso y la desilusión.

d) *Competencias para la convivencia.* Se relaciona, se comunica, trabaja en equipo, toma acuerdos y negocia con otros, crece con los demás maneja las relaciones personales y las emociones, desarrolla la identidad personal valora los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país.

e) *Competencias para la vida en sociedad.* Capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a valores y normas sociales y culturales, procede en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos, participa socialmente, toma en cuenta la tecnología, actúa con respeto ante la diversidad sociocultural combate la discriminación y el racismo, manifiesta pertenencia a su cultura, a su país y al mundo). (SEP, 2006).

1.5.8. Creatividad

La palabra creatividad tiene su origen en el término latino *creare*, que significa engendrar, producir, crear. De acuerdo con esta definición, la creatividad es una actividad dinámica, uno proceso abierto que comporta también una realidad material concreta. En el pasado, y en buena medida también en el presente, este concepto ha estado siempre asociado a las funciones de la imaginación y ha ido adquiriendo una sensación mágica, oscura, imprevisible, que la psicología moderna ha intentado descubrir. En sus inicios se relacionaba con la inteligencia, posteriormente se comprobó que eran independientes. Podemos encontrar tantas definiciones de creatividad como autores podamos consultar. Entre sus representantes tenemos al autor Guilford (1950) que nos dice que la Creatividad es: la capacidad mental que interviene en la realización creativa caracterizada por la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, su capacidad de establecer asociaciones lejanas, la sensibilidad ante los problemas y por la posibilidad de redefinir las cuestiones. El concepto de creatividad está

estrechamente ligado al de innovación. Sin creatividad, no puede haber innovación y, sin innovación, una organización no puede alcanzar un alto nivel de desarrollo.

El proceso creativo requiere de una mente estratégica y al mismo tiempo de una mente liberada para combatir las fuerzas restrictivas de la creatividad. La creatividad tiene muchas críticas, pero si se quiere construir un mundo mejor, más productivo y eficaz no tiene más camino que gestionar creatividad e innovación de manera real y concreta. (Alonso, Gallego y Honney; 1994). Crear es transformar, cambiar, diseñar, descubrir, inventar o producir algo nuevo. La creatividad se plantea como una estrategia de enseñanza–aprendizaje en busca de la mejora y solución de problemas.

CAPITULO II. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

“Una combinación de actividades prácticas, observación e instrucción son el mejor camino para el aprendizaje efectivo”.

Peter Longford

La educación básica Constituye la base de todo sistema educativo y consiste en la enseñanza de los contenidos mínimos que se estiman fundamentales para la educación de una persona: conocimientos, habilidades destrezas, actitudes y valores indispensables para desempeñarse en la sociedad a que se pertenece. En cada país la duración es distinta, pero tiene un mínimo de seis años, que corresponden generalmente a la educación primaria. En algunos países considerados avanzados como Dinamarca, Finlandia, Noruega, Países Bajos, Francia, Inglaterra y Estados Unidos de América, es hasta de dieciséis años, en México es de doce.

2.1. Didáctica de la historia

Se concibe a la didáctica como la enseñanza metodológica derivada de la pedagogía tecnológica que hace referencia a los procedimientos de enseñanza. La palabra didáctica tiene su origen en el griego *didaskhein*, que significa enseñar. Así, en su sentido clásico, es el arte de la enseñanza y de los métodos de instrucción. En esta noción empleó la palabra Ratke en el siglo XVII y Comenio en su obra *Didáctica Magna*.

“...La didáctica estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los componentes que interactúan en el acto de enseñar son: el docente o profesor, el discente o el alumnado, el contenido o materia, el contexto de los aprendizajes y las estrategias metodológicas o didácticas. La didáctica puede interpretarse como un método y ciencia aplicada y como teoría o ciencia elemental de la instrucción, educación o formación. Los distintos modelos didácticos pueden ser modelos teóricos (descriptivos, explicativos, predictivos) o modelos tecnológicos (prescriptivos, normativos) La historia de la educación nos muestra la enorme variedad de modelos didácticos que han existido.

La mayoría de los modelos didácticos tradicionales se centraban en el profesor y en los contenidos; los aspectos metodológicos, el contexto y, especialmente el alumnado, quedaban en un segundo término. Como respuesta al verbalismo y al abuso de la memorización típica de los modelos didácticos tradicionales, los modelos activos (que caracterizan a la escuela nueva) buscan la comprensión y la creatividad mediante el descubrimiento y la experimentación. Estos modelos suelen tener un planteamiento más científico y democrático, y pretenden desarrollar las capacidades de autoformación. Hoy en día la aplicación de las ciencias cognitivas a la didáctica ha determinado que los nuevos modelos didácticos sean flexibles, abiertos y muestren la enorme complejidad y el dinamismo de los procesos de enseñanza –aprendizaje.

Cabe distinguir entre didáctica general, aplicables a cualquier individuo y su entorno, y didáctica especial, que estudia los métodos específicos de cada materia o asignatura, como por ejemplo: literatura, matemáticas, filosofía, etc...” (De la torre, 2013)

2.2. Objetivos didácticos de la historia

Los principales objetivos de la enseñanza de la historia son los siguientes:

- *Objetivo primero: entender los sucesos ocurridos en el pasado y saber colocarlos en su contexto.*
- *Objetivo segundo: comprender que en el análisis del pasado existen diferentes puntos de vista.*
- *Objetivo tercero: Comprender que hay formas muy diferentes de alcanzar, conseguir y valorar noticias sobre el pasado.*
- *Objetivo cuarto: Tener aptitud para comunicar de forma ordenada lo que sobre el pasado se ha examinado o se ha logrado.*

Es importante hacer saber, primero, que es necesario que los alumnos y las alumnas conozcan, identifiquen convenios pasajeros cotidianos, que van desde el

“antes de” o, el “después de”, hasta las notables divisiones de la Historia, o la forma antigua, el principio convencional de los almanaques, etc.

Para comprender los acontecimientos y colocarlos en su contexto es necesario saber instalar una corta cantidad de hechos fáciles en una sucesión temporal y utilizar convenios cronológicos apropiados y semejantes por medio del uso de líneas u otros símbolos gráficos. Por otro lado, los hechos ocurridos en el momento nunca pueden interpretarse de manera aislada. Los alumnos y las alumnas tienen la obligación de probarlos de manera evidente citando relatos del tiempo que ya pasó, que los actos tienen efecto. Además es necesario también convencer, que tiene conciencia o noción de una sucesión de cambios en un espacio de tiempo. Ello pasa por unir los tiempos históricos, aquellos de los que se conservan ideas verdaderas. Para poder unirlos tiene la obligación de estimar las acciones notables de las disposiciones diversas de la sociedad. No pueden contextualizarse los acontecimientos si los alumnos y las alumnas no son aptos para probar que tiene conciencia de las causas humanas, con la narración de los acontecimientos que sucedieron.

Tampoco es factible unir las cosas que sucedieron sin entender que los sucesos históricos poseen universalmente, más de una razón y diferentes resultados. Asimismo, que tanto unas como las otras son de especie muy distinta y, por ello, en el instante de aclarar el enigma histórico, hay que tener aptitud para localizar algunas causas y consecuencias, en rango de valor. Exactamente es alrededor de la idea de cambio en donde se reúne este primer objetivo de la enseñanza de la historia. Es necesario que los alumnos lleguen a probar un entendimiento evidente de la idea de transformación en distintas épocas y distinguir alguna que otra de las complicaciones unidas a la noción de cambio en el momento de relatar enigmas confusiones históricas.

Lo anterior supone darse cuenta de la importancia de determinados cambios y de los diferentes ritmos de cambio: rápidos y acelerados periodos o elementos de larga continuidad histórica. Cuando se analizan enigmas históricos se debe poder distinguir entre causas y razones. Para lograr este objetivo los

alumnos y las alumnas tienen el compromiso de alcanzar un conocimiento perfecto y difuso del problema de cambio y adaptarlo a puntos históricos complicados. En resumen, es preciso demostrar una comprensión clara de las características de las distintas formaciones sociales y las complejidades de la interrelación entre causa, consecuencia y cambio en los hechos históricos.

2.3. La historia como descomposición de diferentes opiniones.

Lo que los alumnos y las alumnas, progresivamente, deberían ser capaces de realizar es:

1.- Al disponer de la información histórica, los alumnos y las alumnas pueden reflexionar ante relatos sobre el pasado y realizar notas sobre las mismas.

2.-Diferenciar que puede haber más de una versión sobre un suceso histórico y reconocer las diferentes formas de referir un mismo acontecimiento. Identificar que las imágenes del pasado con frecuencia son distintas por causas semejantes. En fases más adelantadas de su existencia escolar, los alumnos y las alumnas están obligados a entender algunos motivos comunes que interpretan la diferencia de las versiones acerca del pasado.

Es espontáneamente es su responsabilidad llegar a distinguir que los individuos contribuyen en las explicaciones de un problema histórico. De acuerdo a su origen, el tiempo o el espacio, la percepción del suceso es distinta. Es necesario tener presente que hay una limitada correspondencia entre las imágenes del pasado y los documentos originales utilizados para expresar el relato.

Los alumnos y las alumnas deben ser aptos para valorar las interpretaciones históricas en el ejercicio, incluso, de su deformación, así como explicar las complicaciones que se manifiestan cuando alguien tiene la intención de producir una historia “real”.

Al final de sus estudios secundarios los alumnos y las alumnas tienen que demostrar un conocimiento del suceso de que los valores de su tiempo, de su

especie, nación, o religión influyen en los historiadores y en sus opiniones sobre el pasado. Y a pesar de ello, deben adquirir el conocimiento de que la historia, interpretada como conocimiento científico, es la original forma, difícil y real de aclarar los momentos pasados pese a lo pasajero de sus resultados.

2.4. Entender que hay maneras diferentes de alcanzar y valorar información sobre el pasado.

Este trascendental objetivo de la enseñanza de la historia se refiere a cómo se adquieren los datos que son útiles para construir la explicación histórica. Para lograrlo, los alumnos y las alumnas deben tener talento para sacar información a partir de un principio fundamental escogido por el profesor. Después, y con la estimación de sus ingenio, los estudiantes tiene que saber obtener información histórica por medio de diferentes documentos originales que contiene mayor información de la necesaria y que deben ser evaluadas y juzgadas, de acuerdo con los métodos acostumbrados que los historiadores ocupan en el examen de las fuentes.

Pero no basta con saber separar la información: es imprescindible saber evaluarla: para ello, el alumnado debe confrontar el valor de algunas fuentes relacionadas con algún problema histórico real. Es determinante saber distinguir qué modelo de fuentes históricas podrían aprovecharse para proveer información en una investigación histórica.(Escritas, Orales, Materiales, Artísticas).

Es vital analizar con rigor las fuentes usadas y admitir que el valor de las fuentes está decidido en gran parte por las preguntas que hacemos sobre la información que ofrecen, sobre su procedencia, su conexión con el asunto que se trate o al que corresponde.

Por último, hacer evidente la capacidad para utilizar las fuentes a pesar de su mutilación y de su falta de perfección, así como tener conciencia de la naturaleza de las fuentes de sus variados usos y sus restricciones, los momentos de su producción y si se pueden utilizar otras informaciones que sean mucho mejor.

2.5. Comunicar de manera ordenada lo que se sobre el pasado se ha examinado o alcanzado.

Para ello es preciso saber definir, como primer punto, oralmente fases del pasado. Sin embargo hay que saber informar de cosas del pasado valiéndose de más de un medio de expresión (mapas, informes, dibujos, diagramas, narraciones, etc.). Nuestros alumnos y alumnas tienen la obligación de tener talento para escoger material histórico sobresaliente con el fin de comunicar un semblante del pasado, aprovechando diferentes medios.

Conforme a las reglas: hablar un lenguaje correcto y explicar una investigación histórica sobresaliente, sin tomar en cuenta el material inútil.

- ✓ Elegir la información notable a fin de hacer una exposición acabada, exacta, prudente, haciendo uso de algunas de los ajustes de la comunicación histórica.
- ✓ Reunir por medio de la síntesis una sucesión de informaciones complicadas y diferentes sobre un problema histórico a fin de preparar una explicación coherente y nivelada.
- ✓ Disponer de información compleja de una manera oportuna a fin de defender un razonamiento de fácil análisis, coherente y equilibrado sobre un problema histórico.
- ✓ Diseñar información compleja de los métodos mayormente idóneos para sostener una exposición analizada, coherente y útil sobre problemas históricos esenciales, probando que se es consciente de la existencia de enfoques repetidos. (Prats, 2001)

2.6. La enseñanza de la historia en educación básica: la selección de contenidos.

La elección de los temas históricos para la educación no se ha realizado, por parte de los dirigentes educativos, considerando como primordial referencia los adelantos de la ciencia histórica, ni tomando en cuenta las necesidades educativas de los estudiantes. Recuperemos que en el mundo clásico, la historia formaba una enseñanza literaria que constituía parte de la manifestación épica de

la civilización griega. En la Edad Media y siglos consecutivos, la historia era una parte más de la interpretación bíblica.

Los ilustrados del siglo XVIII la determinaron como objeto de conocimiento de la útil modificación y desarrollo de la sociedad, unida a la “idea de progreso”. Pero si excluimos algunos casos, la historia no formaba parte esencial de los estudios académicos.

En el siglo XIX es incorporada en casi todos los países europeos como tema en la primera y segunda enseñanza, al tiempo que se produjeron los estudios universitarios de alta especialidad. En ese instante, empiezan a proponerse las discusiones sobre la esencia que debía tener esta disciplina en el momento de llevarla a las aulas escolares. En mayor número de casos, la enseñanza de la historia pasó a ser un modelo de discurso para comunicar conceptos políticos y percepciones patrióticas. La firmeza de los estados liberales y la manifestación de los nacionalismos guió un interés por parte de los gobiernos de impulsar el conocimiento de la historia nacional como medio para asegurar las ideas sobre lo equitativo del poder y fundar y aguijonear el amor a la patria por parte de los ciudadanos.

En los últimos años, la enseñanza de la historia ha padecido un considerable adelanto en su forma y figura. Como disciplina científico-académica, ha logrado verdadera reflexión por parte de los campos educativos y sociales. Vinculados con estos cambios, tanto en España como en otros países europeos, las direcciones educativas están planteando de nuevo las reglas de elección de contenidos históricos. Este problema se ha venido examinando, en la mayoría de los casos, desde tres panoramas distintos que han tenido mayor o menor carga en el ejercicio de los diferentes países, la posición de los gobiernos y la capacidad, disposición y prestigio del conjunto de profesorado.

2.6.1. Programas desde la dominante historia nacional

“...La burguesías triunfantes del siglo XIX, vio en la historia un excelente medio para crear conciencia y asentar la estabilidad social de los estados...” (Prats, 2001).

Desde esta perspectiva, en los planes de estudio se engendraron fantasías de la historia que sobrepasaron a los libros de texto, donde el objetivo principal era la difusión de una noción de Historia como nación: La Historia al servicio de los Estados. Podemos afirmar que los nacionalismos han hecho uso y en algunas circunstancias, abuso de la Historia; ya que como indica Topolsky "... *la Historia y su conocimiento son uno de los principales elementos de la conciencia nacional y una de las condiciones básicas para la existencia de cualquier nación...*". Esta apreciación continúa en la actualidad.

2.6.2. La historia como instrumento para la transformación del presente.

Esta apreciación procede de la Ilustración del siglo XVIII y fue integrada a la teoría marxista, sostiene considerar la historia como debate de un desarrollo permanente, lo que augura que, al conocer y entender las explicaciones de ese desarrollo, se está en mejor postura para apresurarlo o estimularlo. Esta inclinación, estimada la más avanzada ha tenido bastante acierto en España. Las tantas veces citada frase de Josep Fontana: "...*La Historia es un arma para los combates de hoy y una herramienta para la construcción del futuro...*" resume el papel que, desde esta idea, debe tener la enseñanza de la Historia.

De acuerdo con esta apreciación, el modelo de enseñanza de la Historia que hay que transportar a las clases, debería fomentar la apariencia relacionada con una apreciación de la materia como disciplina científica, como una crítica severa descomposición social, y con una resistente fuerza modificadora de la sociedad

2.7. La enseñanza de la historia en la escuela secundaria

2.7.1. Algunos antecedentes de la educación secundaria en México

La Ley de Instrucción de 1865, establecía que la escuela secundaria fuese organizada al estilo del Liceo francés y que su plan de estudios debería cubrirse en siete u ocho años. En 1915 se celebró en la ciudad de Jalapa el Congreso Pedagógico de Veracruz, del cual se derivó la Ley de Educación Popular del

Estado, promulgada el 4 de octubre de ese año. Se considera este acontecimiento como el momento en el cual se instituye y regula de manera formal la educación secundaria.

Por este decreto se define la educación secundaria y se le desliga de la educación preparatoria, ésta última destinada a los estudios profesionales. El propósito consistió en instituir una enseñanza propedéutica y que fuera un punto intermedio entre los conocimientos de primaria elementales y los que se impartían en la universidad (profesionales).

En 1916 iniciaron las clases pero no se definieron los objetivos de esta educación que la distinguieron de los niveles anterior y posterior. El plan de estudios se planteó para tres años y se propuso impartir conocimientos relativos a los medios de comunicación intelectual, de matemáticas, física, química y biología, cuantificación de fenómenos, sobre la vida y los agentes útiles en la producción distribución y circulación de las riquezas. Este plan no logró su implementación total, solo duró dos años. En 1918 se produjo un replanteamiento de los objetivos y en consecuencia de la distribución de materias. En el año de 1925 se expidieron dos decretos presidenciales, los cuales le dieron más solidez al proyecto de la educación secundaria. En 1926 se inaugura la primera secundaria nocturna.

La educación secundaria le apostó a la educación pública, lo cual ilustra lo que decía el maestro Moisés Sáenz: “...*La secundaria resolverá un problema nacional al difundir y elevar su nivel medio a todas las clases sociales...*”. La secundaria implica escuelas flexibles en sus sistemas de enseñanza, diferenciadas y con diversas salidas hacia distintos caminos de la actividad. Esta referencia ayuda a entender la evolución posterior de ese nivel educativo. Al paso de tiempo se fueron implementando distintas formas institucionales para la secundaria, hasta llegar a lo que actualmente se conoce como modalidades de enseñanza secundaria (General, Técnica y Telesecundaria). (Zorrilla, 2004)

Cuadro 1. Subsistemas de la educación secundaria

Secundaria general	Educación inmediatamente posterior a la educación primaria, cuyo fin es preparar al alumno de 13 a 15 años para que ingrese al nivel medio superior. Se cursa en tres años.
Secundaria técnica	Educación para la cual debe haberse concluido la primaria. Su fin es prepara al alumno para que ingrese al nivel medio superior y, además, darle la oportunidad de incorporarse al mercado de trabajo con una educación tecnológica de carácter propedéutico. La enseñanza que se imparte incluye las materias académicas de educación secundaria general, además de asignaturas para capacitar a los educandos en actividades tecnológicas industriales, comerciales, agropecuarias, pesqueras y forestales.
Telesecundaria	Imparte la educación secundaria por medio de la televisión. Funciona con los mismos programas de estudio de la secundaria general y atiende fundamentalmente a la población adolescente que vive en comunidades dispersas, las cuales carecen de escuela secundaria general o técnica
Secundaria comunitaria	Modelo educativo diseñado para los grupos de población en desventaja socioeconómica considerando la heterogeneidad de sus características socioculturales. Se establece en localidades que no tienen acceso a otro servicio de educación secundaria y que cuentan con egresados de Cursos Comunitarios. El diseño curricular de esta modalidad educativa se basa en la adaptación y equivalencia de las necesidades educativas de las comunidades y de las posibilidades de operación de programas y modalidades de educación comunitaria.
Secundaria para trabajadores	Educación que se imparte en tres grados a trabajadores de 15 o más años de edad que concluyeron la educación primaria. Generalmente se proporciona en el turno nocturno de las escuelas secundarias generales. La característica es que sus planes de estudio no contienen actividades tecnológicas ni de taller.

Fuente. Elaboración propia con base en SEP (2011)

2.7.2. Cambios en los planes y programas de educación secundaria.

El Plan de estudios para Educación Secundaria del año 1966 diseñó un programa con estructura por asignaturas para las diferentes modalidades de enseñanza en el cual se ubica a la Historia. En el período de gobierno del Presidente de México Luís Echeverría Álvarez (1970-1976) específicamente en el año de 1974, después de las resoluciones que se firmaron en la Ciudad de Chetumal Quintana Roo, se ofreció autonomía a las secundarias generales y técnicas para elegir un programa por áreas o continuar con el que ya existía por asignaturas. Las Secundarias Técnicas optaron por el de áreas, con la visión de ofrecer mejor enseñanza, en donde la historia, junto a las asignaturas de

Geografía y Civismo, conformaban a las Ciencias Sociales. Secundarias Generales y Telesecundarias continuaron trabajando con el programa de asignaturas, existían así, dos tipos de programas. En ambos casos con un enfoque pedagógico de tipo conductista propuesto por objetivos; es decir definiendo lo que debe saber el alumno al final del proceso, se redacta en tiempo del verbo futuro, observando un solo dominio: la conducta, se reconoce el comportamiento como resultado de un estímulo impuesto por el maestro. Se imparte en los tres grados de educación secundaria. (Vera y Zapata, 1982).

A casi veinte años de la implementación de este Plan de Estudios de acuerdo con los resultados de diferentes evaluaciones y la opinión de los profesores, la intención de organizar en un estudio único los debates sociales, se propuso juntar y/o esparcir los contenidos de las diversas asignaturas, lo que propició una deficiente formación elemental de los alumnos para el entendimiento del mundo social, razón por la que se diseñó un nuevo Plan. El 18 de mayo de 1992, al suscribirse el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la Secretaría de Educación Pública inició la última etapa de la transformación de los planes y programas de estudio de educación básica.

El nuevo Plan aplicó a partir del año 1993 y señalaba propuestas novedosas como:

- La educación secundaria fue declarada componente elemental y etapa de cierre de la educación básica obligatoria. Por medio de ella la sociedad mexicana brinda a los habitantes de este país oportunidades formales para adquirir y desarrollar los conocimientos, las habilidades, los valores las competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida.
- Se propone dar prioridad a la utilización del español en forma oral y escrita
- Ampliar y desarrollar habilidades matemáticas
- Fortalecer la formación científica.
- Se hace referencia a una educación de calidad (SEP, 1993)

En esta perspectiva se restablece la enseñanza de la historia como asignatura importante en todas las escuelas que imparten educación secundaria. Esto permitirá organizar el estudio continuo y ordenado de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad. Su estudio debe facilitar la profundización del desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que los alumnos han practicado durante su educación primaria. Su enfoque busca evitar la memorización de datos de los eventos históricos “destacados”.

En esta nueva propuesta del plan de 1993, la asignatura contiene dos cursos de Historia Universal que se estudiarán en primero y segundo grado y un curso de Historia de México que se estudiará en tercer grado. El enfoque pedagógico de este nuevo Plan es constructivista centrado en propósitos que enfatizan el aprendizaje e identifican como ámbito fundamental lo cognitivo, entendido como un proceso de pensamiento para llegar al conocimiento. Los objetivos se redactan en el tiempo futuro del verbo, y se precisa lo que el maestro debe hacer para lograr que los alumnos construyan su aprendizaje de manera activa y lo demostrará al final del proceso educativo. (SEP, 1993).

Con la Reforma Integral de la educación básica (RIEB) en el año 2004, surgió la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), en donde la enseñanza de la historia se tornó en una de las más importantes noticias de la prensa nacional. La reforma colocó en el centro del debate la disminución y hasta la posible desaparición de la asignatura de historia del programa de estudios de educación secundaria. La (RIES), a la que posteriormente se le cortó el concepto “integral” para acabar siendo una simple (RES), Reforma de la Educación Secundaria, surgió por intervención del gobierno federal en materia educativa y se dio a conocer en agosto de 2004 con la advertencia de que sería llevada a cabo en las escuelas secundarias del país a partir del ciclo escolar 2005-2006. Con este nuevo modelo se ofrecía resolver los problemas actuales de la educación secundaria como *la deserción, la baja cobertura y la mala calidad de la educación* (INEE, 2003). La intención fue reorganizar el Plan de estudios y los programas de

las asignaturas realizando cambios en los contenidos del Plan 1993. La propuesta curricular para la asignatura de Historia incluía los estudios de la historia mundial con la de México en un solo curso.

Los juicios sobre la reforma surgida del gobierno encabezado por el presidente Vicente Fox no dieron tregua. La articulación política del momento emitió variedad de críticas y rechazo en su contra. La discusión en torno a la Reforma y los contenidos de la asignatura de Historia se transformaron en un enfrentamiento político e ideológico, en el que la particularidad del conflicto educativo paso a otro ámbito, los protagonistas, los contenidos y las modificaciones que hacían falta pasaron a un segundo plano frente al conflicto político.

Distintos integrantes de la sociedad se aliaron para levantar la voz en contra de una propuesta que, en poder de la SEP, planteaba actuar en contra de las reglas nacionalistas y del reconocimiento de lo indígena y del conocimiento del ser humano, al pretender negar entre los temas la historia prehispánica del programa de historia de México para secundaria. Unido con la supresión de las etapas anteriores al siglo XV, la decisión de la SEP fue calificada de ser un delito y una tentativa de consumir poco a poco la identidad nacional al tratar de unir los programas de Historia de México y universal en un solo programa escolar.

“...Parece que es un suicidio, es algo gravísimo, como si quisieran eliminar nuestras raíces. Proponemos levantarnos y rechazar ese proyecto. Si Reyes Tamez Guerra (titular de la SEP) propone eso, está totalmente equivocado. Todos los mexicanos deberíamos decir que eso no es aceptable. El periodo prehispánico es lo que nos ha dado nuestra fuerza, lo que nos hace lo que somos. Es como si elimináramos nuestro origen, nuestra propia vida, es como asesinar algo. A los propios mayas o los oaxaqueños, ¿Cómo es posible que se les ningunee y se les borre de esa forma?. Es un atentado contra nuestra historia y no entiendo en qué cabeza

cabe y de donde puede salir una iniciativa tan burda..." (Poniatowska, 2004).

La enseñanza de las culturas prehispánicas forma parte de una de las etapas consideradas indispensables en el estudio de la historia nacional, el descuido de los grupos indígenas de la enseñanza del pasado, notificaba una ofensa por ser en esa etapa donde se gestan los símbolos que dan forma a la identidad nacional del mexicano. Sin embargo, el debate en torno al periodo indígena no meditó la necesidad de atender un problema importante tanto en lo social como en lo metodológico, de acuerdo a las actividades sociales que una enseñanza reciente de la historia habría de cubrir, es decir, la obligación de enlazar el presente con la historia. Para la ocasión particular, se suprimiría del centro el análisis el estudio de aquellas sociedades, desaparece la reflexión sobre las comunidades indígenas vivas o la idea que hoy tenemos de ellos, esto significaría profundizar las condiciones de su separación de la sociedad, su rechazo y su confinamiento a la pobreza extrema y marginación.

La participación de los académicos e instituciones destinados al estudio de la historia fue valiosa para replantear tanto la propuesta de reforma como los contenidos de la asignatura para secundaria. Los especialistas responsables de reorganizar el programa de historia no estimaron necesario modificar la explicación de la historia que se enseña en las escuelas, por el contrario, no solo decidieron por el sustento de una historia asentada en algunos ejemplos y causas más que científicas, ideológicas, sino que además defendieron una idea de la historia como una elemental recopilación de litigios y acontecimientos, abandonando la posibilidad de comprender a la propia historia como un objeto de conocimiento en sí mismo, es decir, un debate permanente en el que no existen verdades absolutas ,sino que representan una adición de verdades en partes (Schaff,1975), en el que el concepto de entero es una ilusión, pues el conocimiento en su totalidad no puede abarcarse ni tiene fin.

Además, en el ámbito pedagógico, ajeno a la sucesión de realidades y modalidades existentes en la escuela secundaria, los experimentados juzgan poco importantes para la reformulación de los programas de historia, las particularidades de los alumnos, que habrían de cursarlos. La edad de los jóvenes entre 13 y 15 años, características sociales y culturales, capital cultural, posibilidades económicas, orígenes e ideologías, son elementos principales para diseñar los programas educativos. Se privilegió la concepción de un joven único igual y genérico, una sola historia fue aprobada para ser enseñada a nivel de educación secundaria, también se eliminó la enseñanza de la historia para Primer Grado a partir del ciclo escolar 2006-2007. Se decidió impartir un curso de Historia Universal en segundo grado y otro de Historia de México para tercer grado. El programa de estudios mejorado se presentó en el año 2006 con un modelo pedagógico de enseñanza por competencias. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública, mediante el Acuerdo 592 por el que se articula la educación básica (SEP, 2011), define la competencia como una capacidad para resolver diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). Esta definición engloba que la competencia es un constructo complejo que incluye varios elementos”.

Más recientemente, los programas de estudio 2011 contienen propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados, manteniendo su pertinencia, gradualidad y coherencia en los contenidos, así como el enfoque inclusivo plural que favorece el conocimiento y aprecio de la diversidad lingüística de México; además se centra en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo total e interdependiente.

En esta perspectiva, la acción de los docentes es un factor clave, porque son quienes generan ambientes propicios para el aprendizaje, plantean situaciones didácticas y buscan motivos variados para despertar el interés de los

alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias (SEP; 2011).

2.7.3. Propósitos de la historia en educación básica.

Con el estudio de la historia en la Educación Básica se pretende que los alumnos:

- Desarrollen nociones espaciales y temporales para la comprensión de los principales hechos y procesos históricos del país y el mundo.
- Desarrollen habilidades para el manejo de información histórica para conocer y explicar hechos y procesos históricos.
- Reconozcan que son parte de la historia, con identidad nacional y parte del mundo, para valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural.
- Participen de manera informada y democrática en la solución de problemas de la sociedad en que viven.
- Reconozcan relaciones de cambio, multicausalidad, simultaneidad y pasado –presente-futuro, para explicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos de la historia de México y la mundial.
- Analicen e interpreten de manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado y comprender la sociedad de un periodo determinado.
- Reconozcan a las sociedades y a sí mismo como parte de la historia, y adquieran un sentido de identidad nacional y como ciudadanos del mundo para respetar y cuidar el patrimonio natural y cultural.
- Propongan y participen de manera informada en acciones para favorecer una convivencia democrática y contribuir a la solución de problemas sociales (SEP, 2011).

2.7.4. El enfoque didáctico de la materia de historia en secundaria

Referirse a una historia formativa significa que debe rehuirse la memorización de nombres y fechas para dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de suceso y procesos. Se debe trabajar para que los alumnos analicen el pasado para encontrar respuestas a su presente y entender como las sociedades actúan en distintas circunstancias, y a considerar que los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, ya que al comparar diversas fuentes descubren que existen diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento. También implica estudiar una historia que tome en cuenta las relaciones entre economía, política, sociedad y cultura, con varios protagonistas que van desde la gente del pueblo hasta los grandes personajes. Es necesario que a lo largo de la Educación Básica la práctica docente brinde un nuevo significado a la asignatura, con énfasis *en el cómo*, sin descuidar *el qué enseñar*. Para el logro de este propósito es importante considerar *el desarrollo del pensamiento histórico*.

2.7.4.1. Competencias a desarrollar en el programa de historia

a. *Comprensión del tiempo y del espacio histórico*. Favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas, en un tiempo y un espacio determinado, para que comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico. Esta competencia implica el desarrollo de las nociones de tiempo y de espacio históricos, *el desarrollo de habilidades para comprender, comparar y analizar hechos*, así como reconocer el legado del pasado y contar con una actitud crítica sobre el presente y devenir de la humanidad.

Por *tiempo histórico* se entiende la concepción que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado, presente y futuro de las sociedades están estrechamente relacionados con nuestra vida y el mundo que nos rodea. Esta noción se desarrolla durante la Educación Básica e implica apropiarse de convenciones para la medición del tiempo, el desarrollo de

habilidades de pensamiento que ayudan a establecer relaciones entre los hechos históricos y la construcción de un esquema de ordenamiento cronológico para dimensionar un suceso, un proceso histórico a lo largo de la historia. De esta manera, los alumnos establecen relaciones de cambio-permanencia, multicausalidad, simultaneidad y relación pasado-presente-futuro. En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar, estrategias didácticas donde el alumno.

- Use las convenciones (semana, mes, año, década, siglo, A.C, D.C.) para describir el paso del tiempo y los periodos históricos.
- Ubique acontecimientos y procesos de la historia en el tiempo y establezca una secuencia, duración y simultaneidad en un contexto general.
- Identifique lo que se transformó con el tiempo, así como los rasgos que han permanecido a lo largo de la historia.
- Comprenda que las sociedades tienen características propias y están sujetas al cambio.
- Identifique, describa y evalúe las diversas causas económicas, sociales, políticas y culturales que provocaron un acontecimiento o proceso.
- Identifique y comprenda de qué manera ciertos rasgos del pasado repercuten en el presente y se consideran para el futuro.
- Comprenda el presente a partir de analizar acciones de la gente del pasado (SEP, 2011).

El espacio histórico es una noción que se trabaja simultáneamente con la asignatura de Geografía e implica el uso de conocimientos cartográficos y el desarrollo de habilidades de localización e interrelación de los elementos naturales y humanos. El desarrollo de esta noción durante la Educación Básica permite comprender por qué un acontecimiento o proceso histórico se desarrolló en un lugar determinado y qué papel desempeñaron los distintos componentes geográficos?.

En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar estrategias didácticas donde el alumno:

- Emplee las habilidades cartográficas para localizar, comparar y representar sucesos históricos en mapas o croquis.
- Describa y establezca nociones entre la naturaleza la economía, la sociedad, la política y la cultura en un espacio y tiempo determinados (SEP, 2011).

b. Manejo de la información histórica. El desarrollo de esta competencia permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado. En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar, estrategias didácticas donde el alumno:

- Formule y responda interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos.
- Seleccione, organice y clasifique información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etcétera.
- Analice, compare y evalúe diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado.
- Emplee en su contexto conceptos históricos
- Describa, explique, represente y exprese sus conclusiones utilizando distintas fuentes de información (SEP, 2011)

c. Formación de una conciencia histórica para la convivencia. Los alumnos, mediante esta competencia, desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza. Asimismo fomenta el aprecio por la diversidad del legado cultural, además del reconocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo. En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar, estrategias didácticas donde el alumno:

- Analice y discuta acerca de la diversidad social, étnica y religiosa de las sociedades pasadas y presentes.
- Desarrolle empatía con seres humanos que vivieron en otros tiempos y bajo distintas condiciones sociales.
- Identifique las acciones que en el pasado y el presente favorecen el desarrollo de la democracia, la igualdad, la justicia, el respeto y el cuidado del ambiente.
- Identifique los intereses y valores que llevaron a los sujetos históricos a actuar de determinada manera y sus consecuencias.
- Identifique y describa los objetos, las tradiciones y las creencias que perduran, así como reconozca el esfuerzo de las sociedades que los crearon.
- Valore y promueva acciones en el cuidado del patrimonio cultural y natural.
- Reconozca en el otro los elementos que le son comunes y le dan identidad.
- Se reconozca como sujeto histórico al valorar el conocimiento del pasado en el presente y plantear acciones con responsabilidad social para la convivencia. (SEP, 2011).

2.7.5. La organización de los aprendizajes.

El estudio de la historia está organizado con un criterio cronológico. Los programas de historia I y II presentan una división en periodos, lo que contribuye a explicar el pasado, aclarando las principales características de las sociedades analizadas. La cronología propuesta da preferencia a la explicación de temas relevantes de cada periodo y responde a la necesidad de reflexionar con mayor detenimiento sobre la historia del siglo XX, de manera que los jóvenes que viven en el siglo XXI, tengan una base para comprender los problemas del mundo.

Además, se debe reflexionar en advertir a la realidad como un todo; por ello los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales no pueden apartarse. El análisis por ámbitos es admitido por acuerdo, ya que permite al alumno entender la forma en la que diversos factores incurren en el desarrollo de las sociedades, por lo que se hace necesario que, después de analizarlos los reúna para construir

una visión de la historia que considere múltiples factores. Para estudiar varias dimensiones de la realidad se estiman cuatro ámbitos de análisis:

1. *Económico*. La manera en que los seres humanos se han relacionado a lo largo de su historia para producir, intercambiar, distribuir y consumir bienes.
2. *Social*. Las diversas formas en que los grupos humanos se han organizado y relacionado. Ello tienen que ver con la movilidad social de la población en el espacio, las funciones y la importancia de los distintos grupos en la sociedad a través de la historia.
3. *Político*. Se refiere a los cambios que han particularizado el desarrollo de la humanidad por medio de las diferentes formas de gobierno, leyes e instituciones a lo largo del tiempo.
4. *Cultural*. Reflexiona la forma en la que los seres humanos han representado, expresado, transformado e interpretado el mundo que los rodea.

Se debe destacar que en nuestra sociedad, como en otras, la historia del tiempo moderno aviva preocupaciones y preguntas, pero los cursos tradicionales acostumbraban no contestar. Al restablecer tres de los cinco bloques que conforman ambos programas a los siglos XIX y XX se pretende mover el mayor interés por la historia, y causar juicios y respuestas informadas acerca de lo sucedido recientemente. Los cursos de Historia I y II no comparten la misma temporalidad. Los distintos cortes cronológicos se fundamentan en que toda cronología es una convención que permite organizar y comprender el pasado.

Los programas de historia se organizan en cinco bloques cada uno para desarrollarse en un bimestre. Los bloques integran un conjunto de aprendizajes esperados y contenidos. Mientras tanto, los *aprendizajes esperados*, indican los conocimientos básicos que se espera que los alumnos construyan en términos de conceptos, habilidades y actitudes. Son un referente para el diseño de estrategias didácticas, la intervención docente y la evaluación, ya que precisan lo que se espera que logren. Por su parte, los *contenidos* son los temas históricos

organizados en tres apartados: Panorama del periodo, Temas para comprender el periodo, Temas para analizar y reflexionar.

Los panoramas del periodo son una mirada de conjunto del periodo para que el alumno trabaje principalmente con líneas del tiempo, mapas, imágenes, graficas, esquemas y textos breves, con el fin de identificar la duración del periodo, los procesos y hechos que lo configuraron, dónde ocurrieron y las diferencias y similitudes más destacadas respecto a los periodos anteriores y subsecuentes. Este apartado tiene un carácter introductorio que sirve al alumno para formarse una idea general, y al docente para conocer las ideas previas, inquietudes y dudas que tiene sobre el periodo.

Asimismo, los temas para comprender el periodo tienen como propósito que los alumnos analicen procesos históricos. Se inicia con una pregunta generadora y se aborda con temas y subtemas referidos a algunos de los procesos más importantes del periodo. La pregunta, además de servir como un detonador, permite al docente y a los alumnos articular los distintos temas, ya que su respuesta requiere de relacionarlos y sintetizarlos. Para trabajar cada uno de los temas es necesario hacerlo en forma articulada con los subtemas, ya que proporcionan los elementos para construir el contexto del periodo de estudio. Se sugiere que el docente y los alumnos busquen y analicen testimonios históricos, realicen actividades de representación, juegos de simulación o solución de problemas. Se debe favorecer el desarrollo de habilidades relacionadas con el manejo de información y de las nociones temporales de multicausalidad, cambio, permanencia simultaneidad, así como la recuperación del legado.

Los temas para analizar y reflexionar es un apartado flexible que despierta el interés del alumno por el pasado con el tratamiento de temáticas relacionadas con la cultura, la vida cotidiana o los retos que las sociedades humanas han enfrentado a lo largo de la historia. De los dos temas que se sugieren se debe elegir uno, o incluso ajustar o proponer otro atendiendo a las inquietudes, intereses y necesidades del grupo. Estas temáticas deben abordarse desde una perspectiva histórica con el fin de desarrollar las nociones temporales de cambio y

permanencia, y la relación pasado-presente-futuro, así como el manejo de la información y la valoración del acontecer de la humanidad en aspectos que han impactado en la vida cotidiana de las sociedades.

De manera extraordinaria, en Historia I, bloque I, se encuentra el apartado *antecedentes*, en el que se pretende hacer una breve recapitulación de los aportes de la antigüedad y de la Edad Media. Son temas que fueron revisados en sexto de primaria y que permitirán que el alumno retome bases importantes para el análisis de los temas que se abordaran en este Primer grado de secundaria

2.7.6. Descripción general del curso

El programa de Historia I cubre más de cuatro siglos, durante los cuales se produjo un proceso de integración mundial irreversible que comenzó con la expansión europea del siglo XVI hasta las décadas recientes. El primer bloque toma en cuenta como antecedentes las aportaciones culturales de la Antigüedad y la Edad Media para continuar con el siglo XVI y llegar al inicio del XVIII.

Las conquistas de la Europa mediterránea impulsaron el primer periodo de integración mundial que tuvo por consecuencias la hegemonía de monarquías europeas, el avance científico y tecnológico, y el contacto e intercambio cultural de distintos pueblos.

El segundo bloque comprende desde 1750 hasta 1850 .Es un periodo de integración comercial mundial que desembocó en transformaciones revolucionarias a nivel cultural, económico, político y social: el triunfo del nacionalismo, la primera revolución industrial, las revoluciones políticas, la emergencia de nuevos actores sociales y la aparición de los estados nacionales.

El tercer bloque inicia de mediados del siglo XIX A 1920, incluye la expansión del imperialismo europeo. Por efecto del auge imperialista, se difunde el modelo de sociedad liberal y a la vez surgen tensiones y conflictos políticos y territoriales que dieron lugar a nuevas revoluciones sociales. El siglo XX se caracterizó por la aceleración de la historia; es decir, la rapidez creciente con que

ocurren los cambios tecnológicos, mediáticos, sociales, políticos. Su complejidad obliga a dedicarle dos bloques.

El cuarto bloque inicia con la euforia y depresión de los años veinte, la Segunda Guerra Mundial, el proceso de descolonización y la Guerra Fría hasta 1960. Es un periodo de intensa urbanización y rápido desenvolvimiento científico y tecnológico, pero también de gran desigualdad en el desarrollo y la distribución de la riqueza. El quinto bloque hace hincapié en las guerras regionales, las intervenciones militares y el deterioro ambiental que marcaron el fin del siglo XX. Los contenidos del bloque subrayan el valor de la paz, de los derechos humanos, el desarrollo sustentable y la conservación del patrimonio cultural para una mejor convivencia y calidad de vida. El bloque cierra con reflexiones sobre el pasado y los retos del futuro.

2.7.7. Concepciones sobre el aprendizaje

El aprendizaje humano es el aspecto que nos permite, no únicamente alcanzar la capacidad para realizar alguna idea y lograr conocimientos, sino también nos provee de principios morales que rigen la forma de pensar o el comportamiento de una persona, disposición y reacciones que se manifiestan externamente a través de las emociones fundamentales que son la alegría, la tristeza, la sorpresa, el disgusto, el interés, el miedo, la ira, etc. ¿Qué significa con exactitud el aprendizaje?; los psicólogos lo definen y comprenden de forma distinta. A continuación se presentan dos concepciones que muestran dos panoramas universales pero distintos de lo que es el aprendizaje.

1. *El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia.*
2. *El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia (Ormrod; 2005:5).*

¿Qué tienen en común ambas concepciones?, las dos definen el aprendizaje como un cambio sin modificaciones, un cambio duradero pero no

definitivo. Las dos asignan este cambio a la experiencia; es decir, el aprendizaje tiene lugar como consecuencia de uno o más sucesos en la vida del aprendiz. Otra definición de aprendizaje señala que *aprender* es modificar permanentemente la manera de proceder o la aptitud de guiarse de forma determinada como consecuencia del ejercicio de otros modos de conocimiento. (Shuell, 1990).

Verifiquemos con profundidad esta enunciación; el primer juicio para indicar de manera precisa el aprendizaje es el cambio en el modo de portarse o cambio en la habilidad de sobrellevarse. Usamos la palabra “aprendizaje” cuando alguien se vuelve apto para realizar algo diferente a lo que hacía antes. Aprender necesita aumentar recientes actividades o mejorar las actuales. El segundo juicio inseparable a esta enunciación es que el cambio en la manera de comportarse (o la aptitud de modificar) perdura. El tercer juicio es que el aprendizaje sucede por la destreza adquirida u otras maneras de conocimiento (como el mirar a los otros).

La mayoría de los teóricos aprobarían en un primer instante nuestra definición de aprendizaje, pero en la medida que nos acerquemos a ella, encontraremos que no todos los teóricos están de acuerdo en gran número de asuntos de interés para el aprendizaje.

2.7.8. Estilos de aprendizaje

Recientemente se incorpora en educación *el concepto estilos de aprendizaje*. Es factible determinar la idea de estilo de aprendizaje con una precisión de Keefe (1988) reunida por (Alonso et al 1994:104); “...*los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje...*”.

Los rasgos cognitivos tienen que ver con la manera en que los estudiantes reproducen los contenidos, crean y utilizan juicios, explican la información, solucionan los problemas, eligen medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los rasgos afectivos se enlazan con lo que los impulsa a actuar y las posibilidades que contribuyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos

fisiológicos están vinculados con la personalidad y el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. El término “estilo de aprendizaje” hace referencia a la forma en que cada persona aprovecha su original procedimiento o destreza para adquirir conocimiento. Aunque las destrezas son diferentes de acuerdo a lo que se quiere aprender, cada quien se inclina por desarrollar determinadas predilecciones o inclinaciones generales, que indican de manera precisa un estilo de aprendizaje.

Revilla (1998) resalta algunas características de los estilos de aprendizaje: son relativamente estables, aunque pueden cambiar; pueden ser diferentes en situaciones diferentes; son susceptibles de mejorarse; y cuando a los alumnos se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad. En correspondencia con Revilla, (Woolfolk, 1996:26), señala que los educadores prefieren hablar de “estilos de aprendizaje”, y los psicólogos de “estilos cognoscitivos”

Cuadro 2. Modelos de estilos de aprendizaje

Según el hemisferio cerebral	Lógico Holístico
Según el cuadrante cerebral (Herrmann)	Cortical izquierdo Límbico izquierdo Límbico derecho Cortical derecho
Según el sistema de representación (PNL)	Visual Auditivo Kinestésico
Según el modelo de procesar la información (Kolb)	Activo Reflexivo Pragmático Teórico
Según la categoría bipolar (Felder y Silverman).	Activo/reflexivo Sensorial/intuitivo Visual/verbal Secuencial/global
Según el tipo de inteligencia (Gardner)	Lógico-matemático Lingüístico-verbal Corporal –Kinestésico Espacial Musical Interpersonal Intrapersonal Naturalista

Fuente. Zapata-Ros (2015)

2.7.9. Teorías que explican cómo ocurre el aprendizaje.

Una teoría es una serie de elementos según las reglas científicas que interpretan un fenómeno. Un aspecto fundamental al examinar el aprendizaje corresponde al proceso por el cual ocurre. Para ello debemos hacer una distinción entre las teorías que lo explican.

Cuadro 3. Las principales teorías del aprendizaje

TEORIA	PRINCIPIOS	ENFOQUE-SUSTENTO	CARACTERISTICAS	AUTORES	SIGLO
RACIONALISTA	La RAZÓN como fuente principal y base del conocimiento humano general.	RAZONAMIENTO	Actitud que atribuye un papel predominante sobre la voluntad o la emoción en cualquier ámbito	RENÉ DESCARTES	XVII
POSITIVISTA	Su fundamento Es la CIENCIA	CIENTIFICO	Rechaza todo concepto universal y absoluto que no esté comprobado. Además de aseverar la unidad y superioridad del Método Científico como instrumento cognoscitivo, exalta a la ciencia en cuanto único medio en condiciones de solucionar todos los problemas humanos sociales que hasta entonces habían atormentado a la humanidad.	AUGUSTO COMTÉ JOHN STUART MIL HERBERT SPENCER	XIX
SENSUAL EMPIRISTA	El aprendizaje es un proceso que va desde fuera del individuo hacia adentro. Se adquiere prioritariamente por medio de los sentidos que permiten captar imágenes. Desde la impresión sensible se llega luego a la abstracción.	LA OBSERVACION	Coloca al sujeto que aprende en una postura pasiva respecto del proceso de producción de conocimientos. El cerebro funciona para esta corriente como una fotocopiadora en la que se van registrando datos de lo que observamos, tocamos, escuchamos. Las clases demostrativas, utilizadas como recurso exclusivo. La organización de los contenidos no varía, y los procesos de cambio se centran exclusivamente en la asociación de contenidos.	JOHN LOCKE DAVID HUME FRANCIS BACON	XX
GESTALT	El aprendizaje es un proceso que implica lo que llamaron INSIGHT Cambio súbdito en el campo perceptual.	LA REESTRUCTURACIÓN	Es una expresión de las Teorías Estructuralistas. Pertenece a la Psicología Moderna. Surge en Alemania a principios del siglo XX.No tiene traducción aunque se entiende generalmente como "forma", sin embargo podría traducirse como "figura", "configuración", "estructura" o "creación". Enfatiza la importancia de la reestructuración significativa de la realidad que lleva a cabo el sujeto que aprende. Sus experiencias se centran	MAX WERTHEIMER WOLFGANG KOLER KURT KOFKA	XX

			especialmente en cómo percibe el sujeto que aprende. Mostrando que no percibe la realidad como suma de elementos aislados, sino a partir de estructuras significativas; es decir que se perciben también las relaciones entre otros elementos.	KURT LEWIN	
CONDUCTISTAS					
CONEXIONISTA	Sostiene que el aprendizaje es una conexión mecánica entre estímulo-respuesta		En la década de los años sesenta y setenta el proceso de enseñanza aprendizaje estuvo casi totalmente dominado por el conductismo. Era la época de los objetivos conductistas del aprendizaje programado y de la tecnología educacional. Se hablaba incluso de una "Ingeniería de la instrucción" Su principio básico es de que el comportamiento (incluso el humano) es controlado por sus consecuencias; si la consecuencia es mala, el individuo tiende a presentar otra vez, el mismo comportamiento. Los objetivos conductistas definían de la manera más clara aquello que el alumno es capaz de hacer, en cuanto tiempo y bajo qué condiciones al recibir la instrucción. El conductismo explica el aprendizaje en términos de fenómenos observables. Los teóricos de esta corriente sostienen que la explicación del aprendizaje no necesita incluir pensamientos y sentimientos, no porque esos estados internos no existan (claro que están presentes) pero la explicación se encuentra en el medio y en la historia de cada quien. Esta teoría lleva en si la idea de que los maestros deben disponer el ambiente de tal manera que los alumnos respondan oportunamente a los estímulos. Considera dos variables del estudiante: El historial de reforzamiento (grado de reforzamiento para desempeñar la misma tarea o una similar) y el estadio de desarrollo. (qué puede hacer dado su desarrollo físico y mental actual).	EDWARD THORNDIKE J.B.WATSON RALPH TYLER JOHN BROADUS WASON FREDERIC SKINNER BENJAMIN BLOOM PAVLOV CLARK L.HULL	xx
ASOCIACIONISTA	Afirma que el aprendizaje se produce por asociaciones mecánicas entre estímulos y respuestas, entre conocimientos previos y nuevos				

Fuente. Elaboración propia con base en diferentes autores

Entender algunas suposiciones comunes de las teorías conductuales y cognoscitivas del aprendizaje ayudan al dominio de ideas que alimentan el aprendizaje humano y la manera en que se edifican las bases teóricas. Las teorías cognoscitivas señalan la adquisición de saberes y formas mentales en el tratamiento de información y opinión. Insisten en que el conocimiento sea significativo y en considerar las ideas de los estudiantes acerca de sí mismo y de

su entorno. Los maestros necesitan estimar cómo se expresan los procesos mentales mientras ocurre el aprendizaje. Es decir, el modo en que sucede el aprendizaje ejerce influencia no solo en la forma y presentación de la información, sino también ofrece la pauta para determinar cuáles son las actividades óptimas para los estudiantes. En las teorías cognoscitivas encontramos tres divisiones para su estudio: *constructivistas, histórico social y de las inteligencias múltiples*

Las teorías constructivistas se fundamentan en la teoría psicogenética de Jean Piaget. Piaget no es un teórico del proceso enseñanza aprendizaje, pero su método sobre el desarrollo mental (cognitivo) tiene numerosas consecuencias para la enseñanza y el aprendizaje. En el presente es una de las más importantes referencias teóricas del proceso enseñanza-aprendizaje. Su proposición establece el inicio de una idea constructivista del aprendizaje.

Los juicios de estabilidad y de acomodar dan figura a la teoría cognitiva en la que se interpreta la relación del sujeto con el entorno, toda persona se inclina a mantenerse en estabilidad, pero en correspondencia con el medio del que admite duraderos estímulos se originan procesos de rompimiento del equilibrio, que hacen posible el aprendizaje, ya que el modelo cognitivo con el que el sujeto contesta a esos estímulos ya no le son útiles. Se genera así el proceso de *adaptación*, es decir el sujeto se propone asimilar nuevamente el conocimiento a las formas cognitivas de las que dispone y *acomoda* estas configuraciones a las recientes situaciones, ocasionando nuevas uniones. Estas estructuras se van alcanzando evolutivamente en continuación de etapas o estadios cada uno por un determinado nivel de desarrollo.

- a. *Sensorio motriz: 0-2 años:*
- b. *Pre operacional: 2-6 o 7 años*
- c. *Operaciones intelectuales concretas: 6 o 7-12 años*
- d. *Operaciones formales: a partir de los 12 años y hasta la madurez. (De la Torre. 2013)*

Jerome S. Bruner postula la Teoría del aprendizaje por descubrimiento; es considerado el padre de la Psicología Cognitiva. Estableció que para que un individuo logre el aprendizaje es necesario construir un andamiaje (Diseño de estrategias que permiten apropiarse del conocimiento). Supone que el estudiante participa de manera activa en el proceso de aprendizaje. Es indispensable que se presente una situación ambiental como reto permanente a la inteligencia del aprendiz. Resalta, que el hombre expresa, “representa” externamente su saber en tres medios o formas: 1) Modo inactivo. Saber práctico (inteligencia práctica); 2. Icónico. Representación figurativa y 3. Simbólico. A través del lenguaje natural (Hans, Aebli, et al)

Mientras tanto, David Ausubel propone la Teoría del aprendizaje significativo. Recupera el concepto de aprendizaje significativo para diferenciarlo del reiterativo, constante o memorístico, señala la trascendencia que tienen los conocimientos previos del alumno en alcanzar informaciones recientes. Ofrece el trazo de “organizadores anticipados“, una variedad de puentes cognitivos o puntos fijos a partir de los cuales los alumnos puedan establecer relaciones significativas en los nuevos contenidos. Estos organizadores son contenidos introductorios que se manifiestan por ser claros y duraderos, relevantes e inclusivos del contenido que se va a enseñar. Su principal actividad es establecer una pasarela entre lo que el alumno conoce y lo que necesita conocer, antes de aprender nuevos contenidos. Ausubel ubica tres condiciones para producir el aprendizaje significativo:

- 1. Que los materiales de enseñanza estén estructurados con un orden de acuerdo a la idea, situándose en la parte superior, los más generales, inclusivos y poco distinguidos.*
- 2. Que se ordene la enseñanza respetando la estructura psicológica del alumno, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.*
- 3. Que los alumnos estén interesados por aprender.*

Por su parte, Alberto Bandura y su teoría Histórico-social o de construcción social, propone un enfoque ecléctico. Es decir, que adopta entre varias opiniones o cosas la que mejor le parece. Se desarrolló en la década de los sesenta, una

varias ideas y conceptos del conductismo, pero coloca el acento en la mediación cognitiva. Argumenta que observando a la demás personas se constituye una imagen cognoscitiva que inicia las respuestas subsiguientes, lo que sirve como regla de uso para decidir su rectificación. Es decir el individuo puede, por tanto alcanzar modelos y respuestas internas únicamente través de patrones apropiados. El funcionamiento psicológico reside en una influencia mutua incesante en medio de la conducta personal y la fuerza de las causas del medio ambiente. Los aspectos individuales, de comportamiento y lo que lo rodea actúan como factores fijos dentro de sí.

Henri Wallon acentúa el valor de la influencia social para el desarrollo de las aptitudes intelectuales y hacer posible el logro de los aprendizajes. Además resaltó el principio de la experiencia de toda acción del pensamiento. Hay una primera inteligencia con experiencia situacional que soluciona las necesidades presentes con requerimientos al ejercicio de la experiencia real.

Finalmente, Lev semionovich Vigotsky y su zona de desarrollo próximo o potencial, formula su teoría del aprendizaje a partir de las teorías asociacionistas y maduracionistas, al reconocer que parte de sus interpretaciones surgen de la primera existencia de ideas en el mundo externo, en la cultura, semejante al momento en que separa de su reflexión de que éstas son realidad los objetos, infiere que tienen la fuerza para abstraerse por una conclusión general de los hechos. Del maduracionismo identifica que es el individuo quien hace efectivo el proceso de aprendizaje pero se aparta de éste cuando estos conocimientos ya han sido construidos con anticipación por el entorno social. El niño, por lo tanto no construye sino reconstruye los conocimientos ya elaborados por la ciencia y la cultura y en dicho proceso el lenguaje hace las veces de mediador. De acuerdo con Vygotsky las funciones mentales aparecen dos veces en la vida de una persona. Primero aparecen en el plano social interpersonal que se produce entre las personas y se establecen tipos de comunicaciones, relaciones vínculos entre dos o más. Después en el plano intrapersonal, se refiere a la conciencia que tiene

el individuo de sus capacidades y limitaciones. Permite tener una imagen exacta de la persona misma.

El concepto básico aportado por Vygotsky es el de “*Zona de desarrollo próximo*” en la cual cada alumno es capaz de aprender una serie de aspectos que tienen que ver con su nivel de desarrollo, pero existe otro fuera de su alcance que puede ser asimilado con la ayuda de un adulto o de iguales aventajados. Este tramo entre lo que el alumno puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda es a lo que se le denomina “Zona de desarrollo próximo”. Esta zona de desarrollo próximo indica de manera precisa las funciones que no han madurado todavía, pero que están en proceso de maduración. Significa que la enseñanza solo es eficaz cuando se sitúa dentro de esta zona de desarrollo. Este concepto es de gran interés ya que define una zona donde la acción del profesor es de especial incidencia por ser el punto de encuentro en el cual puede intervenir. En este sentido la teoría de Vygotsky otorga al docente un papel principal al considerarle facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el alumno.

Finalmente, Howard Gardner y su Teoría de las Inteligencias Múltiples analiza lo que tradicionalmente se ha pensado e incluso aceptado que la inteligencia es una capacidad única que abarca varias capacidades. Sin embargo, Gardner (1983) propone su teoría de las Inteligencias Múltiples (IM). Se trata de una propuesta sugerente, e incluso provocadora, que permite discutir el proceso de construcción de la inteligencia más allá de lo cognitivo. Para Gardner la inteligencia es la capacidad de solucionar problemas o crear productos que sean estimables y precisos en uno o más entornos culturales. El punto crítico de esta teoría consiste en identificar la existencia de ocho inteligencias diferentes e independientes que interactúan y se fortalecen mutuamente: Las inteligencias propuestas son: Lingüística, lógico-matemática, lógico-espacial, musical, corporal, interpersonal, Intrapersonal y Naturalista.

La Inteligencia Lingüística es la capacidad implícita en la lectura y escritura, así como en el escuchar y hablar. Comprende la sensibilidad para los sonidos y

las palabras con sus matices de significado, su ritmo y sus pausas. Está relacionada con el potencial para estimular y persuadir por medio de la palabra. La *Inteligencia Logico-Matemática* es la capacidad relacionada con el razonamiento abstracto, la computación numérica, la derivación de evidencias y la resolución de problemas lógicos. La *Inteligencia Espacial* es la capacidad utilizada para enfrentar problemas de desplazamiento y orientación en el espacio, reconocer situaciones, escenarios o rostros. Permite crear modelos del entorno viso-espacial y efectuar transformaciones a partir de él, aún en ausencia de los estímulos concretos. La *Inteligencia Musical* es la capacidad para producir y apreciar el tono, ritmo y timbre de la música. Se expresa en el canto, la ejecución de un instrumento, la composición, la dirección orquestal o la apreciación musical. La *Inteligencia corporal* es la capacidad para utilizar el propio cuerpo ya sea total o parcialmente, en la solución de problemas o en la interpretación. Implica controlar los movimientos corporales, manipular objetos y lograr efectos en el ambiente. La *Inteligencia Interpersonal* es la capacidad para entender a los demás y actuar en situaciones sociales, para percibir y discriminar emociones, motivaciones o intenciones. Está estrechamente asociada a los fenómenos interpersonales como la organización y el liderazgo. La *Inteligencia Intrapersonal* es la capacidad para comprenderse a sí mismo, reconocer los estados personales, las propias emociones, tener claridad sobre las razones que llevan a reaccionar de un modo u otro, y comportarse de una manera que resulte adecuado a las necesidades, metas y habilidades personales. Permite el acceso al mundo interior para luego poder aprovechar y a la vez orientar la experiencia. Y finalmente, la *Inteligencia Naturalista* es la capacidad para percibir las relaciones que existen entre varias especies o grupos de objetos y personas, así como reconocer y establecer si existen distinciones y semejanzas entre ellos. Implica habilidades para observar, identificar y clasificar a los miembros de un grupo o especie, e incluso para descubrir nuevas especies.

CAPITULO III. DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA HISTORIA CON ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA.

Recuerda que:

Si esperas algo diferente de tus estudiantes, ofréceles algo diferente.

Si esperas creatividad por parte de tus estudiantes, muéstrales tu creatividad en acción.

Lilian Dabdoub.

El presente diagnóstico se realiza con base en una investigación cualitativa, nos propusimos explorar los fenómenos a profundidad en ambientes naturales, los significados se extraen de los datos, analizando múltiples realidades. Los resultados nos permitirán indicar las ideas y concepciones que sobre la enseñanza de la historia tienen los estudiantes y maestros de segundo grado en una secundaria técnica. Después de conocer y ordenar los resultados, la intención es sugerir variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje en donde el docente puede elegir la más idónea para lograr las competencias en Historia en alumnos de 2º grado

3.1. Competencias a desarrollar en el programa de historia

1. *Comprensión del tiempo y del espacio histórico.* Favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas, en un tiempo y un espacio determinado, para que comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico. Esta competencia implica el desarrollo de las nociones de tiempo y de espacio históricos, el desarrollo de habilidades para comprender, comparar y analizar hechos, así como reconocer el legado del pasado y contar con una actitud crítica sobre el presente y devenir de la humanidad. Los conceptos más importantes para construir la competencia son:

a). *Tiempo histórico.* Es la concepción que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado, presente y futuro de las sociedades están estrechamente relacionados con nuestra vida y el mundo que nos rodea. Esta noción se desarrolla durante la Educación Básica e implica apropiarse de

convenciones para la medición del tiempo, el desarrollo de habilidades de pensamiento que ayudan a establecer relaciones entre los hechos históricos y la construcción de un esquema de ordenamiento cronológico para dimensionar un suceso, un proceso histórico a lo largo de la historia. De esta manera, los alumnos establecen relaciones de cambio-permanencia, multicausalidad, simultaneidad y relación pasado-presente-futuro. En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar, las estrategias didácticas donde el alumno.

- *Use las convenciones (semana, mes, año, década, siglo, A.C, D.C.) para describir el paso del tiempo y los periodos históricos.*
- *Ubique acontecimientos y procesos de la historia en el tiempo y establezca una secuencia, duración y simultaneidad en un contexto general.*
- *Identifique lo que se transformó con el tiempo, así como los rasgos que han permanecido a lo largo de la historia.*
- *Comprenda que las sociedades tienen características propias y están sujetas al cambio.*
- *Identifique, describa y evalúe las diversas causas económicas, sociales, políticas y culturales que provocaron un acontecimiento o proceso.*
- *Identifique y comprenda de qué manera ciertos rasgos del pasado repercuten en el presente y se consideran para el futuro.*
- *Comprenda el presente a partir de analizar acciones de la gente del pasado (SEP, 2011).*

b). Espacio histórico. Esta noción se trabaja simultáneamente con la asignatura de Geografía e implica el uso de conocimientos cartográficos y el desarrollo de habilidades de localización e interrelación de los elementos naturales y humanos. El desarrollo de esta noción durante la Educación Básica permite comprender por qué un acontecimiento o proceso histórico se desarrolló en un lugar determinado y qué papel desempeñaron los distintos componentes geográficos. En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar estrategias didácticas donde el alumno:

- *Emplee las habilidades cartográficas para localizar, comparar y representar sucesos y históricos en mapas o croquis.*

- Describa y establezca nociones entre la naturaleza la economía, la sociedad, la política y la cultura en un espacio y tiempo determinados (SEP, 2011).

2. *Manejo de la información histórica.* El desarrollo de esta competencia permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado. En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar, las estrategias didácticas donde el alumno:

- *Formule y responda interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos.*
- *Seleccione, organice y clasifique información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etcétera.*
- *Analice, compare y evalúe diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado.*
- *Emplee en su contexto conceptos históricos*
- *Describa, explique, represente y exprese sus conclusiones utilizando distintas fuentes de información (SEP, 2011)*

3. *Formación de una conciencia histórica para la convivencia.* Los alumnos, mediante esta competencia, desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para comprender como las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza. Asimismo, fomenta el aprecio por la diversidad del legado cultural, además del reconocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo. En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar, las estrategias didácticas donde el alumno:

- *Analice y discuta acerca de la diversidad social, étnica y religiosa de las sociedades pasadas y presentes.*
- *Desarrolle empatía con seres humanos que vivieron en otros tiempos y bajo distintas condiciones sociales.*

- *Identifique las acciones que en el pasado y el presente favorecen el desarrollo de la democracia, la igualdad, la justicia, el respeto y el cuidado del ambiente.*
- *Identifique los intereses y valore que llevaron a los sujetos históricos a actuar de determinada manera y sus consecuencias.*
- *Identifique y describa los objetos, las tradiciones y las creencias que perduran, así como reconozca el esfuerzo de las sociedades que los crearon.*
- *Valore y promueva acciones en el cuidado del patrimonio cultural y natural.*
- *Reconozca en el otro los elementos que le son comunes y le dan identidad.*
- *Se reconozca como sujeto histórico al valorar el conocimiento del pasado en el presente y plantear acciones con responsabilidad social para la convivencia (SEP,2011)*

3.2. El docente

En educación existen diversos actores, los cuales cumplen una función indispensable desde donde estén colocados. Para los fines de esta investigación la figura que ocupa un lugar central en el hecho educativo es el docente, que de manera especial, es la persona que enseña, alguna cátedra, ciencia o arte.

Al docente se le asigna la responsabilidad de variadas situaciones que involucran el ámbito de la instrucción: orienta y coordina el proceso de enseñanza –aprendizaje en el salón de clase y en los diferentes espacios dentro del contexto escolar. Brinda asesoría en el desarrollo de prácticas y ejercicios que se plantean en los diferentes campos del conocimiento. Es el agente entre el alumno y la cultura por medio de su propio nivel cultural.

Un docente deberá poseer ciertas características que le permitan cumplir su papel como guía–facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje, que son las siguientes:

- ✓ **Capacidad científica:** Se refiere a que debe mostrar que es experto en la materia que ha de enseñar, además que conoce y puede cuestionar el pensamiento docente naturalmente y logra conocimientos relacionados con el aprendizaje de las ciencias.

- ✓ Capacidad didáctica: Significa que debe contar con disposición para transmitir conocimientos, debe dominar las técnicas y métodos de enseñanza cotidianas, saber preparar actividades, dirigir el trabajo de los alumnos, evaluar adecuadamente y utilizar la investigación e innovación en el campo donde se ubica.
- ✓ Competencia psicológica: El docente debe poseer el talento para captar los sentimientos de los demás y saber tratarlos; asimismo, deberá continuar esa capacidad por medio de: la lectura de obras de reconocida validez, los intercambios con los compañeros, el ejercicio constante de observación de los alumnos y la reflexión en el examen pedagógico personal.

Cuando el docente carece de un sentido psicológico sutil, corre el riesgo de usar un comportamiento o un lenguaje inapropiado. La misión de un docente es muy alta y noble, pero también exigente, y un tanto dura. Su preparación requiere dedicación, entregarse sin entretener tiempo para otra idea que no sean los alumnos y estar siempre disponible. Su dedicación le permitirá conocer a sus pupilos, lo cual es necesario para poder educarlos, también le ayuda a conocerse a sí mismo (tanto en aspectos positivos como negativos). En este sentido.

- Un docente es comparado con un labrador. El labrador que cultiva la tierra realiza múltiples acciones, pues así con los alumnos, debe: sensibilizarlos, cautivarlos y convencerlos, por ello es:
- Transmisor y animador de conocimientos, supervisor o guía del proceso enseñanza-aprendizaje, e incluso investigador educativo.
- Es organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento.
- Colaborador con sus colegas y alumnos.
- Puede corregir malas tendencias en los alumnos y sembrar en sus corazones principios y valores.
- Fomenta respeto mutuo.

Para atender los requerimientos de su labor el docente debe aplicar en la impartición de sus clases una metodología que dé respuesta a las necesidades de los alumnos del siglo XXI y sustentar su enseñanza en Teorías del aprendizaje

que respaldan este logro, por lo que se considera el Constructivismo como el enfoque teórico idóneo para tal fin.

El constructivismo enfatiza la participación activa, enseñar con este método implica no solo proporcionar información, sino que hay que ayudar a aprender; para lograrlo el docente debe conocer bien a sus alumnos, identificar sus ideas previas, cuáles son sus estilos de aprendizaje que le permitan conocer como aprenden y qué son capaces de aprender, los motivos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes los valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema .

La función del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica adaptada a su competencia, es decir; promoverá el aprendizaje significativo de sus alumnos.

El aprendizaje significativo es aquel que ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la previa, ya existente en la estructura cognitiva del alumno, de forma no arbitraria. Para alcanzar esto debe existir disposición favorable del aprendiz así como significación lógica en los contenidos o materiales de aprendizaje. (De la Torre; 2013: 26).

3.3. Fundamentación

La Didáctica la definimos como: la técnica que se emplea para dirigir de manera eficaz y adaptada al proceso enseñanza –aprendizaje. Relacionada con otras ciencias de la enseñanza como la organización escolar y la orientación educativa, la didáctica estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los componentes que influyen en la acción didáctica son: el docente o profesor, el discente o alumnado, el contenido o materia (asignatura), el contexto del aprendizaje y las estrategias metodológicas o didácticas. La didáctica se puede entender como pura técnica y ciencia aplicada y como teoría o ciencia básica de la instrucción, educación o formación .Los diferentes modelos didácticos pueden ser

modelos teóricos (descriptivos, explicativos, predictivos) o modelos tecnológicos (prescriptivos, normativos)

La historia de la educación muestra variedad de modelos didácticos que han existido. Anteriormente, los modelos didácticos tradicionales se centraban en el profesor y los contenidos; los aspectos metodológicos y el alumnado eran relegados a segundo término. Posteriormente, en oposición al verbalismo y el abuso de la memorización característicos de esos modelos didácticos tradicionales, aparecen los modelos activos (que caracterizan la escuela nueva) buscan la comprensión y la creatividad a través del descubrimiento y la experimentación. Estos modelos pretenden tener un planteamiento más científico y democrático con la intención de desarrollar las capacidades de autoformación..

Actualmente la aplicación de las ciencias cognitivas a la didáctica ha determinado que los nuevos modelos didácticos sean flexibles, abiertos y muestren la complejidad y el dinamismo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El proceso de enseñanza- aprendizaje es único e indivisible, pero para efectos de estudio y explicación debe separarse en dos entidades para establecer sus diferencias. La enseñanza se refiere a las actividades que realiza el individuo (el maestro) con el fin de que otro individuo (el alumno) adquiriera un conocimiento. El aprendizaje, por su parte, se refiere a la serie de operaciones intelectuales que tiene que realizar el alumno para adquirir un conocimiento determinado.

Podemos sintetizar señalando las diferencias entre enseñanza y aprendizaje, se basan principalmente, en que la primera (enseñanza) hace referencia al maestro, en tanto que el segundo o sea el (aprendizaje) se refiere al alumno.

Junto a la didáctica, la metodología es la ciencia del método, el método es la dirección, etimológicamente, la palabra método nos remite a “camino” es necesario señalar que un método siempre indica “una forma de hacer algo”, “una forma de caminar”, de “transitar”, de “proceder”, “una “doctrina” El método es

pensamiento. La metodología debe ser entendida como procedimientos y acciones de operación para obtener un resultado.

Los maestros actuales de todos los niveles educativos, no solo deben saber mucho, sino también tener la capacidad para promover en sus alumnos el aprendizaje de esos conocimientos. El maestro de hoy necesita enfrentarse a sus grupos fortalecido con una formación pedagógica que lo dote de elementos suficientes para enseñar en forma adecuada. Ha de considerar la naturaleza del aprendizaje para poder proponer los medios de enseñanza eficaces que produzcan aprendizajes significativos. Para que el profesor pueda realizar mejor su trabajo debe detenerse a reflexionar no sólo en su desempeño como docente, sino en cómo aprende el alumno, en cuáles son los procesos internos que lo llevan a aprender en forma significativa y en qué puede hacer para propiciar este aprendizaje. (González, 2003).

Con frecuencia se escuchan sus preocupaciones por el cómo enseñar, por la creatividad o la motivación en sus clases, por la apatía de los alumnos, por los logros en los aprendizajes que no lo satisfacen, etc. Considerando estas preocupaciones podemos decir que los docentes se encuentran en la necesidad de hallar soluciones prácticas que les permitan responder a la pregunta. “Y en el Aula, ¿qué hacemos?”. En las salas los maestros, se suelen ofrecer respuestas y comentarios en relación con este interrogante:

- Se me ocurrió una actividad que a mis alumnos les puede gustar, se trata de...después te alcanzo el video.
- El profesor de 3º B me pasó una actividad que le salió bárbara: la voy a probar esta tarde...
- Hoy quiero hacer algo diferente, les voy a plantear un juego.
- ¿Te acuerdas de cuánto tiempo estuve preparando los materiales?. No entiendo porque no les interesó esta actividad a mis alumnos, si otros años se engancharon bien.

Este tema me aburre y no me gusta enseñarlo. ¿Tienes alguna actividad interesante para hacer en la clase? (Anijovich, 2009).

Solo son algunos ejemplos de las inquietudes de los docentes, respecto de la enseñanza, que es compleja, que implica atender a una serie de factores disciplinares, psicológicos, institucionales, sociales, etc. Que configuran la situación particular que cada día debe enfrentar el docente cuando se hace cargo de una clase. Los profesores debemos diseñar estrategias que permitan potenciar el aprendizaje de los alumnos.

El presente proyecto se realizó con alumnos del grupo 2º B turno matutino en la secundaria técnica N° 30. La escuela se localiza en la calle Villa de Ayala y Cuautla en la Colonia San Felipe de Jesús, Alcaldía Gustavo A. Madero, en la Ciudad de México, C.P. 07510. Se compone de 18 grupos para cada turno matutino y vespertino, seis de cada grado. Fue muy accesible realizar la investigación por ser nuestro centro de trabajo desde hace un poco más de veintiocho años, ser maestra del grado y disponer del tiempo necesario para la recopilación de datos.

3.4. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Identificar y definir cuáles son las ideas, percepciones y conceptos que tienen los estudiantes de segundo grado de secundaria sobre los contenidos y la acción docente de la materia de historia.

Objetivos particulares

- a). Analizar cómo aprenden los estudiantes
- b). Determinar cuáles son los obstáculos y/i carencias de aprendizaje de los estudiantes

c). Distinguir cuáles son las habilidades de pensamiento que requieren desarrollar los estudiantes.

3.5. Metodología

La investigación se diseñó en tres tiempos. En el primero se aplicó un cuestionario denominado Alumnos–Historia, en el segundo se aplicó otro cuestionario de título Docente-Historia y en el tercer tiempo un Examen Diagnóstico; ambos en horario de clases en diferentes sesiones. En los tres tiempos al grupo total de 48 alumnos del 2º B turno matutino. El primer cuestionario el miércoles 17 de septiembre; el segundo el jueves 18 de septiembre y el Examen Diagnóstico el lunes 22 de septiembre. Se indicó a los alumnos que la aplicación de los instrumentos tenía la intención de obtener algunos datos que permitirán mejorar la práctica docente.

3.6. Instrumentos

Se elaboraron los instrumentos para aplicar a los alumnos del grupo 2º B los cuales se presentan en la sección de Anexos al final del trabajo. El Primer cuestionario Alumnos-Historia del día 17 de septiembre se aplicó a los presentes *que asistieron a clase* es un documento que inicia con los datos generales de la escuela, asignatura, grado, grupo, ciclo escolar, nombre de la Maestra y cuenta con nueve preguntas a través de las cuales se pretende rescatar qué piensan los alumnos en relación a su aprendizaje de la historia (Anexo 1). El segundo cuestionario Docente-Historia consta de cinco preguntas y tuvo como propósito saber cuál es la opinión que tienen los alumnos del docente en general. (Anexo 2). El tercer instrumento es un Examen Diagnóstico que se integra de trece preguntas y está dirigido a explorar los conocimientos previos de los alumnos. Es un examen que diseñó la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.. Subdirección Académica. Área de Evaluación del Aprendizaje de acuerdo al programa de Historia que establece la Secretaría de Educación Pública (SEP)

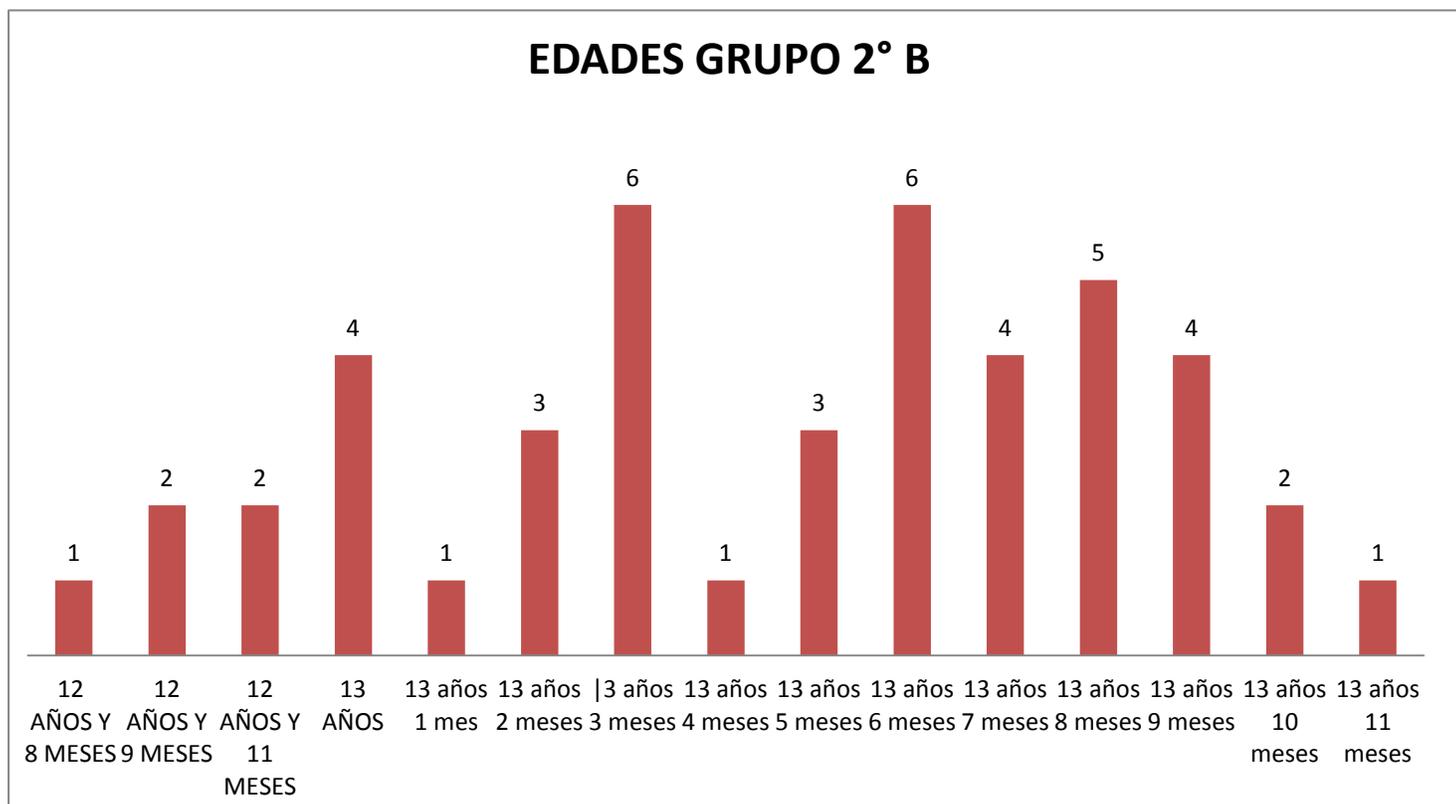
para 2º grado de educación secundaria técnica, fue tomado del ciclo escolar 2014-2015 (Anexo 3) Último año que la Subdirección académica lo aplicó.

La justificación es que ahí se muestra parte de lo que se trabaja en el programa de la asignatura y será la guía para organizar la planificación del programa, destacando las características de los alumnos que recibirán la instrucción. En la aplicación de estos tres instrumentos no se presentó ningún obstáculo y se desarrolló de forma agradable. El primer cuestionario Alumnos-Historia de 9 preguntas abiertas lo presentaron 19 niñas y 23 niños; 42 alumnos de un total de 48 que forman el grupo 2º B. El segundo cuestionario Docente-Historia de 5 preguntas abiertas lo presentaron 22 niñas y 23 niños; 45 de un total de 48 que integran el grupo. El Examen Diagnóstico de 13 preguntas lo presentaron 22 niñas y 24 niños 46 de un total de 48 que componen el grupo 2º B.

Los resultados se presentan en forma de pregunta para realizar la interpretación de los datos, se observará y analizará lo que se espera encontrar. De acuerdo a los resultados obtenidos, se hará la propuesta de investigación en relación a las Estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitirán lograr las competencias que establece el programa de historia para 2º grado de secundaria.

3.7. Análisis de resultados

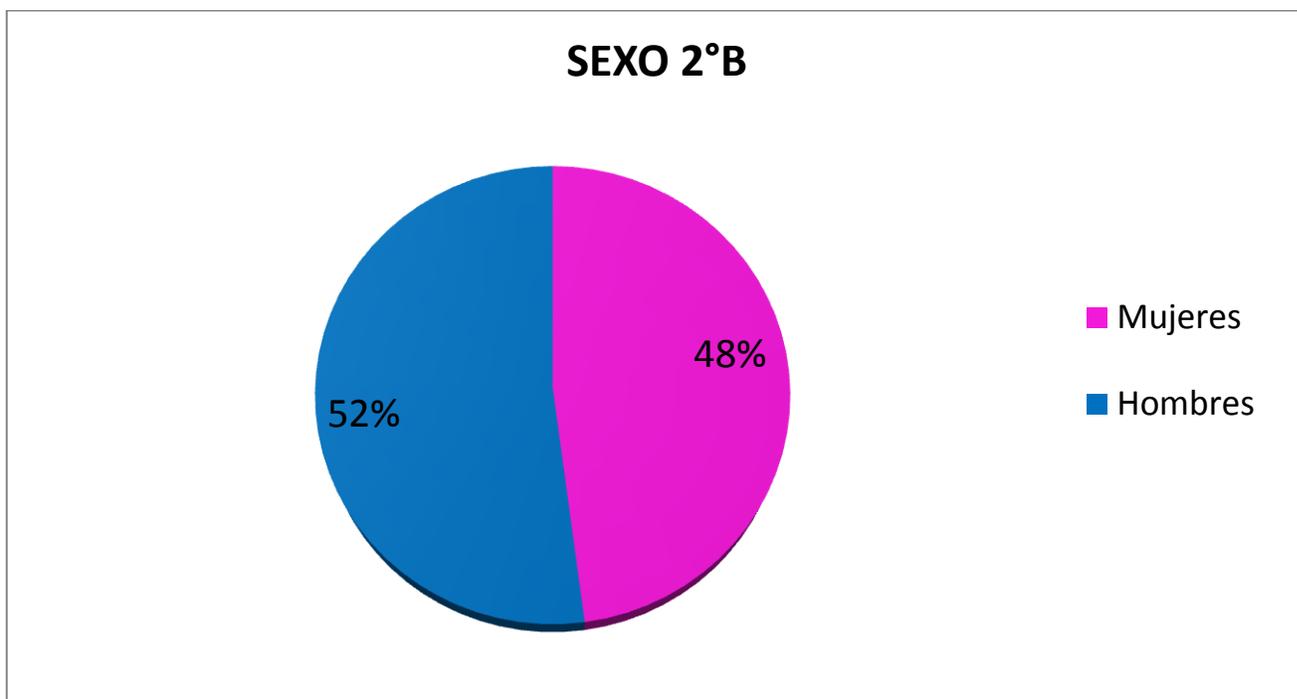
Gráfica 1. Características de edad del grupo segundo B



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 2. Sexo

Mujeres=23; Hombres=25



Fuente : Elaboración propia

3.7.1. Primer cuestionario–alumnos de historia.

Se plantearon las siguientes preguntas abiertas.

1. Explica que esperas aprender de la asignatura de Historia
2. Piensas que los conocimientos que logres en Historia serán útiles en tu vida cotidiana. Explica cómo los aplicarás.
3. Consideras que el aprendizaje de Historia es difícil comparado con las demás asignaturas que estudias en secundaria .Explica tu respuesta.
4. Crees que existe alguna relación entre el aprendizaje de la historia y tu pensamiento. Explica cómo.
5. Del aprendizaje de historia ¿Qué consideras dificulta construir tu conocimiento? Explica tu respuesta.

6. Estás de acuerdo que el aprendizaje de Historia es tan importante como el de otras asignaturas que estudias en secundaria. Explica tu respuesta.
7. Qué opinas de que hayan eliminado del Plan de estudios 2006 la enseñanza de la historia para Primer grado de secundaria .Explica tu respuesta.
- 8.Cuál es la forma de Enseñanza-aprendizaje que consideras facilita construir tu conocimiento de Historia .Explica tu respuesta.
9. Anota cuatro Habilidades del Pensamiento que debes desarrollar para lograr el aprendizaje en Historia.

Respuestas de alumnos

Pregunta Nº 1	RESPUESTA DE LOS ALUMNOS	
	Hechos del pasado	22
	De la Evolución	5
	Hechos importantes	13
	Fechas de los sucesos Históricos	2

Pregunta Nº 2	Es cultura puedes platicar con los demás	20
	Par contestar dudas a los hijos	6
	Para entender el pasado	5
	Para saber cuándo son días festivos	3
	Saber porque ocurrieron las cosas	3
	Para conseguir trabajo	3
	No, porque son cosas que ya pasaron	1
	No, porque quiere ser Chef y no le encuentra utilidad	1

Pregunta Nº 3	Piensan que tiene la misma dificultad que las demás	22
	Es difícil porque tienes que aprender fechas, acontecimientos y retener de memoria.	16
	Es difícil porque son cosas que no vivimos	1
	No, porque son conocimientos básicos generales	1
	No ,porque lo que ya pasó no volverá a ocurrir	1

	Es difícil porque en 1º de secundaria no la tuvimos	1
--	---	---

Pregunta Nº 4	Sí porque : existe relación con los temas porque hay curiosidad, comprensión, mejoras tu razonamiento, piensas. recuerdas fechas, aplicas la imaginación, retienes cosas, permite comprender los aprendizajes y relacionarlos con el pensamiento, ayuda a la memoria,	39
	No, porque mis pensamientos cambian	3

Pregunta Nº 5	Aprender Nombres, Fechas ,siglos memorizar	25
	La clase me parece aburrida ,difícil de comprender	2
	No es difícil si estás atento	9
	No me interesa saber del pasado	2
	Que no existen pruebas	4

Pregunta Nº 6	Sí ,porque es conocimiento, explica la razón de la actualidad ,aprendes cosas que no sabías	41
	No ,porque son cosas que ya pasaron y no volverán a pasar	1

Pregunta Nº 7	Que estuvo mal porque: los de la SEP pensaron que ya sabíamos todo por haberla cursado en 4º,5º y 6º y si la dejas sin estudiar todo un año se te olvida y pudiste reforzarla para estar listos en 2º de secundaria y entenderle mejor, se pierde el hilo de las cosas, es negarte un conocimiento, es indispensable para tu vida cotidiana y para saber lo que ocurrió en el pasado.	34
	Estuvo mal porque los conocimientos de la primaria no son muy adelantados y en 2º hay que estudiar más.	5
	Estuvo bien porque es lo mismo que en la Primaria, te saturan, son muchas materias y es muy pesado.	3

Pregunta N° 8	Con imágenes, películas, videos, juegos.	18
	Con exposiciones, representaciones, cuadros sinópticos, mapas mentales, mapas conceptuales, Líneas del tiempo, cuadros sencillos.	10
	Leyendo y escribirlo para no olvidarlo.	7
	Estudiar los sucesos que acontecieron de forma ordenada.	3
	Con las explicaciones de los Maestros	2
	Visitando lugares para imaginar lo que pasaba.	1
	Que no se enseñe tanta teoría porque aburre	1

Pregunta N° 9	Memoria, Razonamiento, comprensión, observación, distribución, Conocimiento, poner atención, Creatividad, Agilidad lógica, saber escuchar, interés, concentración, motivación, retención, cooperación. Entendimiento, razonamiento, imaginación, análisis, concentración, saber investigar, comunicación, saber explicar.	39
	Cosas del pasado	1
	No contestaron nada	2

Fuente: Elaboración propia

3.7.2. Segundo cuestionario: percepciones sobre el docente

1. Cuál es el elemento importante que observas en tu Maestra (o) que te permite reconocer que tiene conocimiento de la asignatura que enseña .Explica tu respuesta.
2. Crees que tu aprendizaje de Historia depende totalmente de la forma de enseñar de tu Maestra(o)
3. Piensas que la clase de historia la enseña mejor una Maestra o un Maestro. Explica tu respuesta.
4. Depositas la confianza en tu Maestra(o) para lograr los aprendizajes que señala el programa de Historia. Explica tu respuesta porqué.
5. Anota 5 aspectos que tu consideras que hacen a una buena Maestra(o) de Historia.

Pregunta Nº. 1	LO QUE CONTESTARON LOS ALUMNOS	
	En la forma de explicar se observa si tiene conocimientos de su asignatura.	28
	Muestre seguridad cuando hace referencia a los tema	11
	Tener experiencia	5
	Ser estricta (o)	1

Pregunta Nº 2	No, porque también tenemos que poner empeño, prestar atención, depende de nosotros, de nuestro compromiso con el estudio, soy yo quién voy a aprender y si no tengo la intención, es del alumno, debo investigar e informarme, debo estudiar y leer para obtener el conocimiento, es mi entendimiento, debo reforzar mi aprendizaje, cada alumno tiene su estilo de aprendizaje.	25
	Sí, porque la Maestra(o) tiene más conocimientos que los alumnos, es la guía, enseña con entusiasmo, debe de inspirar confianza, es profesional, facilita la reflexión y el razonamiento, cada Maestra(o) tiene su estilo de enseñar.	20

Pregunta Nº 3	Los dos (Maestra-Maestro) son iguales, no importa el sexo, explican igual, lo que vale son sus conocimientos, el objetivo es el mismo que aprendamos, ambos están preparados.	27
	Las Maestras porque: son más inteligentes, tienen más conocimientos y nos ponen a trabajar, si no entiendes algo lo vuelven a explicar, dan su punto de vista, son más pacientes y explican mejor, son más amables, son más capaces, las mujeres se forman más en serio.	16
	Los Maestros, por su carácter son un poco duros, le prestan más atención	2

Pregunta Nº 4	Sí, porque tiene los conocimientos, es capaz, explica bien, inspira confianza, puedo preguntar mis dudas, me siento con seguridad, te puede dar buenos consejos, te enseña lo correcto.	42
	No, porque soy ya responsable y debo hacer mis cosas	1
	No contestaron	2

Pregunta Nº 5	Entusiasmo, conozca de su materia, no regañe, deje trabajar en equipo, sea amable, te de confianza, tenga experiencia, aclare dudas, explique bien, sea paciente. No tenga preferencias, la clase no sea aburrida, no dicte, diferentes formas de enseñar, Carrera terminada, realice actividades fuera del salón, escuchar a los alumnos, exigente, no dejar tarea.	45
----------------------	--	----

Fuente: Elaboración propia

3.7.3. Examen diagnóstico–conocimientos previos 13 preguntas.

HISTORIA	55	Primera revolución burguesa	D	27
	56	De principios del s. XVI a principios del S. XVIII.	B	23
	57	El surgimiento de la burguesía	A	26
	58	De principios del s. XVI a principios del S. XVIII	D	7
	59	De principios del s. XVI a principios del S XVIII	B	21
	60	El liberalismo. De súbditos a ciudadanos	C	16
	61	Los nuevos estados en América	B	9
	62	Las dictaduras iberoamericanas	B	9
	63	Ubicación espacial conflictos internacionales	C	14
	64	Contrastes social-económico. Ricos-pobres	C	33
	65	Ubicación Temporal. Del avance del imperialismo	C	10
	66	Las primeras revoluciones sociales.	D	8
	67	Del uso del fuego a la energía atómica	D	13
	TOTAL DE ACIERTOS DE LA SECCIÓN		216	

Fuente: Subdirección Académica Área de evaluación del aprendizaje

El examen se evalúo de la siguiente manera. Se contabiliza cuantos alumnos del grupo contestaron acertadamente cada una de las preguntas, a las cuales se les anota en la casilla la letra con la opción correcta, se suman los resultados de cada casilla que da un total de aciertos. Para obtener la calificación del grupo. Se multiplica el número de preguntas por el número de alumnos.

$13 \times 46 = 598$, 598 es el 100% de lo que los alumnos debieron mostrar, pero obtuvieron únicamente 216. Entonces se realiza la siguiente operación $216 \times 100 = 21,600$ este resultado se divide entre 598 y da un total de $36.120 =$ se convierte a enteros y nos da **3.6 es el promedio del grupo en este examen.**

Con esta fórmula observamos los resultados como grupo y de acuerdo al puntaje obtenido en cada una de las preguntas es evidente en que ámbito se ubica la dificultad como grupo. Si se desea realizar por alumno, entonces se debe calificar de uno en uno y otorgar calificaciones individuales, pero para fines de esta investigación es útil valorar la muestra en su totalidad y de ahí realizar el análisis.

3.8. Comentarios sobre los resultados y recomendaciones para construir una propuesta de intervención

Es importante señalar que las edades de los alumnos del grupo 2º B que se muestran en la gráfica de barras, al vincularlas con la Teoría Psicogenética de Jean Piaget que hace referencia al desarrollo cognitivo en la adquisición de las estructuras mentales a través de las cuales hay una evolución que permite lograr cierto nivel de desarrollo. Para esta investigación las edades de los alumnos se sitúan después de los 12 años por lo tanto se ubican en el estadio de las Operaciones Formales aspecto que nos permitirá entender sus apreciaciones y opiniones en los instrumentos aplicados, así como su desempeño en el examen.

Se realizó la descripción de las competencias que establece el programa de Historia, donde se recomiendan las características que deben tener las estrategias con las que se lograrán las mismas. Se implementarán en las situaciones didácticas de los contenidos a desarrollar con la intención de lograr la Ayuda Pedagógica que necesitan los alumnos. Es importante el papel del docente para ejecutar las acciones descritas. La gráfica circular muestra el sexo, del grupo predominando la de los hombres. El primer cuestionario de 9 preguntas recoge opiniones y percepción hacia la Historia, qué saben de las habilidades de pensamiento. El segundo cuestionario se diseñó con la idea de conocer su opinión respecto del docente. El tercer instrumento del examen da cuenta de lo que saben los alumnos.

3.8.1. Recomendaciones para el éxito de una estrategia

- 1.- Elegir la estrategia apropiada al tema
- 2.- Preparar cuidadosamente todos los elementos necesarios para llevarla a cabo.
3. Motivación de los alumnos para escuchar y observar
4. Preparar a los alumnos antes de la presentación de un programa audiovisual o de emprender una excursión.
5. Enseñarle al estudiante a trabajar en orden cuando se trabaje en grupos o cuando deban salir del aula por conveniencia de un tema de estudio.
6. Preparar actividades de cierre de la actividad que permitan establecer correlaciones entre varias asignaturas.

Cuadro 4. Estrategias para la enseñanza de la historia

ESTRATEGIAS
ANALISIS DE FRASES CELEBRES HISTORICAS
ANALISIS DE UN PENSAMIENTO GENERADOR DE IDEAS
AUTOBIOGRAFIA
BAILES REPRESENTATIVO DE LAS ETAPAS DE LA HISTORIA
BIOGRAFIA
CARTA A UN PERSONAJE HISTORICO
CELEBRACION DE EFEMERIDES
COLLAGE
CRUCIGRAMA
CUADRO COMPARATIVO
CUADRO SINOPTICO
CUENTO
CULTURA COTIDIANA
DIAGRAMA DE ESQUELETO
DIBUJOS REPRESENTATIVOS
ENTREVISTA
EXCURSION
EXPOSICION

HISTORIA VIVA
HISTORIETA
JUEGOS: LOTERIA, MEMORIA Y OTROS
LECTURAS COMENTADAS DE HECHOS HISTORICOS
LINEA DEL TIEMPO
MAPA CONCEPTUAL
MAPA HISTORICO
MAPA MENTAL
MUSICA DE LAS DIFERENTES EPOCAS DE LA HISTORIA
NARRACIONES
NOTICIERO HISTORICO
PERIODICO MURAL
PERSONAJE DEL DIA
POZO DE LAS SORPRESAS
REPRESENTACION
RESUMEN
SOPA DE LETRAS
TRABAJO COLECTIVO
UNIDAD DIDACTICA DE INVESTIGACION
VISITA A MUSEOS Y LUGARES DE INTERES.

Fuente. Brenes, Olga Emilia (2003)

CONCLUSIONES

La tesis desarrollada nos ha permitido hacer una revaloración de la historia como una disciplina que permite explicar y comprender las transformaciones que van experimentando las sociedades a través del tiempo. La lectura y revisión de los cuatro autores que se presentan en el marco teórico (Brom, Carr, Bloch y Pereira), nos ha llevado a reconocer el enorme valor de la historiografía y la teoría de la historia, como las líneas dominantes de investigación que han permitido la consolidación de la historia como una disciplina científica desde donde conceptualizar, pensar y reflexionar mejor los sucesos del pasado.

Una cuestión importante para destacar es que desafortunadamente, no siempre los hallazgos de la investigación histórica son debidamente recuperados en el diseño de los planes y programas de estudio, a donde seguimos teniendo grandes vacíos en la enseñanza de la disciplina.

Mientras tanto, la revisión de los planes y programas de la enseñanza de la historia en la educación básica en México, y en particular en el nivel de secundaria, nos ha enfrentado a un conjunto de cambios en el marco de las reformas educativas de la última década, que no siempre impactaron favorablemente; ni la formación docente, ni los programas, ni las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la historia, lo que contribuyó a reforzar la idea de que la historia es aburrida e innecesaria.

Por otro lado, si bien en los programas de historia se sugieren algunas actividades que podrían reforzar tanto el aprendizaje significativo como las habilidades de pensamiento de los alumnos de secundaria, el éxito de ellas se trunca ahí donde los grupos son extremadamente numerosos y la ausencia de materiales didácticos de apoyo, no permite la construcción pedagógica del saber histórico. Hay que destacar que en general los maestros conocen las concepciones y los estilos de aprendizaje; no obstante, la ausencia e inconsistencia de un plan de formación docente por disciplinas y áreas de estudio,

impide que los maestros diseñen y ensayen nuevas estrategias y metodologías para la construcción de saberes tan específicos como “el saber histórico”.

La aplicación de cuestionarios a alumnos para indagar sobre la idea y significado que asignan a los conocimientos históricos, en términos generales confirmó lo que ya se sabía sobre la percepción que el alumnado de secundaria tiene sobre la asignatura de historia: que es aburrida y se basa esencialmente en el manejo de fechas y nombres; y le asignan poco valor en la construcción de aprendizajes significativos. Ahora bien, sobre la relación de los alumnos con la docencia en la enseñanza de la historia, si es notorio que los estudiantes saben identificar cuando tienen enfrente un maestro que maneja los contenidos y logra comunicar e interesarlos sobre la importancia de los saberes históricos.

Es justo en el ámbito de los docentes y su formación en el manejo y conducción de saberes específicos como el de la historia, donde se encuentran los mayores retos para la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina en el nivel de secundaria. Incorporar a conocedores y especialistas en cada campo disciplinar que se aborda en la formación de los adolescentes, es indispensable para mejorar los rendimientos de aprendizaje, no solo de la historia, sino de todas materias cuyos contenidos pretenden forjar una vocación científica de estudio.

BIBLIOGRAFÍA.

Aebli, Hans; Colussi, Guillermo y Sanjurjo, Liliana. *Fundamentos Psicológicos de una Didáctica Operativa. El Aprendizaje Significativo y la Enseñanza de los contenidos escolares*, Editorial Homo Sapiens, Argentina, 1998.

Alonso, C. Gallego, D. y Honney P. *Los estilos de aprendizaje: procedimiento de diagnóstico y mejora*, Ediciones Mensajero, Bilbao, 1994.

Anijovich, Rebeca. *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Argentina, 2009.

Arreola, Rico. Roxana Lilian. *Del Currículum al aula. Orientaciones y sugerencia para aplicar la RIEB*, Graò/Colofón, México, 2012.

Arreola Rico, Roxana Lilian. *El adolescente de secundaria: significados en torno a la competencia docente socio-afectiva y su impacto en el aprendizaje y el desarrollo*, UNAM- Facultad de Filosofía y Letras, México, 2014.

Ausubel David. "Significado y aprendizaje significativo" en *Psicología Educativa*, Trillas, México, 2010.

Baena, Guillermina. *Metodología de la Investigación*, Grupo Editorial Patria México, 2002.

Barraclough, Geoffrey. *Historical pessimism*, The guardian, octubre de 1966.

Berlin, Isaiah. *Historical inevitability*, Oxford University Press, 1954.

Bixio, Cecilia. *Aprendizaje significativo en la E.G.B. Conceptos, estrategias y propuestas didácticas*, Ediciones Homo Sapiens, Argentina, 2002.

Bloch, Marc. *Introducción a la historia*, Fondo de Cultura Económica, Colección breviaros número 64, México, 1987.

Boggino, Norberto. *Cómo elaborar mapas conceptuales*, Ediciones Homo Sapiens, Argentina, 2005.

Braudel, Fernand. *La historia y las ciencias sociales*, Alianza, México, 1968)

Brenes, Olga Emilia. *Estrategias Didácticas*, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2003.

Brom, Juan. *Para comprender la historia*, Editorial Nuestro Tiempo, México, 1985.

Carlos, Jesús. *Modelos e implicaciones curriculares de la educación basada en competencias (EBC)*, Facultad de Psicología, UNAM, México, 2008.

Carr, Edward H. *History and Morals*, TLS, 1954.

- Carr, Edward H. *¿Qué es la historia?*, Origen/Planeta, México, 1985.
- Chesneaux, Jean. *¿Hacemos tabla rasa del pasado?*, Siglo XXI, México, 1977.
- Comenio. *Didáctica magna*, Porrúa, México, 1950.
- Dabdoud, Lilian. *La creatividad y el aprendizaje*, Limusa, México.
- De Bono, Edward. *Creatividad: 62 ejercicios para desarrollar la creatividad*. Ediciones Paidós, España.
- De la Torre, Zermeño, Francisco. *12 Lecciones de Pedagogía. Educación y Didáctica*, Alfa omega, México, 2013.
- Díaz Barriga Arceo, Frida. *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*, Mc Graw-Hill, México, 2010.
- Díaz Barriga, Arceo, Frida. *Enseñanza Situada*, Mac Graw Hill, México, 2006.
- Eco, Humberto. *Cómo se hace una tesis*, España, 2010.
- Febvre, Lucien. *Combates por la historia*, Ariel, Barcelona, 1970
- Fierro, Cecilia. *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*, Paidós, México, 2010.
- Frade, Laura. *Competencias en el Aula*, Inteligencia educativa, México.
- González, Ornelas Virginia. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje Pax*, México, 2003.
- González Soto, Ángel Pío. *Didáctica General: Modelos y Estrategias para la intervención social*, Editorial, S.A. España, 2002.
- Grijalva Orellana Eloísa. "Aprendizaje significativo en el desarrollo de una competencia básica"; en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1 núm. 3, 2009.
- Guilford J. P. "La creatividad" (Edición original de 1950), en A. Beudot. *La creatividad*, Narcea, Madrid, 1980.
- Hernández, Rodríguez. Ana Cecilia, *Estrategias didácticas en la Formación de Docentes*, Editorial Universidad de Costa Rica, Costa Rica, 2009.
- Hernández Sampieri, Roberto. *Metodología de la investigación*, Perú, 2010.

Hobsbawn, Eric J. "De la historia social a la historia de la sociedad" en *Tendencias actuales de la historia social y demografía*, Sep setentas, México, 1976.

Marzano, Robert. J. *Dimensiones del aprendizaje*, Manual para el Maestro, ITESO, México, 2005.

Moreira, Marco Antonio. "Aprendizaje significativo; cambio conceptual y estrategias facilitadoras", en *Perspectiva Educativa*, Núm.29, 1997, pp. 25-26.

Muñoz, Josep. *El pensamiento creativo*, Ediciones Octaedro, España, 1992.

Ormrod, J. E. *Aprendizaje humano*, Pearson educación, Madrid, 2005.

Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*, Grao, Barcelona 2007.

Pozo, Juan Ignacio. *Teorías cognitivas del aprendizaje en México*, 2013.

Poniatowska, Elena. *La Jornada*, 18 de junio de 2004.

Prats, Joaquín. *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Junta de Extremadura, Mérida, 2001.

Rodríguez, Estrada Mauro. *Mil Ejercicios de Creatividad Clasificados*. Mc Graw Hill, México, 1996.

Rodríguez, Ledesma Xavier. *Pasado en construcción. La historia y sus procesos de enseñanza aprendizaje*, UPN, México, 2013.

Sánchez Aguilar, L. *Taller de Habilidades de Pensamiento crítico y creativo*, en *Habilidades Básicas del Pensamiento*, Universidad Veracruzana, Área de Formación Básica General, México, 2009.

Schuell, T. J. "Phases of meaningful learning", en *Review of Educational Research*, Núm. 60, pp. 531-547, 1990.

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Plan y programa de estudios 1993*, México, 1993.

SEP. *Plan y programa de estudios 2006*, México, 2006.

SEP. *Prioridades y Retos de la educación Básica*, México, 2008.

SEP. *Plan y programa de estudios 2011*, México.

SEP. *Acuerdo 592*, México, 2011.

Trotter, Mónica. *Estrategias de Superaprendizaje. Aprendizaje significativo de manera sencilla, agradable y eficaz para desarrollar el potencial intelectual*. Alfaomega, México, 2000.

UPN. *El Desarrollo de Estrategias Didácticas para el campo de conocimiento de la Naturaleza*. Limusa Noriega Editores, México, 2001.

UPN. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, México, 2011.

Varios autores. *Historia ¿para qué?*, Siglo XXI, México, 1988.

Vera y Zapata, Rodolfo. *La educación secundaria técnica en México: estructura, administración, supervisión y evaluación*, UNESCO, México, 1982.

Zapata-Ros, Miguel. "Teorías y modelos de aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del conectivismo", en *Education in the Knowledge society*, vol 16, núm. 1, pp. 69-102, Universidad de Salamanca, 2015.

Zorrilla, Margarita. "La educación secundaria en México: al filo de su reforma", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1, 2004, pp. 1-22.

ANEXOS



ADMINISTRACIÒN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL
 ESCUELA SECUNDARIA TÈCNICA N.º. 30 "ING.ALEJANDRO GUILLOT SCHIAFFINO"
 ASIGNATURA: HISTORIA UNIVERSAL
 GRADO 2º GRUPO B
 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 PROFESORA.BRICIA REYES GARCÌA
 FECHA DE APLICACIÒN: VIERNES 12 DE SEPTIEMBRE 2014

CUESTIONARIO –ALUMNOS-HISTORIA

NOMBRE DEL ALUMNO _____

EDAD _____ AÑOS y _____ MESES-

CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1.-Explica que esperas aprender de la asignatura de Historia.

2.-Piensas que los conocimientos que logres en Historia serán útiles en tu vida cotidiana. Explica cómo los aplicarás.

—

3.- Consideras que el aprendizaje de Historia es difícil comparado con las demás asignaturas que estudias en Secundaria. Explica tu respuesta.

—

4.- Crees que existe alguna relación entre el aprendizaje de la historia y tu pensamiento .Explica cómo.

5.-Del aprendizaje de Historia ¿ Que consideras dificulta construir tu conocimiento?. Explica tu respuesta.

6.-Estás de acuerdo que el aprendizaje de Historia es importante como el de las otras asignaturas que estudias en Secundaria .Explica tu respuesta.

7.- Qué opinas de que hayan eliminado del Plan de estudios 2006 la enseñanza de Historia para Primer grado de Secundaria. Explica tu respuesta.

8.-Cuál es la forma de Enseñanza-aprendizaje que consideras facilita construir tu conocimiento de Historia. Explica tu respuesta.

9.-Anota cuatro Habilidades del Pensamiento que debes desarrollar para lograr el aprendizaje en Historia.

1.-
2.-
3.-
4.-



ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL
 ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA N° 30 "ING. ALEJANDRO GUILLOT SCHIAFFINO"
 ASIGNATURA: HISTORIA UNIVERSAL
 GRADO 2º GRUPO B
 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 PROFESORA: BRICIA REYES GARCÍA
 FECHA DE APLICACIÓN: VIERNES 12 DE SEPTIEMBRE DE 2014

CUESTIONARIO-DOCENTE-HISTORIA.

NOMBRE DEL ALUMNO

EDAD _____ AÑOS y _____ MESES

CONTESTA CON SINCERIDAD LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1.-Cuál es el elemento importante que observas en tu Maestra (o) que te permite reconocer que tiene conocimiento de la asignatura que enseña. Explica tu respuesta.

2.- Crees que tu aprendizaje de Historia depende totalmente de la forma de enseñar de tu Maestra(o). Explica por qué.

3.- Piensas que la clase de Historia la enseña mejor una Maestra o un Maestro .Explica tu respuesta. Porqué.

4.- Depositas la confianza en tu Maestra(o) para lograr los aprendizajes que señala el programa de Historia. No contestes únicamente SÍ o NO Explica porque.

5.- Anota cinco aspectos que tú consideras que hacen a una buena Maestra(o) de Historia.

1.
2.
3.
4.
5.

IMFD 13-14

SEGUNDO GRADO

53. Las mesas, las sillas y los cuadernos son objetos cuyas moléculas...
- se mantienen muy cercanas en posiciones fijas y vibrando.
 - se mueven libremente y sus posiciones son cambiantes.
 - conservan cierta distancia sin estar ligadas a posiciones fijas.
 - se encuentran firmemente unidas y fijas formando una continuidad.
54. Algunos comerciantes aumentan sus ganancias haciendo creer al cliente que le dan mayor cantidad de su producto al:
- Aumentar el peso del producto.
 - Disminuir la masa del producto.
 - Aumentar el volumen del empaque.
 - Disminuir el volumen del empaque.

HISTORIA I

55. La primera revolución burguesa se llevó a cabo en Francia en 1779, es decir, en el siglo...
- XV
 - XVI
 - XVII
 - XVIII

Con base en la siguiente información, completa las preguntas de la 56 a la 59.

Hechos y procesos históricos

- Inicio de la transición del feudalismo al capitalismo, s. XIV.
 - Colón llegó a las costas americanas en 1542.
 - Con la ayuda de los pueblos sometidos se conquista Tenochtitlán en el siglo XVI.
 - Gracias al trabajo de Gutenberg se difundió la imprenta en el siglo XVI.
 - Europa central se ve envuelta en la Guerra de los Treinta años.
56. Es un *hecho* histórico: _____, mientras que, _____ es un *proceso* histórico.
- 1, 4
 - 2, 5
 - 3, 5
 - 4, 5
57. Algunos rasgos del *presente económico* tienen su origen en el *pasado* y seguramente se proyectarán en el *futuro*; ¿a qué proceso se refiere?
- 1
 - 2
 - 3
 - 5
58. Corresponde al ámbito de análisis político: _____ y al ámbito cultural: _____.
- 1, 2
 - 3, 6
 - 5, 1
 - 5, 4
59. Los procesos descritos en el punto _____ y en el punto _____ son ejemplo de *simultaneidad* histórica.
- 1, 2
 - 3, 4
 - 1, 3
 - 4, 5

IMFD 13-14

SEGUNDO GRADO

60. El liberalismo político del siglo XIX favoreció la aparición de los:

- A) Monarcas
- B) Burgueses
- C) Ciudadanos
- D) Comerciantes

61. Las guerras de independencia de América, dio como resultado en el ámbito político la formación de _____; llevándose a cabo en _____

- A) monarquías / la segunda mitad del siglo XVIII.
- B) nuevos estados / el primer cuarto del siglo XIX.
- C) monarquías parlamentarias / la segunda mitad del siglo XIX.
- D) estados libres y políticamente soberanos / la primera mitad del siglo XX.

62. La dictadura en América Latina se caracterizó entre otros factores en que:

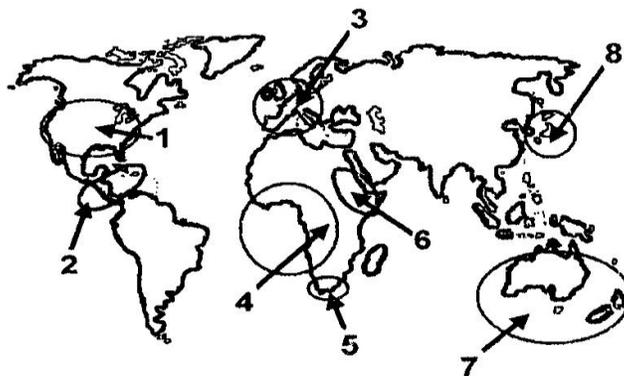
- A) Se llevaban a cabo elecciones.
- B) Suspendieron las garantías individuales.
- C) Limitó los poderes con base en una constitución.
- D) Las fuerzas armadas defendieron al presidente en turno.

63. Países "aliados" que intervinieron en la Segunda Guerra Mundial _____, su ubicación geográfica se indica con los números _____.



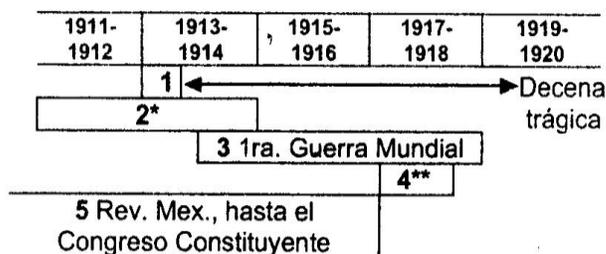
- A) Alemania e Italia / 1, 4
- B) Alemania e Italia / 2, 3
- C) Inglaterra y la URSS / 1, 4
- D) Inglaterra y la URSS / 2, 3

64. Regiones donde los países son pobres:



- A) 1, 3, 5, 8
- B) 1, 4, 6, 8
- C) 2, 4, 6
- D) 2, 5, 8

Con base en la línea del tiempo contesta las preguntas 65 y 66.



* Periodo en que Ernest Rutherford propuso un modelo atómico con el que probó la existencia del núcleo atómico.

** Inicio de la Revolución Rusa.

65. Proceso histórico que duró un lustro.

- A) 1 B) 2
C) 3 D) 5

66. Fueron movimientos eminentemente sociales.

- A) 1, 3, 5 B) 2, 3
C) 2, 3, 4 D) 4, 5

67. ¿Qué opción hace referencia a las nociones del estudio histórico de *cambio-permanencia*?

- A) La producción del fuego en la antigüedad servía para la cocinar los animales que cazaban.
B) Desde la producción del fuego hasta la obtención de la energía atómica, se reflejan los avances tecnológicos.
C) La forma de producir energía en la actualidad es sumamente riesgosa porque ha causado accidentes muy graves.
D) La forma de producir energía ha variado a través del tiempo; lo que continúa, es que el ser humano la usa en su provecho.

FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

68. ¿Qué opción describe una agresión?

- A) El grupo musical de 3 G ayudó a recabar dinero para los damnificados de Guerrero.
B) Los alumnos del último grado de secundaria ayudan a sus compañeros de nuevo ingreso.
C) El grupo de segundo de secundaria hace bromas pesadas a sus compañeros de otros grados.
D) Un alumno de primer año de secundaria habló con su asesor sobre un problema que tiene con sus compañeros.

69. Luis se encontraba estudiando para su examen cuando llegó su amigo Pedro y lo invitó a jugar fútbol diciéndole: "el examen déjalo para más tarde". De acuerdo a la asignatura de Formación Cívica y Ética ¿qué respuesta debe dar Luis?

- A) Tú me ayudas en el examen para que pueda pasar.
B) ¡Órale! me gusta la idea estaba muy aburrido aquí en la casa.
C) Claro pero después me ayudas a conseguir el examen.
D) Gracias pero tengo que estudiar mejor lo dejamos para después.