



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN

TÍTULO DE TRABAJO

LA ACCIÓN LÚDICA COMO UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE
EN LA HISTORIA DE MÉXICO: PERIODOS PREHISPÁNICO Y COLONIAL, EN EL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, NAUCALPAN.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL CAMPO DE LA HISTORIA

P R E S E N T A

JOSÉ EDUARDO SÁNCHEZ VILLEDA.

ASESORA: AURORA FLORES OLEA.

NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO.

MARZO DE 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A todas y a todos aquellos que
hicieron posible la construcción
de este camino.

“En este día tu voluntad, tesón y dedicación te ha llevado
a obtener la dignidad de ser llamado Señor Maestro.
Aquellos que tenemos la dignidad de ser llamados Maestros
somos como los sembradores y por eso tenemos que ser
sumamente cuidadosos en las semillas que plantamos en
la mente de los alumnos. Esa responsabilidad será mayor
en tanto de menor edad sean tus alumnos”.

“La dignidad de Maestro no te hace superior a las otras
personas y por ello no debes envanecerte por haberla
alcanzado, pero tampoco debes menospreciarte porque
ha sido tu esfuerzo y el deseo de dedicarte al difícil arte de
enseñar”.

(Consejos Mexicanos)

INDICE.

	Páginas.
Introducción.	6
Capítulo 1. Educación Media Superior: Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)	
1.1 El horizonte de la Educación Media Superior.	15
1.2 Contexto histórico del surgimiento del CCH.	19
1.2.1 Objetivos y funciones del CCH.	21
1.2.2 Principios del CCH.	22
1.2.3 Planes de estudio del CCH.	
1.2.3.1 Enfoque del Plan de Estudios Vigente (PEV) 1971.	23
1.2.3.2 Enfoque del Plan de Estudios Actualizado (PEA) 1996.	24
1.2.4 Programa de la asignatura de Historia de México I: Constructo del Plan de 1996.	29
1.2.5 Ajuste del programa de estudio (2002) de la asignatura de Historia de México I.	30
Capítulo 2. El adolescente y su relación con la enseñanza de la Historia de México.	
2.1 Sujeto social versus objeto social.	35
2.2 El rol social del adolescente.	36
2.3 Realidad social: multidimensional.	38
2.4 El ser adolescente.	
2.4.1 Postura sociocultural.	39
2.4.2 Postura biológica.	41
2.4.3 Postura psicosocial.	43
2.5 El adolescente en el CCH-N, y su relación con la enseñanza de la Historia de México.	49
2.5.1 Percepción de los investigadores.	51
2.5.2 Percepción de los docentes que imparten Historia en el CCH-N.	53
2.5.3 Percepción de los alumnos del CCH-N.	56
Capítulo 3. Teorías psicológicas de la educación para una postura pedagógica; propuesta teórica; y postura disciplinar en la enseñanza–aprendizaje de la Historia.	
3.1 Teorías psicológicas para una postura pedagógica	61
3.1.1 Conductismo.	62
3.1.2 Humanismo.	63
3.1.3 Cognoscitivismo.	65
3.1.4 Psicogenético constructivista.	67
3.1.5 Sociocultural o Vigotskyano.	68

3.2 Posición ante los paradigmas en psicología de la educación, para una postura pedagógica.	69
3.3 Propuesta teórica: Lo lúdico.	
3.3.1 Sustento teórico.	70
3.3.2 Lo lúdico como postura de enseñanza-aprendizaje.	75
3.4 Postura disciplinar.	76
Capítulo 4. Propuesta de las estrategias lúdicas en los periodos prehispánico y colonial.	
4.1 Plan de clase.	
4.1.1 Presentación.	80
4.1.2 Sondeo grupal.	82
4.1.3 Prueba diagnóstica.	82
4.1.4 Organización temática, con estrategias lúdicas.	83
Capítulo 5. Perspectivas de las propuestas de enseñanza–aprendizaje lúdicas. Caso específico: grupo 314, de Historia de México I, turno matutino.	107
5.1 Resultado de las encuestas por sesión (subtema) a los alumnos del grupo 314, turno matutino.	113
5.2 Resultados de las encuestas globales de los alumnos del grupo 314, turno matutino.	135
Conclusiones.	144
Fuentes de Consulta.	152
Anexo 1. Versión estenográfica de las entrevistas hechas a los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan que imparten Historia.	170
Anexo 2. Versión estenográfica de las entrevistas hechas a los alumnos que cursan Historia de México en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan, turno matutino.	186
Anexo 3. Mapa curricular del plan de estudios actualizado.	196
Anexo 4. Encuesta por sesión de clases a los alumnos del grupo 314 del CCH-N, turno matutino.	197
Anexo 5. Encuesta global a los alumnos del grupo 314 del CCH-N, turno matutino.	206
Anexo 6. Sondeo grupal a los alumnos del grupo 314 del CCH-N, turno matutino.	209

Anexo 7. Prueba diagnóstica a los alumnos del grupo 314 del CCH-N, turno matutino.	210
Anexo 8. Cuadro de las estrategias lúdicas realizadas en la práctica docente.	211
Anexo 9. Lista de calificaciones de las unidades II y III de Historia de México I, correspondiente al grupo 314, turno matutino.	214

INTRODUCCIÓN.

Trabajo como docente impartiendo las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea e Historia de México a los alumnos inscritos del primero al cuarto semestre¹ del turno matutino y vespertino en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan (CCH-N), perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),

En los cuatro años que llevo como docente, he identificado dificultades en generar habilidades de enseñanza–aprendizaje,² para una mejor comprensión en la Historia, sobre todo, en los alumnos del turno vespertino (ver cuadro 1), quizás, por los problemas económicos de algunos estudiantes, como son: falta de empleo de un miembro de la familia, o el hecho de que los ingresos familiares no alcancen para el sustento;³ por ello, se ven en la necesidad de trabajar para sostener sus estudios. Lo expuesto puede ser un indicador que dificulte el aprendizaje, aunque hay otras situaciones de índole social, político o cultural, que orillan a los alumnos a distraerse y a no comprender categorías utilizadas en la Historia, por ejemplo: temporalidad, espacialidad, cambio y permanencia; o no entender categorías específicas, como son: conquista, colonia, cultura, civilización, entre otros, debido a su nivel de abstracción.

La Secretaría de Planeación de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades proporcionó información general sobre los alumnos que ingresaron (generación 2004) al Colegio. Es decir, analizaron sus conocimientos de Historia al egresar de la secundaria (ver cuadro 1).

¹ Cfr. Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del ciclo de bachillerato. *Plan de Estudios Actualizado*. julio de 1996. p. 53–54, 61–62 y 78.

² Debido a las críticas o sugerencias manifestadas por los estudiantes. (Cfr. Anexo 2)

³ Del grupo 160 (primer semestre) turno vespertino, tomo tres ejemplos de manera aleatoria, acerca de la ocupación de los padres. La alumna: Silvia Geraldine Ramírez, su padre José Luis Ramírez, trabaja como técnico, y su madre, Silvina Flores, se dedica al hogar. La alumna María de Jesús; su padre; Jacinto Jiménez, trabaja de tablero y la Sra. Gloria Laureano se dedica al hogar. El alumno Víctor Lerma Villalpando; su padre Ricardo Lerma ya no vive, y la Sra. Leonor Elizabeth Villalpando es pensionada. Datos obtenidos en la Secretaría de Servicios Estudiantiles del CCH-N.

CUADRO 1.
RESULTADOS GLOBALES DE HISTORIA DEL PLANTEL NAUCALPAN.

	Resultados del grupo 101 del turno matutino.	Resultados del grupo 137 del turno vespertino.
	Teórico conceptual	Teórico conceptual
Categorías	Elementos conceptuales de Historia	Elementos conceptuales de Historia
Identifica	2.9%	2.0%
Medio identifica	19.2%	17.6%
No identifica	77.9%	80.4%
Totales	100.0%	100.0%

Fuente: Secretaría de Planeación de la Dirección General del CCH.

Los resultados muestran las dificultades de los alumnos para identificar o comprender conceptos o categorías específicas en la materia de Historia. Ante esta situación, surge la inquietud de proponer alternativas en la enseñanza que orienten al alumnado a fortalecer el aprendizaje. Una de ellas, es la estrategia⁴ que implica elementos lúdicos para construir el conocimiento de una manera multiforme, es decir, con la utilización de aspectos visuales, corporales, auditivos, naturalistas, interpersonales, intrapersonales, lógicos, y verbales (ver capítulos 3, p. 70-71 y 4), para así, permitir al alumno ampliar horizontes del saber, en el desarrollo de sus habilidades, como un ser multidimensional.⁵

En el ámbito institucional, el Plan de Estudios Actualizado (PEA) del CCH-N inciso “h” sugiere que, en el área Histórico Social, la estrategia de enseñanza fundamental del área es el taller o seminario, definido como un trabajo grupal de discusión de textos,

⁴ Una estrategia es un medio para alcanzar una finalidad, un método para emprender una tarea o una secuencia de decisiones tomadas para alcanzar un objetivo. (Mallart Navarra, 2000, p. 425) O las estrategias son siempre consientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje, así mismo se consideran como una guía de las acciones que hay que seguir. (Monereo Font, 2004, p. 12)

⁵ En el seminario impartido por el Dr. Gaudencio Frigotto, en la Universidad de la Ciudad de México (UCM), el 7 de marzo de 2002, menciona al hombre como sujeto omnilateral, el cual tiene las dimensiones básicas del ser humano, como son: lo cultural, lo estético, lo lúdico, lo intelectual y lo sentimental, que va en contra del sujeto alienable, sin opinión (unidimensional), sujeto mínimo.

documentos, informes y material audiovisual. (Cfr. *Plan de Estudios Actualizado*, 1996, p. 62)

En cuanto al *programa* de estudio para la asignatura de Historia de México I y II, se sugieren como actividades de aprendizaje:

el uso de recursos audiovisuales (películas, videos, filmaciones), a partir de cuestionamientos y materiales previamente elaborados (cuestionarios, temas de reflexión, elaboración de hipótesis, etc). Las prácticas de campo y visitas guiadas a museos, exposiciones. La audición de piezas musicales relacionadas con el tema. En el aspecto lúdico, la elaboración de crucigramas. (*Programa de estudio para la asignatura: Historia de México I y II*, 1996, p. 9)

Curiosamente, en el PEA del CCH, poco se menciona la posibilidad de incorporar en su conjunto estrategias que desarrollen habilidades diversas (o como dice Howard Gardner, inteligencias múltiples), de manera lúdica, por lo tanto, se está de acuerdo con las propuestas mencionadas en el PEA y en el programa de estudio de la asignatura correspondiente, sin embargo, habría que hacer una revalorización de los aspectos creativos que ayuden a fortalecer la enseñanza–aprendizaje, y así mismo, rectificar lo realizado en el aula de estudio, quizás, con los cuestionamientos o sugerencias de los estudiantes de ¿cómo enseñar Historia? Considerando que lo anterior serviría de indicador para reorganizar y mejorar la enseñanza en el aula.

Así mismo, que las estrategias lúdicas contribuyan en la formación de un sujeto que desarrolle diversas habilidades de aprendizaje, en contra de la razón instrumental, es decir, “la idea predominante de racionalidad [...] se conoce ahora como la razón instrumental. La modernidad se constituye como una promesa de existencia social racional”, (Quijano, 1988, p. 16–17) o como dice Rojo, citado por Terezinha, “la modernidad se ha confirmado; [...] una lógica, una retórica y una ideología. Por ejemplo, una lógica a la que se le denomina *capitalismo* en el ámbito sociológico; en el epistemológico, *razón instrumental*”. (Azerêdo Rios, 2003, p. 31) En el ámbito escolar, la idea predominante es la instrumentación de la tecnología, por ejemplo: computadoras, proyector de acetatos, diapositivas, etc. Con ello se deja a un lado lo que uno, como ser humano puede lograr; es decir, generar actividades

corporales para representar un aspecto histórico o reactivar los imaginarios que uno posee como ser humano, para comprender un momento determinado. Ahora bien, no se trata de erradicar por completo los instrumentos tecnológicos, sino de construir un equilibrio en beneficio de los sujetos sociales implicados.

Con la propuesta o instrumentación de estrategias lúdicas, se pretende fomentar habilidades diversas que permitan comprender el conocimiento histórico; promover la interacción con los otros, vistos como sujetos sociales y no como objetos; así también, despertar curiosidad e incrementar la atención acerca de lo que se hace en el aula, provocando un mejor entendimiento de lo que se está estudiando.

A manera de síntesis el objetivo de la investigación es desarrollar la acción lúdica como una propuesta de enseñanza-aprendizaje que permita construir el conocimiento de una manera multiforme; para una mejor comprensión en la enseñanza de la Historia de México y en la formación de un sujeto multidimensional porque se ha dado un alto índice de estudiantes que no comprende categorías relacionadas con la materia debido a la falta de habilidades diversas para su entendimiento. ¿Cómo llevar a cabo el objetivo? A partir de la construcción teórica y llevar a la práctica el plan de clase donde se vincule la acción lúdica con habilidades múltiples para la construcción del conocimiento.

Este trabajo de investigación está estructurado de la siguiente manera:

En el capítulo 1 se habla a *grosso modo* de la Educación Media Superior en México, para así vincularla con el Colegio de Ciencias y Humanidades, ya que es el espacio en el cual se labora como docente impartiendo las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II a los alumnos de primero y segundo semestres; e Historia de México I y II a los alumnos de tercero y cuarto. Se menciona el surgimiento del CCH y los cambios que se han dado en el plan de estudios, para así conocer la situación de los programas del área Histórico Social, en particular, las unidades II y III (periodos prehispánico y colonial, respectivamente) del programa (2002) de Historia de México I, con el interés de conocer las variantes que se han desarrollado en el CCH–N.

En el capítulo 2, la atención se centra en los adolescentes, ya que constituyen la realidad próxima de un profesor en los salones de clase. Son los principales portadores de observación hacia los docentes, es por ello que el interés se enfoca en entender más a los adolescentes; ellos pueden proporcionar indicadores sumamente importantes para mejorar la práctica educativa. La manera de abordar este capítulo es a partir de la comprensión de las siguientes categorías: sujeto social, rol social y realidad; todas ellas, en relación con la categoría adolescencia. Esta última con la interrogante ¿qué es ser adolescente?, para ello, se presentarán diversas posturas, como son: la sociocultural, biológica, y psicosocial, para definir al adolescente. Posteriormente, se toman en cuenta las observaciones de investigadores-especialistas acerca del adolescente y la enseñanza de la Historia; después, como recurso metodológico se utiliza la entrevista cualitativa⁶ a profesores del CCH-N que imparten Historia, así como a los alumnos del colegio (ver anexos 1 y 2). La entrevista se utiliza para profundizar en las experiencias y perspectivas de los docentes y de los alumnos, para comprender el modo en que actúan y la manera en que piensan o le dan significado a su mundo, o como dice Woods, “conocer las opiniones y las percepciones que las personas tienen de los hechos, oír sus historias y descubrir sus sentimientos”. (Woods, 2001, p. 79)

De tal modo, permitirá comprender las diferentes posiciones de un mismo fenómeno: la relación en la enseñanza de la Historia. Aunque, cabe mencionar que los resultados obtenidos, principalmente el de los adolescentes, son de mayor interés, porque son los

⁶ ¿Por qué lo cualitativo? Porque es un modo de encarar el mundo empírico: 1) la investigación cualitativa es inductiva: en los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible; 2) en la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo; 3) los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; 4) el investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; 5) para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas: no busca “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas; 6) los métodos cualitativos son humanistas: cuando reducimos las palabras y actos de la gente en ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad; y 7) los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación: los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias. (Taylor y Bogdan, 1992, p. 20–22)

sujetos sociales que más sugerencias nos pueden ofrecer, por el hecho de que son la realidad más próxima del docente.

En el capítulo 3 se habla de tres horizontes que forman la esencia de mi labor docente:

1) Postura pedagógica: Al laborar en la docencia en el nivel medio superior, se aprende y se conocen en la práctica posturas pedagógicas de enseñanza–aprendizaje no contempladas, quizás, al iniciar el trabajo docente, sino que se van “asimilando” a lo largo de tal práctica.⁷ Ocasionalmente, se ha comentado entre profesores los paradigmas de la educación en psicología, como son: el conductista, el humanista, el cognitivo, el psicogenético constructivista o piagetiano y el sociocultural o vigotskyano, para posteriormente definir una postura pedagógica concreta para llevarla a cabo en el aula. Particularmente, no se tiene una postura pedagógica definida, Por lo tanto, en esta parte, se presenta de manera general los paradigmas más usuales, para así, exponer las posturas utilizadas en la práctica docente.

2) Postura teórica: Se refiere al sentido y al significado del aspecto lúdico⁸ en la enseñanza–aprendizaje. Para ello, se mencionan autores⁹ que han trabajado el aspecto del juego¹⁰ para el aprendizaje, aunque la orientación en una primera instancia es hacia los niños; esto no significa limitarla para los adolescentes, sino enriquecerla. Por lo tanto, se retoman referencias del juego, para enfocarlas al estudiante del nivel medio superior en el CCH-N, es decir, la categoría juego entendida como una actividad lúdica, en este caso,

⁷ Aunque habría que considerar las experiencias que se viven como estudiante, es decir, uno posiblemente tenga la noción de como preparar una exposición, de que manera realizar una presentación, o inclusive como evaluar en un momento determinado; ello a partir de la observación que se tenga hacia los docentes. A lo mejor llevamos a cabo ciertos procedimientos pedagógicos, pero no tenemos asimilada la postura a la cual pertenezca.

⁸ Del latín, *ludus*, juego. El juego es placentero, espontáneo y voluntario, tiene un fin en sí mismo, exige la participación activa de quien juega y guarda ciertas relaciones con actividades que no son propiamente juego (creatividad, solución de problemas...) (*Diccionario de las ciencias de la educación*, 1993, p. 842)

⁹ Por ejemplo: Piaget; Otero; Vygotski; Gili y Pacheco; Piñeiro entre otros.

¹⁰ Con frecuencia, cuando interactúo con colegas profesores o alumnos, acerca del aspecto del juego en la enseñanza-aprendizaje, se remiten primeramente a los niños y a su vez lo relacionan con libertinaje, cotorreo, carcajadas, desorden, pasarla bien, algo “no serio”. Por ello, es descartado el juego en los adultos para aprender, pues no lo consideran factible en la construcción del conocimiento.

cuando los sujetos con los cuales trabajemos sean adolescentes. De modo que lo lúdico desde mi perspectiva, retoma aspectos esenciales del juego para llevarlos a la práctica, en un saber hacer reflexivo.

3) Postura disciplinar: se refiere a la corriente de los Annales, la cual se menciona de manera concreta, en conjunción con los conceptos de la Historia problema y la Hermenéutica; ellas son las posturas que he llevado a cabo en la práctica docente. En esta parte, se definirán los propósitos de cada una de ellas, para un mejor entendimiento en la manera de abordar la enseñanza de la Historia de México I, en los periodos prehispánico y colonial.

El capítulo 4 constituye el plan de clase de las unidades II y III del programa de Historia de México I. Para ello, se menciona la presentación de las unidades correspondientes; los formatos del sondeo grupal y de la prueba diagnóstica; así como la organización temática con propuestas lúdicas. En cada tema se manifiesta el propósito educativo de la unidad; el objetivo de la clase; las actividades con sus respectivas estrategias de aprendizaje, y las posibles habilidades múltiples a desarrollar, por parte del estudiante. Cabe decir que se enfocó a un grupo de tercer semestre del turno matutino, porque: 1) en la actualidad laboro como docente en dicho turno; 2) los alumnos han llevado un año de Historia, por lo que ya tienen un mayor conocimiento de la dinámica interna del plantel; 3) la práctica docente que se realizó como diagnóstico, se desarrolló en un grupo de tercer semestre del turno matutino; 4) permitirá corroborar los aciertos y limitantes de las propuestas de enseñanza lúdicas que se pretenden realizar; y 5) los periodos prehispánico y colonial a desarrollar están inmersos en la asignatura de Historia de México I, la cual se imparte en el tercer semestre.

En el capítulo 5 se dan a conocer los resultados obtenidos de las propuestas lúdicas en el grupo 314 del tercer semestre, turno matutino. Para ello, se inicia con los resultados del sondeo grupal y de la prueba diagnóstica (ver anexos 6 y 7). Posteriormente se recuperan las opiniones de los alumnos a través de la aplicación de una encuesta por sesión y una encuesta global (ver anexos 4 y 5 respectivamente), las cuales indican las

perspectivas de dicha propuesta. Las encuestas aplicadas son por muestreo, el cual se asigna a 50 alumnos inscritos teóricamente; dicha modalidad es “importante por la obtención de datos en un conjunto de personas que se consideran representativas de algún universo de seres humanos en los que estamos interesados” (Cfr. Wittrock, 1997, p. 97), así mismo, el objetivo de la encuesta es obtener información para poderla analizar, extraer modelos y hacer comparaciones. En las encuestas se hacen las mismas preguntas a todos los participantes por lo que “la información se puede recoger mediante cuestionarios que cada sujeto completa o mediante cuestionarios, listas o controles que administra un encuestador”. (Cfr. Bell, 2002, p. 26)

Por último, se presentan las conclusiones del trabajo de investigación, las fuentes de consulta que se utilizan, así como los anexos correspondientes: 1) Versión estenográfica de las entrevistas hechas a los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan que imparten Historia; 2) Versión estenográfica de las entrevistas hechas a los alumnos que cursan Historia de México en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan, turno matutino; 3) Mapa curricular del plan de estudios actualizado; 4) Encuesta por sesión de clases a los alumnos del grupo 314 del CCH-N, turno matutino; 5) Encuesta global a los alumnos del grupo 314 del CCH-N, turno matutino; 6) Sondeo grupal a los alumnos del grupo 314 del CCH-N, turno matutino; 7) Prueba diagnóstica a los alumnos del grupo 314 del CCH-N, turno matutino; 8) Cuadro de las estrategias lúdicas realizadas en la práctica docente; y 9) Lista de calificaciones de las unidades II y III de Historia de México I, correspondiente al grupo 314, turno matutino.

Es importante destacar que este trabajo de investigación pretende dar una oportunidad a lo lúdico como propuesta de enseñanza–aprendizaje que englobe diferentes habilidades, como son: la lingüística, que implica la sensibilidad y habilidad para el manejo de las palabras; la musical, para apreciar el sonido, el ritmo, el canto y la música; la lógico–matemática, que es la habilidad para resolver problemas matemáticos, para seguir secuencias lógicas que originen preguntas acerca del por qué y el cómo; la espacial, que se distingue por el talento para manejar información figurativa, detalles, características físicas, que generen una actitud comparativa, que detecte elementos específicos; la corporal, que

origina la habilidad para manejar objetos, para el movimiento motriz grueso; la intrapersonal, que se orienta al pensamiento filosófico, a la introspección que disfruta de la soledad y la reflexión; y la interpersonal, que manifiesta grandes habilidades para el trato humano, capacidad para detectar emociones, mensajes no verbales y valores, así como la habilidad para el liderazgo, la comunicación y la solución de conflictos. (Cfr. Gardner, 2001, p. 109–292). Todas ellas se podrían vincular al proceso de conocimiento de la disciplina histórica, específicamente haciendo alusión a los periodos prehispánico y colonial.

CAPITULO 1. EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

En este capítulo se aborda de manera general las características de la Educación Media Superior (EMS) en México, así como del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), ya que es el espacio en el cual se labora como docente, atendiendo a estudiantes de primero a cuarto semestre. Ello servirá como indicador para la construcción de la acción lúdica como una propuesta de enseñanza-aprendizaje.

1.1 El horizonte de la Educación Media Superior

En la EMS se han manifestado dos características: la expansión y la diversificación. Con respecto a la expansión, la EMS, experimentó un crecimiento muy rápido en el Distrito Federal. En la época del auge de la educación, es decir, de 1960 a 1980, existió un incremento acelerado en el nivel medio superior (ver cuadro 3).

CUADRO 3.
MATRÍCULA MEDIA SUPERIOR.

	1940	1950	1960	1970	1980
Total Nacional.	10,109	17,694*	31,682	279,495	1,008,332
Aguascalientes.	144		-----	1,575	8,177
Baja California Norte.	11		212	5,305	17,830
Baja California Sur.	2		-----	484	4,919
Campeche.	34		200	758	6,035
Coahuila.	312		1,183	8,007	24,618
Colima.	87		115	887	6,967
Chiapas.	52		526	1,565	13,182
Chihuahua.	163		1,492	6,295	29,062
Distrito Federal.	5,583		10,847	126,835	234,130
Durango.	88		460	3,157	17,810
Guanajuato.	149		1,481	5,489	23,441
Guerrero.	16		188	2,837	22,308
Hidalgo.	118		495	2,759	17,047
Jalisco.	611		1,434	16,749	117,209

México.	109		59	10,300	99,343
Michoacán.	176		135	7,198	17,550
Morelos.	66		589	3,837	17,889
Nayarit.	44		253	2,032	12,095
Nuevo León.	350		2,190	14,587	45,489
Oaxaca.	113		45	2,644	13,826
Puebla.	260		499	9,055	33,567
Querétaro.	78		-----	2,035	5,910
Quintana Roo.	5		-----	106	2,619
San Luis Potosí.	130		603	5,675	21,311
Sinaloa.	123		1,504	5,456	50,576
Sonora.	51		644	4,532	34,445
Tabasco.	27		-----	2,122	8,770
Tamaulipas.	228		797	7,077	29,600
Tlaxcala.	26		199	894	10,230
Veracruz.	503		3,332	13,396	39,443
Yucatán.	362		73	4,552	14,740
Zacatecas.	88		123	1,305	8,194

Fuente: *Censo* 1940. *SEP* 1950, 1960, 1970 y 1980.

* Dato obtenido de la *SEP*.

En cuanto a la diversificación, en un primer plano: propedéutico, se refiere a la preparatoria, el bachillerato técnico o vocacional y la normal. En un segundo nivel conformado por las instituciones terminales, como son el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y la Dirección General de Educación Técnica Industrial (DGETI). Es a partir del gobierno de Díaz Ordaz (1964–1970), “en que se empezó a hablar de la vinculación del empleo con la educación, comienzan a surgir las ideas de que el bachillerato fuera un ciclo educativo terminal y propedéutico”. (Castrejón, 1985, p. 214) Así pues, las escuelas del bachillerato del Politécnico, “nutren a las licenciaturas de esta institución, la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades a las de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), las preparatorias de las universidades autónomas a sus propias universidades”. (Cfr. Castañón y Rosa María, 2000, p. 56–57)

Para una mayor identificación, se presenta el cuadro 2, donde se muestran los subsistemas del nivel medio superior.

CUADRO 2
SUBSISTEMAS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR.

Núcleo Propedéutico.	
Institución Educativa.	Siglas.
Escuela Nacional Preparatoria.	ENP
Colegio de Ciencias y Humanidades ¹¹ .	CCH
Escuelas Preparatorias de las Universidades Estatales.	
Colegios de Bachilleres.	CB
Núcleos Bivalentes.	
Instituciones Educativas.	Siglas.
Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios.	CETIS
Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios.	CBTIS
Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos.	CECyT
Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario.	CBTA
Núcleo Terminal.	
Institución Educativa.	Siglas.
Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica.	CONALEP
Centros de Enseñanza Técnica Industrial. Etcétera.	CETI

Fuente: Pedraza, 1999, p. 74.

Por otro lado, en 1982 las recomendaciones del Congreso Nacional de Bachillerato (CNB) se orientaron a perfilar las características de un modelo único de bachillerato basándose en los siguientes objetivos:

a) es un ciclo esencialmente formativo e integral; b) debe incluir un área propedéutica; c) conviene que exista un área orientada al conocimiento y comprensión de la cultura regional; y d) debe durar tres años. Se estableció entonces que el ciclo debía contar con un tronco común¹² de asignaturas y una serie de materias de especialización, así como con áreas de formación para el trabajo. (*COMIE*, s/a, p. 26)

¹¹ Aunque en sus orígenes el CCH, tenía en teoría un carácter bivalente.

¹² La idea de tronco común fue uno de los temas centrales en el Congreso Nacional de Bachillerato que se realizó en Cocoyoc, Morelos, del 10 al 12 de marzo de 1982. El concepto de tronco común es entendido como un universo de lo básico que deberá ser el punto de partida para desarrollar en el estudiante una cultura integral que le proporcione los conocimientos y herramientas metodológicas necesarias. (Castrejón, 1985, p. 239) y (Cfr. *Congreso Nacional de Bachillerato*, 1982, p. 41 y 42)

Por lo tanto, la EMS comprende el nivel de bachillerato posterior a la secundaria y atiende a la necesidad de apoyar el proceso de formación integral de la población escolar, mayoritariamente compuesta por jóvenes entre quince y dieciocho años de edad. Aunque también el bachillerato es visto por los estudiantes como un espacio de socialización entre iguales, o en “un lugar de comunicación que difiere de la que desarrollan en otros ámbitos como la familia, el trabajo y la calle”. (Cfr. Guerra Ramírez y Elva Guerrero, 2004, p. 187) Es decir, los modos de actuar y de comunicación de los adolescentes van a ser diferentes en otros espacios sociales.

El bachillerato prepara para el estudio de las diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, con el objetivo de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o al sector productivo. Está conformado por tres tipos de bachillerato: el universitario, dependiente de las universidades autónomas y estatales; el general, dependiente de la Dirección General del Bachillerato (DGB), de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), y el tecnológico, dependiente de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT). La Educación Profesional Técnica, atendida por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la SEIT dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Forman a los estudiantes para su incorporación al ámbito de la producción y los servicios.

Así mismo, la EMS tiene tres modalidades: 1) la modalidad escolar que consiste en un sistema presencial de docente y alumnos, donde éstos asisten de manera regular a un centro de estudios, con horarios, programas de estudios y apoyos didácticos; 2) la modalidad no escolarizada o abierto, es decir, no presencial donde se establecen estrategias de enseñanza y de aprendizaje autogestivas como programas de estudio, textos, apoyos didácticos y asesorías; y 3) la modalidad mixta es un modelo que combina la educación presencial con la no presencial; la responsabilidad compartida entre el docente y el estudiante; requiere textos o paquetes didácticos para fortalecer el estudio independiente.

Por otro lado, se han identificado un conjunto de competencias para la EMS, las cuales son:

1) Competencias comunicativas: donde pueden utilizar diferentes códigos comunicacionales; 2) competencias socio históricas: es indispensable que los ciudadanos se puedan orientar en el tiempo articulado pasado–presente–futuro, que posean conciencia de la Historia y una profunda formación ética; 3) competencias matemáticas: métodos y estrategias para desarrollar las capacidades de abstracción, razonamiento, análisis de relaciones y conexiones; 4) competencias científicas: propician el desarrollo de métodos sistemáticos de investigación y conocimientos para la comprensión e interpretación de los fenómenos de la naturaleza y de las sociedades; 5) competencias tecnológicas: implica nuevas relaciones entre el conocimiento abstracto y el concreto, implica nuevos lenguajes, habilidades, tipos de gestión, uso y construcción de recursos; 6) competencias ecológicas: la adquisición de capacidades que permitan a los ciudadanos orientarse e intervenir en la naturaleza; y 7) competencias creativas: desarrollando habilidades metacognitivas, con las cuales los alumnos valoren opciones, anticipan escenarios, identifiquen y solucionen problemas en contextos cambiantes, y desplieguen aptitudes para trabajar en equipo. (García Camacho, 2001, p. 72-74)

Todas estas competencias son ideales que están insertados, particularmente en los planes y programas de estudio del CCH, por lo que, el docente junto con los alumnos deberían llevarlos a la práctica, no solamente en el salón de clase, sino en la vida cotidiana de los sujetos sociales implicados.

Lo mencionado anteriormente ha permitido ubicarnos en el plano de la EMS; por lo que específicamente encontramos inmerso al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) dependiente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por lo cual, corresponde al tipo de bachillerato universitario, núcleo propedéutico y modalidad escolarizado. A continuación, se mencionará el contexto histórico del surgimiento del CCH.

1.2 Contexto histórico del surgimiento del CCH

En el aspecto demográfico, la población del Distrito Federal en los años cuarenta fue de 1'757, 530¹³ y a partir de 1950 da inicio:

¹³ INEGI. *Cien años de Censo de Población*.

el proceso de crecimiento metropolitano [...] rebasa los límites del Distrito Federal y se expande hacia los contiguos municipios del Estado de México, [por lo que, la población crece a 3'050,442].¹⁴ En los años setenta se inicia una disminución en el crecimiento natural de la población metropolitana y la migración se convierte en el componente fundamental de su crecimiento total. (Esquivel Hernández, 1997, p. 29)

Ello da pauta a una sobrepoblación. El crecimiento poblacional en el Distrito Federal en los años setenta se estima en 6'874,165 habitantes.¹⁵

En el contexto social, hay que tomar en cuenta el antecedente del asesinato de estudiantes, trabajadores, amas de casa, entre otros en Tlatelolco (1968), ya que estos se manifestaron contra los abusos autoritarios del gobierno. El tejido social se vio dañado ante esta situación, sin embargo, las diferentes manifestaciones de la sociedad civil en la ciudad de México no se detuvieron. Aunado a ello, se generaron las guerrillas rurales de Genaro Vázquez (1968-1972) y Lucio Cabañas (1971–1974) en el estado de Guerrero. Ambos, profesores rurales que lucharon contra la desigualdad social y explotación de los campesinos. Ello muestra que la población exigía espacios de participación con soluciones reales, en beneficio de las mayorías.

En el aspecto político, el presidente de México Luis Echeverría (1970–1976) puso en práctica el desmantelamiento de brotes de rebelión estudiantil, a partir de la creación de escuelas preparatorias fuera de la ciudad de México, es decir, su distribución en la zona metropolitana; y así mismo, por las exigencias de una ciudadanía creciente. Por otro lado, se instrumenta una reforma educativa general de gran alcance, cuyo objetivo “es la actualización de los métodos de enseñanza, la extensión de los servicios educativos a la población que tradicionalmente quedaba marginada de ellos”. (Pedroza, 1999, p. 68) Es por ello que en la década de los años setenta se crearon los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) 1971, los Colegios de Bachilleres (CB) en el año de 1973, y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), en el año de 1978.

¹⁴ Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística. *Séptimo Censo General de Población 1950*.

¹⁵ Dirección General de Estadística de México. *IX Censo General de Población 1970*

Particularmente, el CCH fue una alternativa inicial para el creciente número de jóvenes entre los 15 a 19 años, con una población en el D.F de 780,424,¹⁶ (a diferencia de los años cincuenta, donde la población de esa edad llegaba a 317,093¹⁷ y en los años sesenta a 484,378¹⁸), los cuales demandaban la enseñanza media superior. El CCH proponía formar profesionales críticos y comprometidos con el país mediante un sistema moderno de educación. El Dr. Pablo González Casanova, Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1971 propuso ante el Consejo Universitario lo siguiente: “El CCH [trata] de resolver tres problemas: 1) unir a distintas facultades, 2) vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a las institutos de investigación; y 3) crear un órgano permanente de innovación de la universidad”. (*Gaceta UNAM*, Vol. II, 1971, p. 55) Por lo que la esencia de estas propuestas es un vínculo entre las distintas escuelas correspondientes, para una mejora en la labor educativa.

El CCH fue creado por acuerdo del Consejo Universitario el 26 de enero de 1971. Inició sus actividades el 12 de abril del mismo año, con tres unidades académicas: Naucalpan, Azcapotzalco y Vallejo.¹⁹

1.2.1 Objetivos y funciones del CCH

El colegio tiene como objetivos fundamentales:

a) Ser un órgano de cambio e innovación en la UNAM; b) Preparar estudiantes que vinculen las humanidades, las ciencias y las técnicas, a nivel de bachillerato, de licenciatura, de maestría y de doctorado; c) Proporcionar nuevas oportunidades de estudio acordes con el desarrollo de las ciencias y las humanidades en el siglo XX; d) Intensificar la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e institutos de investigación; y e) Promover el aprovechamiento de los recursos humanos y técnicos de la universidad. (*Gaceta UNAM*, 1971, vol. III, p. 87)

¹⁶ Dirección General de Estadística de México. *IX Censo General de Población 1970*.

¹⁷ Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística. *Séptimo Censo General de Población 1950*.

¹⁸ Secretaría de Industria y Comercio. Dirección General de Estadística. *VIII. Censo General de Población 1960*.

¹⁹ En la actualidad el CCH cuenta con dos planteles más, Oriente y Sur.

Por lo que el CCH, desde sus inicios ha manifestado el interés por vincular el aspecto científico, humanístico y técnico con el apoyo de diversas facultades para un incremento en la investigación educativa.

Las funciones del CCH son “impartir enseñanza media superior, así como fomentar y coordinar los proyectos de enseñanza e investigación de una o varias disciplinas. La principal tarea del CCH es proporcionar a sus alumnos la preparación necesaria para cursar estudios superiores y la alternativa de cursar estudios técnicos”. (*idem*)

1.2.2 Principios del CCH

Los principios del quehacer educativo del CCH son:

- a) **“Aprender a aprender**, es decir, la apropiación de una autonomía en la adquisición de nuevos conocimientos congruentes con la edad de los alumnos;
- b) **Aprender a hacer** es la adquisición de habilidades;
- c) **Aprender a ser** se refiere a la formación de los alumnos no sólo en la esfera del conocimiento, sino en los valores humanos;
- d) **Alumno crítico** apunta a la capacidad de juzgar acerca de la validez de los conocimientos que se presentan;
- e) **Interdisciplinariedad** significa la atención a las relaciones entre los distintos campos del saber y el propósito de considerar problemas y temas combinando disciplinas y enfoques metodológicos, o como dice Carreón, “en términos epistemológicos, puede considerarse como una forma de cooperación entre varias disciplinas que contribuyen al logro de un fin común y que, a través de su asociación, van más allá de la aparición y avance del nuevo conocimiento”. (Carreón Ramírez, 2004, p. 109); y
- f) **Libertad con responsabilidad**, es decir, estar consciente de lo que se hace y para qué se hace en un momento determinado”. (Cfr. *Plan de Estudios Actualizado*, 1996, p. 39)

En síntesis, el CCH es una propuesta de innovación educativa en el nivel medio superior para preparar a los estudiantes en su formación educativa con fines de continuar estudiando, o con la posibilidad de incorporarse al sector laboral. Ello contribuyó a que los espacios exigidos por la sociedad civil en la EMS sean poco a poco cubiertos y enriquecidos por el creciente número de población estudiantil.

Lo anterior es una visión del surgimiento del CCH, pero, ¿qué hay en cuanto a las modalidades internas plasmadas en los Planes de Estudio correspondientes? Son la médula del quehacer educativo en la institución. Para una mejor comprensión, se iniciará con la explicación de lo que fue el Plan de Estudios Vigente (PEV) creado en 1971, así como las modificaciones y permanencias que se manifestaron en 1996, dando pauta a la creación del Plan de Estudios Actualizado (PEA).

1.2.3 Planes de Estudio del CCH

1.2.3.1 Enfoque del Plan de Estudios Vigente (PEV) 1971

El PEV es una propuesta enfocada a combatir el enciclopedismo, y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante, es decir, aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, y de una forma de expresión plástica. Es importante destacar que el PEV se enfoca a la investigación y reflexión, haciendo a un lado aspectos memorísticos, lo cual permite que el estudiante pueda ampliar los conocimientos que se desarrollen en la escuela y en su medio social, por ello, la instrumentación de materias básicas que servirán al alumno como punto de partida para un mayor conocimiento, en una sociedad con cambios sociales, culturales, políticos y económicos.

El plan hace énfasis en “que el estudiante sepa leer, escribir o redactar, conozca matemáticas, el método histórico político y experimental, sepa informarse, logre desarrollar el gusto por la lectura de autores clásicos y contemporáneos, sea capaz de prepararse, si lo

desea, en los campos de la producción o los servicios como técnico auxiliar”. (*Revista de la Universidad de México*, 1971, p. 56) Tales ideales se pueden construir en el alumnado, siempre y cuando haya compromiso de las partes que estén interactuando. Así también, no hay que perder de vista el interés del PEV por adentrarse en las asignaturas básicas que debe de aprender el estudiante para una preparación, ya sea para continuar con sus estudios o incorporarse al sector laboral.

Otros elementos esenciales del PEV son: la caracterización de un bachillerato universitario, propedéutico, general y único, es decir, la opción de un bachillerato de cultura básica. Bajo este enfoque, el papel del profesor es de un sujeto facilitador o auxiliar en el proceso de aprendizaje y no un repetidor o mero instructor. A ello obedece el diseño del plan mediante una matriz por área, cuya división responde a los campos principales que afectan al sujeto y en los cuales éste construye el conocimiento. Así, encontramos el mundo natural y el mundo social; la comunicación y sus sistemas de signos; en otras palabras, los métodos y herramientas de mayor formalización. La organización del aprendizaje se hizo por semestres y se hizo una distinción entre los cuatro primeros semestres, como asignaturas universalmente obligatorias por indispensables, y los semestres quinto y sexto, donde el alumno ejerce una libertad de elección regulada de las asignaturas que cursará, para la profundización en algunos campos específicos de su interés y la preparación inmediata para cursar con éxito su opción profesional.

1.2.3.2 Enfoque del Plan de Estudios Actualizado (PEA) 1996

Para el año de 1991 se inició el proceso de revisión del plan y los programas de estudio, acción que culminó en 1996, con la aprobación de la versión actualizada del plan y los programas por parte de los órganos colegiados correspondientes. La finalidad de esta fue lograr “una mayor calidad educativa, incrementar el número de horas de trabajo en grupo escolar, mejorar la docencia según las concepciones didácticas derivadas del modelo educativo del colegio y de la experiencia de los profesores”. (*Plan de Estudio Actualizado*, 1996, p. 9 y 12)

Ello se debió a una ampliación creciente de los conocimientos en todos los campos del saber; al desarrollo continuo de tecnologías; a la confirmación del inglés como lengua universal en todos los ámbitos del intercambio; al derrumbe de ideologías que implica transformaciones en las relaciones entre países; a la presencia conciente pública de la diversidad étnica y cultural de nuestro país; así como los cambios de valores, de modos de pensar y de vivir. Todo ello contribuyó para que se llevaran a cabo los cambios en el PEV y surgiera el PEA.

Para una mayor precisión de los cambios que se desarrollaron, se mostrará una comparación general de lo que presenta el Plan de Estudios Vigente (PEV) 1971 con el Plan de Estudios Actualizado (PEA) 1996. (Ver cuadro 4)

CUADRO 4.
COMPARACIÓN DEL PEV Y EL PEA.

Plan de Estudios Vigentes (1971)	Plan de Estudios Actualizados (1996)
* Docente (activo), alumno (activo)	* Docente (orientador, guía); alumno (activo)
* Material a utilizar (didáctico): gis y pizarrón.	* Material didáctico: pizarrón, gis, acetatos, diapositivas, cañón, rota folios, etc.
* Organización aprendizaje por semestre.	* Semestres.
* Distinción entre los cuatro primeros semestres como asignaturas obligatorias; quinto y sexto semestre asignaturas optativas.	* Distinción entre los cuatro primeros semestres como asignaturas obligatorias; quinto y sexto semestre asignaturas optativas.
* Asignaturas básicas con diferentes horas establecidas, ejemplo: primer semestre matemáticas cuatro horas; física cinco horas, e historia universal tres horas.	* Aumento del número de horas en las materias básicas ejemplo: primer semestre matemáticas cinco horas; física cinco horas, e Historia Universal cuatro horas.
* No se consideraban cursos de idiomas: francés e inglés así como taller de computación.	* Incluir mayor dominio de idiomas, dedicando cuatro semestres de cuatro horas semanales; y de taller de computación, curso semestral de cuatro horas semanales.
* Sesiones de corto tiempo en trabajos de taller, seminario o laboratorio.	* Realizar sesiones más prolongadas en trabajo de taller, seminario o laboratorio.
* Sesiones de una hora en todas las asignaturas.	* Sesiones de dos horas en todas las asignaturas.

	* Modificar, actualizar y reorganizar la asignación de contenidos.
	* Ampliar un semestre el tiempo asignado a física, química y biología
	* Aumentar un semestre a Historia Universal²⁰.
* Un semestre para teoría de la historia, ubicada en cuarto semestre.	* Aumentar un semestre a teoría de la Historia y ubicarla en quinto y sexto semestre.
* Materias independientes: filosofía, lógica, ética y estética.	* Reunir en una materia (filosofía) contenidos fundamentales de lógica, ética y estética.
* Existía la materia de taller de redacción e investigación documental.	* Se crea una nueva materia de taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental.
* Asignaturas de quinto y sexto semestre tienen diferentes horarios: cinco, cuatro, tres y dos horas.	* Fijar en cuatro horas las asignaturas de quinto y sexto semestre.
* No contempladas las materias de antropología, temas selectos de filosofía y lectura de análisis y textos literarios.	* Ahora se introducen como materias optativas.
* Se contempla lógica en el área de matemáticas.	* Se suprime lógica en el área de matemáticas.
* Cada plantel del CCH cuenta con cuatro turnos de 7 a 10 a.m; de 10 a.m a 1 p.m; de 3 a 7 p.m; y de 7 a 9 p.m.	* Cada plantel del CCH cuenta con dos turnos de 7 a.m a 1 p.m; y de 2 a 8 p.m.

Fuente: "Aprueba el CAB el Plan y los Programas de Estudio Actualizados" *GACETA CCH*, año XXII Undécima época, número especial 11 de julio de 1996.

En el cuadro 4 se observa con mayor precisión las modificaciones realizadas en el plan de estudios a partir de una comparación del PEV de 1971 y el PEA de 1996. Por lo tanto se deduce lo siguiente: 1) La relación en la construcción del conocimiento entre docente y alumnos es teóricamente activa, es decir, ambos actores sociales son protagonistas en el aula de estudio; 2) Los materiales didácticos utilizados por los profesores se han modificado a partir de un desarrollo tecnológico, lo cual permite tener una variedad de apoyos de esta índole (diapositivas, proyector de acetatos o cañón para la utilización de imágenes interactivas con sonido e iluminación) para la enseñanza–aprendizaje, sin embargo, no hay que caer en el extremo de utilizar constantemente o ser dependientes de la tecnología, habría que contemplar otras posibilidades de estrategias, por

²⁰ Mientras en el CCH-N la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea se ve favorecida por el aumento a un semestre. En secundaria la materia de Historia de México se ve mutilada debido a la supresión del México prehispánico en los libros de texto. (Cfr. Herrera Beltrán, *La Jornada*, 2004, p. 44); (Cfr. Rodríguez, *La Jornada*, 2004, p. 6^a) y (Cfr. Aviles, *La Jornada*, 2005, p. 44)

ejemplo: las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas que aporten elementos para generar habilidades múltiples para el aprendizaje; 3) En ambos planes de estudio se ha respetado la idea de implementar en los cuatro primeros semestres asignaturas básicas del conocimiento: matemáticas, ciencias experimentales, lectura y redacción, e histórico social; para que en los últimos dos semestres según los intereses de los alumnos elijan asignaturas optativas, que les permitan tener continuidad al nivel de estudios superiores; 4) En el PEA se muestra un aumento de horas clase en las asignaturas básicas, por lo que quizás, desde el punto de vista epistemológico haya limitantes para enriquecer los conocimientos socialmente compartidos, ya que las actividades de enseñanza–aprendizaje se centrarán particularmente en el salón de clase, dejando rezagada la investigación en otros espacios sociales; y 5) Las exigencias de la globalización han perfilado que en el sector educativo, específicamente en el CCH-N se creen cursos de idiomas: como el inglés y el francés, así como cursos de computación, aunque considerando el incremento de la deshumanización a nivel planetario habría que recuperar de manera independiente asignaturas como son: ética, estética, lógica, o civismo para la formación de los estudiantes del CCH-N.

Finalmente, la crítica que hago es en relación con el incremento de horas clase, limitando la oportunidad a los estudiantes en la realización de investigaciones de índole humanístico, científico, o técnico, modalidad que se tenía en el PEV. Ello se refleja básicamente en la erradicación de los cuatro turnos que se tenía, por la adjudicación de dos turnos: matutino y vespertino, con el incremento de horas clase. Esto trunca lo mencionado en el enfoque del PEV, donde se da la pauta a la labor de investigación, lo cual conlleva a la búsqueda del conocimiento, no solamente en el salón de clase, sino en otras instancias educativas: bibliotecas, librerías, museos, exposiciones, conferencias, seminarios, coloquios y talleres.

Ahora bien, dentro del Plan de Estudios Actualizado existen áreas de conocimiento que surgen a partir de la concepción de una cultura básica. El colegio distingue y jerarquiza los contenidos de la enseñanza con un claro objetivo pedagógico el cual es: “ante la imposibilidad de enseñarlo y aprenderlo todo, es necesario seleccionar los contenidos, para concentrarse en lo esencial, es decir, en lo básico”. (*Plan de Estudios Actualizado*, 1996, p.

46) Es por ello que hay un interés de enseñar al alumno lo esencial del conocimiento, actitudes y valores que le permitan enfrentar su realidad; así mismo, habilidades intelectuales que contribuyan a la capacidad de enfrentar problemas conceptuales y prácticos, de conocimiento y de acción, relacionados con la vida académica y cotidiana.

El Plan de Estudios del bachillerato está conformado por cuatro áreas: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación. Particularmente, el área Histórico Social consiste en el cuestionamiento del presente, para fomentar una conciencia histórica²¹ que haga posible el conocer nuestras raíces, comprender los distintos momentos de nuestra Historia, para situarse en la sociedad actual y enfrentar los problemas futuros.

La Historia ha de ser una multidisciplina o interdisciplina,²² ya que se propone estudiar problemas que atañen al ser humano en múltiples dimensiones. Por lo tanto, la Historia es inseparable de las aportaciones de las ciencias sociales. Los propósitos del área son:

- a) Reconocer la interrelación teórica, metodológica, científica y humanística entre la historia, las ciencias sociales y las disciplinas filosóficas; b) Actualizar los contenidos de Historia Universal Moderna y Contemporánea y de Historia de México y asignar dos

²¹ Se constituye de la siguiente manera: a) la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado; b) la certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente, por mecanismos intrínsecos a ellas, e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman; c) la noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente; d) la convicción de que yo – cada quien - , como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo – mi ser social - , sea como es; y e) la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad. (Sánchez Quintanar, 2004, p. 45)

²² La idea de vincular varias disciplinas (como economía, sociología o antropología) para la comprensión de fenómenos sociales se remite a la Escuela francesa de los Annales con la primera generación encabezada por Marc Bloch y Lucien Febvre (1929-1941). La interdisciplina dará la pauta en el enriquecimiento del conocimiento humano, o como dice Heckhausen “lo que une a disciplinas tan diversas es la necesidad imperiosa de aplicar técnicas de soluciones de problemas que resistan el impacto cambiante de las contingencias históricas”. (Heckhausen, 1975, p. 97) Sin embargo, para Immanuel Wallerstein la idea de interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, transdisciplinariedad o pluridisciplinariedad son simplemente parches que no atacan el fundamento real a superar, al respetar temerosamente la existencia misma de las diferentes “disciplinas”, para acceder a la reivindicación de la necesidad de una nueva visión. (Cfr. Aguirre Rojas, 2004, p. 143) De modo que la propuesta que sugiere Wallerstein es la idea de unidisciplina, es decir la unificación de las ciencias sociales y las humanidades, pero solamente desde el punto de vista epistemológico, y sin dejar de reconocer que se trata de diferentes campos de estudio que corresponden a distintos niveles de la realidad. (Cfr. Aguirre Rojas, 2003, p. 338) De modo que lo anterior es un planteamiento que faltaría llevarlo a la práctica, es decir no manifiesta el cómo desarrollarlo en la realidad.

semestres a cada una de estas materias; c) Relacionar la Historia de México con el contexto del mundo [...]; d) Establecer como estrategia fundamental del área el taller o seminario²³ [...]; [...] y e) Atribuir cuatro horas de clase semanales a todas las asignaturas del área. (*Plan de Estudios Actualizado*, 1996, p. 61-62)

Tales propósitos se reflejan en la curricula de las asignaturas, por lo que, las asignaturas obligatorias son Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II; e Historia de México I y II. (Ver Anexo 3)

A continuación, se mostrarán las modificaciones hechas al programa de estudios de Historia de México I, tomando como referencia el plan de estudios de 1971 y 1996, así como la revisión y ajuste del programa en el 2002.

1.2.4 Programa de la asignatura de Historia de México I: Constructo del plan de 1996

Una vez realizadas las observaciones hechas al PEV (1971), se prosiguió a la creación del PEA (1996), y con ello las modificaciones a los programas de estudio de las cuatro áreas correspondientes. En el área Histórico Social, particularmente en la asignatura de Historia de México I, ubicado en el tercer semestre, se dio pauta a su conservación, pero con modificaciones al temario, por ejemplo:

el plan de estudios de 1971 consideraba que el objetivo de la materia era el de comprender el proceso histórico de México en el siglo XIX, lo cual implica la atención de aspectos económicos, políticos y sociales predominantes del momento, teniendo como punto de partida el movimiento de independencia, determinando la inserción de México en el ámbito del capitalismo monopolista, de tal manera que en el México prehispánico y el colonial eran estudiados como antecedentes generales de esta temática. (*Programas de estudio para las asignaturas, Historia de México I y II*, 1996, p. 4)

²³ Es un espacio en el cual el alumno junto con el profesor aprenden haciendo, o como dice Margarita Krap, el término taller se aplica a una modalidad educativa en la que subyace una concepción específica de la enseñanza aprendizaje: 1) el profesor no está en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y no es el único foco de atención; 2) en concordancia con la función del profesor, los estudiantes [...] son participantes activos en el proceso; y 3) el taller está centrado en el aprendizaje como proceso, no en los resultados. (Krap, 2001, p. 32)

Lo mencionado anteriormente fue modificado a partir de las propuestas docentes, por el hecho de que era necesario dedicarle mayor tiempo al estudio de los procesos anteriores al siglo XIX. Por ello se propuso considerar a las culturas prehispánicas, poniendo énfasis en el pueblo Mexica²⁴ y a España en el momento de la conquista, así como temas que expliquen las modalidades sociopolíticas y económicas de la colonia. De esta manera se tendrá una mejor comprensión de lo que fue el siglo XIX en el México independiente; y así mismo se considerará como eje principal del programa: el origen, formación y desarrollo del Estado y la sociedad en México y su vinculación con el desarrollo del capitalismo. El programa de la asignatura de Historia de México I está delimitada desde el estudio de los primeros pobladores del continente americano, hasta el año de 1876 (inicio del gobierno de Porfirio Díaz). (Cfr. *Programas de estudio para las asignaturas, Historia de México I y II*, 1996, p. 5 y 12)

Tales propuestas se llevaron a cabo en la práctica docente, sin embargo, la experiencia de los profesores en el aula de estudio llevó a las siguientes preocupaciones, las cuales se mencionaran en el siguiente apartado.

1.2.5 Ajuste del programa de estudio (2002) de la asignatura de Historia de México I

El Consejo Técnico emitió una convocatoria para integrar comisiones que se encargaran de realizar modificaciones a los programas de las materias de tronco básico, debido a las sugerencias de los profesores del Colegio. Particularmente en Historia de México I, los referentes fueron realizados a partir de un diagnóstico cualitativo que llevó a cabo la Secretaría Académica en el semestre 2001–2; las observaciones fueron las siguientes:

- a) [...]los contenidos del programa de Historia de México I eran excesivos [...]; b) [...]fue señalado el problema relacionado con la ejecución de las propuestas pedagógicas del curso–taller [...]; c) se manifestó la falta de apoyos didácticos suficientes para concretar en la práctica [...]; y d) el programa se continuó desarrollando desde una

²⁴ Considerando el tiempo cronológico que le tocó vivir a la cultura Mexica es considerada la más representatividad del posclásico, sin embargo no hay que descartar a otros pueblos (como los Tarascos y Mixtecos) que vivieron el impacto de la conquista europea en Mesoamérica.

dimensión temática y cronológica sin tomar en cuenta la propuesta del eje principal [...], con lo cual se abrió la posibilidad de abordar grandes procesos y problematizar su enseñanza. Fue planeada una Historia procesal, pero en el aula se siguió presentando una Historia temática. (Esquivel Pineda, 2004, p. 101)

Lo anterior sirvió como indicador para realizar los ajustes correspondientes al programa de Historia de México I. En particular, la reducción de los contenidos temáticos, “permitió la introducción explícita en el programa, de los contenidos, procedimientos y actitudes. Es decir, organizar los contenidos desde una noción amplia y no restringirlo a los declarativos”. (*Ibid*, p.104)

La temporalidad acotada en el programa de Historia de México I es “del 2500 a.C hasta el año de 1900 d. C”. (*Programa de Historia de México I y II*, 2002, p. 3) A pesar de la temporalidad expresada en los contenidos, siguen existiendo problemas para abordar totalmente el programa. Son hechos que surgen, sin embargo, una posible alternativa de solución es precisar “qué tanto y qué información tiene que aprender [el alumno], qué conocimientos previos posee, cuáles son las condiciones de aprendizaje (tiempo), y la finalidad del aprendizaje, es decir, como va a ser evaluado”. (*Talleres de Orientación Educativa*, 2004, p.46)

A continuación, en el cuadro 5, se muestran las variantes de los contenidos temáticos de las unidades relacionadas con los periodos prehispánico y colonial del programa de estudio de 1996 y el programa ajustado de 2002.

CUADRO 5
COMPARACIÓN DE LOS TEMAS RELACIONADOS CON LOS PERIODOS PRE – HISPÁNICO Y COLONIAL EN LOS PROGRAMAS DE 1996 Y 2002.

PROGRAMA 1996.	PROGRAMA AJUSTADO 2002.
<p><i>Primera unidad:</i> Introducción a la Historia de México: Visión del México antiguo.</p> <p>Tema: 1.1. Introducción al estudio de la Historia de México.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La periodización en la Historia de México. - La Historia de México en el contexto de los procesos históricos mundiales. 	<p><i>Primera unidad:</i> Introducción metodológica.</p> <p>Tema: 1.1. Sentido para estudiar la Historia de México.</p> <p>Tema: 1.2. La Historia de México en el contexto de los procesos históricos mundiales.</p> <p>Tema: 1.3. Periodización y tiempo histórico.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Interpretaciones de la Historia de México. <p>Tema: 1.2. Las regiones del México antiguo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aridoamérica y Oasisamérica. - Mesoamérica. <p>Tema: 1.3. Mesoamérica: pueblos, sociedad, economía y cultura (1500 a.c. siglo XV).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes de los primeros pobladores a los inicios de la agricultura. - Horizonte preclásico (1500 a.c al 300 d.c.) - Horizonte clásico (300 – 900). - Horizonte posclásico (900 – 1519). 	<p>Tema: 1.4. El proceso de investigación histórica: objeto de estudio, fuentes e interpretación.</p>
<p><u>Segunda unidad:</u> Estado y sociedad: Mesoamérica y España desde fines del siglo XV hasta 1600.</p> <p>Tema: 2.1. Los mexicas hacia fines del siglo XV.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estado y sus instituciones. - Sociedad, religión, cultura y vida cotidiana. - Economía y expansión territorial. <p>Tema: 2.2. España en el contexto europeo a fines del siglo XV.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La empresa de conquista: los viajes de Colón y el predominio castellano. <p>Tema: 2.3. Siglo XVI: conquista, pacificación, doblamiento y evangelización.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los mexicas y Mesoamérica ante la conquista y colonización. - Conquista y colonización. - La conquista espiritual. 	<p><u>Segunda unidad:</u> México prehispánico (2500 a.c a 1521)</p> <p>Tema: 2.1. Regiones del México prehispánico (Mesoamérica, Aridoamérica y Oasisamérica).</p> <p>Tema: 2.2. Periodización: horizontes culturales (preclásico, clásico y posclásico.)</p> <p>Tema: 2.3. Características de la civilización mesoamericana.</p> <p>Tema: 2.4. Principales culturas.</p> <p>Tema: 2.5. Los mexicas y el contexto cultural del posclásico tardío.</p>
<p><u>Tercera unidad:</u> Estado y sociedad en el México colonial: 1600 – 1765.</p> <p>Tema: 3.1. La integración política y social de la Nueva España.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gobierno y poder político en la Nueva España. - La sociedad novohispana: la república de los españoles, la república de los indios, los estamentos y la vida cotidiana. - Entre el dogma y la ciencia: el papel ideológico y cultural de la iglesia. <p>Tema: 3.2. La estructura económica novohispana.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas de explotación del trabajo y regimenes de propiedad de la tierra. - Minería, agricultura, ganadería, obrajes, comercio interior y exterior; instituciones económicas novohispanas: Real Hacienda y consulado. - El papel económico de la iglesia católica. <p>Tema: 3.3. Rebeliones y alzamientos indígenas y populares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las rebeliones rurales. - Motines urbanos. <p>Tema: 3.4. La crisis europea del siglo XVII y sus repercusiones en la Nueva España.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La lucha por la autonomía colonial y el libre comercio. - La génesis de la conciencia nacional. - La lucha por la hegemonía en Europa, la guerra de sucesión española y su repercusión en la Nueva España. 	<p><u>Tercera unidad:</u> Conquista y colonia (1521 – 1810)</p> <p>Tema: 3.1. La situación de España en el contexto europeo.</p> <p>Tema: 3.2. El proceso de conquista militar.</p> <p>Tema: 3.3. Sistemas políticos coloniales impuestos por la corona española: Habsburgo y Borbón.</p> <p>Tema: 3.4. Organización del trabajo y principales actividades económicas.</p> <p>Tema: 3.5. Poder material y espiritual de la iglesia.</p> <p>Tema 3.6. Movimientos de resistencia ante la dominación española.</p> <p>Tema 3.7. Sociedad, cultura y vida cotidiana.</p>
<p><u>Cuarta unidad:</u> Estado y sociedad: de las reformas borbónicas a la revolución de independencia 1765 – 1821.</p>	<p><u>Cuarta unidad:</u> Independencia y origen del Estado – Nación mexicano (1810 – 1854).</p>

<p>Tema: 4.1. Gobierno y poder político en el México borbónico, 1765 – 1810.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La revolución en el gobierno. - Reformas políticas y económicas. - Consecuencias sociales, políticas y económicas de las reformas borbónicas en la sociedad novohispana. <p>Tema: 4.2. Sociedad y cultura en el México borbónico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ilustración y criollismo. - Sociedad y vida cotidiana: lo urbano y lo rural. <p>Tema: 4.3. La crisis del colonialismo trasatlántico y los antecedentes de la revolución de independencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La lucha por la hegemonía política en Europa y la independencia de las trece colonias inglesas. - Repercusiones de la revolución francesa y expansionismo napoleónico. - Crisis política y económica de la metrópoli y sus repercusiones en la Nueva España 1797 – 1809. <p>Tema: 4.4. La revolución de independencia: 1810 – 1821.</p> <ul style="list-style-type: none"> - De la revuelta popular al proyecto de nación: pensamiento político y social de Hidalgo y Morelos. - La resistencia insurgente, los poderes políticos regionales y la desintegración del centralismo virreinal. - Entre la revolución y la contrarrevolución: de la revolución liberal en España a la consumación de la independencia en México. - Sociedad, cultura y vida cotidiana en el México insurgente: el periodismo, la novela y la poesía. 	<p>Tema: 4.1. El proceso de independencia.</p> <p>Tema: 4.2. Proyectos políticos, actores y conflictos en la conformación del Estado Nación 1821 – 1854.</p> <p>Tema: 4.3. Situación económica del país y los intentos de reconstrucción.</p> <p>Tema: 4.4. México ante los intereses extranjeros (inversiones, deuda, intervenciones extranjeras).</p> <p>Tema: 4.5. La construcción de la identidad nacional.</p>
---	---

Fuente: *Programa de estudios de historia de México I y II*, 1996 y 2002.

Nota: Los temas de interés son los que están enmarcados con negrillas.

En el programa de 1996, el periodo prehispánico está fragmentado en dos unidades y plantea a desarrollar 9 subtemas; el momento colonial está fragmentado en tres unidades y plantea 23 subtemas; se deduce que es demasiado el contenido a desarrollar, sobre todo, dando mayor énfasis al periodo colonial. En contraste, en el programa de 2002 se muestra la utilización de una unidad para la etapa prehispánica y otra para el colonial, dando pauta a una reorganización en los contenidos y evitando los excesos de datos, es decir, la generación de subtemas. En el programa, se plantea el conocimiento de un proceso²⁵, tanto del periodo prehispánico, como del colonial, que debe ser desarrollado con base en el propósito del programa, mostrado en cada unidad el aprendizaje sugerido. Para ello, hay que llevar a cabo la estrategia correspondiente. (Cfr. *Programa de Historia de México I y II*, 2002, pp. 9–22)

²⁵ Hay que aclarar los usos de la palabra proceso, en tres sentidos: 1) que el estudiante aprenda los procesos de la Historia, sin atiborrarlo de datos; 2) el proceso de aprendizaje del estudiante, es decir, la cuestión didáctica; y 3) el proceso de la Historia construido por el (los) historiador (es).

En suma, el programa ajustado, a través de las estrategias pretende involucrar e interesar al estudiante en su proceso de aprendizaje y “acercar al estudiante al proceso de creación, es decir, mostrar cómo y con qué se ejerce el oficio del historiador, cómo construye sus discursos, desde qué teorías, cómo usa las fuentes primarias y secundarias, cómo las valida, acepta o rechaza”. (Esquivel Pineda, 2004, p. 104) Además, de qué manera los conocimientos se pueden relacionar en la vida cotidiana del alumno; las habilidades y los valores aprendidos en la escuela, cómo llevarlos a la práctica en un ámbito sociocultural.

Se deduce que paulatinamente se han transformado en los planes de estudio y en el programa de Historia de México I, “contenidos, habilidades y actitudes” (Cfr. Torres Bravo, 2001, p. 388), con la finalidad de mejorar la práctica docente y la preparación de los estudiantes en un sendero educativo o para incorporarse al sector laboral.

Hasta este momento se ha explorado el horizonte del CCH, así como los planes y particularmente el programa de Historia de México I. Ello ha permitido darle a la institución una identidad propia a nivel nacional. Por lo tanto, el espacio físico es el CCH, sin embargo la parte sustancial que le da vida a la(s) institución(es) son los adolescentes. Para el docente son la realidad más próxima en su práctica educativa, son los que posibilitan una variedad de sugerencias para hacer factible el arte de la enseñanza. De modo que en el siguiente capítulo se hablará de sujeto social, rol social, y realidad en función del ser adolescente como categoría principal, y así mismo la relación que existe con la enseñanza de la Historia de México.

CAPITULO 2. EL ADOLESCENTE Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO.

En este capítulo se dan a conocer cuatro categorías que constituyen la percepción de mi entorno educativo en el CCH-N, las cuales son: sujeto social, rol social, realidad y adolescencia, ésta última de suma importancia para la institución y sobre todo para los docentes. Así también el comprender las diferentes miradas: de los investigadores; de los docentes y sobre todo de los adolescentes del CCH-N con respecto a la enseñanza de la Historia en el nivel medio superior.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan existen sujetos sociales que dan sentido y significado a la institución, como son: los directivos, personal de confianza, los docentes, los empleados de servicios, así como los alumnos (adolescentes); cada cual, asumiendo roles sociales. Particularmente, los adolescentes del CCH-N son la realidad más próxima al docente; desde mi percepción, son considerados sujetos que cumplen roles sociales y viven realidades distintas dependiendo del contexto sociocultural al que pertenezcan dentro de un espacio o realidad determinada: la escuela.

A continuación, se mostrará la percepción de las categorías antes señaladas.

2.1 Sujeto social versus objeto social

¿Qué es un sujeto social? y ¿Por qué catalogar a los adolescentes como sujetos sociales? Un sujeto social es aquel que no está auto constituido soberanamente, debido a las exigencias de la estructura²⁶ social, como son la familia, la escuela, el trabajo, los partidos políticos o la religión; aspectos que a su vez proporcionan una identidad. Desde el punto de vista pedagógico, el adolescente tiene una identidad dentro de una estructura, donde puede ser visto como sujeto u objeto social; la postura asumida es que los adolescentes son sujetos

²⁶ La estructura es un conjunto de elementos que se encuentran interrelacionados por una ley de composición, que los hace aparecer como un sistema de diferencias y redes relacionales. La sociedad está constituida por una multiplicidad de estructuras; las diversas estructuras determinan a los sujetos en el lenguaje, el inconsciente y las relaciones de parentesco. (Ramírez, Beatriz y Raúl Anzaldúa, 2003, p. 10–11)

sociales, debido a su afán de proporcionar, compartir y enriquecer conocimientos, es decir, hay una mutua corresponsabilidad entre el docente y los estudiantes; es por ello que el decir sujeto implica ver al otro como ser humano que siente, piensa, actúa, cuestiona, imagina, participa en conjunto o en forma individual, se le reconoce por lo que dice y hace en un espacio y en un tiempo determinados. Y cuando se habla del ser humano como objeto, es visto como ser pasivo, atenido solamente a escuchar, por lo tanto, no cuestiona ni participa, se le impone y no se le toma en cuenta, por lo que “es un ser domesticado y acomodado, se rebaja a ser puro objeto” (*La Educación como...*, 2001, p. 33), o como dice Zemelman “un ser humano mínimo, un sujeto mínimo, un sujeto que apetezca lo mismo, que no demande excesivas cosas, en una palabra, que no ejerza presiones, que viva feliz en el equilibrio”. (Cfr. “*La Historia se hace...*”, 2000, p. 158) Por lo tanto, el adolescente como sujeto social, cumple diversos roles sociales dentro de una sociedad determinada.

2.2 El rol social del adolescente

Los roles sociales del adolescente son múltiples dentro de la sociedad y estos dependerán del espacio social en el cual se desenvuelva; ante esta situación, Edward Hall dice que el *espacio habla*, es decir, los sujetos construyen socialmente significados en un espacio determinado, por lo que se dan pautas de comportamiento, normas de conducta y se crean roles sociales. Por lo tanto “según la cultura de que se trate, pueden darse diversos grados de importancia y complejidad en la pauta formal del espacio”. (Cfr. Hall, 1990, p. 187–193) Por ejemplo, un adolescente puede adquirir un rol de estudiante, amigo(a), hijo(a), hermano(a), compañero(a), novio(a), etc. Es el mismo sujeto pero con modos distintos de actuar según lo establezcan las estructuras sociales de una sociedad. El sociólogo Talcott Parsons considera al rol como “un conjunto de expectativas de comportamiento exigidas a los que ocupan una posición social determinada. En otros términos, toda posición social o status (profesor, padre de familia, militar...) tiene asignadas un conjunto de reglas o normas que prescriben cómo debe actuar el ocupante de la posición”. (Ritzer, 1998, p. 412) Aunque en términos prácticos se puede identificar “como rol o papel”. (*Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 1993, vol. II, p. 1264)

El mencionar roles sociales, significa estar dentro de lo establecido en un marco de referencia, por ejemplo: la escuela.²⁷ Dentro de la escuela se llevan a cabo normas o reglas encaminadas a llevar a cabo un orden o control; bajo la lógica del estructural funcionalismo:

a) los sistemas pueden ser estáticos o verse implicados en un proceso ordenado de cambio; b) el estatus - rol como unidad básica del sistema; c) los grandes componentes de los sistemas son las colectividades, las normas y los valores; d) un sistema social requiere un lenguaje para sobrevivir; e) un sistema funciona mejor cuando recurre con poca frecuencia al control social; y f) el orden social es la base de la estructura del sistema social. (Ritzer, 1998, p. 410–413)

Ciertamente el adolescente asume diversos roles dentro de la escuela, por ejemplo: el de amigo, compañero de clase o estudiante-alumno. Particularmente la escuela lo asume bajo el rol de estudiante, en el que debe actuar bajo ciertos parámetros, es decir, permanecer en determinado tiempo en el salón, “escuchando y participando” en variadas clases, cumplir con las tareas, utilizar las instalaciones de la escuela: área de laboratorio, computación, biblioteca y zonas deportivas, respetar a sus compañeros de clase y a los profesores. No solamente hay que limitarnos en la figura estructural del ser estudiante, sino entender el aspecto sociocultural, biológico y psicosocial del adolescente, lo cual conlleva a una mejor planeación en nuestra práctica docente.

Es por ello que el adolescente asume roles sociales dentro de la institución, pero siempre y cuando exista una autonomía por parte del sujeto, para no ser absorbido por los postulados creados en la escuela, es decir, que la noción de sujeto no sea erradicada por los imaginarios institucionales, que lo lleven a constituirse en un sujeto pasivo en una realidad multidimensional.

²⁷ Para Parsons, la escuela y la familia cumplen la función de la latencia al ocuparse de la transmisión de la cultura (normas y valores) a los actores, permitiendo que la internalicen. (Ritzer, 1998, p. 414)

2.3 Realidad social: multidimensional

Había señalado con anterioridad que la escuela, particularmente el CCH-N es una realidad en un espacio y en un tiempo social dado; y los adolescentes viven realidades distintas dependiendo del contexto sociocultural del que provengan, la cual determinará su formación y la percepción de su realidad. Pero ¿qué se entiende por realidad? Zemelman señala que “la realidad es un espacio de posibilidades que, en tanto tal, conforman ámbitos diversos para ser activados por el propio sujeto”. (Zemelman, 2002, p. 15) Por lo que el sujeto, a partir de su subjetividad, va a dar sentido y significado a lo percibido para comprenderlo, es decir, aprende conocimientos a partir de la interrelación con la otredad, llámese familia, amigos, profesores, etc; ello contribuye a que el sujeto construya discursivamente su realidad, o como dice Buenfil, “el discurso ni es irreal ni se opone a la realidad sino que forma parte de ella y es más, que la constituye como objeto definible, pensable o compartible. En este sentido se reconoce que la realidad de los objetos no es una proyección de lo empírico sino una construcción social, la cual implica un componente subjetivo constructivo (no meramente contemplativo)”. (Buenfil Burgos y María Mercedes, 1997, p. 27) Aunque es importante distinguir entre la realidad empírica y la realidad interpretada por el sujeto, de modo que, la realidad empírica, “[se refiere a] lo exterior, sin que medie la presencia de ningún sujeto, y la realidad empírica mediada por la presencia de un sujeto que articule la realidad en términos de su práctica social.” (Zemelman, s/a, p. 77)

Por lo tanto, la realidad social es multidimensional, debido a las diferentes percepciones construidas o a la “multiplicidad de significados posibles” (Cfr. *Idem*, 1998, 147) de los adolescentes de un mismo fenómeno: El CCH-N o de los profesores. Para el docente, la realidad próxima son los alumnos, con diversas particularidades que habrá de comprender. De modo que la realidad social es “esa intergénesis de lo humano, es nuestra condición de vida y, a la vez, la materia de nuestro conocimiento de lo social”. (Bagú, 1999, p. 11) Así como, una articulación de procesos que van cambiando constantemente en el tiempo. (Cfr. *Conocimiento y Sujetos...*, 2000, p. 18–19)

La percepción que se ha manifestado hasta este momento, se refiere al adolescente como sujeto social, cumpliendo ciertos roles en una realidad determinada, pero ¿qué se entiende por adolescencia?

2.4 El ser adolescente

Los sujetos que ingresan a la Educación Media Superior, particularmente al CCH-N, cumplen un rol primordial: el de estudiantes o alumnos, pero más allá de este parámetro, son categorizados como adolescentes. Por lo que la interrogante medular es: ¿qué es la adolescencia? Para ello, existen tres posturas: la sociocultural, la biológica y la psicosocial, las cuales definen su posición acerca de lo que es ser adolescente.

2.4.1 Postura sociocultural

Para la postura sociocultural, los fenómenos culturales, y no los de la pubertad, marcan la entrada a la adolescencia, y con mayor fuerza, por medio “del lenguaje, el modo de vestir, y los gustos musicales”. (Fize, 2001, p. 11) Así, la adolescencia es un conjunto de prácticas culturales y de conductas sociales; es un grupo de edad la cual está sujeta a interpretaciones culturales.

Esto significa que la edad del ser adolescente varía, según el contexto cultural en el cual se encuentre, por lo que habrá autores, como Aníbal Ponce, que señalan que la adolescencia “es el periodo de vida individual, que sucede inmediatamente a la puericia [(desde los 7 a los 12 años de edad)], y en la cual la personalidad se reconstruye sobre la base de una nueva cenestesia (sentido vital)”. (Ponce, 1978, p. 3) Por lo tanto, ello supone que el rango de edad del adolescente oscila entre los 13 a 17 años, aunque Carmen Merino menciona que puede abarcar hasta los 21 años en los hombres y 20 años en las mujeres, según el contexto cultural en el cual se encuentren las personas. O inclusive la adolescencia es un fenómeno que puede no existir en algunas poblaciones, por ejemplo, entre los Dogon (un pueblo primitivo ubicado al sur del continente africano); el sujeto pasa directamente del status de niño al de adulto, debido a las múltiples actividades de sobrevivencia: recolección

de semillas, la caza de animales, o el cuidado en el hogar. (Cfr. *Enciclopedia Familiar de la Educación*, 1983, p. 1078) O en el caso de los “niños y niñas” chiapanecos que trabajan a muy temprana edad. Los niños deben de cortar y acarrear la leña para comer y las niñas deben de cuidar y atender a sus hermanitos o inclusive realizar labores en la casa, por ejemplo: lavar ropa, trastos, y hacer de comer. Ello implica que el ser niño no existe para ellos, por lo tanto pasan a ser adultos pequeños, sin conocer la transición de lo que es ser adolescente y mucho menos el significado de ser niños. En un escrito del Subcomandante Insurgente Marcos, publicado por el periódico *La Jornada*, menciona que “desde los cuatro años de edad los niños y las niñas deben de cortar y acarrear leña para comer. Para romper esos círculos hay que pelear mucho, siempre, incluso desde niño. Hay que luchar fuerte. A veces hay que hacer una guerra, una guerra contra el olvido”. (Subcomandante Insurgente Marcos, 2001, p. 1)

Por otro lado, la época de la adolescencia es también la “época de la distancia --- que no es ruptura --- y del silencio --- que puede ser sufrimiento”. (Fize, 2001, p. 41) Así también, es el tiempo del vagabundeo, del aburrimiento individual o colectivo. El adolescente es un tipo social en sí mismo, tiene rasgos que lo distinguen de otros grupos de edad. Posee un lenguaje particular, valores y ritos específicos, tiene una personalidad social que varía según las condiciones políticas, económicas y según las mentalidades colectivas, es decir, dependiendo al grupo social al que pertenezca. Mead manifiesta la importancia del adolescente al elegir a un amigo(a) o a un grupo de amigos(as), porque aprenderá pautas de ser y de comportamiento (lenguajes: códigos elaborados; saludos; tipo de vestimenta ya sea tenis con las agujetas sueltas, sudaderas y camisetas demasiado holgadas, así también, pantalones amplios; escuchar determinada música como, rock, rap, ska, metálica; o inclusive adaptar modos de caminar) las cuales manifestará hacia el exterior. (Cfr. Mead, 1975, p. 79–80)



Adolescentes del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan, turno matutino.

Fotos: Profesor José Eduardo Sánchez Villeda.



Adolescentes de la colonia Las Américas, Naucalpan Estado de México.

Foto: Profesor José Eduardo Sánchez Villeda.

2.4.2 Postura biológica

Con respecto a la postura biológica, se menciona que el sujeto sufre cambios corporales en la primera parte de la adolescencia, es decir, en la pubertad. La pubertad es la fase donde maduran y comienzan a funcionar los órganos de la reproducción. (Cfr. Hurlock, 1976, p.

31) Para Fize, “es la parte biológica de la adolescencia”. (Fize, 2001, p. 11) Por lo que empezarán a realizarse cambios corporales en el niño y en la niña, respectivamente.

Para Hurlock, la etapa de la pubertad va a estar determinada por tres momentos: 1) prepuberal o inmadura, en la que tienen lugar modificaciones somáticas, pero aún no se ha desarrollado la función reproductora; 2) puberal o de maduración, en donde se producen células sexuales en los órganos reproductores; y 3) pospuberal, los órganos sexuales funcionan de manera madura. (Cfr. Hurlock, 1976, p. 35) Schonfeld lo especifica un poco más, por ejemplo, en la fase prepuberal comienzan los primeros signos de la maduración sexual y termina con la aparición del vello púbico; en la fase puberal o también conocida como pubescencia,²⁸ comienza con la aparición del vello púbico y termina cuando éste se desarrolla por completo. Está acompañado por el más rápido crecimiento en estatura, y la primera eyaculación de los varones, así como por un desarrollo gradual de los órganos sexuales primarios; y la fase pospuberal o pospubescencia comienza cuando se ha completado el crecimiento del vello púbico, la completa maduración de las características sexuales primarias y secundarias, y la fertilidad. (Cfr. Freud, Osterrieth y Jean Piaget, 1969, p. 59) ¿Cuáles son las características sexuales primarias y secundarias?

Caracteres sexuales primarios

En los varones el pene, los testículos, la próstata y la uretra son los órganos sexuales primarios masculinos. Al principio de la pubertad el pene empieza a crecer, la base y la región que lo rodea, se cubren de vello.

En las mujeres, los órganos sexuales primarios son: dos ovarios, órganos que dan origen a los óvulos. En la pubertad estos óvulos comienzan a madurar y con ello da inicio la primera menstruación,²⁹ por lo que ésta es la primera de una serie de pérdidas periódicas de sangre del útero, que se producirá aproximadamente cada 28 días.

²⁸ El término pubescencia comprende la gran variedad de cambios corporales que tienen lugar en relación con la maduración sexual del organismo humano. (Powell, 1975, p. 39)

²⁹ A este fenómeno biológico, se le denomina Menarquía (de la palabra griega *arche*, que significa “comienzo”); es el nombre científico para la primera menstruación. (Berk, 1999, p. 235) Y la palabra

Caracteres sexuales secundarios

En los varones se llevan a cabo los siguientes caracteres: Crecimiento acelerado de los testículos y del pene; aparición de vellos largos en el pubis; aumento notable de la cantidad de transpiración axilar; aparecen vellos largos y gruesos en el antebrazo; empieza a crecer vello grueso y ligero en las piernas y muslos; aparecen vellos largos en los lados de la cara; aparecen vellos cortos, finos y pigmentados en las axilas; la voz se ha hecho notoriamente más grave; aparecen algunos vellos terminales en la periferia de las aréolas y sobre el esternón. Por lo tanto, todos estos caracteres en lo general se presentan en la fase postpuberal del adolescente.

En las mujeres, aumenta el ancho y redondez de las caderas; comienza el desarrollo de las mamas;³⁰ aparición del vello pubiano; aparición del vello axilar; cambio de voz a un tono más grave y melodioso; los brazos y piernas adoptan forma definida, y aparece vello en su superficie.

Hasta este momento se han mostrado las particularidades de los caracteres sexuales del varón y de la mujer, sin embargo, no hay que descartar en ambos casos el aumento de la talla, el incremento del peso, así como el crecimiento de músculos y huesos.

2.4.3 Postura psicosocial

Para esta postura, la adolescencia es la edad en la que el individuo se integra dentro de la sociedad de los adultos, pero con cierta inestabilidad, por ejemplo: sumisión y rebelión,

menstruación deriva del vocablo latino *menses*, que significa mes. Se refiere al mes lunar de 28 días, no al mes calendario de 30 o 31 días. (Hurlock, 1976, p. 52)

³⁰ Hurlock, citando a Stuart, manifiesta que el desarrollo de las mamas se observa en cuatro fases: Papila: existe una leve elevación de la papila o pezón. Yema: mayor elevación del pezón y de la areola. Mama primaria: aumento de la grasa existente alrededor y por debajo de la papila y la areola. Esto hace que la areola se eleve en forma cónica sobre el nivel de la pared torácica. Mama secundaria o madura: la mama es más grande y redondeada, debido al desarrollo del tejido de las glándulas mamarias. La areola se halla incorporada a la mama, de modo que sólo sobresale el pezón. (Hurlock, 1976, p. 56)

sensibilidad y torpeza emocional, conducta gregaria y aislamiento, altruismo y egoísmo, profundo pesimismo, intensa felicidad, ideas cambiantes y argumentos absurdos, idealismo y materialismo. Para Muuss, “los cambios fisiológicos están relacionados con alteraciones emocionales”. (Muuss, 1976, p. 30) Aunque Blos manifiesta que no solamente los cambios fisiológicos van a modificar la conducta del adolescente, sino también, “la Historia de la vida individual y del medio ambiente que le rodea”. (Blos, 1992, p. 110) Para Anna Freud, el adolescente desarrollará modificaciones en la estructura intelectual, es decir, la manera de aprender y comprender su realidad. (Cfr. Freud, Osterrieth y Jean Piaget 1969, p. 28) En otras palabras, la postura psicosocial pretende comprender el comportamiento del adolescente a partir de los cambios biológicos que presente, del contexto sociocultural en el cual se ubique, y de la estructura intelectual, es decir, cómo es que aprende y asimila su entorno socio histórico.



Adolescentes del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan, turno matutino.

Fotos: Profesor José Eduardo Sánchez Villeda.

A continuación se mostrarán a *grosso modo* las posibles alteraciones en la conducta de los adolescentes a partir de los cambios biológicos; del contexto sociocultural; y de la estructura intelectual.

Las posibles alteraciones en los cambios biológicos³¹ son: cuando los genitales crecen normalmente, el muchacho teme que su pene pueda notarse a través de la ropa, o

³¹ Es importante señalar que dichas alteraciones son más evidentes en la secundaria y no tanto en el nivel medio superior, en este caso en el CCH-N.

como dice Horrocks, citado por Hurlock, “no es raro que los muchachos usen vendajes o suspensotes apretados en sus órganos genitales porque los consideran demasiado prominentes, o que agreguen rellenos cuando son, a su entender demasiado pequeños”. (Hurlock, 1976, p. 68)

La cantidad de vello en las diferentes partes del cuerpo perturba a los muchachos, ya sea un crecimiento del vello exagerado o un crecimiento escaso. Así también, el cambio de tonalidad de la voz y la falta de control sobre ella provoca incomodidad. Por otro lado, se menciona que en los varones la fuerza muscular se duplica, por lo que ocasiona una conducta más enérgica, más expansiva y permite mayor confianza en sí mismo.

En las mujeres, cuando no existe conocimiento de lo que significa el periodo menstrual, este puede traer perturbaciones, por ejemplo, el pensar que se está desangrando sin causa alguna. Inclusive, sino se tiene información específica “la menarquia puede ser traumática y problemática”. (Berk, 1999, p. 239) Así también, cuando la menstruación va acompañada de calambres, dolor de cabeza e incomodidad general, el efecto psicológico sobre las mujeres es habitualmente desfavorable, porque son momentos que se muestran irritables y generalmente insociables.

A medida que se desarrollan las *mamas* y las *caderas*, la adolescente empieza a sentirse incómoda por las modificaciones que sufre su organismo. Se da cuenta que las curvas de sus pechos pueden observarse a través de su vestido o blusa, específicamente cuando camina o corre. Ante esta situación, el comportamiento de las adolescentes puede ser en una primera instancia colocarse blusas o playeras demasiado holgadas, así también caminar de manera semi erguida, para evitar que se vean dichas modificaciones en su cuerpo. Aunque posteriormente, al darse cuenta de que es un fenómeno biológico normal, empiezan a colocarse blusas, playeras, escotes muy entallados, de tal manera que luzcan a la vista.

Los efectos de la pubertad sobre la conducta son deseo de aislamiento, que lleva a apartarse del grupo al que se pertenecía anteriormente; actitud hipercrítica hacia sus amigos anteriores, lo cual provoca discusiones y peleas y puede conducir a rupturas de amistades;

aburrimiento; falta de inclinación al trabajo; inquietud; inestabilidad; antagonismo hacia la familia, los amigos y la sociedad en general; antagonismo sexual; aumento de la emocionalidad; falta de confianza en sí mismo y sentimientos de incapacidad personal; preocupación por las cuestiones sexuales; ensueños y aumento de la sensibilidad, que los torna más sensibles. Son situaciones normales, que aparecen en el comportamiento del adolescente, Sin embargo, Knobel les denomina desequilibrios e inestabilidad, lo que configura una “entidad *semipatológica*, que se denomina *síndrome normal del adolescente*,³² que es perturbado y perturbador para el mundo adulto, pero necesario, absolutamente necesario, para el adolescente, que en este proceso va a establecer su identidad, que es un objetivo fundamental de este momento vital”. (Aberasturi y Knobel, 1996, p. 10)

En el aspecto sociocultural, los adolescentes buscan una identidad en el mundo adulto. La identidad en el adolescente se manifiesta “en la vida cotidiana ¡quiero ser yo! ¡Quiero vivir mi vida! Expresada la intensidad de su necesidad de pertenencia a sí mismos de alcanzar un sentido de autonomía y de tomar sus propias decisiones”. (Merino Gamiño, 1993, p. 45) En esta búsqueda de identidad, el adolescente se ve inmerso en problemas sociales, primeramente con los miembros de la familia por el hecho de ser el grupo primario de formación del sujeto o por ser la institución social básica; así mismo, porque forma su primer sentido de los valores, tanto personales como sociales. Los problemas de la familia “pueden definirse como el desajuste de una estructura cuando uno o varios de los miembros dejan de desempeñar”. (Batllori Guerrero, 1993, p. 68)

Los problemas no solamente se orientan a un descumplimiento del rol que juega la persona dentro de la familia, sino también, cuando los padres se adjudican el ser modelos para sus hijos, es decir, “esperar que los demás nos tomen como muestra de lo que les

³² Las características que integraría este síndrome son: 1) búsqueda de sí mismo y de la identidad; 2) tendencia grupal; 3) necesidad de intelectualizar y fantasear; 4) crisis religiosa que pueden ir desde el ateísmo más intransigente hasta el misticismo más fervoroso; 5) desubicación temporal, en donde el pensamiento adquiere las características de pensamiento primario; 6) evolución sexual manifiesta que va desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad genital adulta; 7) actitud social reivindicatoria con tendencias anti o asociales de diversa intensidad; 8) contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta, dominada por la acción, que constituye la forma de expresión conceptual más típica de este periodo de la vida; 9) una separación progresiva de los padres, y 10) constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo. (Aberasturi y Knobel, 1996, p. 44)

gustaría ser, que desee pensar o actuar como uno o enfrentar los problemas de manera como uno los hace”. (*Ibid*, p. 70) Es en esta situación las fricciones o la indiferencia son mayores, ya que en el adolescente surgen nuevos deseos de independencia, experiencias que no interesa que sean del conocimiento o aprobación de la familia, y una necesidad creciente de hacer valer sus derechos; por ello la necesidad de no seguir parámetros que son establecidos por la familia. Y es, en esta parte donde los adolescentes buscan relacionarse con otros muchachos de la misma edad, para sentirse apoyados. Para Blos, “en el adolescente, el amigo adquiere una importancia de la que antes carecía”. (Blos, 1992, p. 117) O como dice Coleman, los amigos y compañeros son muy importantes, porque el proceso de desvinculación de los padres, deja un vacío emocional en la vida de los jóvenes, por lo que tal vacío ha de llenarse con el grupo de compañeros, en donde se busca apoyo durante el periodo de transición. (Cfr. Coleman, 1985, p. 121)

Lo anterior me remite a una novela que escribió José Agustín, *La Tumba*, en la cual describe el comportamiento de un adolescente de 17 años que vive las características de inestabilidad o desequilibrio, a manera de ejemplo, mencionaré tres fragmentos de la novela: “1) Contesté que me importaba muy poco lo que contara; 2) Recordé que debía hacer un trabajo de química, pero no lo hice. ¡Qué me pueden importar los hidrocarburos; ya me las ingeniaré para burlar al químico!, y 3) Cometí la estupidez de enamorarme de ella, y al saber que había tenido un amante, profesor de filosofía, el dolor fue más grande”. (Agustín, 2003, p. 10, 21 y 71)

Por otro lado, un problema que es muy frecuente hoy en día, y que repercute en la conducta de los y las adolescentes, es la manera en como los medios de información manipulan la idea de ser una mujer y un hombre, por ejemplo, en la televisión, la mujer ideal que se difunde es delgada, rubia, con ojos claros y con buena figura; ello va perneando la percepción de las adolescentes, por lo que encontraremos muchachas que se pintan el cabello de color güero o que tratan de verse delgadas y no gordas, implicando que muchas de las veces hagan dietas, no coman, o realicen con frecuencia ejercicios,

provocando quizás, enfermedades como la bulimia o anorexia.³³ El ideal de hombre es ser alto, fuerte, ancho de hombros y “masculino”, por lo que encontraremos adolescentes con playeras pegadas presumiendo los músculos.

Finalmente, las transformaciones que sufre el sujeto en su estructura intelectual se refiere a tres etapas: la sensoriomotriz, la de operaciones concretas, y la etapa de las operaciones formales.

Etapa *sensoriomotor* se extiende entre el nacimiento hasta el final de los dos años de vida. El niño pasa del comportamiento reflejo a una organización intencionada y coherente de sus actuaciones prácticas. Etapa de las *operaciones concretas* abarca de los dos a doce años de edad, [sin embargo, esta etapa está subdividida en dos periodos]: 1) la etapa de la inteligencia representativa preoperatorio: la cual abarca de los dos a siete años de edad, los niños tienen la posibilidad de reemplazar en el pensamiento, un objeto por una representación simbólica; esto hace posible el lenguaje, el juego simbólico, la imitación de conductas; [así mismo se menciona] que es la edad de los ¿por qué? y 2) la etapa de las operaciones concretas: abarca de los siete a doce años de edad, en el niño hay mayor objetivación de las creencias, progresivo dominio de las tareas operacionales concretas (seriación, clasificación, etc). [Finalmente] la etapa de las *operaciones formales* abarcando de los doce a quince años y vida adulta, el adolescente se desprende de los datos inmediatos y puede razonar no sólo sobre lo real sino también sobre lo posible. Está en posesión de una forma lógica capaz de aplicarse a cualquier contenido. Puede además, expresar su pensamiento en distintos lenguajes: palabras, números, símbolos gráficos, etc. (Cfr. Carretero, 1993, p. 36–49); (Cfr. Serulnicov y Suárez, 1999, p. 133–164) y (Cfr. Coleman, 1985, p. 46–54)

Para Kohlberg, en su modelo de los niveles y fases del desarrollo moral, los estadios preconventional y convencional equivalen a operaciones concretas, y el estadio posconventional está relacionado con el pensamiento operacional formal. (Cfr. Haynes, 2002, p. 33-34)

Por lo tanto, en la estructura intelectual, el adolescente estará en una transición en la manera de realizar operaciones mentales, es decir, pasará de un pensamiento concreto, donde opera con información concreta que puede percibir directamente en el dominio de la

³³ Dos de los trastornos de la conducta alimentaria son: anorexia y bulimia. En la *anorexia*, las mujeres están por debajo del peso normal para su sexo, constitución y edad. Riesgo de desnutrición, distorsión de la imagen corporal: se perciben gordas aunque estén en los huesos. En la *bulimia* se come exageradamente en periodos cortos del tiempo y luego se vomita lo ingerido. En estas conductas intervienen factores biológicos, genéticos, individuales, de personalidad y fundamentalmente socioculturales influidos por los medios de comunicación masiva. (Herrera, 2003, p. 11)

vida cotidiana, o “estructurar la realidad del modo más completo que puede, pero se atiene a lo real con su forma bruta, vale decir, tal como aparece sin disociación alguna de los factores: clasifica, ordena, hace corresponder, etc”. (Inhelder y Piaget, 1975, p. 239) Pasará a un pensamiento formal o abstracto, donde el adolescente es capaz de elaborar o comprender teorías y conceptos ideales, así mismo, es capaz de hacer proyectos para el futuro o de concebir intereses no inmediatos. En otras palabras el pensamiento formal, “es esencialmente hipotético–deductivo: la deducción ya no se refiere de modo directo a las realidades percibidas, sino a enunciados hipotéticos, es decir, a proposiciones que formulan las hipótesis o plantean los datos a título de simples datos”. (*Ibid*, p. 214)

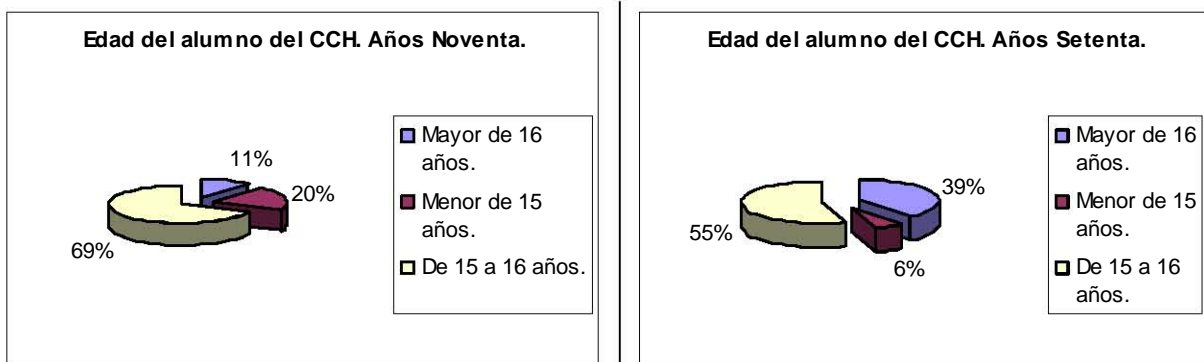
Sin duda alguna, en el ser adolescente confluyen múltiples situaciones: lo sociocultural, lo biológico y psicológico; es por ello que el docente debe de entender al adolescente de una manera integral, no fragmentada, de lo que le sucede en esta etapa de transición. De modo que comparto la idea de Fize cuando menciona que el adolescente es un asunto de cuerpo, de espíritu y de prácticas culturales. (Cfr. Fize, 2001, p. 12) O como dice Bleger, el ser humano es un ser integral, por lo que hay que conocerlo en sus tres dimensiones: cuerpo, mente y mundo externo. (Cfr. Bleger, 1986, p. 29)

2.5 El adolescente en el CCH–N, y su relación con la enseñanza de la Historia de México

En la población estudiantil del CCH han variado las edades de los estudiantes al ingresar al colegio, por ejemplo: en los años noventa, existió una población mayoritaria de alumnos que oscilaban entre los 15 y los 16 años, y una población menor de alumnos que tenían más de 16 años. En cuanto a los alumnos de los años setenta, hay una población mayoritaria de alumnos entre 15 y 16 años, pero con un porcentaje alto de alumnos mayores de 16 años. Ello significa que la población de los años setenta es mayor en edad, que los alumnos de los años noventa. (Ver cuadro 6)

CUADRO 6

EDAD DE LOS ALUMNOS DEL CCH EN LOS AÑOS NOVENTA Y SETENTA.



Fuente: Muñoz Corona, Lucía Laura et al, *Ingreso Estudiantil al CCH*, México, 2003, p. 20

Tales datos nos permiten deducir que la población estudiantil del CCH es mayoritariamente joven, es decir, entre 15 y 16 años. Por lo que están en una etapa de transición de cambios “corporales” (biológicos), intelectuales, morales³⁴ y sociales muy complejos.

Para el 2004, el CCH–N recibió a 1891 estudiantes en el turno matutino y un número similar de población en el turno vespertino, con un total de 3782 estudiantes; 1743 hombres y 2039 mujeres. La generación 2005 cuanta con 1772.5 estudiantes en el turno matutino y un equivalente en el turno vespertino, para un total de 3545 estudiantes; 1613 hombres y 1932 mujeres. Tanto en el turno matutino como en el vespertino se consideran 36 grupos, por lo que cada grupo registra una población estudiantil de 49 a 50 alumnos aproximadamente. Se deduce que la comunidad estudiantil del CCH–N es altamente densa, por lo que los salones están a su máxima capacidad. (Cfr. *Secretaría de Servicios Estudiantiles Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan*)

³⁴. La moral es un conjunto de principios que rigen el comportamiento y actividad humana basados en los imperantes del bien. (*Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 1993, vol. II, p. 988) En ese sentido, el adolescente cuestiona el deber ser impuestos por los adultos. Para Peter Berger la moral es el control social en el comportamiento del sujeto. (Cfr. Berger, 1997, p. 108)



Entrada principal del CCH-N.



Clase de Historia de México I, turno matutino.

Fotos: Profesor José Eduardo Sánchez Villeda.

Ahora bien, considerando el significado del ser adolescente y del número tan amplio de ingreso poblacional al CCH-N; seguramente en el salón de clase se han manifestado los siguientes comportamientos en los alumnos, por ejemplo: 1) reírse aparentemente sin motivo; 2) formar grupos homogéneos; 3) alumnos que se aíslan completamente, serios, o tímidos al hablar; 4) el contestatario; 5) el intelectual; 6) el creído o galán de las mujeres; 7) alumnas(os) que faltan mucho a las clases; 8) los que hablan a pesar de que se les insiste que dejen de hacerlo; y 9) el o la enamorada que se distrae al escribir cartas. El docente lo ha experimentado, sin embargo, en esos momentos, quizás no sepamos cómo responder a tal situación. Por ello, es muy importante que el docente llegue a sensibilizarse en la observación de fenómenos grupales para comprender el comportamiento de los adolescentes en el salón de clase. Pero, a pesar de los múltiples comportamientos que externaliza el alumno, ¿cuáles son las complicaciones y cuál es la relación existente entre el adolescente y la enseñanza de la Historia?

2.5.1 Percepción de los investigadores

Lo vivido, experimentado, aprendido en diferentes espacios de la sociedad lo ponemos en práctica. Victoria Lerner menciona que en la enseñanza de la Historia en el Nivel Medio

Superior “se abordan distintos [problemas]: la práctica de la enseñanza de la Historia en algunas aulas, la actitud de ciertos alumnos hacia esta materia, los contenidos de algunos programas, los perfiles de los docentes, los cursos de actualización, la producción bibliográfica, propuesta para enseñar ciertos temas, etc”. (Lerner, 2003, p. 31)

Las dificultades que enfrentan los estudiantes del bachillerato al cursar particularmente la asignatura de Historia de México I, es la utilización de conceptos abstractos (periodización, espacio, proceso, temporalidad, Mesoamérica, cultura, civilización, Estado, nación, imperio, entre otros) que obstaculizan el aprendizaje de los estudiantes. María del Carmen González menciona que “los conceptos manejados en Historia son de gran complejidad y abstracción. Son además cambiantes en el tiempo; no es lo mismo el concepto de democracia actual que el que sería aplicable en la Grecia clásica”. (González Muñoz, 1996, p. 83)

Félix Alonso considera que los alumnos del bachillerato se centran en aspectos más superficiales, no en los más relevantes. “Su imagen del pasado está dominada por estereotipos y por los ricos y poderosos, no tienen presente la existencia de los hechos cotidianos o de los hombres corrientes” debido a que desde el nivel primaria y secundaria la enseñanza de la Historia se ha enfatizado en los aspectos políticos y económicos dejando en un segundo término la situación social y cultural. (Alonso, 1994, p. 56) Así mismo, Félix Alonso contempla cinco dificultades que enfrenta el estudiante en su percepción en la enseñanza de la Historia:

“1) Aparecen valoraciones morales en su visión del pasado (buenos–malos); 2) Tienen dificultades para integrar la información proveniente de diversas fuentes; 3) Dificultad para percibir los cambios; 4) La Historia como algo acabado, la verdad objetiva; y 5) En su imagen del pasado y su concepción de la Historia predomina lo descriptivo frente a lo explicativo”. (*Ibid*, p. 56)

Hay otros autores que critican las pautas de enseñanza de los profesores hacia los estudiantes del nivel medio superior, particularmente el memorizar datos, fechas y nombres para analizar un acontecimiento histórico, Aguirre Rojas menciona que “a un estudiante que tiene vocación como historiador, [y aunque no la tuviera] se le siga enseñando una forma de Historia empobrecida, aburrida, memorística, de grandes personajes, lo cual hace

que los alumnos se alejen de la Historia [...]” (Carrillo Cuevas, 2003, p. 2) Esta idea es compartida por Enrique Florescano, el cual fue entrevistado por Julio César Gómez Torres. (Cfr. Gómez Torres, 2003, p. 10) y por Mónica Mateos (Cfr. Mateos Vega, 2003, p. 2^a)

He llegado a notar en mi práctica docente que caemos en mera repetición de acontecimientos–información, sin dar pauta, quizás, a cuestionamientos, por lo que “la memorización excesiva de fechas y acontecimientos ha sido vigorosamente criticada [...] reproducir exactamente un determinado número de nombres y fechas”. (Noël Luc, 1983, p. 22) Inclusive, Julia Salazar Sotelo dice que “los profesores nos damos cuenta de que no sabemos mucho de Historia y, por ello, nos conformamos con repetir lo que dice un determinado autor o el libro de texto”. (Salazar Sotelo, 2001, p. 7) El problema mencionado quizás se ha expandido ampliamente entre los profesores del CCH–N, por lo que no se percibe un enriquecimiento en el conocimiento que genere precisamente movimiento, que de pauta a mirar otras posibilidades del saber ¿cómo se podrá realizar? ¿Cómo generar algo nuevo, alternativo y romper con los estereotipos existentes?

En vista de los comentarios de investigadores acerca de la enseñanza de la Historia, a continuación presentaré los comentarios de algunos profesores del CCH–N.

2.5.2 Percepción de los docentes que imparten Historia en el CCH-N

Para la obtención de los resultados, se realizó una guía de entrevista. El diseño de la guía de entrevista (para docentes y alumnos) surgió de una serie de ajustes derivados de la revisión, por parte de las profesoras de práctica docente y didáctica de la disciplina de la Maestría para la Docencia en Enseñanza Media Superior (MADEMS), así como de varias entrevistas de prueba a los docentes y alumnos del CCH-N.

De este modo, la guía de entrevista para los docentes es la siguiente:

- 1) ¿Desde cuando surge el interés en la enseñanza?
- 2) ¿Cómo le daban las clases de Historia en la primaria, secundaria o preparatoria?

- 3) ¿Qué percepción tiene acerca de la enseñanza de la Historia?
- 4) ¿Qué problemas de enseñanza–aprendizaje identifica en los alumnos del tercer y cuarto semestres?
- 5) ¿En algún momento hay alumnos que le dicen que cambie su manera de enseñar? ¿Por qué?
- 6) ¿Cuál es la estrategia que ha llamado la atención en los estudiantes?
- 7) La asignatura que imparte la ¿considera importante en la vida cotidiana del alumno? ¿Por qué?
- 8) ¿Cuál es la percepción que tiene hacia los estudiantes?

De las anteriores preguntas manifestaré los resultados que involucran directamente a los alumnos como son: los problemas que detectan los docentes en la enseñanza–aprendizaje de los alumnos; los posibles cambios de enseñanza a petición de los alumnos; las estrategias que han llamado la atención en los alumnos; y la percepción que tienen los docentes de los alumnos.

Se eligieron de manera aleatoria para la realización de la entrevista, a nueve profesores, de un total de 31 en activo que imparten Historia de México e Historia Universal, es decir, un 30 %. (Cfr. Anexo 1)

En cuanto a los problemas de enseñanza-aprendizaje que detectan los docentes en los alumnos son: no hay motivación, no ven la relación entre pasado y presente, no se ubican temporal y espacialmente; aunque siete de los entrevistados identifican en común la falta de lecturas (no les gusta leer), como el problema básico presentado por los alumnos, por lo tanto, no comprenden el texto o los textos; así mismo, tienen faltas de ortografía y no saben redactar ideas. (Cfr. Anexo 1)

En relación a los posibles cambios de método de enseñanza a petición de los alumnos: dos profesores mencionan que al inicio de la clase exponen la manera acerca de cómo se va a trabajar en el semestre, abriendo la posibilidad de que los alumnos sugieran cambios; dos docentes dicen que no han tenido la experiencia de cambiar la manera de

enseñar; y cinco profesores, comentan que sí ha habido momentos en que los alumnos manifiestan su inquietud de cambiar la manera de enseñar; estas modificaciones se refieren a una mayor participación del alumno, ya sea exponiendo, debatiendo u opinando; en otras palabras que la participación del alumno sea mayor y no sólo la del docente. (Cfr. Anexo 1)

La estrategia que ha llamado la atención de los alumnos es diversa, según el grupo con el cual estemos tratando. Sin embargo, los docentes entrevistados mencionan propuestas interesantes, es decir, hay dos docentes que consideran la utilización de textos breves de fácil entendimiento, pero “rico” en información; otros dos docentes comentan la utilización de exposiciones e investigación, así como la participación de los alumnos; el resto de los docentes entrevistados tienen percepciones individuales, por ejemplo: uno dice que la proyección de películas guiadas funciona adecuadamente; otro, manifiesta el desarrollo de la creatividad de los alumnos, es decir, instrumentando la música, la expresión oral y plástica, con la finalidad de que sean los alumnos protagonistas de lo que se está construyendo; aunado a ello, una maestra manifiesta la intención de reiterar la participación activa de los alumnos, en este caso, a partir de una exposición gastronómica, la cual consiste en que los alumnos investiguen los orígenes de ciertos platillos típicos de México, analizando los ingredientes que son utilizados, el nombre tradicional y científico con el que se conoce el platillo, para que así se presente con explicaciones ante la comunidad escolar y así mismo, consumir los alimentos preparados, todo ello para que el alumno se involucre, se motive y lo relacione; tal estrategia ha dado adecuados resultados. Otra profesora comenta la importancia de rescatar elementos de la cultura popular, como son: el deporte o la música para así involucrar al alumno en las sesiones de clase. Finalmente una maestra dice que su estrategia clave utilizada con los alumnos es la variación, el buscar cosas novedosas a lo largo de la práctica docente y que no sean las mismas. (Cfr. Anexo 1)

La percepción que tienen los docentes hacia los alumnos es la siguiente: cinco docentes manifiestan que los alumnos que cursan Historia son personas con falta de habilidades de estudio y desinteresados por la Historia; los docentes restantes comentan lo siguiente de manera independiente, es decir, dos docentes opinan que son sujetos que piensan, tienen opinión, por lo tanto hay que respetar sus decisiones y evitar imponer nuestra visión de la realidad; otro profesor compara a los alumnos de escuelas privadas con

los alumnos del CCH-N y dice que estos últimos son personas que vienen con más ganas, convencidos de lo que tienen que estudiar, pero, desgraciadamente el sistema de enseñanza del país hace que los alumnos tengan muchas carencias en hábitos de estudio. Finalmente, una profesora trata de equilibrar la situación, es decir, no ver a los alumnos al extremo de ser sujetos desinteresados o con múltiples carencias de estudio, pero tampoco, consecuentarlos demasiado, es decir, tratar de entender su contexto social hasta cierto punto. (Cfr. Anexo 1)

Hasta este momento se han manifestado las conclusiones (opiniones) de investigadores y docentes del CCH-N en cuanto a la relación de los alumnos con la enseñanza de la Historia, pero, ¿cuál es la percepción de los alumnos hacia la enseñanza de la Historia? ¿Cuál es su sentir y su manera de pensar acerca de cómo se les enseña? A continuación señalaré los puntos de vista de los alumnos.

2.5.3 Percepción de los alumnos del CCH-N

En este caso, la guía de entrevista para los alumnos es:

- 1) ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México en el CCH-N?
- 2) ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?
- 3) ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?
- 4) ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?
- 5) ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánica y colonial?
- 6) ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?

Con respecto a la elección de los alumnos del CCH-N, se hizo de la siguiente manera: por cada docente entrevistado, se eligió al azar, de diferentes grupos a dos estudiantes; por lo que son 18 los alumnos entrevistados. (Cfr. Anexo 2)

La opinión acerca de la enseñanza de la Historia de México en el CCH-N es muy variable. Cuatro de los alumnos entrevistados manifiestan que las clases son muy teóricas, debido a la cantidad de información vista, por lo que recomiendan que el curso sea más práctico, para no caer en una sesión de clase tediosa. Tres de los alumnos declaran que es muy aburrida, debido a que el profesor se la pasa hablando y apuntando ideas en el pizarrón, de modo que resta participación a los estudiantes; recomiendan que haya una mayor apertura para la realización de actividades. Dos alumnos comentan que el profesor es muy repetitivo, debido a que un tema lo trabajan en lecturas, cuadros sinópticos, exposiciones, esquema realizado por el profesor, resumen y conclusiones; ello implica un fastidio paulatino. Dos alumnos dicen que las sesiones son muy mediocres, porque los docentes no saben explicar determinados acontecimientos; recomiendan una mejor preparación de los docentes. Un alumno comenta que se exagera en la realización de actividades, por lo que es preferible mediar con lo teórico. Y seis de los alumnos agregan que las sesiones de Historia son buenas, debido a una apertura con el grupo al diálogo, hay explicaciones de manera adecuada, y se utilizan textos sintéticos interesantes y comprensibles. (Cfr. Anexo 2)

En cuanto a la cuestión acerca de si los alumnos se interesan o se involucran en la enseñanza impartida por el profesor, comentan lo siguiente: cuatro de los alumnos entrevistados opinan que no se interesan ni se involucran en la sesión de clase debido a que el docente se la pasa revisando trabajos o tareas; también porque es poco el tiempo que se dedica a la materia, ya que una buena parte del tiempo el profesor se la pasa hablando de problemas suscitados en el CCH-N; que el profesor habla muy bajo, por lo que no se le entiende; y porque son temas que ya se vieron en secundaria. Seis alumnos dicen que ocasionalmente se interesan o involucran en las clases al aproximarse algún examen parcial, cuando se revisan tareas o cuando hay que participar en plenaria. Y ocho alumnos comentan que sí se involucran y sí les interesa la enseñanza que imparte el profesor, porque

los ponen a exponer; hay un interés por parte del profesor en su materia; al momento de participar en plenaria se diluyen las dudas; el profesor cuestiona; y los ponen a leer diferentes textos, lo que permite ampliar el conocimiento y comprender un fenómeno socio histórico. (Cfr. Anexo 2)

Con respecto a la relación de los aportes de nuestro pasado a la vida cotidiana (entorno social) del alumno, los resultados fueron los siguientes; nueve alumnos dicen que no hay relación alguna debido a que los docentes se centran en aspectos teóricos para explicar un acontecimiento histórico específico, por lo que no vinculan el pasado con el presente. Un alumno comenta que en ocasiones hay relación con el presente (o con nuestro entorno social), por ejemplo, los problemas de los trabajadores y campesinos. Y ocho estudiantes declaran que si hay relación porque los acontecimientos históricos pasados influyen en la realidad actual, ya que son parte de una sociedad, y lo que realice dicha sociedad repercutirá en el presente y en el futuro. Sin embargo, les cuesta trabajo ubicar un tema y poderlo relacionar con el entorno social actual. (Cfr. Anexo 2)

En relación a si las clases de Historia son motivantes: nueve alumnos mencionan que no son motivantes debido a que los docentes no le ponen énfasis a sus clases, además prolongan mucho su exposición, por lo tanto, restan oportunidad a que los estudiantes participen; no hay variedad en las estrategias, lo cual limita la capacidad de asombro. Cuatro alumnos dicen que ocasionalmente las sesiones son motivantes, sin embargo, los docentes caen en la monotonía al realizar estrategias, o al momento de explicar algún tema son demasiado repetitivos. Y cinco alumnos comunican que sí son motivantes las sesiones de Historia, y ello dependerá de las variantes que realice el docente durante el semestre. (Cfr. Anexo 2)

En cuanto al tipo ideal de clase, los dieciocho alumnos entrevistados comentaron la necesidad de que las sesiones de Historia se realicen con múltiples estrategias dinámicas, que permitan una mayor participación del estudiante, para que el alumno sea el centro de atención y no los docentes; implementar juegos diversos, así como la proyección de imágenes y no tanto la presentación de textos; la alternativa de que el salón de clase ya no sea el espacio de aprendizaje, sino un aprendizaje extra muros, es decir, el acudir a la

biblioteca, a museos, a visitas guiadas, o en las jardinerías, en otras palabras, cambiar el espacio de aprendizaje tradicional por nuevos espacios del conocimiento; tratar de que las sesiones de Historia no sean simplemente aspectos teóricos, sino que traten de equilibrarlo con situaciones prácticas de enseñanza–aprendizaje. (Cfr. Anexo 2)

Finalmente, los problemas que enfrentan los alumnos en la enseñanza de la Historia son los siguientes: once alumnos comentan que se les dificulta memorizar fechas, nombres de personajes y de lugares donde se llevaron a cabo acontecimientos históricos, por lo que se deduce que la estrategia de los alumnos para “aprender” es la memorización con la finalidad de aprobar exámenes; ello implica que al finalizar el examen, se olvida lo que memorizaron, por lo tanto el aprendizaje queda truncado. Tres alumnos dicen que se les dificulta asimilar los conceptos, ya que son muy complejos o abstractos. Un alumno manifiesta que uno de sus problemas en Historia es la falta de atención; otro alumno declara que le cuesta trabajo relacionar los acontecimientos de otros países con lo que sucede en México. Por último, un alumno dice que su problema es al momento de verificar que fuente es la correcta, ya que ha encontrado diferentes percepciones de un mismo fenómeno. (Cfr. Anexo 2) En este caso habría que remitirnos a una primera instancia a lo que dice Adam Schaff en la manera de hacer una valoración crítica de las fuentes y es a partir “de la fijación de su origen y autenticidad, comparación de las informaciones y su comprobación basándose en los datos conocidos y verificados, o de otras afirmaciones de las mismas personas, etc”. (Schaff, 1974, p. 311)

En síntesis, podemos señalar que los especialistas y los profesores del CCH–N han detectado problemas en los adolescentes que cursan Historia en el nivel medio superior, sin embargo, poco o nada se hace para poder solucionar los problemas identificados. Por su parte, los estudiantes del CCH–N enfatizan la necesidad de que los docentes den pautas a una mayor participación a partir de estrategias múltiples, para un mayor interés y comprensión de la Historia, con la finalidad de no caer en situaciones monótonas, teóricas, aburridas, desmotivantes o sin asombro. Así mismo habría que repensar la manera de cambiar las pautas de evaluación, es decir, no solamente enfocarnos a exámenes escritos, ya que los estudiantes se dedican a memorizar para el examen, y una vez realizada dicha

prueba, olvidan lo que en su momento retuvieron; y peor aún, no relacionan los conocimientos o no llevan a la práctica en su entorno las habilidades aprendidas en el aula, por ejemplo, el problematizar una situación social, o ubicar las ideas clave de una lectura en el periódico para una mejor comprensión del fenómeno sociopolítico correspondiente.

Hasta este momento se ha trabajado con la categoría adolescencia manifestando la necesidad de comprenderlo íntegramente en su etapa de transición a la edad adulta; así también la importancia de las observaciones hechas por parte de los investigadores, profesores y estudiantes del CCH-N con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la Historia y que de los cuales nos dan indicadores para mejorar la práctica de la enseñanza. Ahora bien, una vez que el docente reconoce el espacio físico en el cual labora y los sujetos sociales con los cuales socializa, es fundamental tener una orientación de los paradigmas psicológicos de la educación para una postura pedagógica; de una propuesta teórica y de una postura disciplinar, particularmente en la enseñanza-aprendizaje de la Historia, por lo que en el siguiente capítulo se hablará al respecto.

CAPÍTULO 3. TEORIAS PSICOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN PARA UNA POSTURA PEDAGÓGICA; PROPUESTA TEÓRICA; Y POSTURA DISCIPLINAR EN LA ENSEÑANZA–APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.

En este capítulo se aborda de manera general las diferentes teorías psicológicas de la educación para una postura pedagógica; también se menciona la necesidad y la importancia educativa de la acción lúdica como propuesta teórica en el nivel medio superior; y la pertinencia de una postura disciplinar. Todo lo anterior en relación a la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

3.1 Teorías psicológicas de la educación para una postura pedagógica

Es difícil desarrollar una postura pedagógica determinada en el aula de clases, quizás por la complejidad para llevarla a la práctica o sencillamente no se le entiende, es decir, decimos teóricamente que somos constructivistas, y en la práctica nos dedicamos a dictarle al alumnado, ¿cuál es la congruencia? Por ello, preferentemente hay que poner en claro la percepción del significado de una postura pedagógica, y conocer *a grosso modo*, el perfil de los paradigmas en psicología de la educación más comunes en la enseñanza–aprendizaje. Ellos son: el conductista, el humanismo, el cognoscitivismo, el psicogenético constructivista o piagetiano y el sociocultural o vigotskyano, los cuales permitirán un apoyo en la construcción de una postura pedagógica.

Primeramente, la interrogante a formular es: ¿qué es una postura pedagógica? Es la posición de enseñanza-aprendizaje asumida por la persona ante la otredad, es decir, es la concepción, el sentido dado al qué, con qué, para qué, por qué, cómo enseñar y aprender; e inclusive la percepción que se tiene hacia la persona al interactuar. Es sin duda, el arte de educar.

Posturas psicológicas de la educación.

3.1.1 El Conductismo

El modelo conductista nació en 1930, su fundador fue John Broadus Watson de formación funcionalista de la Escuela de Chicago en Estados Unidos. En sus trabajos de investigación fue influido por una concepción fixista del darwinismo, el empirismo inglés, la filosofía pragmatista y la concepción positivista de la ciencia. La psicología de Watson estudia la conducta manifiesta y observable del organismo. Posteriormente el conductismo de Watson se diversificó, dando pauta a cuatro planteamientos: “el conductismo asociacionista de Guthrie, el conductismo metodológico de Hull, el conductismo intencional de E. I. Tolman y, por último, el conductismo operante de B. F. Skinner”. (Cfr. Hernández Rojas, 2002, p. 80); (Cfr. Wolman, 1981, p. 151); y (Cfr. Bigge, 1991, p. 69-104)

Entre la década de 1940 y 1960, el conductismo skinneriano se desarrolló y fue protagonista en los escenarios académicos bajo el fundamento epistemológico del empirismo y el positivismo. El empirismo señala que el conocimiento es una copia de la realidad y simplemente se acumula mediante mecanismos asociativos. El sujeto es un ente pasivo, una *tabula rasa*, un “libro en blanco” donde se imprimen las aportaciones del objeto. Según Noriega y Gutiérrez la relación del sujeto y el objeto es de “estímulo–respuesta, es la operacionalización de una relación entre un objeto activo y un sujeto pasivo: la experiencia del sujeto proviene del impacto de la actividad del objeto y es testimoniada por la producción de una respuesta”. (Noriega y Gutiérrez, 1995, p. 56); o (Cfr. Woolfolk, 1989, p. 82)

El positivismo ha perneado la concepción del conductismo, que es una postura epistemológica que intenta dar cuenta de cómo deben progresar las ciencias. Por lo tanto, el método científico por excelencia es el método experimental. Con la aplicación de dicho método “se pretende nulificar la participación subjetiva del experimentador, con el fin de lograr la objetividad en los datos”. (Hernández Rojas, 2002, p. 91)

La concepción de la enseñanza para el modelo conductista es el proceso instruccional; consiste en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento, con el fin de promover con eficiencia el aprendizaje del alumno. Así mismo, la enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información; es decir, en depositar información en el alumno para que adquiera el aprendizaje. Para Hernández, el conductismo “ha orientado la enseñanza hacia un polo reproductivo, más hacia la memorización y la comprensión, que hacia la elaboración de la información”. (Hernández, 1991, p. 123)

En el conductismo, la conceptualización del alumno consiste en la orientación a fomentar en los alumnos la docilidad, el respeto a la disciplina impuesta y, por ende, la pasividad, mientras que el docente es visto como un modelo a seguir. Por otro lado, las estrategias de enseñanza se enfocan a la enseñanza programada con las siguientes características:

a) definición explícita de los objetivos del programa; b) presentación secuenciada de la información, según la lógica de dificultad creciente asociada al principio de complejidad acumulativa; c) participación del estudiante; d) reforzamiento inmediato de la información; e) Individualización (avance da cada estudiante a su propio ritmo, y f) registro de resultados y evaluación continua. (Cruz, 1986, p. 21)

Finalmente, la concepción de evaluación consiste en que el alumno es sometido durante el avance y al final del programa a una evaluación para corroborar sus conocimientos previos, su progreso y su dominio final de los conocimientos o habilidades enseñados. El énfasis de las evaluaciones se centra en los productos del aprendizaje y no en los procesos cognitivos o afectivos que intervienen durante el aprendizaje.

3.1.2 Humanismo

El paradigma humanista en el campo de la educación; “ha venido a llenar un vacío que otros (p. ej. el conductista y el cognitivo) no han atendido con el debido rigor; a saber; el estudio del dominio socio-afectivo y de las relaciones interpersonales, y el de los valores en los escenarios educativos”. (Hernández Rojas, 2002, p. 99) Dicho paradigma surgió en

Estados Unidos, creció aceleradamente desde finales de los años cincuenta y durante la década de los sesenta. Maslow es considerado el fundador de la corriente humanista, influenciado por la filosofía existencialista y la corriente de la fenomenología. Del existencialismo se ha incorporado la idea de que el ser humano va creando su personalidad a través de las elecciones o decisiones que continuamente toma ante las distintas situaciones y dilemas que se le presentan en la vida. Por otro lado, la fenomenología señala que la percepción o cualquier actividad cognoscente externa o interna que realizan los individuos es, ante todo, un acontecimiento subjetivo de acuerdo con su realidad personal.

Carl Rogers es el más representativo en lo que se refiere a las aplicaciones educativas del enfoque humanista. Desde el punto de vista de los humanistas, la educación se debería “centrar en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. La educación humanista se basa en la idea de que todos los alumnos son diferentes, y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás”. (Hernández Rojas, 2002, p. 106) Ahora bien, en los programas de tipo humanista se describen cinco objetivos: a) centrarse en el crecimiento personal de los estudiantes; b) fomentar la originalidad, la creatividad y la imaginación de los estudiantes; c) promover experiencias de influencia recíproca interpersonal entre los estudiantes; d) provocar en los estudiantes sentimientos positivos hacia las asignaturas o los cursos escolares; y e) inducir aprendizajes de los contenidos vinculando los aspectos cognitivos y vivencias.

En cuanto a la concepción de los alumnos, se refiere a entes individuales, únicos y diferentes de los demás; así mismo son seres con iniciativa, con necesidades personales de crecer, capaces de autodeterminación, personas que poseen afectos, intereses y valores particulares.

También se visualiza en el modelo humanista la concepción del maestro, a partir de una relación de respeto con los alumnos, así mismo se manifiestan otros rasgos, como son:

- a) ser un maestro interesado en el alumno como persona total; b) procurar estar abierto ante nuevas formas de enseñanza u opciones educativas; c) fomentar el espíritu cooperativo de sus alumnos; d) ser auténtico y genuino ante sus alumnos; e) intentar comprender a los alumnos poniéndose en su lugar, y ser sensible a sus percepciones y

sentimientos; f) rechazar las posturas autoritarias y egocéntricas; g) poner a disposición de sus alumnos sus conocimientos y su experiencia; y debe darles a entender que en cualquier momento que lo requieran pueden contar con ellos; y h) intentar crear un clima de confianza en el aula. (Hernández Rojas, 2002, p. 110)

En cuanto a la evaluación, se propone la autoevaluación como una opción válida. “Son los alumnos quienes, con base en sus propios criterios, están en una posición más adecuada para determinar en qué condiciones de aprendizaje y crecimiento se encuentran después de haber finalizado un curso o una actividad de aprendizaje”. (*Ibid.* p. 113) El uso de la autoevaluación como recurso fomenta en los alumnos creatividad, la autocrítica y la confianza en sí mismos.

3.1.3 Cognoscitivismo

El enfoque cognitivo tiene sus orígenes en la década de los cincuenta, específicamente en el año de 1956. Los principales protagonistas en la orientación cognitiva en lo que se refiere a los aspectos educativos son: Bruner y David Ausubel. Los trabajos de Bruner tuvieron un fuerte impacto en Estados Unidos durante los años sesenta con respecto a la propuesta *aprendizaje por descubrimiento*. Ausubel de igual manera en los años sesenta, elaboró la teoría del *aprendizaje significativo o de la asimilación*.

La fundamentación epistemológica es la racionalista; considera que el sujeto elabora las representaciones internas (ideas, conceptos y planes) de una manera esencialmente individual. El sujeto es un agente activo cuyas acciones dependen de las representaciones internas como producto de las relaciones previas con su entorno físico y social. Según esta concepción, el sujeto posee una organización interna de eventos que va reelaborando en función de los intercambios con el exterior; y a partir de esta organización interna (estructuras, reglas o esquemas) el sujeto interpreta y otorga continuamente nuevos significados.

En cuanto a la concepción de la enseñanza, se menciona que

no basta con la mera transmisión de los contenidos por parte de los agentes instruccionales (profesor, materiales curriculares, software educativos), sino que son necesarias la planificación y la organización de los procesos didácticos para que recreen las condiciones mínimas para aprender significativamente. Además, se requiere la creación de un contexto propicio para hacer intervenir al alumno activamente en su dimensión cognitiva (uso de conocimientos previos) y motivacional – afectiva (disposición para aprender y creación de expectativas para hacerlo significativamente), de modo que logren una interpretación creativa y valiosa. (Hernández Rojas, 2002, p. 133)

El alumno es visto como un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas. Por lo tanto no es considerado un sujeto pasivo, receptivo de información o *una hoja en blanco*. Se parte de que el alumno tiene conocimientos previos, por lo que, la activación del conocimiento previo puede servir al profesor en dos aspectos: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como la base sobre la cual se pueden promover nuevos aprendizajes. El modelaje es una alternativa adecuada utilizada por la corriente cognitiva, es decir, es la forma de enseñanza en la cual el docente “modela” ante los alumnos cómo se utiliza una estrategia determinada, con la finalidad de que el estudiante intente “copiar” la forma de uso de la estrategia.

Finalmente, se propone una evaluación del aprendizaje de contenidos “declarativos, procedimentales y actitudinales”. (Cfr. Hernández Rojas, 2002, p. 163–165) Es decir, el conocimiento declarativo es el conocimiento sobre *qué* es algo, por ejemplo el saber las actividades económicas de los pueblos mesoamericanos y su importancia para el comercio; el conocimiento procedimental es el conocimiento sobre *cómo* hacer algo, por ejemplo, cuáles son los pasos para realizar un ensayo³⁵ acerca de la economía mesoamericana; y el aspecto actitudinal se refiere al comportamiento del estudiante ante una situación determinada dentro del salón de clase, es decir, asumir una actitud de respeto en la diversidad de ideas, solidaridad en apoyar a otros compañeros al disipar dudas, tolerancia ante hechos antagónicos, entre otros.

³⁵ Es importante que el docente en plenaria explique las características de forma y fondo que debe de cumplir un ensayo, en este caso reflexivo.

3.1.4 El Psicogenético constructivista o piagetiano

Los orígenes del constructivismo datan de la tercera década del siglo veinte y se encuentran en los primeros trabajos realizados por Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal del niño. La postura epistemológica de la escuela de Ginebra puede describirse como “constructivista, interaccionista y relativista”. (Hernández Rojas, 2002, p. 176) A diferencia de las posturas empiristas, los piagetianos otorgan al sujeto cognoscente un papel activo en el proceso de conocimiento. Para explicar la construcción del conocimiento se afirma que es la acción (física y mental) que realiza el sujeto frente al objeto de conocimiento. Al mismo tiempo, el objeto también actúa sobre el sujeto o responde a sus acciones, promoviendo cambios en las representaciones construidas que el sujeto va logrando acerca de él. Así, las tres etapas del desarrollo intelectual son: sensoriomotriz, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales. (Remitirse al capítulo 2, p. 46)

Por otro lado, para los constructivistas, la concepción del alumno es un constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta. En el ámbito del aprendizaje y la enseñanza, Rocío Quesada citando a Coll, manifiesta tres ideas fundamentales:

1) El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirlo en esa tarea. Ello no debe interpretarse como que él descubre o inventa, sino que es él quien aprende y la enseñanza está mediatizada por su actividad mental constructiva. Lo que es capaz de aprender depende tanto de su nivel de competencia cognoscitiva general, como de los conocimientos que ha podido construir en sus experiencias previas. 2) La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración, resultado de un proceso de construcción social. Se dice que los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que ya están contruidos, aceptados como saberes y sistematizados en las disciplinas, porque elaboran significados o representaciones mentales personales de esos saberes, de acuerdo con el conocimiento previo que poseen. 3) La función del profesor se orienta a crear condiciones para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, rica y diversa, llevándolo a que la construcción se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales. Para ello juega un papel de suma importancia el conocimiento de los procedimientos o estrategias implicados en el saber aprender. (Quesada, 2001, p. 15–16)

Bajo el constructivismo, el docente es un guía para el alumno, es decir, la “función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia”. (Díaz– Barriga y Hernández, 2002, p. 6)

Para finalizar, se puede constatar que la evaluación se centra menos en los productos y más en los procesos de construcción de conocimientos.

3.1.5 El Sociocultural o Vigotskyano

La corriente sociocultural impulsada por Lev Semiónovich Vigotsky a partir de la década de 1920 fue influenciada por Hegel y Spinoza. De Hegel le intrigaron a Vigotsky tres ideas: 1) la dialéctica del devenir histórico; 2) la distinción que estableció entre el mundo natural y el mundo cultural; y 3) el papel de los procesos de objetivación y desobjetivación en el estudio de cualquier proceso dinámico. De Spinoza, la relación entre cuerpo y mente.

En la corriente sociocultural intervienen dos formas de mediación social: a) la intervención del contexto sociocultural, y b) los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto. Desde esta corriente, el alumno “debe de ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucran a lo largo de su vida social y extraescolar”. (Hernández Rojas, 2002, p. 232)

El papel de la interacción social con los otros tiene importancia fundamental para el desarrollo psicológico (cognitivo y afectivo) del alumno. El alumno reconstruye el conocimiento a partir de un proceso de construcción personal y procesos de construcción en colaboración con los otros que intervinieron en ese proceso. En cuanto al profesor, debe ser entendido como un *agente cultural* que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador entre el saber sociocultural y el proceso de apropiación de los alumnos.

La manera de evaluar de la postura sociocultural se enfoca en los procesos de construcción por parte del educando y no tanto de los resultados obtenidos.

3.2 Posición ante los paradigmas en psicología de la educación, para una postura pedagógica

Lo anterior me ha permitido entender mejor mi postura pedagógica, la cual considero *ecléctica*, porque me apoyo de los cinco paradigmas; por ejemplo, del conductismo retomo la planeación de la enseñanza, a partir de los programas de estudio, manifestando a los alumnos los contenidos del curso, explicando sus objetivos, así como la manera de evaluarlos.

De la corriente humanista (con la cual me identifico más), retomo la idea de ayudar a los alumnos en problemas de aprendizaje, así como el de escucharlos cuando tienen problemas entre amigos o familiares. Considero que los alumnos son sujetos sociales que sienten, piensan, actúan, únicos e irrepetibles. En la medida de mis posibilidades, trato de implementar estrategias creativas que permitan fomentar en el alumno originalidad e imaginación; así mismo promuevo en el alumno sentimientos positivos hacia la asignatura. Ocasionalmente, pido a los alumnos que se autoevalúen, después de haber realizado actividades de aprendizaje. La relación con los alumnos es siempre de respeto el cual permita un clima de confianza y de cooperación. Finalmente, estoy dispuesto a nuevas alternativas de enseñanza aprendizaje.

De la corriente cognitiva recuperé la idea de que los alumnos son sujetos activos en la construcción del conocimiento; me baso en sus conocimientos previos para planear y organizar estrategias de enseñanza-aprendizaje. Generalmente, en las clases trato de interactuar con los alumnos en aspectos declarativos, procedimentales y actitudinales. Frecuentemente recorro al modelaje para mostrarles a los alumnos cómo realizar ciertas tareas o actividades.

Del constructivista comparto la idea de que los sujetos construyen su propio conocimiento, escucho sus comentarios sin tratar de imponer mi percepción de la realidad; además de realizar modelajes de enseñanza, funjo como orientador o guía. Observo y analizo el proceso de construcción del conocimiento y no tanto en el producto final.

De la corriente sociocultural, considero que los alumnos vienen de contextos socioculturales distintos, por lo que trato de conocerlos a partir de una “evaluación previa”, en la que les pregunto acerca de su entorno familiar, cultural, y económico; ello permite tener indicadores para proceder en mi planeación de clase. Al momento de realizar actividades en clase, procuro que haya una interrelación de apoyo entre iguales para que conjuntamente vayan adquiriendo saberes determinados.

3.3 Propuesta teórica: Lo lúdico

El aspecto lúdico tiene dos modalidades: a) tener un sustento teórico; y b) ser una postura de enseñanza–aprendizaje.

3.3.1 Sustento teórico

¿Por qué la importancia de lo lúdico? ¿Qué le da sentido y significado al aspecto lúdico en la enseñanza-aprendizaje? Lo lúdico, “del latín, *ludus*, que significa juego, el juego es placentero, espontáneo y voluntario, tiene un fin en sí mismo, exige la participación activa de quien juega y guarda ciertas relaciones con actividades que no son propiamente juego (creatividad, solución de problemas...)” (Cfr. *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 1993, vol II, p. 842) Ello conlleva a que los alumnos no estén sometidos a las decisiones unívocas del docente, por lo tanto, los parámetros de enseñanza serán limitados para un desenvolvimiento óptimo del estudiante.

El juego es:

intrínsecamente esencial para la creatividad³⁶ [...] una persona que no sabe jugar está privada al mismo tiempo de la alegría de hacer y crear y seguramente está mutilada en su

³⁶ Se puede entender como la capacidad de pensar diferente de la que ya ha sido pensada, para lo cual es necesario comparar nuestras ideas con las de los demás. (Flores Velazco, 2004, p. 51). O como dice Vervalin, la creatividad es el proceso de presentar un problema a la mente con claridad (ya sea imaginándolo, visualizándolo, contemplando, etc) y luego originar o inventar una idea, concepto, noción o esquema según

capacidad de sentirse vivo. El juego se aleja de lo cotidiano. El juego se realiza según una norma o regla siguiendo una determinada estructura y por consiguiente crea orden. (Otero, 1999, p. 17)

Es por ello que el juego construye por sí mismo sus normas de comportamiento durante la acción del sujeto, ya sea en la infancia³⁷, adolescencia, o en la vida adulta. El juego es un medio de expresión con la otredad, un instrumento de conocimiento, un medio de socialización activa, un compensador de la afectividad y un efectivo instrumento de desarrollo de las estructuras del pensamiento; resulta un medio esencial de organización, desarrollo y afirmación de la personalidad.

González Gallego manifiesta que los juegos son, “un ensayo, una simulación entendida como una representación de la realidad, es decir, con los juegos [realizamos] técnicas, habilidades, pautas para las relaciones sociales, y se desarrollan sentimientos de identificación cultural”. (Cfr. González Gallego, 2001, p. 16) El juego como representación “estimula a la vez el pensamiento divergente y la creatividad, así mismo, es una estrategia básica de enseñanza aprendizaje”. (Hernández Cardona, 2001, p. 23) Ma. del Rosario Piñeiro dice que el juego de representación tiene como finalidad “hacer manejables conceptos abstractos y asimilables para los preadolescentes y adolescentes que a pesar de encontrarse en la etapa operacional formal, tienen dificultades para su comprensión y utilización [...]” (Cfr. Piñeiro, 2001, p. 47)

Ahora bien, lo lúdico como una representación de la realidad o también una enseñanza no parametral,³⁸ tiene básicamente: el saber hacer de una manera creativa y reflexiva de las cosas; para Joan Santacana el aspecto lúdico tiene tres componentes, a saber; “el ser un ejercicio recreativo; el que existan determinadas reglas, sin las cuales no exista el juego; y, finalmente, el hecho de que se gane o se pierda”. (Serrat, 2001, p. 38) Las reglas tienen vigencia sólo durante el transcurso del juego, en un momento y en un tiempo

líneas nuevas o no convencionales. (Vervalin, 1992, p. 19) En otras palabras, se refiere, a la idea de no seguir parámetros establecidos que limiten la posibilidad de mostrar alternativas del saber.

³⁷ El juego para Piaget constituye un peldaño indispensable en el desarrollo cognoscitivo del niño. (Piaget, 1961, p. 15) Para Vygotski, el juego es considerado una actividad placentera. (Vygotski, 1988, p. 141)

³⁸ Dicho término es empleado por la Dr. Estela Quintar, al referirse a una acción educativa de enseñar, la cual promueve seres autónomos, creativos y libertarios. (Quintar, 1998, p. 34).

determinado, sin embargo, en este caso, no se trata de quien gane o pierda, sino en que todos los alumnos de manera conjunta o individual aprendan haciendo.

Habitualmente el juego:

se ha asociado a la psicoterapia infantil no responde sino a la reproducción de una pauta social y cultural que establece que el único que juega es el niño y que el adulto no debe jugar. Debemos rescatar lo lúdico como una propuesta adulta de crecimiento y de crecidos; del proceso de crecimiento interminable de alguien crecido. “El niño muestra su juguete, el hombre lo esconde”. (Gili y Pacho, 1996, p. 65–66)

Es importante mirar al aspecto lúdico, a partir de una formación integral del alumnado, además, favorece el aprendizaje activo, desarrolla las capacidades para tomar decisiones, enriquece la relación profesor–alumno, permite acercar, al nivel de comprensión del alumnado, conceptos de difícil asimilación, conectar al alumno con la vida real, desarrollar la sociabilidad y el espíritu de colaboración. Ante esta situación, María Jesús Marrón dice, que “los alumnos aceptan reglas y a una dinámica de juego, lo que conlleva a la aceptación de una disciplina de grupo y supone la necesidad de generar actitudes receptivas hacia los compañeros y compañeras que participan en el juego”. (Cfr. Marrón, 2001, p. 61–63)

Así también, hay que dejar a un lado aquellos prejuicios de que el adulto no juega; tal postura lleva implícitamente la noción de que, a partir de determinado momento, el adolescente de nuestra cultura se transforma en un adulto serio, en un sujeto terminado, condicionado por parámetros que delimitan sus acciones y pensamiento, esperando ajustarse a lo creado por el deber ser social. Ante esta situación, Antonio Cabrera manifiesta que “hay docentes que opinan que el juego es trivial y no esencial para los contenidos de enseñanza [...] otros creen que el juego hace importantes contribuciones en lo social, cognoscitivo y afectivo del menor, lo cual se puede observar en las representaciones sociodramáticas”. (Cabrera, 1995, p. 12)

De modo que, desde mi perspectiva el juego, es decir, lo lúdico lo concibo como una acción activa del sujeto,³⁹ o como dice Weisz, “la actividad lúdica interpretada como actitud hacia el cuerpo y hacia la mente determina una conducta pensante” (Cfr. Weisz, 1986, p. 16), implicando involucrarse en lo que se está realizando. El juego es placentero, no está determinado para ciertas edades, aunque para fines de este trabajo se enfoca a los adolescentes; implica creatividad y la posibilidad de conocerse así mismo. Lo lúdico es todo un arte que no se aprende necesariamente en las escuelas, sino en la vida misma del ser humano. Es la posibilidad de permitir explorar y generar habilidades diversas, así como la construcción de conocimientos, es decir, el saber hacer, el cual es una de sus características indispensables. O como dice Gili y Pacho:

El hacer significa un crear, un construir con cosas, con objetos, con personas, con elementos concretos; un hacer que parte de la realidad interna (como vivencia) en conexión con lo externo, y un regresar haciendo, desde lo externo hacia lo interno, en un vaivén interminable, creador, no repetitivo ni en condiciones de acotamiento. (Cfr. Gili y Pacho, 1996, p. 79)

En síntesis, lo que se pretende decir es que a partir de la acción lúdica, el alumno puede desarrollar habilidades múltiples, o como diría Moor “para hacer reaccionar instintos reprimidos” (Cfr. Moor, 1972, p. 17) para el aprendizaje de la Historia de México, a partir de los cinco sentidos que posee el ser humano (vista, oído, gusto, olfato y tacto) por lo que “la estimulación de los sentidos da origen al conocimiento de las cosas”. (Huerta Ibarra, 1991, p. 21) Habrá sentidos más estimulados que otros, lo que implica que, en este caso, en el salón de clase encontremos estudiantes con la facilidad de leer, escuchar o escribir, por lo que esta forma de aprender se convierte en una característica personal del alumno.

Ahora bien, la acción lúdica de enseñanza-aprendizaje se formula con la intención, en una primera instancia, de motivar, despertar curiosidad y creatividad en el alumno por lo que realiza, pero sobre todo, estimular habilidades múltiples para el aprendizaje de la Historia de México en los periodos prehispánico y colonial. ¿A qué habilidades múltiples me estoy refiriendo?

³⁹ En este caso (aunque se puede retomar), no estoy planteando la idea de juego como una estructura, es decir, haciendo alusión estrictamente a los juegos de mesa como el ajedrez, la oca, o juegos populares como el football; ni tampoco la noción de juego en términos de “juguete”, el cual se vincula con los infantes.

la lingüística implica la sensibilidad y habilidad para el manejo de las palabras; la musical para apreciar el sonido, el ritmo, el canto y la música; la lógico – matemática es la habilidad para resolver problemas matemáticos, para seguir secuencias lógicas que originen preguntas acerca del por qué y el cómo; la espacial se distingue por el talento para manejar información figurativa, detalles, características físicas, que generen una actitud comparativa, que detecte elementos específicos; la corporal origina la habilidad para manejar objetos, para el movimiento motriz grueso; la intrapersonal se orienta al pensamiento filosófico, a la introspección que disfruta de la soledad y la reflexión; y la interpersonal manifiesta grandes habilidades para el trato humano, capacidad para detectar emociones, mensajes no verbales y valores, así como la habilidad para el liderazgo, la comunicación y la solución de conflictos. (Cfr. Gardner, 2001, p. 109 – 292) y (Cfr. Kasuga, *et al.* 1998, p. 128–138)

A continuación, destacaré las particularidades de las habilidades antes mencionadas.

- 1) Habilidad verbal–lingüística. Dentro de ésta habilidad se desarrollan cuatro componentes: Escuchar, hablar, leer y escribir.
- 2) Habilidad musical. Es un lenguaje auditivo que emplea tres componentes básicos: tono, ritmo y timbre.
- 3) Habilidad lógico–matemático. Se incluyen los siguientes componentes: cálculos matemáticos, pensamiento lógico, solución de problemas, razonamiento deductivo e inductivo y discernimiento de modelos y relaciones.
- 4) Habilidad visual–espacial. Comprende una serie de habilidades afines que incluyen discriminación visual, reconocimiento, proyección, imagen mental, razonamiento espacial, manejo y reproducción de imágenes internas o externas.
- 5) Habilidad cinestésica–corporal. Significa experimentar lo que se aprende para poder comprender e interiorizar la información.
- 6) Habilidad intrapersonal. Comprende nuestros pensamientos y sentimientos.
- 7) Habilidad interpersonal. Significa el establecimiento de relaciones sociales, utilizar diversas maneras para relacionarse con los otros.
- 8) Finalmente la habilidad naturalista. Gardner no la menciona en un principio, sin embargo, es considerada como una habilidad importante en el desarrollo del ser humano. Dicha habilidad se describe “como las de alguien competente para reconocer flora y fauna, para utilizar productivamente sus habilidades, así

mismo comparamos datos, clasificamos características y extraemos significados”. (Cfr. Campbell, Linda; Bruce y Dickinson, Dee, 2000, p. 260–261) o (Cfr. Joyce y Weil, 2002, p. 462–468)

La clasificación permite entender de mejor manera lo esencial de cada habilidad y, así mismo, las posibles aportaciones para el alumno, que le servirán no solamente en las asignaturas correspondientes, sino también en su vida cotidiana.

3.3.2 Lo lúdico como postura de enseñanza-aprendizaje

El aspecto lúdico tiene una estrecha relación con las siguientes posturas psicológicas de la educación: la humanista, la cognitiva, la sociocultural y la constructivista; principalmente, en considerar al alumno como un sujeto activo capaz de construir aprendizajes de una manera creativa y multiforme. Por lo que la acción lúdica puede ser considerada una postura en la enseñanza–aprendizaje, no solamente en la Historia, sino, en las Ciencias Sociales y en las Ciencias Experimentales.

Para una mejor comprensión, manifestaré el vínculo existente entre las posturas arriba señaladas con lo lúdico.

El aspecto lúdico se relaciona con la postura humanista, cuando se busca en el alumno un crecimiento en el aprendizaje; el fomentar la originalidad, la creatividad y la imaginación; y promover experiencias recíprocas interpersonales. El alumno es considerado un ser único y diferente, al que hay que respetar.

En cuanto a la postura cognitiva, coincide con lo lúdico cuando se considera al alumno como un sujeto activo, el cual posee una organización interna de las cosas, cuya relación va en función de la interrelación con el exterior.

En el constructivismo, las similitudes con el aspecto lúdico consisten en señalar a los estudiantes como sujetos activos en el proceso de conocimiento; hay una mutua corresponsabilidad entre el sujeto y el objeto, lo cual permite una determinada acción del sujeto reflejada en el comportamiento.

El vínculo existente entre la postura sociocultural y lo lúdico, es la socialización entre sujetos sociales, los cuales puedan compartir experiencias para un enriquecimiento del conocimiento en el aula de estudio.

Con lo anterior, puedo deducir que la modalidad lúdica se nutre de diferentes propuestas psicológicas de la educación, lo cual permite no seguir necesariamente un paradigma, sino instrumentar básicamente aprendizajes diversos y flexibles, sin ataduras en el proceso de construcción del conocimiento; ello permite ampliar los horizontes del saber en el estudiante. O como dice Aizencang, la acción lúdica “facilita la enseñanza y el aprendizaje de habilidades y de contenidos escolares; orienta al [sujeto] en la apropiación de ciertos formatos de trabajo y en su participación de espacios sociales.” (Cfr. Aizencang, 2005, p. 96)

3.4 Postura disciplinar

En la práctica docente, al impartir la asignatura de Historia de México I, generalmente mi postura disciplinar rectora es la corriente de los Annales; aunque también inserto modalidades de la Historia crítica y la Hermenéutica.

Al recuperar las ideas de la corriente de los Annales,⁴⁰ en las sesiones de clase procuro vincular en un tiempo y espacio dado, hechos de índole político, económico y sociocultural de un acontecer histórico; así mismo, me apoyo en disciplinas relacionadas

⁴⁰ Para mayor conocimiento de la corriente de los Annales remítase a: Carlos Antonio Aguirre Rojas. *La Escuela de los Annales*, 2002 y “¿Qué es la historia de las mentalidades?, auge y declinación de un tema historiográfico” en *Itinerarios de la Historiografía del Siglo XX*, 1999; Joseph Fontana, “Ascenso y descenso de la escuela de los Annales” en *Hacia una Nueva Historia*, 1995 y “La reconstrucción. III: La escuela de Annales” en *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, 1999; Peter Burke, *La Revolución Historiográfica Francesa*, 1993; finalmente Guy Bourdú y Hervé Martín, “L’histoire nouvelle, héritière de l’école des Annales” en *Les écoles historiques*, 1997.

con la Historia, como son: la economía, la sociología, la geografía, la antropología, lo cual me permiten enriquecer el conocimiento.⁴¹ Aunado a ello, enfatizo la multicausalidad que conllevan a múltiples consecuencias de un hecho histórico. De manera general, Aguirre Rojas señala las características del modelo annalista:

1) Objeto de estudio de la historia: presente, pasado [...] del hombre; 2) Objetivo de la historia: dar cuenta de los grandes procesos sociales y colectivos. Historia social, económica y cultural; 3) Campo de realidades que abarca: historia de las estructuras profundas, de las realidades subyacentes, de las duraciones largas y colectivas; 4) Fuentes que usa: historia que multiplica, recrea, inventa y descubre múltiples fuentes y nuevos puntos de apoyo; 5) Dominio que abarca: historia que asume que todo lo humano es historiable, de perspectivas globalizantes; 6) Imagen que proyecta al exterior: historia abierta o en construcción que se enriquece, redefine y renueva en cada generación; 7) Relación con otras ciencias sociales y el intercambio diverso; 8) Resultado del trabajo historiográfico: una historia que despliega y explora todo el espacio y dimensiones de su carácter interpretativo, creando modelos, hipótesis y explicaciones globales; y 9) Posición hacia los hechos: historia crítica, destructora, que disuelve las evidencias y muestra los supuestos ocultos, cuestionando las visiones comunes y dominantes y marchando contracorriente de ellas. (Aguirre Rojas, 2002, p. 82–83).

En la medida de mis posibilidades, procuro insertar en las sesiones de Historia de México las ideas señaladas por Aguirre Rojas.

Así también, procuro recuperar la idea de la *situación problema en la enseñanza de la Historia* propuesta por el Dr. Alain Dalongeville, quien da pautas de cuestionamiento en el conocimiento divulgado en clase; es decir, al momento de trabajar un tema y al socializarlo con los otros, procurar problematizar el contenido manejado, para así permitirnos reflexionar y mirar alternativas de conocimiento, y no solamente quedarnos con una sola idea de los acontecimientos históricos. Por lo tanto, “es necesario que exista un problema para resolver, una contradicción que superar, que haya un material para interrogarse a sí mismo y a los [otros]”. (Dalongeville, 2000, p. 9)

⁴¹ Aunque no descarto la idea de mencionar la descripción crítica de las nacionalidades, de los héroes, biografías personales en un momento histórico (característica del historicismo); así como categorías empleadas por el Materialismo Histórico (lucha de clases, desigualdad social, medios de producción, modos de producción, capital, entre otros.)

Finalmente, el utilizar ideas de la corriente de los Annales y de la situación problema, significa comprender lo comentado, lo revisado en clase, ya que las fuentes escritas o no escritas (como la tradición oral), utilizadas en la enseñanza aprendizaje, son una interpretación (Hermenéutica)⁴² de acontecimientos históricos en un espacio y en un tiempo determinados. En otras palabras, para mi “la Historia”, no es objetiva,⁴³ sino subjetiva, ya que cada historiador o profesor le da un matiz o una percepción de una realidad a trabajar o a evaluar, por lo tanto ¿qué Historia pretendes saber?, dependerá de lo que te interese descubrir, según la formación de vida del sujeto. De modo que “nos encontraremos ante versiones muy diferentes de los mismos hechos debido a trasfondos ideológicos distintos” (Carretero, 1995, p. 19), o como dice Juan Quintar,

la Historia se estudia y se hace, los historiadores la hacen con fuentes escritas, orales, fotográficas, etc. La fuente dice según lo que le quiera hacer decir el historiador, según lo que el historiador le pregunte. Según lo que yo vea en la fuente y según lo que le quiera preguntar. Entonces [...] en realidad hay tantas Historias como historiadores haya, es decir que no existe *la historia*, una Historia objetiva no existe, lo que existe es rigurosidad en la interpretación. (Quintar, 2000, p. 17)

Por lo tanto, la interpretación realizada en el salón de clase va a estar acotada por el marco conceptual que se utilice, o como dice Alcalá, “podemos tener muchas interpretaciones, pero ninguna puede ir más allá de lo permitido por nuestro marco conceptual”. (Alcalá, 2002, p. 60) Así mismo, la veracidad de lo que decimos estará basada en las categorías o conceptos con los cuales estemos trabajando, es decir, desde donde

⁴² La Hermenéutica es la disciplina de la interpretación. El tipo de interpretación a la que hago referencia es la analógica, intermedia entre lo unívoco y lo equívoco ---en palabras de Beuchot, lo análogo tiene un margen de variabilidad significativa que le impide reducirse a lo unívoco pero que también le impide dispersarse en la equivocidad. La analogía permite diversificar y jerarquizar. Es un contextualismo relativo, no absoluto, y ello nos da la posibilidad de abrir nuestro espectro cognoscitivo sin perdernos en un infinito de interpretaciones que haga imposible la comprensión y caótica la investigación, sobre todo en el movedizo terreno de las humanidades. Es algo arduo y complicado el buscar la adecuada proporción que se debe de dar a cada interpretación, para eliminar las que sean irrelevantes o falsas, y para dar a las relevantes una jerarquía, según grados de aproximación a la fidelidad al texto. (Beuchot, 2002, p. 25 y 38) Para mayor profundidad con respecto a la Hermenéutica remitirse a Aguilar Rivero, Mariflor, *Confrontación, Crítica y Hermenéutica*, México, Fontamara-UNAM, s/a, 215 p; o Gadamer, Hans-Georg. “Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica” en *Verdad y Método*, Salamanca, Sigueme, 1988, p. 331-377.

⁴³ En el sentido de que no hay una visión unívoca (como en las ciencias naturales) de la realidad, sino una multidiversidad de interpretaciones siempre y cuando haya una rigurosidad epistémica.

estamos dándole sentido y significado a nuestras palabras; ello “implica una vigilancia epistemológica”. (Cfr. Bourdieu, Claude y Passeron, 2000, p. 372)

Finalmente considero fundamental que el docente tenga conocimiento cuando menos de los diferentes paradigmas psicológicos de la educación al momento de estar con los adolescentes en el salón de clase para dar sentido y significado a la(s) postura(s) pedagógica(s) asumida(s); y también estar conciente de la postura disciplinar con la cual se da a conocer con los alumnos, ya que de ahí se deduce la percepción que se tiene de la Historia. Con respecto a la postura teórica, es un caso particular que propongo para mejorar la práctica educativa en la enseñanza-aprendizaje de la Historia de México.

Por lo tanto, recuperando e integrando los conocimientos mencionados en los anteriores capítulos, es decir, sabiendo la importancia de lo que significa el estar desempeñándose como docente en el nivel medio superior, específicamente en el CCH-N; el tratar de comprender al adolescente el cual es un sujeto que cumple roles sociales en una realidad determinada como lo es la escuela, y que a su vez proporciona valiosa información en conjunción con los investigadores y profesores que imparten Historia en el CCH-N para mejorar las prácticas educativas; así mismo estar conciente de los diferentes paradigmas de la educación para una postura pedagógica y de asumir una postura disciplinar que nutran una postura teórica para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la Historia de México, pero sobre todo, en la posibilidad de formar sujetos multidimensionales, ha dado como fruto, en una primera instancia la construcción de un plan de clase. Por lo que se abordará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE LAS ESTRATEGIAS LÚDICAS EN LOS PERIODOS PREHISPÁNICO Y COLONIAL.

En este capítulo se muestra el plan de clase de las unidades II y III del programa de Historia de México I. Para ello se menciona la presentación de las unidades correspondientes; los formatos del sondeo grupal y de la prueba diagnóstica; así como la organización temática con propuestas lúdicas. En cada tema se manifiesta el propósito educativo de la unidad; el objetivo de la clase; las actividades con sus respectivas estrategias de aprendizaje, y las posibles habilidades múltiples a desarrollar, por parte del estudiante.

Los conocimientos temáticos de la asignatura Historia de México I, compartidos en el aula de estudio, son extraídos de los programas correspondientes, por lo que, básicamente se retomarán los temas presentados en las unidades II y III de la asignatura de Historia de México I (Cfr. *Programa de Historia de México I*, 2002, p, 12–17) para así proponer las estrategias lúdicas, con miras a generar en el alumno habilidades múltiples para mejorar su aprendizaje.

A continuación el desarrollo del plan de clase:

4.1 Plan de clase

4.1.1 Presentación

- * Presentación del profesor ante el grupo (datos personales y experiencia docente).
- * Manifestar las normas (se establecerán a partir de la interacción docente-alumnos) en clase, por ejemplo, tolerancia al entrar a la sesión, tareas, y asistencia.
- * Presentación en plenaria de las unidades: II y III:
 - * Unidad II. Periodo prehispánico (2500 a. C a 1521 d. C)
 - Regiones del México prehispánico (Mesoamérica, Aridoamérica y Oasisamérica)
 - Periodización: Horizontes culturales (Preclásico, Clásico y Posclásico).

- Características de las civilizaciones mesoamericanas.
- Principales culturas.
- Los Mexicas.
- * Unidad III. Periodo colonial (1521 a 1810)
 - La situación de España en el contexto europeo a finales del siglo XV.
 - El proceso de conquista militar y espiritual.
 - Reinado de la corona española: Habsburgo y Borbón.
 - Principales actividades económicas.
 - Poder material y espiritual de la iglesia. Así como los movimientos de resistencia ante la dominación española.
 - Sociedad, cultura y vida cotidiana.

Los objetivos y aprendizajes se mencionarán particularmente conforme se vean los temas de cada unidad.

* ¿Qué **materiales** utilizará el alumno? Previamente, el profesor dará o pedirá el material necesario (textos, mapas, colores, papel, etc.)

* ¿Cómo **evaluar**? Participación individual y por equipo (binas o cuartetos), el cual consiste en: a) trabajos o tareas: reflexión o comentario de textos, investigación de conceptos y categorías, contestación a preguntas, realización de cuadros comparativos (se evaluará la organización y estructuración de la información; la ortografía y las aportaciones de los alumnos en cuanto al conocimiento); b) actividades: ubicación geográfica; realización de mapas mentales–conceptuales–crucigrama–construcción de dominó (se evaluará planeación, organización, coherencia de las palabras, así como la utilización de indicadores, cuando se trabaje con mapas). Independientemente de lo hecho en el cuaderno, se le pedirá al alumno la entrega de un archivo personalizado los días miércoles (**fólder** con los trabajos hechos de las unidades correspondientes, ya sea en computadora, a máquina o a mano). En la cejilla del fólder se colocará el nombre y grupo del alumno, materia y nombre del profesor)

4.1.2 Sondeo grupal

- ¿Te interesa el conocimiento de la Historia del México prehispánica y colonial? ¿Por qué?
- ¿Qué contenidos del momento prehispánico y colonial te interesaría que se abordarán con mayor profundidad?
- ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia prehispánica y colonial? ¿Por qué?
- ¿Qué habilidades se generan con la enseñanza de la Historia del México prehispánico y colonial?
- ¿Qué valores consideras que se pueden llevar a cabo en la enseñanza de la Historia del México prehispánico y colonial?

4.1.3 Prueba diagnóstica general de los contenidos de los periodos prehispánico y colonial

* Se realizará individualmente por escrito.

- ¿Cuáles son las tres regiones del periodo prehispánico?
- Menciona dos culturas que se ubiquen en el periodo preclásico, clásico y posclásico, respectivamente.
- ¿Qué características comunes identificas entre las culturas de la etapa prehispánica?
- ¿En qué siglo ubicas el proceso de conquista de los españoles a los pueblos mesoamericanos?
- ¿Qué hechos ideológicos, militares o sociales de los españoles influyeron en la conquista de los pueblos mesoamericanos?
- Menciona las principales actividades económicas en la Nueva España.
- ¿En qué consistió la imposición espiritual (religiosa) de los españoles a las culturas mesoamericanas?
- ¿Qué aspectos culturales se llevaron a cabo con la llegada de los españoles?

4.1.4 Organización temática con estrategias lúdicas

Sesión: 1

Nombre de la asignatura: Historia de México I	Unidad: II. Periodo prehispánico (2500 a. C a 1521 d. C)
Temática: Regiones del periodo prehispánico: Mesoamérica, Aridoamérica y Oasisamérica.	Tiempo para abarcar la Unidad II: 12 horas.

Propósito educativo de la Unidad II: El alumno analizará el desarrollo histórico de los pueblos prehispánicos de Mesoamérica, su diversidad espacial y temporal, para determinar los rasgos principales de las civilizaciones en el momento prehispánico y su incidencia en el acontecer histórico mexicano.

Objetivo⁴⁴ de la clase (lo que se espera lograr): El alumno conocerá la diversidad espacial y temporal de las regiones del momento prehispánico.

Actividad:⁴⁵ 1) Trabajar individualmente con un mapa de la República Mexicana con división política y sin nombres; 2) De manera individual manipular un mapa (rompecabezas) hecho con fomi;⁴⁶ y 3) Trabajo en plenaria, a partir de una lluvia de ideas en la construcción de la diversidad espacial, de flora y fauna de las entidades federativas investigadas.

⁴⁴ Con base en la taxonomía de los objetivos de Bloom: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación; los objetivos temáticos se estructuraron jerárquicamente, para así cumplir el propósito educativo correspondiente. (Cfr. Bloom, 1972, p. 28–32)

⁴⁵ Previamente el alumno debió investigar las características: climáticas, de flora y fauna de Mesoamérica, Oasisamérica y Aridoamérica. Las sugerencias de búsqueda, pueden ser: 1) Ochoa, Lorenzo. “Paisaje y cultura en Mesoamérica” en *Gran Historia de México Ilustrada*, Tomo I. El Mundo Prehispánico, México, Planeta, CONACULTA, INAH, 2002, p. 21–40; y 2) Florescano, Enrique. “I. La Matriz Nativa” en *Etnia, Estado y Nación*. México, Aguilar, 1999, p. 25–29. Así mismo, investigar los límites territoriales, la condición climática, el nombre de la capital correspondiente, así como el tipo de flora y fauna de una entidad federativa (asignada por el profesor) y finalmente un mapa de la República Mexicana con división política y sin nombres.

⁴⁶ Material elaborado con hule espuma.

Estrategia de aprendizaje: 1) Se formarán equipos de cuatro personas; sacarán un mapa⁴⁷ de la República Mexicana con división política y sin nombres. El profesor pedirá a los alumnos que identifiquen con signos o colores los lugares que hayan frecuentado con la familia o de manera individual. Después, colocarán: 1) en la parte superior del mapa, el título o el nombre mas conveniente; 2) en la parte inferior, la fuente, en este caso, quien haya realizado la actividad; y 3) en el extremo derecho o izquierdo, poner las acotaciones, es decir, lugar preciso visitado, e inmediatamente después, estado o entidad federativa en el cual se encuentre. Posteriormente, contestarán las siguientes preguntas: ¿Cuál fue el motivo de la visita? ¿Qué tipo de transporte utilizaste? y ¿Qué te llama la atención de los lugares que frecuentaste? Al finalizar, los alumnos comentarán los resultados con los compañeros del equipo. Una vez hecho lo anterior, se compartirán en plenaria las conclusiones.

Estrategia de aprendizaje: 2) Se otorgará individualmente a los alumnos un mapa de la República Mexicana (fomi), en el cual deberán reconocer las entidades federativas mencionadas por el profesor, así mismo, vincularán las subregiones de Mesoamérica, como son: Golfo de México, Oaxaca, Altiplano Central, Occidente y zona Maya.

Estrategia de aprendizaje: 3) Los alumnos que investigaron el Estado de la República correspondiente, pasarán al pizarrón a escribir una característica de dicho estado; para así comentarlo en plenaria. Finalmente, el profesor pedirá por escrito en una hoja, de manera individual el nombre del estado que investigaron, donde colocarán a qué región y subregión de Mesoamérica (si es el caso) pertenece, así como, la respuesta a la siguiente pregunta: ¿por qué en Mesoamérica se concentraron las culturas más complejas? Lo anterior se entregará al profesor.

Habilidades a generar: la interpersonal, al momento de intercambiar y comparar con los otros las experiencias de la investigación; la intrapersonal, visual y cinestésica al utilizar el mapa de la República Mexicana (fomi), por el hecho de pensar la ubicación y la

⁴⁷ Los mapas son importantes en la representación de un espacio real determinado. Trepát y Pilar Comes manifiestan que los espacios son lugares en los que se desarrollan las actividades humanas. (Cfr. Trepát y Comes, 1998, p. 98)

colocación (manipulación) de los estados mencionados, por lo que la observación es la pieza fundamental en la ubicación espacial de las entidades federativas.

Recapitulación de la sesión 1: Se desarrollará a manera de círculo de reflexión, de tal manera que haya una participación plena por parte de los estudiantes de los alcances o limitaciones de lo que se esperaba lograr en el objetivo correspondiente.

Tarea para la sesión 2: El alumno investigará las siguientes categorías: tiempo, tiempo cronológico, tiempo histórico, proceso, periodo y etapa. También, identificará tres acontecimientos ocurridos en Mesoamérica en el preclásico, clásico y posclásico; y así mismo, tres acontecimientos mundiales paralelos. Sugerencias para la búsqueda: 1) Gallo, Miguel Ángel, *Del México Antiguo a la República Restaurada*, México, Quinto Sol, 2001, p. 28–40; y 2) S/n. “México y el Mundo antes de 1492” en *Gran Historia de México Ilustrada*, Tomo V. México, Planeta, CONACULTA, INAH, 2002, p. 422–440. Traer un acetato y plumones para acetato.

Sesión: 2

Nombre de la asignatura: Historia de México I	Unidad: II. Periodo prehispánico (2500 a. C a 1521 d. C)
Temática: Periodización cultural (preclásico, clásico y posclásico)	Tiempo para abarcar la unidad II: 12 horas.

Propósito educativo de la unidad II: El alumno analizará el desarrollo histórico de los pueblos prehispánicos de Mesoamérica, su diversidad espacial y temporal, para determinar los rasgos principales de las civilizaciones en el momento prehispánico y su incidencia en el acontecer histórico mexicano.

Objetivo de la clase (lo que se espera lograr): El alumno comprenderá los diferentes periodos de los pueblos prehispánicos de Mesoamérica.

Actividad: 1) Los alumnos trabajarán de manera individual en la elaboración de una línea de tiempo de su vida; 2) En plenaria se intercambiarán comentarios acerca de las categorías investigadas que se dejaron como tarea individual, el profesor escribirá las ideas básicas en el pizarrón; y 3) Los alumnos complementarán una línea del tiempo del periodo prehispánico.

Estrategia de aprendizaje: 1) Los alumnos individualmente realizarán en acetato una línea de tiempo de su vida, donde señalarán periodos o etapas y procesos. Posteriormente, se expondrá en plenaria de manera voluntaria.

Estrategia de aprendizaje: 2) En plenaria los alumnos participarán acerca del significado de las categorías de tiempo cronológico, tiempo histórico, proceso, periodo, y etapa; paralelamente el profesor colocará en el pizarrón las ideas de los alumnos para así comentarlas de manera grupal.

Estrategia de aprendizaje: 3) El profesor otorgará una línea del tiempo muy general (de acontecimientos en Mesoamérica, a partir del 2500 a.C al 1521 d.C) a los alumnos, ellos complementarán individualmente esta línea de tiempo, y agregarán dos acontecimientos ocurridos en el preclásico, clásico y posclásico en Mesoamérica o seis acontecimientos internacionales paralelos (se podrán apoyar en su tarea correspondiente). En plenaria se comentarán resultados.

Habilidades a generar: la intrapersonal y la lógico-matemático, debido a la reflexión y complementación coherente de la línea de tiempo.

Recapitulación de la sesión 2: Se desarrollará a manera de círculo de reflexión, de tal manera que haya una participación plena por parte de los estudiantes del alcance o limitación del objetivo correspondiente.

Tarea para la sesión 3: Fotocopiar 1) “Legado científico espiritual de la tradición de las culturas mexicanas”, en *Psicotrónica de los Mayas*, México, s/ed, 1991, p. 139-141. 2) La información de Vargas, Ángel, “León Portilla: la realidad del país sería otra si se

valorara la lengua”, en *La Jornada*, 25 de enero de 2005, p. 2ª. 3) Según los frutos, semillas, tubérculos, verduras, vainas, hojas, flores, raíces, minerales o insectos que se les haya asignado, comprar medio kilo (salvo, las carnes de origen animal; éstas se dibujarán en media cartulina) e investigar las propiedades alimenticias de los productos, modos de empleo y lugar de origen. Sugerencia de búsqueda: Barros, Cristina y Marco Buenrostro. “Cocina Prehispánica. Recetario”, en *Arqueología Mexicana* No. 12, México, Raíces S.A de C.V / INAH, 2002, 101 p. 4) Fotocopiar “La vida económica”, en *Historia General de México*. p. 230–231. 5) Recolectar plantas que son consideradas medicinales (el profesor mencionará una lista de las posibles plantas a recolectar); se pueden conseguir en el mercado: poleo, siempre viva, toronjil, toloache, árnica, gordolobo, estafiate, jarrilla, laurel, pericón, zarzaparrilla, zapote, zoapatle, guayaba, tepescohuite, cuachalalate, pirul, hoja santa, albahaca y cempasúchil) que se usaban en el momento prehispánico; el alumno puede elegir la que crea conveniente. Una vez hecho esto, el alumno investigará los usos de la planta elegida, su nombre tradicional y su descripción. Puede investigar por cuenta propia preguntándole a los o a las vendedoras de plantas medicinales que se encuentran en el interior de los mercados o a sus padres, o buscar en las siguientes fuentes: A) García Rivas, Heriberto, *Plantas Medicinales de México*, México, Panorama, 1988, 263 p. B) Samano Tajonar, Laura, *Plantas y Yervas Curativas de México*, México, Gomez–Gómez Hermanos, s/a, 64 p. C) Linares Mazari, Edelmira, *Selección de Plantas Medicinales de México*, México, Limusa, 1995, 124 p. D) Samano Tajonar, Laura, *Plantas Curativas de México*, México, Gómez–Gómez Hermanos, 1988, 127 p; así mismo, traerá un frasco de vidrio con tapa, etiquetas, tijeras, pluma, diurex, y paliacate. Y 6) Fotocopiar la información de Robles O, Ricardo, “De Hormigas y Abejas”, en *La Jornada*, 5 de octubre de 2000, p. 15.

Sesión: 3

Nombre de la asignatura: Historia de México I	Unidad: II. Periodo prehispánico (2500 a. C a 1521 d. C)
Temática: Características de la civilización Mesoamericana (maneras de pensar, ser y actuar)	Tiempo para abarcar la unidad II: 12 horas

Propósito educativo de la unidad II: El alumno analizará el desarrollo histórico de los pueblos prehispánicos de Mesoamérica, su diversidad espacial y temporal, para determinar los rasgos principales de las civilizaciones en el momento prehispánico y su incidencia en el acontecer histórico mexicano.

Objetivo de la clase (lo que se espera lograr): El alumno comprenderá los rasgos distintivos de las civilizaciones mesoamericanas y su continuidad histórica.

Actividad: 1) El alumno leerá individualmente el texto “Legado científico espiritual de la tradición de las culturas mexicanas”; las palabras difíciles de entender se buscarán en un diccionario para una mejor comprensión del texto; 2) Se leerá la información de “León Portilla: la realidad del país sería otra si se valorara la lengua”; 3) Organizará la información de la investigación realizada del (fruto, semilla, vaina, etc); 4) Realizará un mapa conceptual de “la vida económica”, para después recrear un mercado en el cual se intercambien los productos y la información recabada de los alumnos; 5) Poner sobre la mesa la planta recolectada, la información investigada, el frasco, tijeras, etc., y 6) Leer el texto “De Hormigas y Abeja”.

Estrategias de aprendizaje: 1) Siguiendo el modelo: *Las Fases para Comentar Textos de las Ciencias Sociales* de Clemente Carral y José Aguilar, el alumno contestará las siguientes preguntas: a) ¿Qué tipo de texto es?, es decir, ¿geográfico, demográfico, social, antropológico, literario, historiográfico o político?, b) ¿Cuándo? Situar el texto en una línea de tiempo y relacionarlo con acontecimientos anteriores y posteriores; c) ¿De qué trata el texto?, y d) Conclusiones, opinión personal, por ejemplo, ¿cómo actúa el contenido en nosotros?, ¿nos hace pensar?, ¿nos informa?, ¿nos inquieta?, ¿nos hace actuar?, ¿nos emociona?, ¿qué valores o actitudes nos trasmite el texto? (Cfr. Carral y Aguilar, 1987, p. 5–25)

Estrategia de aprendizaje: 2) Al término de la lectura de “León Portilla: la realidad del país sería otra si se valorara la lengua”, el alumno de manera individual realizará una reflexión de media cuartilla; posteriormente en plenaria se intercambiarán los comentarios.

Estrategia de aprendizaje: 3) Los alumnos pasarán individualmente a exponer (aproximadamente cinco minutos) y mostrarán su objeto de estudio; el resto del grupo anotará lo pertinente para ir armando la información de una muestra gastronómica que se llevará a cabo “al final de la tercera unidad”.

Estrategia de aprendizaje: 4) Los alumnos harán un mapa conceptual basándose en el texto sobre el tema que se había dejado de tarea: “la vida económica” (el profesor modelará la realización de un mapa conceptual); posteriormente a la referencia leída, se hará una representación de un mercado para el intercambio de productos. Los comentarios se realizarán en plenaria.

Estrategia de aprendizaje: 5) Organizarse por equipos de cuatro integrantes; después, uno por uno se vendarán los ojos con el paliacate, sus compañeros le darán la muestra de las plantas recolectadas, para identificar con el tacto y el olfato la planta manipulada; las preguntas a mencionar son: ¿cómo es su textura?, ¿cómo es su tamaño?, ¿qué aroma expide?, ¿cómo es su aroma? Una vez que se realizó el procedimiento para todos los integrantes del equipo, se intercambiarán comentarios en plenaria, así como su utilización en el periodo prehispánico; finalmente, se insertará la planta por trozos al frasco, se colocará la etiqueta (con la información: nombre de la planta, nombre en latín [si es que lo tiene] y su utilización) en una de las paredes del frasco. Se comentará la importancia de dicha modalidad.

Estrategia de aprendizaje: 6)⁴⁸ Los alumnos se tapan los ojos con el paliacate, mientras tanto, el profesor leerá el texto “De Hormigas y Abejas”; al finalizar los alumnos se destapan los ojos y contestarán las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los protagonistas de la lectura? ¿De qué trata el texto? ¿Qué opinas al respecto? ¿En qué tiempo histórico ubicas la lectura? ¿Se puede relacionar lo que se leyó con tu vida cotidiana?

⁴⁸ Considerando la variedad de estrategias, se contempla en la práctica la posibilidad de que se lleve a cabo una sesión más de dos horas; ahora bien, si en dicha sesión solamente se ocupa media o una hora, se prosigue con lo estipulado en el plan de clase.

Habilidades a generar: la verbal–lingüística debido a que se llevan a cabo las cuatro modalidades, el escuchar la lectura “De Hormigas y Abejas”; el hablar cuando se expusieron las investigaciones de los alimentos; leer el texto de la “Psicotrónica de los Mayas” y el de los “mercados”; y escribir la reflexión de la información de “León Portilla...” y el cuadro conceptual de la “vida económica”. La cinestésica al manipular los alimentos (frutos, semillas, raíces, etc) y las plantas para su comprensión. La visual–espacial, al identificar la diversidad de alimentos y de plantas medicinales. La interpersonal, al formar equipos en la realización de actividades y en la representación de un mercado; ello implica, la socialización con los otros. La intrapersonal, al pensar la manera de realizar el cuadro conceptual, al identificar con el tacto y el olfato la planta medicinal, al colocar los comentarios de la lectura “Psicotrónica de los Mayas” y “De Hormigas y Abejas”. La naturalista, al compartir la experiencia del contacto con las plantas medicinales y poderlas relacionar con la vida cotidiana.

Recapitulación de la sesión 3: Se desarrollará un círculo de reflexión, de tal manera que los alumnos comenten acerca de los alcances y limitaciones de las propuestas de enseñanza–aprendizaje lúdicas para llevar a cabo el objetivo correspondiente.

Tarea para la sesión 4: 1) Traer colores, tijeras, y pegamento; 2) Tres mapas de la República Mexicana con división política y sin nombres; 3) Investigar qué culturas y qué ciudades se edificaron en el preclásico, clásico y posclásico; y 4) Elegir una cultura (ya sea la Olmeca, Maya, Teotihuacana, Tolteca y Mexica); después en una hoja tamaño carta de color blanca se dibujará lo más representativo de alguna de ellas; posteriormente, en la parte superior izquierda, se colocará el nombre completo, la fecha, el nombre de la cultura y de la imagen elegida; así también, el motivo de la elección, es decir, ¿cuál es su importancia?, posteriormente, la hoja se meterá en un fólder manila tamaño carta.

Sesión: 4

Nombre de la asignatura: Historia de México I	Unidad: II. Periodo Prehispánico (2500 a. C a 1521 d. C)
Temática: Principales culturas: Olmeca, Maya, Teotihuacana, Tolteca y Mexica.	Tiempo para abarcar la Unidad II: 12 horas.

Propósito educativo de la unidad II: El alumno analizará el desarrollo histórico de los pueblos prehispánicos de Mesoamérica, su diversidad espacial y temporal, para determinar los rasgos principales de las civilizaciones en el momento prehispánico y su incidencia en el acontecer histórico mexicano

Objetivo de la clase (lo que se espera lograr): El alumno reconocerá la ubicación espacial y las ciudades de las principales culturas del momento prehispánico.

Actividad: 1) Se comentará la categoría “Indio o Indígena”; 2) Sacarán el fólдер, donde en su interior vendrá la cultura elegida, dicho fólдер lo intercambiarán con su compañero; y 3) Sacar los tres mapas, y de manera independiente ubicar las culturas y sus centros ceremoniales o ciudades más representativas del preclásico, clásico y posclásico.

Estrategias de aprendizaje: 1) En plenaria se reflexionará acerca de la categoría “Indio o Indígena”.

Estrategia de aprendizaje 2) Una vez, intercambiado el fólдер, lo abrirán, leerán lo que escribió su compañero; después, en la parte inferior escribirán su opinión o comentario de lo leído y, así también, escribirán la relación de la imagen con su presente o en su vida cotidiana. Finalmente colocarán su nombre en la parte inferior. Introducirán la hoja al fólдер y lo entregarán al profesor.

Estrategia de aprendizaje 3) De manera individual, ubicar en un mapa el estado de la República, las ciudades y la cultura establecida en el preclásico; otro mapa en el clásico y

uno más en el posclásico, sin olvidar colocar título al mapa, las acotaciones y la fuente o, en este caso, quien lo realizó.

Habilidades a generar: La verbal–lingüística, debido a los comentarios en plenaria acerca del ser Indígena o Indio; el escribir la relación de la imagen seleccionada con la vida cotidiana del alumno. La visual–espacial, al ubicar en el mapa de la República Mexicana, los estados, las ciudades y las culturas establecidas en el periodo preclásico, clásico y posclásico respectivamente. La interpersonal, cuando se comparten los trabajos con el compañero de a lado, donde hay un mutuo enriquecimiento por los comentarios señalados. La intrapersonal, al repensar la categoría del ser Indígena; el reflexionar acerca de la imagen seleccionada. Finalmente la habilidad lógico–matemático, en el momento que el alumno relaciona las culturas y los periodos correspondientes, es decir, identifica las culturas correspondientes, dependiendo el tiempo cronológico determinado.

Recapitulación de la sesión 4: Se desarrollará un círculo de reflexión, de tal manera que los alumnos comenten acerca de los alcances y limitaciones de las propuestas de enseñanza–aprendizaje lúdicas para llevar a cabo el objetivo correspondiente.

Tarea para la sesión 5: 1) Traer paliacate o mascada, diurex, colores, lápiz, plumones, una lupa y dos hojas en blanco; y 2) Fotocopiar de la guía roji, el siguiente número de cuadrantes: 71, 83–84, 96 – 97,y 109–110.

Sesión: 5

Nombre de la asignatura: Historia de México I.	Unidad: II. Periodo Prehispánico (2500 a. C a 1521 d . C)
Temática: Los Mexicanos.	Tiempo para abarcar la Unidad II: 12 horas.

Propósito educativo de la unidad II: El alumno analizará el desarrollo histórico de los pueblos prehispánicos de Mesoamérica, su diversidad espacial y temporal, para determinar los rasgos principales de las civilizaciones en el momento prehispánico y su incidencia en el acontecer histórico mexicano

Objetivo de la clase (lo que se espera lograr): El alumno valorará el horizonte cultural del pueblo Mexica.

Actividad: 1) Se comentarán algunos conceptos, como son: las palabras azteca, dioses, reyes o emperadores, e imperios; 2) El profesor leerá un fragmento de los “Consejos de un padre a su hijo”; 3) Se realizará la traza de la ciudad de México–Tenochtitlán; y 4) Se escuchará música prehispánica: *Tejido de Sueños*, de Jorge Reyes.

Estrategias de aprendizaje: 1) En plenaria se intercambiarán ideas acerca de los conceptos: azteca, dioses, reyes o emperadores, e imperios.

Estrategia de aprendizaje 2) De manera individual los alumnos escribirán en una hoja en blanco su nombre y el grupo al que pertenecen, después, con un paliacate o mascada se vendarán los ojos, escucharán en silencio la lectura hecha por el profesor; al terminar, los alumnos con su mano zurda⁴⁹ dibujarán lo que hayan sentido o comprendido, posteriormente entregarán su trabajo al profesor, para comentarlo en plenaria.

Estrategia de aprendizaje 3) Individualmente, los alumnos sacarán la fotocopia de la guía roji, y seguirán las indicaciones del profesor para la traza de la ciudad de México–Tenochtitlán, y las calzadas correspondientes. Al término se socializarán los comentarios.

Estrategia de aprendizaje 4) En plenaria, el profesor pondrá música prehispánica; los alumnos escucharán detalladamente, mientras contestan las siguientes preguntas: ¿En qué momento histórico ubicas la música? ¿Qué instrumentos detectas? ¿Con qué instrumento te identificas y por qué? ¿Qué sentimientos emana la música? ¿A quién crees que vaya dirigida? ¿Qué opinas de la música, te agrada, es aburrida, hay relación con algo que conozcas; por qué?

⁴⁹ Para los alumnos diestros o zurdos la intención de utilizar la mano zurda o diestra según sea el caso, es para sensibilizarlos en la importancia que tiene cada parte de nuestro cuerpo, aún cuando este sea poco ejercitado en la vida cotidiana del sujeto.

Habilidades a generar: Intrapersonal, al problematizar los silogismos. Interpersonal, al comentar las ideas en plenaria y con los compañeros. Visual–espacial, al identificar en el plano las coordenadas para la traza de la ciudad de México–Tenochtitlán. La musical, al sensibilizarse al escuchar la música y contestar las preguntas correspondientes.

Recapitulación de la sesión 5: Se desarrollará un círculo de reflexión, donde los alumnos comenten acerca de los alcances y limitaciones de las propuestas de enseñanza–aprendizaje lúdicas para llevar a cabo el objetivo correspondiente.

Tarea para la sesión 6: 1) Fotocopiar el texto de Agustín Cué Cánovas. “I. La expansión europea y el descubrimiento de América”, p. 13–23; y 2) Fotocopiar la línea del tiempo correspondiente al periodo europeo.

Sesión: 6

Nombre de la asignatura: Historia de México I	Unidad: III. Periodo Colonial (1521 a 1810)
Temática: La situación de España en el contexto europeo a fines del siglo XV.	Tiempo para abarcar la Unidad III: 16 horas.

Propósito educativo de la Unidad III: Analizar el proceso de conquista y colonización de España sobre los pueblos “indígenas”.

Objetivo de la clase (lo que se espera lograr): El alumno conocerá el proceso de expansión europeo, con las pautas de conquista española hacia los pueblos mesoamericanos.

Actividad: 1) Comentar línea de tiempo e inmediatamente, el estudiante leerá el texto de Agustín Cué Cánovas. “I. La expansión europea y el descubrimiento de América”, p. 13–23; y 2) Contestar el crucigrama.⁵⁰

Estrategias de aprendizaje: 1) El profesor iniciará manifestando la manera de cómo identificar las ideas principales de un texto. Después, los alumnos se organizarán por equipos de cuatro o cinco integrantes, repartirán el texto, para así leerlo, y subrayar las ideas principales; posteriormente se realizará un esquema en el cuaderno. Al terminar, un voceador o todos los integrantes dirán sus ideas; el maestro escribirá en el pizarrón las palabras clave de los equipos para así comentarlas en plenaria.

Estrategias de aprendizaje: 2) Se entregará el crucigrama individualmente a los alumnos, para ser contestado. Los resultados se dirán en plenaria.

Habilidades a generar: Verbal-lingüística, al escuchar las sugerencias en la identificación de las ideas principales, al observar las indicaciones y al escribir los datos precisos en el cuaderno. Así mismo, al leer el texto, subrayar lo importante para la realización de un esquema de ideas principales. La interpersonal, al trabajar el texto en equipos. La intrapersonal, al contestar el crucigrama.

Recapitulación de la sesión 6: Se desarrollará un círculo de reflexión, donde los alumnos comenten acerca de los alcances y limitaciones de las propuestas de enseñanza–aprendizaje lúdicas para llevar a cabo el objetivo correspondiente.

Tarea para la sesión 7: Leer el texto de: 1) Florescano, Enrique. “Europa y Mesoamérica: choque de conceptos históricos” en *La Jornada*, p. 1–7. Después, el alumno, de manera individual escribirá en una hoja siete preguntas, sin respuesta (las respuestas se colocaran aparte, de preferencia en el cuaderno): una pregunta para el apartado “Pueblos sin escritura, sin letras”; dos preguntas para el apartado “Los registros históricos

⁵⁰ El crucigrama se elaboró por el profesor José Eduardo en función de la lectura de Agustín Cué, es decir los cuestionamientos manifestados en el crucigrama son a partir del texto, por lo que es importante realizar previamente un esquema de lo leído.

mesoamericanos”; una pregunta para el apartado “La escritura como símbolo de sabiduría entre los pueblos mesoamericanos”; dos preguntas para el apartado “La destrucción de los libros pintados”; una pregunta para el apartado “La concepción occidental de la Historia versus las otras memorias del pasado”. Al terminar, se doblará la hoja, la cual se dará a su compañero el día de la clase correspondiente, para que las conteste); y 2) Traer el texto de, Florescano, Enrique. “La conquista y la imposición de la idea cristiana de la Historia” en *La Jornada*, p. 1–5.

Sesión: 7.

Nombre de la asignatura: Historia de México I	Unidad: III. Periodo Colonial (1521 a 1810)
Temática: El proceso de conquista militar y espiritual.	Tiempo para abarcar la Unidad III: 16 horas.

Propósito educativo de la Unidad III: Analizar el proceso de conquista y colonización de España sobre los pueblos “indígenas”.

Objetivo de la clase (lo que se espera lograr): El alumno comprenderá el desarrollo y el impacto de la conquista militar y espiritual de los españoles sobre los pueblos mesoamericanos.

Actividad: 1) Realizar la socialización de las preguntas realizadas por el alumno en casa, del texto: “Europa y Mesoamérica choque de conceptos históricos”; 2) Realizar, construcción de una caricatura; 3) Presentación de imágenes por parte del profesor; y 4) Trabajar con el texto de Florescano *La conquista y la imposición de la idea cristiana de la Historia*.

Estrategia de aprendizaje: 1) El maestro pedirá que los alumnos saquen sus preguntas, para intercambiarlas con sus compañeros, y así contestarlas. En plenaria se comentarán los resultados.

Estrategia de aprendizaje: 2) Recuperando el texto de Florescano: “Europa y Mesoamérica”; el alumno hará en media cuartilla una imagen relacionada con lo que leyó, después dicha imagen se la obsequiará a su compañero el cual le pondrá nombre a lo que se haya dibujado y escribirá en tres o más renglones la interpretación de lo que ve en la imagen.

Estrategia de aprendizaje: 3) El maestro mostrará en acetatos caricaturas relacionadas con la conquista militar y espiritual, posteriormente se seleccionarán dos caricaturas, las cuales se problematizarán a partir de lo mencionado por Rob Phillips y Peter Burke: Se iniciará con una descripción preiconográfica, la cual consiste en identificar los objetos (tales como árboles, edificios, animales, personajes y situaciones: batallas o procesiones); los cuestionamientos son: ¿quiénes están? ¿Qué están haciendo? ¿Cómo están vestidos? ¿Dónde están? ¿En qué momento histórico se ubican? ¿Qué crees que haya ocurrido después? Posteriormente, un análisis iconográfico a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué acontecimiento histórico se está representando en la imagen y por qué? Por último, la interpretación iconológica a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué símbolos identificas y qué significado tienen, según el contexto sociocultural del sujeto? (Cfr. Phillips, 2002, p. 32–47) y (Cfr. Burke, 2001, p. 45) En plenaria se comentará lo visto. Así mismo, se reflexionará acerca de un caso de discriminación racial de una mujer Raramuri, *Jornada* 11 de agosto de 1999, p. 25.

Estrategia de aprendizaje: 4) Formar binas, para la realización de la práctica comunicativa. Posteriormente, mientras el alumno lee individualmente la información de “la conquista militar y espiritual”; contestará el cuadro complementario, titulado: La conquista y la imposición de la idea cristiana de la Historia.

Habilidades a generar: Interpersonal, la interrelación con los compañeros al intercambiar las preguntas; el intercambio de imágenes para su complementación. Intrapersonal, al resolver las preguntas elaboradas por el compañero; y en la complementación de la imagen; resolver los cuestionamientos manifestados en la

presentación de las imágenes en acetatos; así como en contestar el cuadro complementario. Visual–espacial, al momento de trabajar con imágenes, para su comprensión histórica. La cinestésica, cuando se utiliza el lenguaje corporal, para comunicarse con la otredad, cuando se presentan lenguajes verbales distintos. Verbal–lingüística, cuando se escuchan los comentarios de los compañeros y del profesor de un tema en particular; el escribir la resolución de las preguntas realizadas por los compañeros y en la comprensión de las imágenes; el hablar en plenaria o en el equipo acerca de un fenómeno socio histórico determinado y, finalmente la lectura (conquista militar y espiritual) hecha en clase, para la elaboración del cuadro complementario.

Tarea para la sesión 8: El maestro pedirá voluntariamente, que dos equipos (de cinco integrantes) expongan la dinastía de los Habsburgo y de los Borbón en España y su repercusión en la Nueva España, respectivamente. Para ello, junto con el resto del grupo, buscarán responder las siguientes preguntas: ¿Quiénes fueron los Habsburgo? ¿Nombre de los monarcas de la casa de Habsburgo? ¿Cuáles eran los principales ideales de la dinastía de los Habsburgo? ¿Quiénes fueron los Borbones? ¿Nombre de los monarcas de la casa de los Borbones? ¿Cuáles eran los principales ideales de la dinastía de los Borbones? ¿Qué se entiende por Reforma? ¿Cuáles fueron las principales reformas Borbónicas? Menciona sintéticamente las reformas políticas y administrativas hechas por los Borbones ¿En qué consistieron las medidas económicas realizadas por los Borbones? ¿Cuáles fueron las reformas realizadas para la Iglesia? ¿De que manera influyeron las reformas Borbónicas en la vida cotidiana, la cultura y las artes? Sugerencias de búsqueda: Lira, Andrés. “El gobierno virreinal” en *Historia de México*, Tomo 6. México, Salvat Mexicana de ediciones S.A de C.V, 1978, p. 1199–1214; y Cano, Ana Isabel; *et al*, *Las Reformas Borbónicas y el Fin del Colonialismo. (Paquete Didáctico)*, CCH, agosto de 1995, p. 1–7.

Sesión: 8.

Nombre de la asignatura: Historia de México I	Unidad: III. Periodo Colonial (1521 a 1810)
Temática: Sistemas políticos coloniales impuestos por la corona española: Habsburgo y Borbón	Tiempo para abarcar la Unidad III: 16 horas.

Propósito educativo de la Unidad III: Analizar el proceso de conquista y colonización de España sobre los pueblos “indígenas”.

Objetivo de la clase (lo que se espera lograr): El alumno comprenderá las ideas y el impacto de las políticas del reino de los Habsburgo y Borbones en España y en las colonias de América, particularmente en la Nueva España.

Actividad: 1) Exposición de los equipos; y 2) Juego de dominó.⁵¹

Estrategia de aprendizaje: 1) Los equipos expondrán los temas correspondientes. A lo largo de la exposición se harán intervenciones por parte de los alumnos y del profesor para aclarar dudas, permitiendo enriquecer el conocimiento. Así también, el resto del grupo escribirá lo relevante, ya que ello servirá en la construcción de la estrategia de aprendizaje siguiente.

Estrategia de aprendizaje: 2) El maestro pedirá que se formen 8 equipos de siete integrantes cada uno, para otorgarles un dominó (material elaborado por el profesor), el cual tienen que unir las fichas a partir de la búsqueda de preguntas con las respectivas respuestas. Al terminar, se darán a conocer los resultados en plenaria.

⁵¹ Son ocho juegos de dominó con 25 fichas cada una. La ficha se caracteriza de la siguiente manera: en la parte derecha está una pregunta determinada y en la parte izquierda está la respuesta correspondiente a otra pregunta la cual se encontrará en otra ficha. Por lo tanto la lógica del dominó es unir las fichas a partir de una serie de preguntas con sus respectivas respuestas.

Habilidades a generar: Intrapersonal, al compartir los conocimientos de los ponentes con el resto del grupo, así mismo la socialización de ideas al momento de unir el dominó. La interpersonal, cuando se reflexiona acerca de la relación con las preguntas y respuestas del dominó. La visual–espacial, relacionada con la observación de los materiales de los ponentes, así como, las piezas del dominó para su articulación. La cinestésica, al manipular las piezas de dominó para su acomodamiento y precisión global. Lógico–matemático, cuando comparan y relacionan fechas con acontecimientos y sujetos históricos con las piezas del dominó.

Tarea para la sesión 9: Traer leído de manera individual el texto de Carpy Navarro, Patricia Justina G. y Elvira, López Rodríguez. (Coord.) “Actividades económicas novohispanas” en *México, su Proceso Histórico*, México, UNAM, 2001, p. 152–171; y sacar las características de las actividades económicas de la Nueva España: agricultura, industria, minería, ganadería y comercios. Traer medio metro de papel pellón, colores, lápiz, tijeras, plumones.

Sesión: 9.

Nombre de la asignatura: Historia de México I	Unidad: III. Periodo Colonial (1521 a 1810)
Temática: Organización del trabajo y principales actividades económicas: (minería, comercio exterior e interior, ganadería, agricultura – Real Hacienda e Industria).	Tiempo para abarcar la Unidad III: 16 horas.

Propósito educativo de la Unidad III: Analizar el proceso de conquista y colonización de España sobre los pueblos “indígenas”.

Objetivo de la clase (lo que se espera lograr): El alumno sintetizará la función de las diferentes actividades económicas en la sociedad colonial.

Actividad: 1) Explicación general; 2) Trabajar con pellón; y 3) Cuadro a complementar.

Estrategia de aprendizaje: 1) El docente explicará en plenaria las actividades económicas de la Nueva España.

Estrategia de aprendizaje: 2) Los alumnos formarán equipos de cuatro integrantes para trazar el papel pellón en cinco cuadrantes, de acuerdo a las cinco actividades económicas de la Nueva España [agricultura (mapa conceptual), ganadería (cuadro sinóptico), minería (mapa mental), comercio (imagen) e industria (formulario de preguntas con sus respectivas respuestas)]; posteriormente, se pedirá que realicen lo que está anteriormente entre paréntesis. Finalmente, en la parte inferior de cada actividad, colocarán en tres o más renglones los comentarios correspondientes.

Estrategia de aprendizaje: 3) El docente dibujará un cuadro relacionado con las actividades económicas de la Nueva España, para que el alumno voluntariamente pase a complementarlo.

Habilidades a generar: Visual-espacial, al trabajar en pellón en la elaboración de las distintas modalidades: cuadro sinóptico, mapa mental, imagen, etc. Así mismo, al participar en la complementación del cuadro de las actividades económicas. Interpersonal, cuando se comparte conocimiento con los compañeros del equipo al trabajar en papel pellón. Intrapersonal, al adecuar la estructura de las ideas en los esquemas correspondientes y en la creación de las imágenes. Lógico-matemático, al ordenar coherentemente el mapa conceptual, el cuadro sinóptico y el mapa mental. Verbal-lingüística, al escribir su sentir y pensar en el papel pellón, y al comentar en plenaria los resultados de la presentación del trabajo hecho en papel pellón.

Tarea para la sesión 10: 1) Traer mapa de la República Mexicana con división política y sin nombres; 2) Fotocopiar de Coatswort, John H, “2. Patrones de rebelión rural en América Latina: México en una perspectiva comparativa” *en Revuelta, Rebelión y Revolución*, Tomo I, México, Era, 1999, p. 35 y 38; 3) El alumno investigará el significado de las palabras: revuelta, rebelión y revolución; y 4) Fotocopiar el texto de,

Carpy Navarro, Patricia Justina G. y Elvira, López Rodríguez. (Coord.) “El papel económico de la iglesia” en *México, su Proceso Histórico*, México, UNAM, 2001, p. 172–174.

Sesión: 10.

Nombre de la asignatura: Historia de México I	Unidad: III. Periodo Colonial (1521 a 1810)
Temática: El papel material y espiritual de la iglesia y los movimientos de resistencia ante la dominación española.	Tiempo para abarcar la Unidad III: 16 horas.

Propósito educativo de la Unidad III: Analizar el proceso de conquista y colonización de España sobre los pueblos “indígenas”.

Objetivo de la clase (lo que se espera lograr): **Los alumnos lo dirán al final de la sesión.**

Actividad: 1) Momento de reflexión; 2) Comentar en plenaria el significado de las palabras: revuelta, rebelión y revolución; y trabajar con el texto de Coatswort, John H. “2. Patrones de rebelión rural en América Latina: México en una perspectiva comparativa”; y 3) La utilización de un mapa para la ubicación de los levantamientos indígenas, y de negros.

Estrategia de aprendizaje: 1) En plenaria el profesor mencionará la siguiente pregunta ¿Cuáles fueron las situaciones o hechos que permitieron que la iglesia se convirtiera en una institución poderosa? La cual el alumno contestará a partir de la lectura: Carpy Navarro, Patricia Justina G. y Elvira, López Rodríguez. (Coord.) “El papel económico de la iglesia” en *México, su Proceso Histórico*, México, UNAM, 2001, p. 172–174.

Estrategia de aprendizaje: 2) En plenaria se comentarán el significado de las categorías: revuelta, rebelión y revolución; así también, el alumno de manera individual plasmará una imagen de las palabras antes mencionadas, y escribirá un ejemplo de algún levantamiento indígena o no indígena en la república mexicana en la actualidad. Finalmente se comentará el texto de Coatswort, John H, mediante la formulación de preguntas hechas por el alumno.

Estrategia de aprendizaje: 3) En el mapa de la República Mexicana (el alumno individualmente) identificará con diferentes colores, los estados de la República donde se desarrollaron los levantamientos populares, además señalará los protagonistas de dichos levantamientos (negros, o indígenas). Paralelamente el profesor dibujará la república mexicana, después voluntariamente los alumnos pasarán al pizarrón para ubicar los estados donde se desarrollaron rebeliones contra la corona española. Al terminar, se comentará en plenaria.

Habilidades a generar: Verbal–lingüística, al leer la lectura para la solución de la pregunta formulada. Intrapersonal, en la búsqueda de los posibles resultados, así como, la reflexión correspondiente. Interpersonal, al comentar en plenaria las distintas vicisitudes de un fenómeno concreto. Visual–espacial, al trabajar con el mapa de la República Mexicana, para ubicar los levantamientos populares en contra de la monarquía española.

Tarea para la sesión 11: 1) Contestar la siguiente pregunta: ¿Qué se entiende por cultura y civilización?, y leer del libro México, su proceso histórico, p. 121–131; 2) Estar preparados para la muestra gastronómica.

Sesión: 11.

Nombre de la asignatura: Historia de México I	Unidad: III. Periodo Colonial (1521 a 1810)
Temática: : Sociedad, cultura y vida cotidiana	Tiempo para abarcar la Unidad III: 16

	horas.
--	--------

Propósito educativo de la Unidad III: Analizar el proceso de conquista y colonización de España sobre los pueblos “indígenas”.

Objetivo de la clase (lo que se espera lograr): **Los alumnos lo dirán al final de la sesión.**

Actividad: 1) Socialización de lo investigado: cultura y civilización; 2) Cuadro de la vida cotidiana en la Nueva España, y sensibilizarnos con la música Barroca, Clásica y Romántica. Para ello, se retomará, el disco compacto titulado *La Cultura*, de Dietrich Schwanitz; 3) Momento de reflexión; y 4) Muestra gastronómica.

Estrategia de aprendizaje: 1) El profesor preguntará acerca de la investigación del significado de cultura y civilización y paralelamente, la información recabada se colocará en el pizarrón. Para que, en conjunto se construya el significado de la categoría cultura y civilización.

Estrategia de aprendizaje: 2) El profesor realizará un cuadro en el pizarrón con las siguientes categorías clave: Costumbres, vida cotidiana, diversiones en lo rural y urbano. El alumno hará dicho cuadro en su cuaderno para así complementarlo y comentarlo en plenaria. Por otro lado, el maestro colocará música Barroca, Clásica y Romántica. El alumno contestará las siguientes preguntas: a) ¿Qué sentí al escuchar la música?, b) ¿Qué instrumentos logro percibir?, c) ¿Con qué instrumento me identifico, por qué?, d) ¿En qué espacio físico y en qué tiempo histórico me remite la música, por qué?, y e) ¿Qué relación o diferencia encuentras en la música Barroca, Clásica y Romántica? Los resultados se conocerán en plenaria.

Estrategia de aprendizaje: 3) El profesor pedirá en media cuartilla, la opinión del alumno acerca de las tradiciones y costumbres del momento colonial, que aún existen en la actualidad. Así mismo, se escribirán en el pizarrón los siguientes grupos étnicos,

conformados en la Nueva España: Peninsular, Criollo, Mestizo, Indio, Mulato, Negro, y Castas. Cada alumno, escribirá en la media cuartilla restante, el grupo étnico que le hubiera gustado pertenecer en ese momento histórico, con la respectiva justificación de su elección.

Estrategia de aprendizaje:⁵² 4) Se realizará en la explanada la muestra gastronómica con los grupos de Historia que cursan tercer semestre e invitados de otros semestres. Los pasos a seguir son: a) Previa investigación de los alimentos a utilizar en los platillos, con la finalidad de ubicarlos en el momento prehispánico, colonial o mestizo. Para ello, en varios pliegos de papel bond o de otro tipo escribirán los ingredientes a utilizar, su origen y propiedad alimenticia; b) expondrán su platillo; y c) venderán su comida. La coordinación estará a cargo de la profesora Piedad Solís y de un servidor, profesor José Eduardo Sánchez Villeda.

Habilidades a generar: Visual-espacial, al presentar la muestra gastronómica, en el cual se presentan una variabilidad de platillos (prehispánicos, coloniales y mestizos) para describirlos detalladamente. Interpersonal, la socialización constante al momento de exponer el platillo con la otredad, lo que permite ampliar los horizontes del conocimiento. Intrapersonal, al reflexionar acerca de las categorías de cultura y civilización; así también, repensar la relación de las costumbres coloniales con la vida cotidiana, y con la elección de un grupo étnico. Lógico-matemático, al orquestar ordenadamente las ideas en relación a los orígenes del platillo a exponer. Verbal-lingüística, el compartir en plenaria los comentarios acerca de las categorías: cultura y civilización; así también, el escribir la relación de las costumbres de la Nueva España con la vida cotidiana del alumno, y el compartir con la comunidad escolar, los conocimientos de investigación del platillo de elección. Cinestésica, al identificar y comprender los alimentos (platillos), a partir de los sentidos del tacto, gusto, olfato y vista. Musical, al sensibilizarnos con la presentación de los diferentes tonos de música: Barroca, clásica y romántica; por lo que a partir, del sentido del oído y de la imaginación, podemos ubicarnos en un momento histórico y en un espacio determinado.

⁵² Para una mayor identificación de las estrategias lúdicas realizadas en la práctica docente, remitirse al anexo ocho.

Finalmente la Naturalista, al identificar algunos platillos la importancia del deleite al paladar, y así mismo, el significado a los alimentos en un momento y tiempo determinado.

Lo manifestado en el plan de clase es una aportación lúdica posible de praxis,⁵³ de convivencia humana con los adolescentes del CCH-N, la cual permita generar múltiples maneras de comprender los diversos conocimientos y realidades existentes, en un entorno social indeterminado, es decir, cambiante. Cabe decir que el plan de clase expuesto se llevó a la práctica con el grupo 314 del turno matutino; por lo que los resultados, comentarios, críticas, sugerencias, perspectivas de dicha propuesta se dan en el siguiente capítulo.

⁵³ Entendida como la acción reflexiva del sujeto. (Cfr. *La Importancia de Leer...*, 2001, p. 39)

CAPÍTULO 5. PERSPECTIVAS DE LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE LÚDICAS. CASO ESPECÍFICO: GRUPO 314 DE HISTORIA DE MÉXICO I, TURNO MATUTINO.

En este capítulo se dan a conocer las perspectivas de las propuestas de enseñanza-aprendizaje lúdicas orientadas a generar habilidades múltiples; ello se hará a partir de la evaluación de las encuestas por sesión y global (Cfr. Anexos 4 y 5) realizadas a los alumnos del grupo 314 de Historia de México I, turno matutino.

Cabe mencionar que antes de iniciar la práctica docente se aplicó un sondeo grupal (Cfr. Anexo 6) y una prueba diagnóstica (Cfr. Anexo 7) a 49 estudiantes del grupo 314, turno matutino. La finalidad de aplicar el sondeo grupal y la prueba diagnóstica es saber qué tanto les interesa el conocimiento histórico de los periodos prehispánico y colonial, y qué tanto saben al respecto; ello me permitirá tener indicadores para proceder en mi práctica docente. Del sondeo grupal los resultados fueron los siguientes:

En cuanto a si les interesa el conocimiento de la Historia del México prehispánico y colonial, 42 (85.71%) alumnos contestaron que sí les interesa porque: 1) Valoran más las raíces del ser mexicano; 2) Se dan cuenta de la “evolución” de México hasta la actualidad; 3) Comprenden el presente; y 4) Conocen la manera de vivir de los antepasados. Cuatro (8.16%) alumnos manifestaron que no les interesa, porque 1) Es muy aburrida; 2) No van a ser historiadores; 3) Simplemente no les gusta; y 4) Son muy complejos los conceptos que se utilizan en la comprensión de la Historia. Finalmente, tres (6.12%) de ellos dicen que les interesa poco el conocimiento histórico debido a que: 1) Es un conocimiento ya visto desde primaria; 2) Es aburrida; y 3) Por la dificultad de aprender fechas o tratados. (Cfr. Anexo 6)

Los resultados son alentadores por el hecho de que el 85.71% de los alumnos se interesa por los periodos prehispánico y colonial, aunque para reforzar tal situación y atraer a los alumnos que no simpatizan con la enseñanza de la Historia, propongo que se realicen estrategias relacionadas con las vida cotidiana del adolescente, por ejemplo remítase al cuadro nueve de este capítulo.

Con respecto a qué contenidos de los periodos prehispánico y colonial les interesaría abordar con mayor profundidad, los alumnos manifestaron lo siguiente: un (2.04%) alumno especificó que las regiones del México prehispánico: Aridoamérica, Oasisamérica y Mesoamérica; 27 (55.10%) estudiantes se inclinaron por el periodo prehispánico, sin embargo les cuesta especificar algún tema, es decir, de 27 estudiantes, solo 13 (26.53%) concretaron; así se refirieron: a) Religión; b) Situación social (forma de vivir); c) La estructura de los gobiernos, d) La comida; e) La caída de México–Tenochtitlán; f) Avances científicos; g) Su manera de pensar; y h) Conflicto entre pueblos. Pero no especificaron en que cultura, (salvo la caída de México–Tenochtitlán que se ubica con los Mexicas versus españoles), situación contraria a los 14 (28.57%) alumnos que eligieron específicamente: a) La cultura Maya; b) Los Mexicas; y c) Los Olmecas, pero que no especificaron algún contenido dentro de las culturas mencionadas, los 15 (30.61%) estudiantes que se inclinaron por el periodo colonial supieron concretizar, por ejemplo, cuatro (8.16%) alumnos diversificaron los contenidos, ya que dijeron: a) Descubrimiento de América; b) Estratificación de clases sociales en la colonia; c) El proceso de mestizaje en la colonia; y d) La Evangelización en la Nueva España; mientras que los 11 (22.44%) restantes se centraron en la conquista española sobre los pueblos de Mesoamérica. Otros cuatro (8.16%) alumnos dijeron sencillamente “de todo un poco”, y para terminar, tres (6.12%) alumnos desorientados manifestaron que querían ver con mayor profundidad: La revolución, la Independencia y la Reforma. (Cfr. Anexo 6)

El problema de los adolescentes es la relación de acontecimientos históricos específicos con los sujetos sociales implicados, sobre todo en el periodo prehispánico. La alternativa para mitigar tal situación es seleccionar uno o dos hechos significativos de cada cultura para así trabajarlos con mayor profundidad y con estrategias dinámicas, remítase al cuadro nueve de este capítulo.

En relación con la pregunta ¿cómo les gustaría que fuera la enseñanza de la Historia prehispánica y colonial? 38 (77.55%) alumnos dijeron que debe de ser: a) Dinámica; b) Práctica; c) No aburrida; y d) Interactiva. Sin embargo, dichas respuestas se ven limitadas

por el hecho de no especificar ¿qué entienden por dinámico, práctico, no aburrido o interactivo? Por otro lado, 10 (20.48%) alumnos especificaron la manera en cómo les gustaría la enseñanza de la Historia del México prehispánico y colonial que es: a) Con imágenes u objetos prehispánicos; b) Maquetas; c) Dibujos; d) Material didáctico diverso (mapas, acetatos, imágenes, etc); e) Recursos audiovisuales; f) Narrar la Historia; g) Videos o documentales; h) “Con cosas que no se han visto”; e i) Resúmenes. Finalmente un (2.04%) alumno no contestó. (Cfr. Anexo 6)

Ciertamente la Historia es considerada como una asignatura principalmente teórica, por lo que debemos instrumentar estrategias diversas que involucren más a los alumnos de una manera dinámica y creativa en el aprendizaje. (Remítase a los cuadros del 7 al 17 de este capítulo)

En cuanto a la pregunta ¿Qué habilidades crees que se generen con la enseñanza de la Historia de México prehispánico y colonial? 20 (40.81%) alumnos dijeron que las habilidades a generar son: a) La observación; b) La reflexión; c) El análisis; y d) El saber debatir. Otros 19 (38.77%) alumnos se centran en el aprendizaje y en el conocimiento, es decir, para ellos, la habilidad que se puede generar es el de conocer un fenómeno social determinado. Ante esta situación, se deduce que los 20 estudiantes se centran en habilidades como la intrapersonal, la visual, y la verbal, es decir, dichas habilidades son empleadas por los estudiantes para conocer y comprender un acontecimiento histórico; mientras que los 19 alumnos restantes no manifiestan las habilidades que les permitan aprender un fenómeno determinado, sólo se centran en aspectos declarativos. Y 10 (20.40%) alumnos no saben qué habilidades se puedan generar en la enseñanza de la Historia del México prehispánico y colonial. (Cfr. Anexo 6)

Es indispensable que el docente manifieste al inicio del curso las posibles habilidades a desarrollar en la enseñanza de la Historia, lo cual permita un mayor acercamiento por parte de los adolescentes a la asignatura. Al inicio de mi práctica docente realice una presentación de las posibles habilidades a desarrollar, me refiero a la propuesta

de las habilidades múltiples de Gardner (Ver capítulo 3, p. 70-71), ello motivó a los alumnos para corroborar dichas habilidades.

Finalmente sobre la interrogante: ¿qué valores consideras que se puedan llevar a cabo en la enseñanza de la Historia del México prehispánica y colonial? Los resultados fueron los siguientes: 38 (77.55%) alumnos centraron sus repuestas en: a) Respeto; b) Tolerancia; c) Igualdad; d) Compañerismo; e) Honestidad; f) Reconocimiento; y g) Responsabilidad. Mientras que 11 (22.44%) alumnos no supieron que contestar. Por lo que es importante que el docente tenga iniciativa al reiterar las actitudes que se pueden realizar en el aula de estudio, particularmente en la enseñanza de la Historia para que los estudiantes vayan creando conciencia de lo que digan y hagan, no solamente en el espacio educativo, sino en su entorno de vida cotidiana. (Cfr. Anexo 6)

Hasta este momento se han dado los resultados del sondeo grupal; ahora se darán a conocer los resultados de la prueba diagnóstica.

En relación a la primera pregunta: ¿Cuáles son las tres regiones del periodo prehispánico? Los 49 (100%) alumnos contestaron correctamente, es decir, Mesoamérica, Aridoamérica y Oasisamérica. (Cfr. Anexo 7)

El segundo cuestionamiento: Menciona dos culturas que se ubiquen en el periodo preclásico, clásico y posclásico, respectivamente. Hubo contrastes importantes, por ejemplo, 28 (57.14%) alumnos contestaron de manera muy general, es decir, colocaron el nombre de una serie de culturas (Olmeca, Tolteca, Totonaca, Zapoteca, etc) sin saber a qué horizonte pertenecen, al preclásico, clásico o al posclásico. Ahora, solo seis (12.24%) alumnos lograron contestar correctamente, pero con la limitante de que solamente mencionaron una cultura por periodo y no dos como se pedía. Por otro lado, 12 (24.48%) alumnos trataron de no equivocarse, sin embargo cometieron errores similares, por ejemplo: a) En el periodo clásico colocaron a los Aztecas y Toltecas; b) En el posclásico incluyeron a la cultura teotihuacana; y c) En el preclásico señalaban a la cultura Olmeca y la Tolteca. Finalmente, tres (6.12%) de los estudiantes no contestaron. (Cfr. Anexo 7)

Los resultados nos indican la dificultad de vincular acontecimientos históricos con el tiempo cronológico, y más aún la confusión en la temporalidad de los hechos históricos, es decir, que acontecimiento sucedió antes o después. La alternativa que propongo es realizar estrategias como las que se muestran en el cuadro ocho de este capítulo.

En la pregunta tres: ¿Qué características comunes identificas entre las culturas del periodo prehispánico? 37 (75.51%) alumnos centraron su respuesta en la agricultura, religión politeísta, centros ceremoniales, alimentación y comercio. Y 12 (24.48%) alumnos no supieron contestar la interrogante. (Cfr. Anexo 7)

En el cuestionamiento número cuatro: ¿En qué siglo ubicas el proceso de conquista de los españoles a los pueblos mesoamericanos? Un (2.04%) alumno manifestó que fue en el siglo XV y XVI; 21 (42.85%) alumnos dicen que se llevó a cabo en el siglo XV, mientras que 19 (38.77%) alumnos consideran que fue en el siglo XVI, y ocho (16.32%) alumnos no supieron contestar. Podemos deducir que la mayoría de los estudiantes no tienen una precisión en cuanto al tiempo cronológico de un acontecimiento histórico determinado. Ante esta situación es indispensable que el docente en conjunción con los adolescentes trabajen tal situación no solamente en la primera unidad sino a manera de recordatorio durante las unidades subsecuentes, ya que son categorías clave para la comprensión de la Historia de México, por lo que reiteraría el remitirme al cuadro 8 de este capítulo a manera de ejemplo para trabajar estos aspectos. (Cfr. Anexo 7)

En la pregunta cinco: ¿Qué hechos ideológicos, militares o sociales de los españoles influyeron en la conquista de los pueblos mesoamericanos? Cinco (10.20%) alumnos manifestaron que fue la creencia de que los españoles eran dioses; nueve (18.36%) alumnos dicen que fue la superioridad militar (armamento); 18 (36.73%) alumnos comentaron que fue la religión católica; y 17 (34.69%) no contestaron. Se deduce que no hay respuestas homogéneas lo cual permite ver una variedad de alternativas para comprender un fenómeno socio histórico determinado, ello no es el problema, sino qué tanto existe sustento epistemológico en sus resultados, y por otro lado hay una cantidad importante de alumnos

que no supo responder, por lo tanto no hay una comprensión plena del fenómeno estudiado. (Cfr. Anexo 7)

En cuanto a la pregunta seis: Menciona las principales actividades económicas de la Nueva España. Los alumnos respondieron de la siguiente manera: 22 (44.89%) consideran que las actividades económicas más importantes en la Nueva España fueron: la agricultura, la minería y la ganadería; tres (6.12%) alumnos dicen que solamente la agricultura; diez (20.40%) estudiantes señalaron que el comercio; cuatro (8.16%) alumnos indicaron que fue solamente la minería; y diez (20.40%) alumnos no contestaron. (Cfr. Anexo 7)

En la pregunta siete: ¿En qué consistió la imposición espiritual (religiosa) de los españoles a las culturas mesoamericanas? 38 (77.55%) alumnos, de manera similar, dijeron que la imposición espiritual consistió en creer en un solo Dios, en conocer el catolicismo, en la destrucción de los templos para un “nuevo conocimiento”; lo cual conlleva a saberes y creencias ajenas a las culturas mesoamericanas. Y 11 (22.44%) alumnos no contestaron la pregunta. (Cfr. Anexo 7)

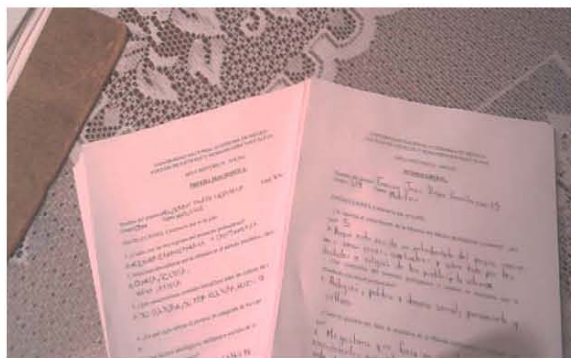
En el caso de la última pregunta: ¿Qué aspectos culturales se llevaron a cabo con la llegada de los españoles? En 16 (32.65%) alumnos hubo respuestas diversas, es decir, mencionaron: la vestimenta, la alimentación, el lenguaje (castellano), tradiciones (navidad o día de muertos), el arte barroco, la arquitectura, la forma de gobierno (monarquía) y la religión católica; otros 16 (32.65%) alumnos se centraron solamente en la religión católica; y 17 (34.69%) alumnos no supieron responder. (Cfr. Anexo 7)

En síntesis, podemos decir que a la gran mayoría de los alumnos del grupo 314 de Historia de México I del turno matutino, consideran pertinente que las clases de Historia sean dinámicas, prácticas, no aburridas e interactivas, sin embargo no especifican lo que para ellos significa ser práctico o dinámico. También podemos mencionar que los estudiantes no asimilan o no están concientes de las múltiples habilidades que pueden generar con la enseñanza de la Historia, ya que se centran solamente en habilidades visuales, intrapersonales y verbales. Así mismo, les interesa el conocimiento histórico de

los periodos prehispánico y colonial, aunque hay problemas en cuanto a identificar la temporalidad y espacialidad de un fenómeno socio histórico; así también, hay una cantidad significativa de estudiantes que no responden a los cuestionamientos correspondientes, por ende se deduce una falta de conocimiento.



Momento de la aplicación del sondeo grupal y de la prueba diagnóstica al grupo 314 de Historia de México I, turno matutino.



Ejemplares (ya contestados del grupo 314) del sondeo grupal y de la prueba diagnóstica.

Fotos: Profesor José Eduardo Sánchez Villeda.

5.1 Resultados de las encuestas por sesión (subtema) a los alumnos del grupo 314, turno matutino

Es importante mencionar que las encuestas reflejan lo aprendido por el alumno en cada sesión sin que hayan manejado datos con antelación para responderla.

CUADRO 7.

SESIÓN CORRESPONDIENTE AL SUBTEMA: REGIONES DEL MOMENTO PREHISPÁNICO: MESOAMÉRICA, ARIDOAMÉRICA Y OASISAMÉRICA.

¿Son apropiadas las estrategias de enseñanza – aprendizaje para lograr el objetivo? El alumno conocerá la diversidad espacial y temporal de las regiones del momento prehispánico.	Si: 50
	¿Por qué? Porque Es muy interesante; nos enseña y a la vez nos divertimos; explica mejor el tema en un lenguaje correspondiente al alumno; por la diversidad de material; es muy práctico; es didáctico; es una forma nueva de trabajar; porque ya no es sólo estar escribiendo; son interactivas; es mucho más fácil aprender; es muy activa la sesión; porque se puede aprender de diferentes formas; no es aburrido; es más fácil con dinámicas que con solo estar mirando; hay mejor claridad; y es una mejor manera de aprender.
	No: 0

	¿Por qué?	
¿Qué estrategia(s) de enseñanza – aprendizaje llamó(aron) la atención?	* Mapa de la república mexicana (ubicación espacial de los lugares visitados) ¿Por qué? Porque ayudó a recordar estados de la república; no es aburrido; es una nueva forma de trabajar; se aprende más sobre la república; se puede recordar y aprender mejor la historia; muy buena actividad para el aprendizaje; fomenta la interrelación con los compañeros del equipo; se fomentan los conocimientos sobre la ubicación geográfica de México; y es una forma de recordar y ubicarnos.	37
	* Ubicación y reconocimiento de los estados de la república mexicana, a partir de la utilización de un mapa hecho con fomi.	44
	¿Por qué? Porque nos da una mejor identificación de los estados; no es aburrido; se pone en práctica lo que se aprende; actividad padre y divertida ya que se profundiza en un tema; nos ayuda a memorizar donde están los estados; ayuda a ubicarnos en nuestra mente; es divertido por la utilización de la vista y el tacto para el reconocimiento de los estados de la república; es una dinámica activa en aprender las diferentes regiones del México antiguo y no es solamente leyendo, explicando y anotando; es una actividad interesante que ayuda a relacionar el nombre del estado con la figura correspondiente; es entretenido y hace reforzar mi conocimiento de la ubicación de los estados; es muy práctico por la utilización del tacto y de la mente; y por la interacción con los compañeros al tratar de acomodar los estados.	
	* La investigación del estado de la república correspondiente (Sinaloa, Chiapas...)	25
	¿Por qué? Porque conocemos, lo cual hace que recuerdes y ubiques; se aprende la particularidad de un estado de la república; y se aprenden diversas cosas del estado que investigamos las cuales se comparten con los compañeros.	
	* Ninguna	0
	¿Por qué?	

Cfr. Anexo 4.



Estrategia: Mapa de la república mexicana (ubicación espacial de los lugares visitados).



Estrategia: Ubicación y reconocimiento de los estados de la república mexicana, a partir del mapa hecho con fomi.



Estrategia: Investigación del estado de la república correspondiente (Sinaloa, Chiapas....)

Fotos: Profesor José Eduardo Sánchez Villeda.

Para trabajar la diversidad espacial es importante involucrar al alumno directamente con lo que están realizando, es por ello que la primera estrategia se refiere a una identificación de los lugares visitados por los alumnos en compañía de sus familiares o amigos lo cual implica una socialización de ideas y experiencias que propician un enriquecimiento en el conocimiento de los estudiantes. Por otro lado, lo que llamó la atención de los estudiantes fue el trabajar con un mapa de la República Mexicana elaborado con fomi, ello implicó inmediatamente su atención al material, además de que fue dinámico por la manipulación de las piezas y el reconocimiento de los estados de la República Mexicana para la comprensión de la diversidad espacial.

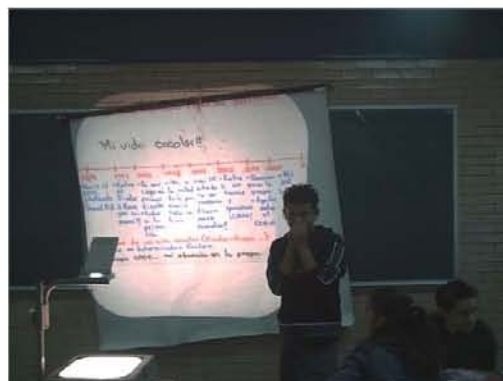
CUADRO 8.

SESIÓN CORRESPONDIENTE AL SUBTEMA: PERIODIZACIÓN CULTURAL (PRECLÁSICO, CLÁSICO Y POSCLÁSICO).

¿Son apropiadas las estrategias de enseñanza – aprendizaje para lograr el objetivo? El alumno comprenderá los diferentes periodos de los pueblos prehispánicos de Mesoamérica.	Si: 47
	¿Por qué? Porque es una forma especial para que las cosas en lo personal queden más claras; los alumnos aportan conocimientos de lo que investigaron; ayudan a identificar bien los periodos; es interesante; ayuda a comprender los conceptos; se hace más fácil para entender el tema; es un buen método; se tiene conocimiento de los diferentes periodos; es una manera entretenida e ilustrativa; fomenta el compañerismo; recordamos las cosas; es muy práctico y atractivo para aprender; se entiende un poco más lo que es tiempo cronológico y tiempo histórico; se aprenden más cosas; es importante estar viendo nuevas formas de aprendizaje; no es mucha teoría; y se intercambian ideas.
	No: 2

	<p>¿Por qué? Porque falta mayor información o material didáctico; falta abarcar con mas detalle y las estrategias no tienen mucho sentido.</p>
	<p>No contestó: 1</p>
<p>¿Qué estrategia(s) de enseñanza – aprendizaje llamó(aron) la atención?</p>	<p>* La realización en acetato de una línea del tiempo de la vida del alumno. 42</p> <p>¿Por qué? Porque se pone en práctica lo que se investigó como el tiempo cronológico, histórico, etc; no es aburrido; se comprenden mejor los conceptos; se aprende mejor las categorías de tiempo cronológico; se aprende a distinguir los conceptos y a ubicarlos; es una manera divertida; lo que se enseña se lleva a la práctica; es práctico; es más fácil reconocer los conceptos: proceso, etapa, tiempo cronológico e histórico; es una forma de poner en práctica los conceptos de los diferentes tipos de tiempo.</p> <p>* Investigación de las categorías (tiempo cronológico, tiempo histórico, periodo, proceso y etapa), las cuales se comentarán en plenaria. 31</p> <p>¿Por qué? Porque nos damos cuenta de las diferencias de tipos de tiempo, en que consiste cada uno; nos invita a investigar, comprender y relacionar los elementos o categorías; los conceptos nos ayudaron más para conocer mejor la Historia; se comprende la diferencia entre categorías.</p> <p>* Complementar la línea del tiempo (elaborada por el profesor) del horizonte prehispánico. 31</p> <p>¿Por qué? Porque no es aburrido; nos hizo interactuar con otros compañeros; nos hace reflexionar sobre las elaboraciones de la línea del tiempo; nos apoya para empezar a ubicar las acciones en el pasado; ayudó a comprender mejor la función de los siglos y los acontecimientos relevantes; ayudó a entender la estructuración de los siglos; pone a prueba los conocimientos y ubicar mas o menos el tiempo en que se dio cada periodo.</p> <p>* Ninguna 1</p> <p>¿Por qué? No son apropiadas.</p>

Cfr. Anexo 4



Estrategia: Realización de una línea del tiempo de la vida del alumno, donde relacionarán las categorías de tiempo cronológico, tiempo histórico, etapa y proceso.



Estrategia; investigación de las categorías de tiempo cronológico, tiempo histórico, etc.



Estrategia: Complementar línea del tiempo del periodo prehispánico (preclásico, clásico y posclásico).

Fotos: Profesor José Eduardo Sánchez Villeda.

Al trabajar categorías fundamentales en la materia de Historia como son: tiempo, periodo, etapa, tiempo histórico y tiempo cronológico es pertinente que el alumno en una primera instancia investigue el significado de dichas palabras. Para su comprensión, considero adecuado que el alumno vincule dicha información con su vida cotidiana; en este caso realizaron una línea de tiempo de su vida para que en ella identifiquen o señalen: periodo, etapa o tiempo cronológico. Esta estrategia de aprendizaje aportó significativamente al alumno al diferenciar las categorías y porque podrán trabajar con mayor facilidad líneas del tiempo relacionadas con la Historia de México.

CUADRO 9.

SESIÓN CORRESPONDIENTE AL SUBTEMA: CARACTERÍSTICAS DE LA CIVILIZACIÓN (MANERA DE PENSAR, SER Y ACTUAR).

¿Son apropiadas las estrategias de enseñanza – aprendizaje para lograr el objetivo? El alumno comprenderá los rasgos distintivos de las civilizaciones mesoamericanas y su continuidad histórica.	Si: 45
	¿Por qué? Porque la clase no se considera aburrida; se tienen más referencias; ayuda a entender lo que estamos viendo; hay una mejor identificación de las culturas; se aprende más por las actividades respectivas; son dinámicas y coloridas; son muy didácticas en donde hay una convivencia grupal; se aprende más de los antepasados; dichas estrategias nos transportan al tiempo prehispánico; es muy activo; son buenas para el aprendizaje; se relacionan con el tema; es interesante; es muy diverso; nos hace pensar; son interactivas; hay mayor retención de los contenidos.
	No: 5

	¿Por qué? Porque no se aprendió mucho; no fueron interesantes; fue aburrida porque no se tiene la costumbre de leer.	
	No contestó:	
¿Qué estrategia(s) de enseñanza – aprendizaje llamó(aron) la atención?	* Responder las preguntas del texto “Legado científico espiritual de la tradición de las culturas mexicanas”.	15
	¿Por qué? Porque nos hace comprender la manera de pensar de las culturas mesoamericanas; nos enteramos de la ideología de los antepasados.	
	* Reflexión de la lectura de “León Portilla: la realidad del país sería otra si se valorara la lengua”.	18
	¿Por qué? Porque posibilita la interrelación; se reflexiona acerca de la importancia de la lengua; llama la atención por lo que dice, lo considero importante y muy interesante.	
	* Exposición de los alimentos de origen mesoamericano (frutos, semillas, verduras y carnes de origen animal).	35
	¿Por qué? Porque en realidad así conocemos más e identificamos qué alimentos eran y son considerados prehispánicos: es divertido; son visuales e interesantes; una mayor interacción; la comprensión del uso que le daban nuestros antepasados; a partir del escuchar y ver se aprende muy bien; se conocen productos de origen prehispánico de una manera divertida; es una estrategia muy dinámica y divertida donde se comparan alimentos; son formas fáciles de aprender.	
	* Realización de un mapa conceptual de lo que es el mercado prehispánico y la representación de un mercado con los alimentos traídos en el salón de clase.	23
	¿Por qué? Porque es didáctico; uno se da cuenta de la manera de cómo se comercializaba en aquella época y se puede comparar con la actualidad; es una manera de concentración y de entendimiento; ayuda a la comprensión.	
* La sensibilización (olfato, tacto y vista) de la actividad con las plantas medicinales de origen prehispánico.	38	
¿Por qué? Porque se comprende mejor; son visuales e interesantes; se entiende mejor; es más amena la clase; hay una mayor interacción para el aprendizaje; por la interacción así se aprende mejor; uno se involucra más con los sentidos, además es muy bonito porque así se hace conciencia de lo que se tiene; nos podemos dar cuenta de los usos de las plantas medicinales para la utilización personal; se desarrollan más los sentidos y aprendemos a utilizarlos; valoramos nuestras raíces; así sabemos que sentido tenemos más desarrollado.		
* La actividad del paliacate al leer el texto “De hormigas y abejas”	23	
¿Por qué? Porque conocemos varios aspectos; es divertido pero parece de primaria la actividad aunque es un gusto trabajar así; es una manera de reflexión de las culturas mesoamericanas; el sistema es bueno para aprender.		
* Ninguna.	1	
¿Por qué? Porque no contestó		
* Contestó a todas las opciones.	1	
¿Por qué? Porque deja mucha tarea.		

Cfr. Anexo 4.



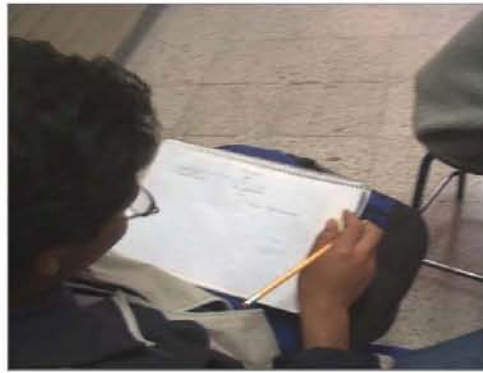
Estrategia; texto “legado científico y espiritual de la tradición de las culturas mexicanas”.



Estrategia: reflexión de la lectura “León Portilla: la realidad del país sería otra si se valorara la lengua”.



Estrategia; exposición de productos meso-americanos.



Estrategia; elaboración de un mapa conceptual del texto “la vida económica”.



Estrategia; identificación de plantas medicinales.



Estrategia; escuchar el texto “de hormigas y abejas”.

Fotos: Profesor José Eduardo Sánchez Villeda.

Lo característico de esta parte fue la diversidad de estrategias de enseñanza–aprendizaje, lo cual significó ampliar los horizontes del conocimiento de este tema. Básicamente lo que llamó la atención de los alumnos del grupo 314 fue la socialización

directa con los productos a tratar. Ello permitió una mejor comprensión de lo investigado ya que no solamente se apoyaron de la obtención de información escrita, si no que pudieron experimentar nuevas situaciones dentro del aula de estudio, por ejemplo, la manipulación de los productos comestibles utilizados en el periodo prehispánico, y cómo estos fueron sustanciales en la alimentación mesoamericana y punto de arranque en la economía. Así mismo, fue importante el trabajar con plantas medicinales (considero que fue una situación que nunca se había hecho en una clase de Historia de México en el CCH-N), utilizando los sentidos del tacto, gusto, olfato y vista para su conocimiento y más aún la importancia de su utilidad en la prevención de enfermedades de hoy en día. Por lo tanto, esta experiencia para los alumnos fue enriquecedora, versátil y muy dinámica.

CUADRO 10.

SESIÓN CORRESPONDIENTE AL SUBTEMA: PRINCIPALES CULTURAS:
OLMECA, MAYA, TEOTIHUACANA, TOLTECA Y MEXICA.

¿Son apropiadas las estrategias de enseñanza – aprendizaje para lograr el objetivo? El alumno reconocerá la ubicación espacial y las ciudades de las principales culturas del momento prehispánico.	Si: 44	¿Por qué? Porque las formas de enseñar son buenas ya que llaman más la atención; ayuda a entender mejor las culturas prehispánicas; son interesantes; hay una mejor ubicación en el momento prehispánico y con sus territorios; se logra comprender de forma resumida sobre nuestras culturas; se hace más interesante un tema es necesario hacerlo más dinámico; analizamos la tarea; nos pone analizar cosas que no sabías; son adecuadas; analizas cosas que no sabías; adquirimos más conocimientos.	34
	No: 6		
	¿Por qué? Porque hubo dudas en la ubicación y estuve confundida; no hubo mucha dinámica y se basó más en teoría; no hay relación con el tema; es aburrida.		
	No contestó:		
¿Qué estrategia(s) de enseñanza – aprendizaje llamó(aron) la atención?	* Reflexión de la categoría “Indio o Indígena”		
	¿Por qué? Porque explica porque está mal llamarlos así; por un mayor entendimiento; porque da un punto de vista de las culturas; sabes más acerca del significado de las palabras; gracias a esto uno puede corregir su manera de hablar, modificar el vocabulario, para no decir palabras que para mí (ahora que se de donde proviene esta) son estúpidas y sin sentido coherente, gracias a éstas uno adquiere grandes conocimientos; debemos de aprender a analizar lo que decimos; nos enseña la manera de cómo llamar a nuestros antepasados; expone verdaderamente sus características; nos damos cuenta que las culturas tienen sus nombres propios.		

	* La socialización de la imagen realizada por el compañero	24
	¿Por qué? Porque es interesante; se conoce más los gustos de los compañeros en cuanto a culturas prehispánicas; se comprende mejor; porque aprendimos de las diferentes culturas y lo que le gusta al compañero; socializamos con el compañero; puedo conocer algo sobre la cultura de mi compañero.	
	* La localización en un mapa de los espacios geográficos y de las ciudades que fueron edificadas en el periodo preclásico, clásico y posclásico.	27
	¿Por qué? Porque es interesante; nos damos cuenta del gran territorio que tenía cada una de las culturas en los diferentes periodos y además su gran poder e importancia; se puede relacionar las ciudades o estados donde se ubicaron nuestras culturas prehispánicas; puedo identificar donde se establecen las culturas; es divertido.	
	* Ninguna	3
	¿Por qué? Porque son aburridas y no provechosas para aprender; no contestó; no hay relación con el tema.	
	* Contestó a todas las posibles opciones	1
	¿Por qué? Porque entretienen y no nos dormimos.	

Cfr. Anexo 4.



Estrategia; intercambio de información (fólder manila).



Estrategia; ubicación de las ciudades y culturas correspondientes en el preclásico, clásico y posclásico.

Fotos: Profesor José Eduardo Sánchez Villeda.

La importancia de la reflexión abre la posibilidad a que el grupo en general participe y se involucre en la construcción del conocimiento de una manera versátil, lo cual permite la socialización de las ideas y el enriquecimiento de las mismas. Es por ello que en las estrategias de enseñanza-aprendizaje lúdicas la reflexión es una situación esencial que posibilita mirar otras realidades del saber.

CUADRO 11.

SESIÓN CORRESPONDIENTE AL SUBTEMA: LOS MEXICAS.

¿Son apropiadas las estrategias de enseñanza – aprendizaje para lograr el objetivo? El alumno valorará el horizonte cultural del pueblo Mexica.	Si: 40	¿Por qué? Porque son algo interesantes pero falta más información y dinámicas; aprendimos a utilizar la mano izquierda; es entretenido; es interesante; te ayuda a analizar; por la importancia de conocer los conceptos; para tener conocimiento de donde se asentaban las culturas prehispánicas; se valora la importancia de la cultura Mexica; es apropiado al tema; nos recuerda nuestros valores como mexicanos; es lo mas correcto para aprender.
	No: 10	
	No contestó:	
¿Qué estrategia(s) de enseñanza – aprendizaje llamó(aron) la atención?	* La reflexión en plenaria de los conceptos: azteca, imperio, reyes y dioses.	22
	¿Por qué? Porque es una oportunidad para la reflexión; te permite analizar la situación; aclararon las dudas en cuanto a las definiciones; se aprende más; se despejan incógnitas y falsas creencias; es interesante ya que varias veces confundimos y así ya supimos como es cada uno; llama la atención; se entiende la definición de los conceptos.	
	* La lectura del fragmento de “Los Consejos de un padre a su hijo”.	34
	¿Por qué? Porque aprendimos a utilizar la mano izquierda para escribir; nos puede ayudar a valorar y a respetar a la gente; es un gran ejemplo para la vida cotidiana; nos hace apreciar a nuestras personas mayores y nos recuerda que entre más grande o viejo más sabiduría es la obtenida; es importante conocer los valores que hoy en día se han perdido; es interesante por el contenido ya que nos habla de hermandad y el camino que se debe de seguir, con esta lectura aprendí algo nuevo; es algo que también nos puede ayudar a nosotros mismos, a valorar y respetar a la gente.	
	* La traza de la Ciudad de México – Tenochtitlán.	24
¿Por qué? Porque no nos dormimos en clase; nos damos cuenta del territorio que tenían los Mexicas; es interesante ya que no conocía muchos barrios, avenidas y calles de la ciudad de México; conocemos la extensión del territorio Mexica.		
* El contestar las interrogantes después de escuchar la música prehispánica.	23	
¿Por qué? Porque se sale de lo cotidiano de lo que siempre escuchamos; se escucha bien el instrumento de la lluvia; es interesante; es agradable, así como el identificar varios tipos diferentes de sonido; por el ritmo que tienen y la comprensión de sus gustos; te relajas mucho; es interesante porque se puede imaginar, identificar y aprender sobre las culturas prehispánicas; ayuda a reflexionar; es una manera de relajación.		
* Ninguna.	3	
¿Por qué? Porque no contestó.		

Cfr. Anexo 4.



Estrategia; lectura “Consejos de un padre a su hijo”



Estrategia; traza de la ciudad de México – Tenochtitlán.



Estrategia, una vez escuchado la música prehispánica responder a los cuestionamientos.

Fotos: Profesor José Eduardo Sánchez Villeda.

A diferencia de los anteriores temas, en esta parte hubo diez opiniones en contra de la instrumentación de las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas, lo cual permite una reorientación de dichas estrategias, es decir, ser más ilustrativas a través de imágenes; aunque los alumnos que opinaron a favor se interesaron más por la lectura de los “Consejos de un padre a su hijo” debido a la serie de valores (por ejemplo, respeto o tolerancia) que emana del texto, lo cual permitió sensibilización en los alumnos y así mismo poderlo contrastar con su entorno sociocultural. Además, realizaron habilidades diversas como la intrapersonal al momento de reflexionar acerca de los conceptos de: azteca, dioses e imperio; así también la realización de la traza de la ciudad de México–Tenochtitlán

considerada como los inicios del proceso de urbanización en México; y la utilización de la habilidad musical al escuchar música prehispánica, aunque en esta última estrategia los alumnos consideraron que fue un tanto relajante como aburrida, debido al tipo de música que escucharon. Ello era de esperarse, ya que los adolescentes de hoy en día escuchan más música electrónica, limitando la multidiversidad de sonidos y más aún la sensibilidad en el sentido del oído.

CUADRO 12.

SESIÓN CORRESPONDIENTE AL SUBTEMA: LA SITUACIÓN DE ESPAÑA EN EL CONTEXTO EUROPEO A FINES DEL SIGLO XV.

¿Son apropiadas las estrategias de enseñanza – aprendizaje para lograr el objetivo? El alumno conocerá el proceso de expansión europea, con las pautas de conquista española hacia los pueblos mesoamericanos.	Si: 42	¿Por qué? Porque así se puede entender más fácil el tema; se aprende a sintetizar lo aprendido; se cumplió el objetivo de la sesión; son interesantes; se trata de dar un panorama del tema más fácil; se aprende, no son aburridas; no solo nos sirve para esta materia sino para otras; llaman la atención y explican bien; no es solamente teoría hay actividades que son interesantes; son sencillos y fáciles de comprender.	23
	No: 6		
	¿Por qué? Porque el objetivo no se cumplió totalmente; sacar ideas principales no es muy rápido y eran muchas copias, al contrario del crucigrama que fue más rápido y divertido; el tema no se dio completo; faltaron más actividades; no comprendí muy bien lo de la expansión europea.		
	No contestó:		
¿Qué estrategia(s) de enseñanza – aprendizaje llamó(aron) la atención?	* La identificación de las ideas principales y la realización de un esquema del texto “I. La expansión europea y el descubrimiento en América”.		
	¿Por qué? Porque sintetiza lo que se lee y es más fácil comprender: sabes el por qué de la llegada de los españoles al continente americano; se comprendió las posturas de los españoles ante el descubrimiento de América; es una estrategia que puede servir para otras materias; es creativo; se pudo enfocar mejor en el tema; nos da información sobre algunos hechos históricos que en lo personal me eran difíciles de entender.		
	* La realización del crucigrama.		42

	<p>¿Por qué? Porque es apropiado para el aprendizaje; es agradable porque anotamos respuestas clave que permiten recordar de mejor forma y más fácil todo lo que ya había revisado; es una forma divertida y sintetizada de rescatar ideas principales y conceptos muy precisos: se refuerzan los conocimientos sobre el tema y fue divertido resolverlo; sirve para comprender; se comprendió; tenías que buscar las cosas que te pedían; es divertido porque buscamos en el texto las palabras que complementarán el crucigrama; sirve para comprender mejor el texto; es una manera muy sencilla y simple de resumir lo que habíamos leído de las copias; es una forma divertida y sintetizada de rescatar ideas principales y conceptos muy precisos. Es entretenido y provoca que el grupo ponga más atención; es una actividad creativa en la cual nos divertimos y aprendemos; pusimos en práctica la lectura.</p>
	<p>* Ninguna.</p> <p>¿Por qué? Porque es aburrido.</p>

Cfr. Anexo 4.



Estrategia, identificación de las ideas principales de un texto.



Estrategia, contestar crucigrama.

Fotos: Profesor José Eduardo Sánchez Villeda.

Lo rescatable de esta parte es exponer un modelo a los alumnos para cuando tengan que realizar algún trabajo escrito, ya sea un ensayo, resumen, reseña o identificar ideas principales de un texto, como fue el caso de este tema. Es fundamental orientar al alumnado cuando se trate de realizar trabajos escritos, con la finalidad de evitar caer tajantemente en el rechazo de trabajos o inclusive en la descalificación de los mismos. Pero pregunto ¿acaso

se ha orientado al alumno acerca de la manera de realizar un trabajo de tal magnitud? Considero que es fundamental llevarlo a la práctica, lo cual permitirá una mejor comprensión de la lectura, no solamente en la materia de Historia, si no en otras materias, o inclusive en su vida cotidiana. En relación al crucigrama, lo que le dio sentido y significado al momento de contestarlo fue primeramente, identificar en el texto las ideas principales, para que en base a ello los alumnos tuvieran las herramientas necesarias para responder a las interrogantes señaladas en el crucigrama.

CUADRO 13.
SESIÓN CORRESPONDIENTE AL SUBTEMA: EL PROCESO DE CONQUISTA MILITAR Y ESPIRITUAL..

¿Son apropiadas las estrategias de enseñanza – aprendizaje para lograr el objetivo? El alumno comprenderá el desarrollo y el impacto de la conquista militar y espiritual de los españoles sobre los pueblos mesoamericanos.	Si: 43	
	¿Por qué? Porque es muy didáctico; por un panorama general; es una manera fácil, divertida e interesante de aprender; te llama la atención; es importante conocer lo que le llama la atención a nuestros compañeros; nos enseña a razonar sobre los problemas de comunicación que se tiene entre personas que no hablan el mismo idioma; son apropiadas; se aprendieron los hechos de la conquista; se cumplió el objetivo; son muy variadas; con los dibujos se entiende más el tema; fueron cortas y fáciles de entender; se desarrollo la habilidad visual y se comprendió mejor el tema; es una forma divertida de aprender la conquista y convivir con el grupo.	
	No: 4	
	¿Por qué? Porque no estuvo en el salón por no traer tarea; son muy aburridas; no está concreto.	
	No contestó:	
¿Qué estrategia(s) de enseñanza – aprendizaje llamó(aron) la atención?	* El intercambio de preguntas con los compañeros del grupo, del texto “Europa y Mesoamérica choque de conceptos históricos”. ¿Por qué? Porque es una manera diversa de aprender sin que se sature con información; compartes con tus compañeros lo que haces; conocimos las dudas y lo que le llama más la atención a los compañeros; de una u otra forma observamos y analizamos lo que en realidad entendimos de la lectura; así podemos aprender más. * La construcción de una imagen la cual se intercambié con otro compañero para su interpretación	23 35

	para su interpretación.	
	¿Por qué? Porque socializamos ideas; se dio la posibilidad de expresarnos en plenaria; relacionamos la imagen con el texto y pude conocer lo que le llama la atención al compañero; se desarrolló la habilidad de interpretación de temas en este caso el de la conquista; con una imagen se tuvo que relacionar lo que leímos con lo que pensamos; pude aplicar habilidades de dibujo, además usar la imaginación y me parece que el dibujo es una forma más sencilla de comprender las cosas, los hechos, etc; así sabemos la opinión de nuestros compañeros y no solo nos quedamos con nuestras ideas; por el intercambio de ideas.	
	* Los comentarios en plenaria y la solución de las interrogantes de las imágenes mostradas por el profesor.	22
	¿Por qué? Porque nos ayuda a comprender el fenómeno a estudiar; fomenta el trabajo en equipo; hizo que manejáramos la imaginación; es una manera clara de entender las cosas.	
	* La implementación de la práctica comunicativa, (es decir, cómo harías para que el otro te entendiera, si consideramos que son de culturas diferentes); así como el contestar el cuadro titulado “La conquista y la imposición de la idea cristiana de la Historia”.	25
	¿Por qué? Porque fue divertido y nos hizo pensar; es muy creativo esta forma de expresarse con los demás mediante imágenes, señas, etc; son buenas actividades; se pudo desarrollar mejor el texto; entendí la dificultad de comunicarme entre personas que no tienen el mismo lenguaje; imagine como podría hacer para que los demás me entendieran si no tuviera el mismo idioma; te ayuda a reflexionar.	
	* Ninguna.	4
	¿Por qué? Porque no entró a clase por falta de tareas y trabajos; no son adecuados al tema; por la información que se dio.	

Cfr. Anexo 4.



Estrategia, cuestionamientos realizados a partir de la lectura e intercambiados entre los alumnos para su contestación.



Estrategia, construcción de imagen a partir de la lectura realizada.



Estrategia, análisis de imágenes correspondientes a la Conquista española en Mesoamérica.



Estrategia, reflexión de una nota periodística publicado por la Jornada.

Fotos: Profesor José Eduardo Sánchez Villeda.

La socialización entre iguales al compartir experiencias y conocimientos fue básicamente el objetivo de las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas para este tema. Es alentador que el grupo completo participe activamente en la realización de las estrategias, y más aún cuando entre ellos evaluaban los saberes compartidos, lo cual permitió conocer más la manera de pensar del compañero a partir de las interrogantes contestadas y la construcción de la imagen para su interpretación. Por otro lado, la estrategia de enseñanza–aprendizaje que fue un reto para resolver, fue la del ejercicio de expresión comunicativa. Ello propició reactivar la habilidad intrapersonal, el ser creativos e imaginativos para dar alternativas de solución; aunque no fue la estrategia preferida por los estudiantes, constituyó una manera de involucrarlos en el tema, llamar su atención y resolver retos.

CUADRO 14.

SESIÓN CORRESPONDIENTE AL SUBTEMA: SISTEMAS POLÍTICOS COLONIALES IMPUESTOS POR LA CORONA ESPAÑOLA: HABSBURGO Y BORBÓN. .

¿Son apropiadas las Si: 41

<p>estrategias de enseñanza – aprendizaje para lograr el objetivo? El alumno comprenderá las ideas y el impacto de las políticas del reino de los Habsburgo y Borbón en España y en las colonias de América, particularmente: la Nueva España.</p>	<p>¿Por qué? Porque fueron divertidas; es una forma práctica de aprender; es interesante; nos habla sobre las familias más importantes que prevalecieron en Europa durante mucho tiempo; nos hacen pensar más; se cumplió el objetivo; por trabajar en equipo; fueron conceptos breves; se divierte uno jugando y aprendiendo; investigar sobre un tema es una forma mejor entender sobre este; es más fácil entender la clase.</p>	
	<p>No: 7</p> <p>¿Por qué? Porque son muy aburridas; no gustaron; no hubo tanta comunicación y todos copiamos, es decir cuando un equipo tiene el mayor número de fichas vinculadas nos acercábamos a ver la manera en como se había hecho; faltaron más actividades.</p>	
	<p>No contestó:</p>	
<p>¿Qué estrategia(s) de enseñanza – aprendizaje llamó(aron) la atención?</p>	<p>* La exposición de los equipos acerca de los reinos de Habsburgo y Borbón.</p>	20
	<p>¿Por qué? Porque comprendemos la reformas que hicieron los Borbones, pero lo más importante conocimos las tendencias y características que éstas tienen; nos dieron una idea clara del tema; fueron conceptos breves e importantes.</p> <p>* El trabajar por equipos con el dominó.</p>	40
	<p>¿Por qué? Porque fue entretenido por un rato; por la socialización con los amigos; fue divertido y nos puso a pensar; toma el trabajo en equipo; tenías que utilizar el conocimiento que teníamos sobre la exposición; es creativo; es novedoso e ingenioso; nos puso a prueba nuestra atención de la exposición; estuvo padre trabajar en equipo para así ayudarnos y recordar el tema explicado; se reafirmó los conocimientos que teníamos sobre las dinastías de Habsburgo y Borbón; mediante una actividad divertida pudimos aclarar las cuestiones de los Borbón y Habsburgo; se demuestra lo que comprendimos; el aprendizaje se hace más fácil y divertido; es una actividad de cooperación y aportábamos ideas, además en esta actividad debimos tener tolerancia y respeto entre nosotros, así mismo me gustó porque fue una riña educativa contra los demás equipos; por la buena integración y todos participamos; mide nuestro conocimiento; nos puso a prueba nuestra atención en la exposición; el dominó provocó que recordáramos todo; reforzamos lo aprendido.</p>	
<p>* Ninguna</p> <p>¿Por qué? Porque es muy “choteado” la idea de exposición ya que si no hay exponentes buenos se torna muy aburrido; faltó mayor información; no contestó; no tienen sentido.</p>	4	

Cfr. Anexo 4.



Estrategia, exposición: sistemas políticos coloniales: Habsburgo y Borbón.



Estrategia, empleo del dominó para la relación de preguntas y respuestas, en base a la investigación realizada. y por la exposición de los compañeros.

Fotos: Profesor José Eduardo Sánchez Villeda.

La estrategia implementada en su gran mayoría por los profesores del CCH-N en la materia de Historia de México I es la exposición de temas por parte de los alumnos, sin embargo, he observado en mi experiencia como docente que no hay una orientación por parte del profesorado hacia los alumnos en cómo llevar a cabo una exposición ante grupo, ya que muchos alumnos al momento de exponer leen lo que investigaron, es decir, repiten lo que el autor menciona sin dar pauta a una problematización o reflexión del tema. Así mismo, la presentación de la exposición la realizan con láminas tapizadas de información, por lo que no se rescatan las ideas principales para una comprensión real del texto, lo cual determina que la exposición se convierta en un ambiente tedioso y aburrido, además de generar un ambiente de sujetos pasivos que solamente se dedican a escuchar o a recibir información, por lo tanto ¿cómo se podría hacer interesante la exposición? El cuadro arriba señalado, específicamente la parte donde se pone en práctica la estrategia de exposición, podemos corroborar que la preferencia de los jóvenes no es la exposición, sino más bien la realización activa en el aprendizaje. Ahora bien, lo que acabo de señalar quizás no repercute en otros grupos, sin embargo, es un indicador que nos puede permitir reorientar nuestras prácticas de enseñanza–aprendizaje en el aula de estudio.

CUADRO 15.

SESIÓN CORRESPONDIENTE AL SUBTEMA: ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO Y PRINCIPALES ACTIVIDADES ECONÓMICAS: MINERÍA, COMERCIO EXTERIOR E INTERIOR, GANADERÍA, AGRICULTURA, REAL HACIENDA E INDUSTRIA. .

¿Son apropiadas las estrategias de enseñanza – aprendizaje para lograr el objetivo? El alumno sintetizará la función de las diferentes actividades económicas en la sociedad colonial.	Si: 45
	¿Por qué? Porque son interesantes; para conocer las actividades económicas de la sociedad colonial; con las actividades uno aprende más; se cumplió el objetivo; es un tema que me gusta mucho; son apropiadas para la clase; realizar formas de ordenar información nos sirve mucho para comprender un tema; conoces más sobre la sociedad colonial; fomenta el trabajo en equipo; aprendemos a ser participativos y tolerantes; es entretenido trabajar en un ambiente de cooperación y dinamismo.
	No: 1

	¿Por qué? Porque fueron algo interesantes.	
	No contestó:	
¿Qué estrategia(s) de enseñanza – aprendizaje llamó(aron) la atención?	* La explicación del docente en plenaria de las actividades económicas de la Nueva España. ¿Por qué? Porque facilita la comprensión; se entiende mejor; son buenas porque llenan las expectativas.	17
	* El trabajar con papel pellón para la realización de un mapa mental, cuadro sinóptico, mapa conceptual, imagen y formulación de preguntas. ¿Por qué? Porque es divertido; desarrollas la imaginación; se comprende mejor; se trabajó en equipo; se pudo colocar las cosas más importantes del tema; nos mostraron las actividades económicas de ese entonces; expresamos nuestras ideas; es entretenido; se pudo desarrollar lo que habíamos leído y se pudo comprender mejor por la dinámica realizada; se tomaron ideas principales para poder entender el tema; se aprendió a realizar cuadros sinópticos, mapas mentales, imágenes y también la información que no se conocía; tuvimos que utilizar la creatividad y la imaginación, también los conocimientos para poder elaborar los mapas; el trabajar en equipo puedes apoyar a tus compañeros; es algo distinto a lo que trabajamos y creo que así pudimos mejor comprender el tema.	43
	* La complementación del cuadro de las actividades económicas de la Nueva España. ¿Por qué? Porque estuvo entretenida; ponen en práctica los conocimientos; por el dinamismo y la cooperación grupal.	9
	* Ninguna ¿Por qué? Porque son aburridas.	1

Cfr. Anexo 4.



Estrategia, elaboración de un mapa conceptual, cuadro sinóptico, mapa mental, imagen y formulación de cuatro preguntas de las actividades económicas de la Nueva España sobre papel pellón.

Fotos: Profesor José Eduardo Sánchez Villeda.

Aunque la explicación en plenaria de las actividades económicas de la Nueva España y la complementación del cuadro fueron breves y con participación por parte de los alumnos, los estudiantes prefirieron la estrategia de enseñanza–aprendizaje con la que trabajaron con pellón; ello corrobora la idea de que los alumnos prefieren actividades en las cuales tengan una participación activa individualizada o en conjunto, desechando la idea de un sujeto mínimo y pasivo.

CUADRO 16.
SESIÓN CORRESPONDIENTE AL SUBTEMA: EL PAPEL MATERIAL Y
ESPIRITUAL DE LA IGLESIA Y LOS MOVIMIENTOS DE RESISTENCIA ANTE LA
DOMINACIÓN ESPAÑOLA. .

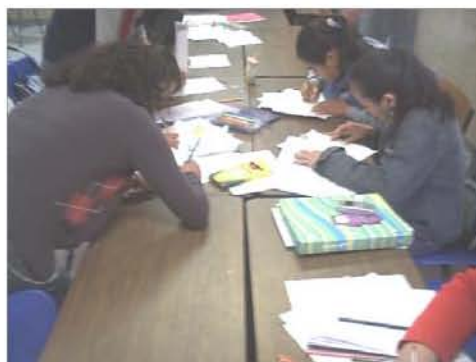
¿Son apropiadas las estrategias de enseñanza – aprendizaje para lograr el objetivo?	Si: 45	¿Por qué? Porque con la investigación podemos diferenciar lo que es revuelta, rebelión y revolución, además nos dimos cuenta del gran poder que tiene la iglesia; el alumno pone en práctica sus conocimientos al interactuar con el grupo; completan el objetivo; explicó muy bien el tema; ya que entre el profesor y el grupo unimos lo más importante para la clase; nos invita a investigar y fomenta el trabajo en equipo; se tuvo que diferenciar y distinguir los conceptos; aprendemos a participar; son hechos que no conocía.		
	No: 1			
	¿Por qué? Porque faltaron actividades recreativas.			
	No contestó:			
¿Qué estrategia(s) de enseñanza – aprendizaje llamó(aron) la atención?	* La reflexión de la pregunta ¿cuáles fueron las situaciones o hechos que permitieron que la iglesia se convirtiera en una institución poderosa?	20		
	¿Por qué? Porque te mantienen entretenido; te ayuda a entender el tema; es buena para hacer un debate y participar; nos puso a pensar.			
	* El comentario en plenaria de las categorías: revuelta, rebelión y revolución; así mismo, elaborar una imagen y mencionar un ejemplo de levantamientos, revueltas o rebeliones populares o de indígenas, hoy en día en el país.			22
	¿Por qué? Porque son buenas; ayudaron a entender el tema; no conocía el significado de esas palabras; ayuda a diferenciar los conceptos; son interesantes.			
* La ubicación en un mapa de la República Mexicana los levantamientos, revueltas y rebeliones de indígenas o de negros en el momento colonial.	34			

	<p>¿Por qué? Porque con la ubicación de los levantamientos nos damos cuenta de todas o algunas de las revueltas, rebeliones durante el colonialismo; aprendemos más y es más divertido; es importante saber los hechos que ocurrieron en el país; es interesante saber en que estados de la república hubo levantamientos armados; aprendemos y es más divertido.</p>
	<p>* Ninguna</p> <p>¿Por qué?</p>

Cfr. Anexo 4.



Estrategia, reflexión de la interrogante: ¿cuáles fueron las situaciones o hechos que permitieron que la iglesia se convirtiera en una institución poderosa?



Estrategia, ubicación en un mapa de la República Mexicana los levantamientos, revueltas y rebeliones de indígenas o de Negros en el momento colonial.

Fotos: Profesor José Eduardo Sánchez Villeda.

Lo que despertó interés y curiosidad en los alumnos fue cuando se abordaron las categorías de revuelta, rebelión y revolución, debido a la participación en plenaria del significado de dichas categorías y más aún cuando se relacionó con algún movimiento en la actualidad en América Latina o en México. Es mayoritaria la participación de los alumnos cuando se trata de relacionar un fenómeno socio histórico del pasado con un movimiento socio histórico actual. La estrategia que fortaleció el aprendizaje y que fue la preferida por los alumnos fue la utilización del mapa de la República Mexicana para identificar los diferentes levantamientos en el periodo colonial, instrumentando con ello la diversidad de colores para su ubicación y diferenciación.

CUADRO 17.

SESIÓN CORRESPONDIENTE AL SUBTEMA: SOCIEDAD, CULTURA Y VIDA COTIDIANA.

¿Son apropiadas las estrategias de enseñanza – aprendizaje para lograr el objetivo?	Si: 45	
	¿Por qué? Porque con lo que investigamos se pudo diferenciar; es interesante saber como vivían nuestros antepasados y que costumbres tenían; con la música se me facilitó el aprendizaje de estos periodos; se facilita el aprendizaje; logra el objetivo; la clase no hace que sea aburrida; no se me hicieron muy abstractas; estimula el aprendizaje; nos ayuda a reflexionar y analizar cosas que existían; aprendí a escuchar; nos permitió analizar cosas que existían y que han cambiado; nos da un paisaje más claro sobre la Nueva España.	
	No: 2	
	¿Por qué? Porque las actividades no están completas; no vimos los temas muy bien y era muy poca la información.	
	No contestó:	
¿Qué estrategia(s) de enseñanza – aprendizaje llamó(aron) la atención?	* Comentar en plenaria la diferencia entre cultura y civilización.	19
	¿Por qué? Porque a pesar de que son conceptos diferentes tienen muchas cosas con las que se puede relacionar; es interesante saber que es cultura y civilización; conocemos las diferencias y no revolvemos conceptos; fueron de búsqueda y analizar la información para llegar a una respuesta concreta.	
	* La complementación del cuadro de la vida cotidiana de la Nueva España, y el responder las preguntas a partir de escuchar la música: barroca, clásica y romántica.	38
	¿Por qué? Porque me gusta escuchar todo tipo de música y percibir los instrumentos que hay; es interesante; puedes conocer algunas corrientes y se hizo menos aburrida; fue entretenido; nos muestra la cultura de la época; desarrollamos el sentido del oído y al mismo tiempo aprendemos a diferenciar.	
	* La reflexión de las costumbres y tradiciones del momento colonial que aún existen en nuestro país, así como la reflexión de los grupos étnicos existentes.	32
	¿Por qué? Porque te permite reflexionar acerca de nuestras tradiciones; nos ayuda a entender; estuvo fácil; se pudo identificar varios aspectos; no nos aburre; por la identificación varios instrumentos y las diferencias que existen entre ellas; recordamos que tradiciones seguimos celebrando en nuestro país.	
	* El proceso de planeación, organización, ejecución de la muestra gastronómica.	
	¿Por qué?	
	* Ninguna.	3
	¿Por qué? Porque se me junto todo y me puse de malas, aparte el profesor deja trabajar mucho; no estuvo completo; es muy pobre la información.	

Cfr. Anexo 4.

NOTA: Debido a un replanteamiento de último momento en la exposición de la muestra gastronómica, dicha estrategia no se tomó en cuenta (salvo la planeación y organización mientras estuve a cargo del grupo) en la captura de los resultados. Sin embargo, aunque no estén constatadas las opiniones de los alumnos (debido a los tiempos de trabajo) se dará seguimiento hasta el momento de su ejecución del evento.



Estrategia, complementar cuadro vida cotidiana y responder a las preguntas a partir de escuchar la música.



Estrategia, la reflexión de las costumbres y las tradiciones del momento colonial que aún existen en nuestro país.

Fotos: Profesor José Eduardo Sánchez Villeda.

Cuando se trata de trabajar vida cotidiana, lo que ha llamado la atención de los alumnos es al momento de colocar música del momento histórico correspondiente; se trata de una estrategia no muy usual y que llama la atención de los estudiantes. Así mismo es una interesante manera de reactivar habilidades como la auditiva para complementar el aprendizaje en el rubro de cultura y vida cotidiana. Con ello se deja a un lado, por momentos, el trabajar con lecturas publicadas en un libro o en el periódico, lo cual implica que no solamente el conocimiento se basa principalmente en la lectura, sino también surgen alternativas como el escuchar música.

La evaluación cuantitativa (calificaciones) de los subtemas de las unidades II y III de Historia de México I turno matutino, de cada uno de los alumnos inscritos en el grupo 314 se muestran en el anexo 9.

5.2 Resultados de las encuestas globales de los alumnos del grupo 314, turno matutino

La referencia de los resultados es de 17 hombres y 30 mujeres del grupo 314 de Historia de México I turno matutino, haciendo un total de 47 alumnos. El grueso de la población oscila entre los 16 años (con 34 alumnos), seguida de los que tienen 15 años (con siete alumnos); y finalmente los que cuentan con 17 años (con seis alumnos). (Cfr. Anexo 5)

CUADRO 18.
¿QUÉ ES LO LÚDICO?

Actividad para pasar el tiempo y divertirse	Actividad de un saber hacer reflexivo y creativo.	Actividad específica para los niños.	Actividad fundamental en la formación del ser humano.	Actividad que no es funcional en la enseñanza – aprendizaje.	No contestó.
1	27	0	10	8	1

Cfr. Anexo 5.

En su gran mayoría, los adolescentes encuestados del grupo 314 consideran la estrategia lúdica como una actividad importante en el ser humano, sobre todo en un saber hacer reflexivo y creativo, lo cual permite ser considerada y valorada en la enseñanza–aprendizaje de la Historia de México I. Así mismo, podemos corroborar que lo lúdico no solamente se centra en los niños, sino que en este caso, es retomada por los adolescentes para su aprendizaje.

CUADRO 19.
HABILIDADES DESARROLLADAS EN LA UNIDAD II: PERIODO PREHISPÁNICO
DE HISTORIA DE MÉXICO I.

Verbal – lingüística.	Musical.	Lógico – matemático.	Visual – espacial.	Cinestésico – corporal.	Intrapersonal (reflexión).	Interpersonal (socialización)	Naturalista.
17	32	9	33	16	35	26	24

Cfr. Anexo 5.

La idea de implementar estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas tiene como propósito la posibilidad de generar habilidades múltiples en el estudiante, con la expectativa de formar sujetos multidimensionales en contraste con un sujeto pasivo. Desde

la perspectiva de los estudiantes, consideran que faltó una mayor ingerencia de habilidades como son: la lógico–matemático; verbal–lingüística y el cinestésico-corporal, las cuales habría que reconsiderar para una mejor integración en las estrategias de enseñanza–aprendizaje. Lo que me llamó la atención fue la habilidad naturalista, a pesar de que no fue la habilidad con mayor puntaje, sin embargo, es una habilidad que fue considerada positivamente por los estudiantes del grupo 314, lo cual da una amplitud y un enriquecimiento en el aprendizaje, sobre todo en la materia de Historia de México I, que en términos prácticos poco o nada se hace para impulsar dicha habilidad.

CUADRO 20.

HABILIDADES DESARROLLADAS EN LA UNIDAD III: PERIODO COLONIAL DE HISTORIA DE MÉXICO I.

Verbal – lingüística.	Musical.	Lógico – matemático.	Visual – espacial.	Cinestésico – corporal.	Intrapersonal (reflexión).	Interpersonal (socialización)	Naturalista.
25	33	8	26	12	32	23	10

Cfr. Anexo 5.

En la unidad III se corrobora que las habilidades menos desarrolladas son la lógico–matemática; y la cinestésico–corporal; así también la habilidad naturalista fue desfavorecida en dicha unidad. Por otro lado, las habilidades más demandadas son la musical, a pesar que solamente en el subtema último de la unidad se llevó a cabo; ello nos habla de la importancia y del impacto que tiene la habilidad auditiva en los estudiantes del grupo 314. Así también la habilidad intrapersonal, habilidad clave que posibilita mirar alternativas en el conocimiento. Finalmente, podemos deducir que en la unidad II y III de la materia de Historia de México I, se trató de implementar en todo lo posible las ocho habilidades en el proceso de enseñanza–aprendizaje, sin embargo, nos sirve de aliciente para seguir construyendo y mejorando la estrategia lúdica en pro de un sujeto multidimensional.

CUADRO 21.

¿LAS HABILIDADES O ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE LÚDICAS ARRIBA MENCIONADAS APOYARON LA COMPRENSIÓN DE LOS TEMAS DE LAS UNIDADES II Y III?

Si: 47	¿Por qué? Porque es más fácil reflexionar sobre los temas; se entiende y comprende mejor; abarca varios tipos de aprendizaje; no fue tan teórico sino práctico; fue más claro y preciso; cada clase era diferente; salimos del método de enseñanza clásico.
No:	¿Por qué?

Cfr. Anexo 5.

Podemos comprobar que las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas son una opción viable en la formación de los adolescentes. Es por ello que la versatilidad, la creatividad, el dinamismo, son parte esencial de las estrategias lúdicas, y ello permite una aceptación y una alternativa de enseñanza y aprendizaje.

CUADRO 22.

DIFICULTADES SOLUCIONADAS CON LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE LÚDICAS.

Conceptos o categorías muy complejas	Entender la temporalidad y la espacialidad.	Comprender los cambios y las permanencias de acontecimientos históricos.	Relación del pasado con el presente.	Otros: Ubicar formas de pensar.	Ninguno.
20	25	24	27	1	0

Cfr. Anexo 5.

Las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas han mostrado tener un sentido y un significado para disminuir los problemas que tienen los estudiantes en la materia de Historia de México I, lo cual fortalece la idea de que las estrategias lúdicas son importantes en la formación del adolescente.

CUADRO 23.
HABILIDADES QUE PERMITIERON UN MEJOR ENTENDIMIENTO EN LOS
ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS.

Verbal – lingüística.	Musical.	Lógico – matemático.	Visual – espacial.	Cinestésico – corporal.	Intrapersonal (reflexión).	Interpersonal (socialización)	Naturalista.
17	12	2	22	5	18	6	6

Cfr. Anexo 5.

De las ocho habilidades instrumentadas, la que fue señalada como la habilidad que permitió una mejor comprensión en los acontecimientos históricos fue: la visual–espacial, lo que nos permite entender que los alumnos del grupo 314 y quizás del CCH-N comprenden más un fenómeno socio histórico o un tema en particular observándolo. Teniendo dicho indicador, en el salón de clase podemos formular estrategias donde se implementen imágenes, caricaturas, pinturas, esquemas, dibujos o fotografías para involucrar directamente a los estudiantes y reforzarlo con alguna otra habilidad. Hay que recordar que no se pretende explotar una habilidad en concreto, sino dar la pauta a múltiples habilidades del saber y que los alumnos se den cuenta de ello.

CUADRO 24.
¿LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE LÚDICAS SON UNA
ALTERNATIVA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA HISTORIA DEL MÉXICO
PREHISPÁNICO Y COLONIAL.

Si: 47	¿Por qué? Porque es interesante; son muy buenas y te ayudan a comprender más; se aprende mejor; son más atractivas a imaginar, además son muy fáciles; te alienta a proseguir con el trabajo; aprendes con diversas estrategias y se hace menos aburrido; apreciamos desde otro punto de vista la Historia; te hace reflexionar; son una ayuda para los alumnos; es versátil y dinámica; no solo es explicar y leer; se hace menos tedioso el aprendizaje y más divertido entender nuestro pasado; vemos desde otra perspectiva para poder comprender mejor; todos participamos; se puede captar más; pone a trabajar más nuestro cerebro; es más amena y se pueden entender más fácilmente los temas.
No:	¿Por qué?

Cfr. Anexo 5.

Por unanimidad, los estudiantes del grupo 314 turno matutino de Historia de México I manifestaron que las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas son una alternativa viable para la comprensión de la Historia de México prehispánico y colonial.

CUADRO 25.

¿LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE LÚDICAS LOGRAN COMBINAR ASPECTOS DEECLARATIVOS (CONOCIMIENTO); PROCEDIMENTALES (HABILIDADES); Y ACTITUDINALES (VALORES)?

Si: 45	¿Por qué? Porque se aprenden cosas nuevas y valores muy importantes; fbamos combinando las estrategias con el respeto y la tolerancia; se tiene conocimiento de muchas formas de entender nuestra Historia; es más fácil entender; hicimos muchas actividades; combiné mis conocimientos con el aprendizaje durante la clase; pusimos en práctica nuestra ideas previas para realizar algunas actividades; se combinaron aspectos, conocimientos para aprender con un método más práctico que el teórico; así combinarlos se hace más fácil aprender; nos hacían trabajar con todos o casi todos nuestros sentidos y obviamente esto nos hace desarrollarlos; logramos poner a prueba todas nuestras habilidades, gracias a las actividades que realizamos; es más fácil entender; con las habilidades fomentadas por el profesor aprendemos mejor; aprendemos de todo y al mismo tiempo retomamos los valores; las estrategias se hacían más prácticas y más captables; combinamos conocimientos con habilidades y pusimos en práctica nuestros valores, todo esto a través de las estrategias.
No: 1	¿Por qué? Porque básicamente ejercimos trabajos basados en copias.
No contestó: 1	

Cfr. Anexo 5.

Se estipula como los principios del CCH: aprender a aprender, aprender a hacer, y aprender a ser; y que son reiterados en los planes y programas de estudio para que los docentes lo “trasmitan” a los estudiantes del CCH. Así las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas han demostrado que dicha combinación es posible, cumpliendo así los

principios de la institución, y sobre todo para la formación de los adolescentes en su paso por la Educación Media Superior y para su vida futura.

CUADRO 26.
¿QUÉ ACTITUDES SE CONSTRUYERON CON LAS ESTRATEGIAS DE
ENSEÑANZA–APRENDIZAJE LÚDICAS?

Respeto.	Tolerancia.	Aceptación.	Darse cuenta de las cosas	Valorar.	Apreciar.	Otros:		Ninguno.
						Unidad	1	
37	25	26	15	31	34	Trabajo en equipo	1	0
						Dedica-ción.	1	
						Estima-ción.	1	

Cfr. Anexo 5.

Los alumnos del grupo 314 consideraron que al instrumentarse las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas, se impulsaron actitudes en una primera instancia como el respeto, el aprecio y el valor; así también la aceptación, el darse cuenta de las cosas o de lo que se está haciendo, y la tolerancia. Ello nos habla de la importancia de la inclusión de las actitudes en las estrategias lúdicas, como parte fundamental en la formación del estudiante.

CUADRO 27.
PROBLEMAS O LIMITACIONES EN LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA–
APRENDIZAJE LÚDICOS.

No se generan habilidades múltiples.	Se hace mucho desorden y no se aprende.	Es solamente libertinaje.	Poca teoría y mucha práctica.	No es "serio".	Otros:		Ninguno.
					Aburrido	1	
					Se hace desorden pero se aprende.	1	
					Mucha teoría y poca práctica.	1	
1	4	2	17	0			20

Cfr. Anexo 5.

La limitante observable por parte de los estudiantes del grupo 314 al formular las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas es el de manejar poca teoría y ser más prácticos, situación que se contrapone a los comentarios de las entrevistas hechas a los alumnos del CCH-N, en donde señalan que una de las situaciones que causa un desánimo en la materia de Historia de México I es la instrumentación, precisamente, de mucha teoría y poca práctica en la enseñanza–aprendizaje (Cfr. Anexo 2). Ahora bien, lo que valoro en los comentarios de los alumnos del grupo 314, es reconsiderar la idea de utilizar más teoría, pero sin llegar al extremo, para así equilibrarlo y no perder de vista el aspecto práctico en la enseñanza y en el aprendizaje.

CUADRO 28.

OPINIÓN ACERCA DE LA ENSEÑANZA IMPARTIDA POR EL PROFESOR EN LAS UNIDADES II Y III DE HISTORIA DE MÉXICO I.

Muy Buena	Buena	Regular.	Mala.	Pésima.
9	31	7	0	0

Cfr. Anexo 5.

En cuanto a la participación del profesor en el grupo 314 turno matutino de Historia de México I, fue en términos generales, aceptable para los estudiantes. Lo anterior permitirá

seguir construyendo puentes para una óptima formación en el ámbito educativo y personal, todo ello para mejorar la práctica docente en el CCH-N.

Por lo tanto, de manera general los adolescentes del grupo 314 de Historia de México turno matutino consideran la acción lúdica como una actividad de un saber hacer reflexivo y creativo, así como una actividad fundamental en la formación del ser humano. Las habilidades instrumentadas de mayor a menor ingerencia, según los estudiantes son: la intrapersonal, la musical, la visual-espacial, la interpersonal, la verbal-lingüística, la naturalista, la cinestésico-corporal y lógico matemático; todas ellas permiten apoyar la comprensión de los temas de las unidades II y III, principalmente en la relación del pasado con el presente, entender la temporalidad y la espacialidad, y comprender los cambios y las permanencias de acontecimientos históricos. Sin embargo la habilidad que permitió un mejor entendimiento en los acontecimientos históricos es la visual-espacial.

Así mismo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje lúdicas son una alternativa para la comprensión de la Historia de México prehispánico y colonial; también dicha estrategia logra combinar aspectos declarativos, procedimentales y actitudinales lo cual permite enriquecer el fenómeno estudiado. Finalmente, los problemas o limitantes de la acción lúdica consideradas por los estudiantes son la utilización de mucha práctica y poca teoría.

CONCLUSIONES.

A lo largo de mi experiencia como docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan (CCH-N) he considerado otras posibilidades en el aprendizaje que permitan enriquecer el amplio conocimiento que nos rodea o como dice Freire “soy un aventurero responsable, predispuesto al cambio, a la aceptación de lo diferente”. (Cfr. Freire, 2004, p. 49) Me refiero a las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas, en este caso entendidas como la acción del sujeto de una manera creativa y reflexiva que desarrollan las capacidades multidimensionales del individuo. Esta modalidad me ha ampliado el panorama en cuanto a la elaboración de estrategias versátiles en la formación de un sujeto multidimensional. Sin embargo, hay que considerar lo siguiente:

- a) Lo estipulado en los planes y programas de estudio del CCH permiten tener una orientación de las metas que persigue la institución, que son los principios de

aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer. Ello posibilita la oportunidad de realizar una variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje (inclusive más allá del aula) con responsabilidad, en conjunción con los alumnos del plantel, lo que implica un enriquecimiento del conocimiento. Aunado a ello, en el CCH-N existe la posibilidad de modificar el programa indicativo (institucional), para así elaborar un programa operativo, siempre y cuando se hagan las justificaciones correspondientes.

- b) Es importante conocer el espacio donde el docente se desenvuelve, y por ende a los sujetos sociales con los cuales se interactúa. Me refiero al nivel de bachillerato, por lo tanto los sujetos sociales con los cuales socializamos en el aula de estudio son adolescentes entre 15 a 19 años aproximadamente, lo que implica que son jóvenes muy activos con mucha energía; es por ello que el docente debe sensibilizarse para conocer al grupo con el cual trabaja. Edith Chehaybar sugiere dos modalidades que permiten adentrarnos en el grupo las cuales son: “saber escuchar para entablar un diálogo y observar para detectar los fenómenos grupales, conocer la situación del grupo, entender el tipo de interacciones y propiciar una dinámica de acción” (Cfr. Chehaybar, 2001, p. 79) El conocimiento de los adolescentes del CCH-N me permitió tener la iniciativa de proponer estrategias de enseñanza-aprendizaje lúdicas; tal conocimiento es uno de los indicadores sustanciales para llevar a la práctica dicha propuesta.

Una vez identificando el ser social, el adolescente, es indispensable tener en cuenta que el ser adolescente implica una variabilidad de realidades y de cambios físicos, psíquicos, sociales y culturales que están vinculados a su entorno social correspondiente, por lo que hay que comprender estas transiciones en los alumnos del CCH-N. (Cfr. Capítulo 2)

- c) El docente debe de conocer las diferentes posturas psicológicas en la enseñanza-aprendizaje para una mejor orientación en su actuar profesional con los estudiantes. Después de revisar las diferentes posturas el docente debe estar en

la mejor disposición de abrir la posibilidad al cambio, el mirar otras posibilidades de ver la realidad. Ello dependerá de la formación⁵⁴ que haya construido el docente a través de su historia de vida, considerada ésta como el repertorio de conocimientos y experiencias, así como la historia de vida formal, que consiste en el “repertorio lingüístico y de códigos tecno–instrumentales de funcionalidad instalados de manera sistemática en el sujeto” (Cfr. Hoyos, s/a, p. 39). Lo anterior se contempla como un proceso permanente, continuo y que no tiene fin. Para Reyes Esparza, estudiar la formación implica “preguntarse por los orígenes, y por el desarrollo personal” (Cfr. Reyes Esparza, 1990, p. 192)

La pauta de contemplar estrategias alternativas de enseñanza–aprendizaje, en este caso lúdicas, arrancarán primeramente, de la formación del docente y se evitará encariñarse con los logros iniciales, es decir, “considerándolos como primeras soluciones que deben ser superadas, el formante debe asumir permanentemente lo que Bachelard llama la filosofía del re: recomenzar, renovar, reorganizar”. (Reyes Esparza, 1993, p. 39) En otras palabras, no quedarse conforme con lo que se realizó, sino buscar permanentemente innovaciones en una realidad cambiante.

- d) El docente debe de estar conciente de la postura disciplinar con la cual se socializa en el salón de clase, lo cual permitirá saber ¿qué tipo de Historia se está divulgando? ¿Cuál es la intención de divulgar dicha Historia? y ¿Para qué saber dichos conocimientos? Así mismo, es indispensable llevar a cabo un equilibrio entre los conocimientos y la didáctica en el difícil arte de enseñar. En otras palabras, tener en cuenta en la práctica docente los siguientes cuestionamientos: ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, y ¿cuál es el tiempo que disponemos en la práctica docente?

⁵⁴ La formación se entiende como preparación, habilitación, adquisición y elaboración de criterio, una “expresión de madurez”; referida la más de las veces al resultado de experiencias educativas formales y familiares. (Meneses, s/a, p. 8)

Para fines de este trabajo, las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas están encaminadas a los adolescentes del CCH-N (aunque puede ser para cualquier sujeto sin importar la edad que tenga), por lo que lo lúdico debe de entenderse como la acción creativa y reflexiva del sujeto, es decir un saber hacer con la adquisición de conocimientos y actitudes. Así, ello no impide la instrumentación de juegos de mesa (adaptados a los objetivos temáticos de la materia), representaciones históricas o la manipulación de un “juguete” u objeto que le permita al sujeto desarrollar la habilidad intrapersonal. De modo que lo lúdico es una categoría muy amplia, versátil, multiforme, flexible y humana para enriquecer los conocimientos socialmente construidos.

En cuanto a la evaluación de las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas formuladas en el grupo 314 turno matutino, se manifiesta lo siguiente:

- En definitiva, a los adolescentes les interesa que las estrategias de enseñanza–aprendizaje sean versátiles, dinámicas, incluyentes, es decir, en donde los alumnos sean los protagonistas principales en el salón de clase y no tanto el docente.
- La socialización entre iguales (entre alumnos) es necesaria y enriquecedora para disipar dudas, problematizar o ampliar los saberes construidos.
- Las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas que tuvieron un mayor impacto en los adolescentes fueron las que tuvieron que manipular o vivenciar en forma directa, por ejemplo: el manipular piezas de un rompecabezas de la República Mexicana hecho con fomi; el llevar frutas, semillas, y verduras para su explicación e intercambio (simulacro de un mercado mesoamericano); el reconocimiento de las plantas medicinales, a partir del sentido del gusto, olfato, tacto y vista; la construcción e interpretación de imágenes; o la realización de la muestra gastronómica. Estas estrategias son innovadoras para los alumnos por el hecho de que no son muy comunes en su utilización para el aprendizaje.

- La gran mayoría de los alumnos opinó que la aplicación de las estrategias de enseñanza–aprendizaje son “adecuadas; son una forma especial para que las cosas queden claras; se pone en práctica lo que se aprende; ayuda a comprender conceptos; es muy diverso; y se analizan cosas que no se sabían” (Cfr. Capítulo 5)
- Para los adolescentes, lo lúdico va a ser una actividad importante en el sujeto, en un saber hacer reflexivo y creativo que desarrolla sus capacidades multidimensionales, que deja fuera la idea de libertinaje o que solamente la acción lúdica se debería aplicar en el aprendizaje en el nivel de enseñanza básico, es decir, pre–primaria y primaria.
- En cuanto a las habilidades desarrolladas en las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas, los alumnos consideraron que las más trabajadas en esta experiencia, fueron la visual–espacial, la intrapersonal (reflexión), y la habilidad musical (Cfr. Capítulo 5); por otro lado, los adolescentes opinan que la habilidad visual espacial es la que permitió una mayor comprensión de acontecimientos históricos en la materia de Historia de México I.
- El ideal de las propuestas de enseñanza–aprendizaje lúdicas era que todos los alumnos del grupo trataran de implementar las ocho habilidades múltiples, sin embargo, en la realidad no fue así, por lo que se deduce que falta mucho por hacer para reforzar y dar pie a la adquisición de habilidades diversas en cada uno de los alumnos.

Ventajas de las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas en el salón 314 turno matutino.

a) Las estrategias de enseñanza–aprendizaje involucran al estudiante en lo que está “aprendiendo”; así como el hecho de que se le facilitan los conocimientos compartidos en el aula, en las categorías utilizadas en Historia de México la finalidad es que el aprendizaje

le sea ameno y dinámico, entendido lo ameno como la participación entre los alumnos y el docente en los temas a tratar, de una manera reflexiva, con el apoyo de estrategias lúdicas. El aspecto dinámico entendido como: 1) La instrumentación de la acción corporal del sujeto con sentido y significado, por ejemplo, el manipular objetos relacionados con el tema (armar, desarmar, complementar), que le permitan al alumno acercarse y a la vez entender un fenómeno determinado, y 2) La acción mental (en las ideas, o saberes previos) a partir de la problematización del ¿por qué?, ¿para qué?, y ¿el cómo?

Con lo expuesto podemos afirmar que un adolescente, al practicar una variedad de habilidades, podrá no solamente ampliar sus horizontes educativos en cuanto a la socialización del conocimiento, sino utilizarlos en su vida cotidiana o en otros espacios socioculturales.

b) Se promueve en todo momento la convivencia entre iguales (la socialización), por lo que permite el dinamismo de ideas para la construcción del conocimiento en el salón de clases.

c) El alumno es el orquestador de su trabajo individual y constructor de conocimiento en un saber hacer, a partir de habilidades diversas.

d) El alumno relaciona en el salón de clase los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

e) En cierta medida, las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas apoyaron a la comprensión de los temas de las unidades II y III de Historia de México I; y así mismo permitieron un mejor entendimiento en los acontecimientos históricos. Por otro lado, pueden ser consideradas una alternativa viable en la formación de los estudiantes.

f) Las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas permitieron dar solución a problemas considerados dentro de la materia de Historia de México I como son: el comprender conceptos complejos; entender la temporalidad y la espacialidad; comprender los cambios y

las permanencias de acontecimientos históricos y el poder relacionar el pasado con el presente.

Desventajas o limitantes de las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas en el salón 314 turno matutino.

- a) Es mucha la práctica y poco lo teórico, por lo que habría que mediar para no caer en los extremos.
- b) La falta de hábitos disciplinarios del adolescente para poder instrumentar óptimamente las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas.
- c) El costo para la construcción de material versátil es significativo, así como la falta de recursos materiales individualizados.
- d) Ocasionalmente hay dificultad en el adolescente para sostener la atención en la propuesta.
- e) Falta de formación docente en el uso de estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas.
- f) Falta de tiempo para la realización plena de estrategias de enseñanza aprendizaje lúdicas, ya que muchas veces se requieren dos sesiones para su realización, lo que reduce la posibilidad de cubrir el programa de estudios.

Hasta este momento se llevaron a la práctica algunas variantes de las estrategias de enseñanza–aprendizaje lúdicas, no obstante, desde el punto de vista práctico, no hay muchas referencias de trabajos o investigaciones de dichas estrategias en la Historia de México en el nivel medio superior, por lo que la propuesta puede ser innovadora, versátil e

interesante que habría que rescatar no solamente en el CCH-N, sino en el bachillerato en general.

Los alcances de la investigación es saber comprender al adolescente de una manera integral y no fragmentaria lo cual permitirá en parte, la construcción de un plan de clase adecuado a las necesidades de los estudiantes. Se ha podido mostrar que la acción lúdica es una alternativa de propuesta de enseñanza-aprendizaje para los adolescentes que estudian en el nivel medio superior y que posibilita la mejora en el aprendizaje a partir de habilidades diversas para la construcción de un sujeto multidimensional. Ahora bien esta investigación podrá servir de orientación para otros profesores del bachillerato que quieran ver otras alternativas de enseñanza-aprendizaje para el beneficio y en la mejora de la práctica docente.

La limitante de la investigación es que no todos los estudiantes pudieron concientizar las ocho habilidades múltiples, lo cual implica seguir trabajando en estrategias que permitan la participación de diversas habilidades para la construcción del conocimiento.

Las conclusiones de esta investigación no podrán generalizarse para todos los grupos escolares o en otras instituciones educativas públicas o privadas, sin embargo podrán ayudar, a entender lo que ocurre en circunstancias similares en otros lugares. Se trata de una propuesta que se experimentó en un grupo específico del CCH-N (grupo 314 de Historia de México I), pero que se presenta como un modelo alternativo de enseñanza-aprendizaje a seguir en diferentes circunstancias y espacios. No dudo de que la experiencia docente y el conocimiento del adolescente pueda despertar la imaginación del profesor para enriquecer y desarrollar el modelo que aquí se presentó.

FUENTES DE CONSULTA.

Aberastury, Arminda y Mauricio Knobel, *La Adolescencia Normal*, México, Paidós, 1996. 163 p.

Aguilar Rivero, Mariflor, *Confrontación, Crítica y Hermenéutica*, México, Fontanera–UNAM, s/a. 215 p.

Aguirre Rojas, Carlos Antonio, “5. La historiografía occidental hoy, elementos para un balance global” en *La Historiografía en el Siglo XX*, España, 2004. p. 132-175.

Aguirre Rojas, Carlos Antonio. "IV. Hacia la reorganización de las ciencias sociales actuales" en *Immanuel Wallerstein. Crítica del Sistema Mundo Capitalista*, México, Era, 2003. p. 335-347.

Aguirre Rojas, Carlos Antonio, *La Escuela de los Annales*, México, Marc Bloch, 2002. 210 p.

Aguirre Rojas, Carlos Antonio, "¿Qué es la historia de las mentalidades?, auge y declinación de un tema historiográfico" en *Itinerarios de la Historiografía del Siglo XX*, Cuba, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Juan Morinello, 1999. p. 85-97.

Agustín, José, *La Tumba*, México, Grijalbo, 2003. 99 p.

Aizencang, Noemí, *Jugar, Aprender y Enseñar*, Argentina, Manantial, 2005. 160 p.

Alcalá Campos, Raúl, *Hermenéutica e Interpretación*, México, UNAM y Plaza y Valdes, 2002. 143 p.

Alonso Alonso, Félix, *et al, La Comprensión de la Historia por los Adolescentes*, España, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Valladolid, 1994. 87 p.

Aviles, Karina, "Con cambios cosméticos, relanza la SEP reforma a secundarias" en *La Jornada*, 18 de agosto de 2005. p. 44.

Azerêdo Rios, Terezinha, *Comprender y Enseñar*, España, Graó, 2003. 125 p.

Bagú, Sergio, *Tiempo, Realidad Social y Conocimiento*, México, S.XXI, 1999. 214 p.

Bagú, Sergio, *La Identidad Continental*, México, UCM-Conversaciones, 2003. 31 p.

Bagú, Sergio, *Economía de la Sociedad Colonial*, México, Grijalbo, 1992. 290 p.

Barros, Cristina y Marco Buenrostro, “Cocina Prehispánica. Recetario” en *Arqueología Mexicana*, Núm. 12, México, Raíces S.A de C.V. INAH, 2002. 101 p.

Batllori Guerrero, Alicia, “El adolescente y la problemática familiar” en *Perfiles Educativos*, Núm. 60, Abril – junio 1993. p. 68–72.

Bell, Judith, “1. Planteamiento de la investigación educativa” en *Cómo Hacer tu Primer Trabajo de Investigación*, España, Paidós, 2002. p. 19–33.

Berger, Peter, *Introducción a la Sociología*, México, Limusa, 1997. 269 p.

Berk E, Laura, *Desarrollo del Niño y del Adolescente*, España, Prentice Hall, 1999. 1011 p.

Beuchot, Mauricio, *Perfiles Esenciales de la Hermenéutica*, México, UNAM, 2002. 109 p.

Bigge, Morris L, “3. ¿Cuáles son las dos familias principales de teorías contemporáneas del aprendizaje” en *Teorías de Aprendizaje para Maestros*, México, Trillas, 1991. p. 69-104.

Bleger, José, “Capítulo II. Conducta” en *Psicología de la Conducta*, México, Paidós, 1986. p. 23–35.

Bloom, Benjamín, *et al*, *Taxonomía de los Objetivos en la Educación*, España, Marfil, S.A, 1972. 233 p.

Blos, Meter, *Psicología de la Adolescencia*, México, Joaquín Mortiz S.A de C.V, 1992. 367 p.

Bourdé, Guy y Hervé Martín, “10. L’ histoire nouvelle, héritière de l’école des Annales” en *Les Écoles Historiques*, Argentina, Sevil, 1997. p. 245–306.

Bourdieu, Pierre, Jean Claude, y Jean Claude Passeron, *El Oficio del Sociólogo*, México, S.XXI, 2000. 372 p.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia y María Mercedes, Ruiz Muñoz, *Antagonismo y Articulación en el Discurso Educativo: Iglesia y Gobierno (1930 – 40 y 1970 – 93)*, México, Torres Asociados, 1997. 222 p.

Burke, Peter, “II. Iconografía e iconología” en *Visto y no Visto*, España, Crítica, 2001. p. 43–57.

Burke, Peter, *La Revolución Historiográfica Francesa*, España, Gedisa, 1993. 143 p.

Cabrera Angulo, Antonio, *El Juego en la Educación Preescolar. Desarrollo Social y Cognoscitivo del Niño*, México, UPN, 1995. 147 p.

Campbell, Linda, Bruce y Dickinson Dee, *Inteligencias Múltiples*, Argentina, Troquel, 2000. 351 p.

Cano, Ana Isabel, et al, *Las Reformas Borbónicas y el Fin del Colonialismo. (Paquete Didáctico)*, CCH, agosto de 1995. p. 1–7.

Carpy Navarro, Patricia Justina G. y Elvira, López Rodríguez, (Coord.) *México, su Proceso Histórico*. México, UNAM, 2001. 193 p.

Carral, Clemente y José Aguilar, “Fases para comentar textos de las ciencias sociales” en *Textos Históricos para Jóvenes*, Madrid, Akal, 1987. p. 5–27.

Carrasco, Pedro, “La vida económica” en *Historia General de México*, México, COLMEX–Harla S.A de C.V, 1987. p. 230–231.

Carreón Ramírez, Luis, “¿Qué debe de enseñarse en la educación media superior? El bachillerato en la UNAM y las experiencias internacionales” en *Eutopía*, CCH, UNAM, No. 1 enero-marzo 2004. 118 p.

Carretero, Mario, *Constructivismo y Educación*, Argentina, Aique, 1993. 126 p.

Carretero, Mario, “Capítulo I. Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia” en *Construir y Enseñar. Las Ciencias Sociales y La Historia*, Argentina, Aique, 1995. p. 15–30.

Carrillo Cuevas, Magdalena, “Urge una transformación radical en la forma de enseñar Historia: Carlos Antonio Aguirre Rojas” en *Gaceta CCH*, 1018, 3 de noviembre de 2003. p. 2.

Castañón, Roberto y Rosa María Seco, “Capítulo 2. Visión retrospectiva de la EMS en México” en *La Educación Media Superior en México*, México, Noriega, 2000. p. 53–63.

Castrejón Díez, Jaime, *Estudiantes, Bachillerato y Sociedad*, México, Colegio de Bachilleres, 1985. 330 p.

Cheybar y Kuri, Edith, “IV. Técnicas de sensibilización para la observación de los fenómenos grupales” en *Aprendizaje Grupal*, UNAM, 2001. p. 79–89.

Coatsworth, John H, “2. Patrones de rebelión rural en América Latina: México en una perspectiva comparativa” en *Revuelta, Rebelión y Revolución*, Tomo I, México, Era, 1999. p. 35 y 38.

Colegio de Ciencias y Humanidades Unidad Académica del ciclo de Bachillerato, *Plan de Estudios Actualizado*, México, UNAM, julio 1996. 146 p.

Colegio de Ciencias y Humanidades Unidad Académica del ciclo de Bachillerato, *Programa de Estudio para la Asignatura. Historia de México I y II*, Naucalpan, julio de 1996. 48 p.

Coleman, John, *Psicología de la Adolescencia*, España, Morata, 1985. 255 p.

COMIE, “La Educación Media Superior” en *La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa. Políticas Educativas y Científicas*, Cuaderno número 19. p. 26–33.

Cruz, J, *Teorías del Aprendizaje y Tecnología de la Enseñanza*, México, Trillas, 1986. 176 p.

Cue Cánovas, Agustín, “I. La expansión europea y el descubrimiento de América” en *Historia Social y Económica de México 152 –1854*, México, Trillas, 1982. 422 p.

Dalongeville, Alain, “La situación problema en la enseñanza de la historia. Formación en la práctica” en *Seminario realizado en la Unidad Sur del CINVESTAV–IPN*, México, del 21 al 25 de febrero de 2000. p. 1-19.

Díaz- Barriga Arceo, Frida y Gerardo, Hernández Rojas, *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, México, Mc. Graw Hill, 2002. 465 p.

Diccionario de las Ciencias de la Educación, vol. II, I–Z, México, Santillana, 1993. 1528 p.

Dirección General de Estadística de México, *IX Censo General de Población 1970*, Distrito Federal 1971.

Esquivel Hernández, María Teresa, “Dinámica demográfica y espacial de la población metropolitana”, en Coulomb, René y Emilio Duhau (coordinadores), *Dinámica Urbana y Procesos Sociopolíticos*, México, OCIM, Observatorio Urbano de la Ciudad de México, UAM-A, Centro de la Unidad y Estudios Urbanos, Cenvi A.C, 1997. p. 25-44.

Esquivel Pineda, Miguel Carlos, “De cómo se revisó y ajustó el programa de Historia de México I y II” en *Eutopía*, CCH, UNAM, No. 2 abril-junio 2004. 134 p.

Fize, Michel, *¿Adolescencia en Crisis? Por el Derecho al Reconocimiento Social*, España, S.XXI, 2001. 157 p.

Flores Velazco, Marco Hernán, *Creatividad y Educación*, México, Alfaomega, 2004. 182 p.

Florescano Enrique, “I. La Matriz Nativa” en *Etnia, Estado y Nación*, México, Aguilar, 1999. p. 25–29.

Florescano, Enrique, “Europa y Mesoamérica: choque de conceptos históricos” en *La Jornada*, Suplemento Mensual, Núm. 3, 10 de noviembre de 2000. p. 1–7.

Florescano, Enrique, “La conquista y la imposición de la idea cristiana de la Historia” en *La Jornada*, Suplemento Mensual, Núm. 4, 8 de diciembre de 2000. p. 1–5.

Florescano, Enrique, “De la Patria Criolla a la Historia de la Nación” en *La Jornada*, Suplemento Mensual, Núm. 6, 9 de febrero de 2001. p. 4–7.

Fontana, Josep, “Ascenso y decadencia de la escuela de los Annales” en *Hacia una Nueva Historia*, España, Akal, 1995. p. 109–127.

Fontana, Josep, “Capítulo 11. La reconstrucción. III: La escuela de Annales” en *Historia: Análisis del Pasado y el Proyecto Social*, España, Crítica, 1999. p. 200–213.

Freire, Paulo, *La Educación como Práctica de la Libertad*, México, S.XXI, 2001. 151 p.

Freire, Paulo, *La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación*, México, S.XXI, 2001. 176 p.

Freire, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía*, México, S.XXI, 2004. 139 p.

Freud Anna, Osterrieth y Jean Piaget, *El Desarrollo del Adolescente*, Argentina, Paidós, 1969. 200 p.

Frigotto, Gaudencio, *Seminario realizado en la Universidad de la Ciudad de México*, el 7 de marzo de 2002.

Gaceta CCH, "Aprueba el CAB el Plan y los Programas de Estudio Actualizados", Año XXII, Undécima época, número especial 11 de julio de 1996.

Gaceta UNAM, Tercera época, vol. II, número extraordinario, 1 de febrero de 1971. 27 p.

Gaceta UNAM, Tercera época, vol. III, número 36, 24 de noviembre de 1971. p. 87–90.

Gadamer, Hans–Georg, “Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica” en *Verdad y Método*, Salamanca, Sigüeme, 1988. p. 331–377.

Galeano, Eduardo, *Las Venas Abiertas de América Latina*, México, SXXI, 2002. 406 p.

Gallo, Miguel Ángel, *Del México Antiguo a la República Restaurada*, México, Quinto Sol, 2001. p. 28–40.

Gallo, Miguel Ángel y Víctor, Sandoval González, “La dictadura de Díaz: 1876–1910” en *Del Estado Oligárquico al Neoliberal*, México, Quinto Sol, 2000. p. 15–19.

García Camacho, Trinidad, “La Calidad de la Educación Media Superior” en *Educación Media Superior. Aportes*, Volumen I, México, UNAM, 2001. 269 p.

García Rivas, Heriberto, *Plantas Medicinales de México*, México, Panorama, 1988. 263 p.

Gardner, Howard, *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*, México, FCE, 2001. 448 p.

Gili, Edgardo y Pacho O`Donnell, *El juego. Técnicas Lúdicas en Psicoterapia Grupal de Adultos*, Barcelona, Gedisa, 1996. 158 p.

Gómez Torres, Julio César, “La crisis pedagógica de la historia. Entrevista con Florescano” en *2001 Educación. Revista de Educación Moderna para una Sociedad Democrática*, Núm. 94, marzo 2003. p. 10-14.

González Gallego, Isidoro, “El juego en la historia social y el juego en el aprendizaje de las ciencias sociales” en *El Juego, Recurso Didáctico para la Enseñanza de las Ciencias Sociales*, España, Graó/íber, 30 de octubre de 2001. p. 7–21.

González Muñoz, María del Carmen, “3. Aprendizaje de la historia e investigación educativa” en *La Enseñanza de la Historia en el Nivel Medio*, España, OEI/MPONS, 1996. p. 59-118.

Guerra Ramírez, Ma. Irene y Elva, Guerrero Salinas, “Capítulo III. El bachillerato visto por los alumnos: más allá de la educación propedéutica y terminal” en *¿Qué Sentido tiene el Bachillerato?: Una Visión desde los Jóvenes*, México, UPN, 2004. p. 173–223.

Hall, Edward, “10. El espacio habla” en *El Lenguaje Silencioso*, México, Alianza, 1990. p. 173–195.

Haynes, Felicity, *Ética y Escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* España, Gedisa, 2002. 248 p.

Heckhausen, Heinz, “Sección 1. Disciplina e interdisciplinariedad” en *Interdisciplinariedad*, Francia, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1975. p. 89-99.

Hernández Cardona, Francisco Xavier, “Los juegos de simulación y la didáctica de la Historia” en *El Juego, Recurso Didáctico para la Enseñanza de las Ciencias Sociales*, España, Graó/íber, 30 de octubre de 2001. p. 23-36.

Hernández Rojas, Gerardo, *Paradigmas en Psicología de la Educación*, México, Paidós, 2002. 267 p.

Hernández, P, *Psicología de la Educación. Corrientes Actuales y Teorías Aplicadas*, México, Trillas, 1991. 265 p.

Herrera Beltrán, Claudia, “Proyecta la SEP eliminar de la enseñanza varios siglos de historia” en *La Jornada*, 17 de junio de 2004. p. 44.

Herrera, Pía, “Analizan en Psicología estrategias contra Anorexia y Bulimia” en *Gaceta*, México 9 de octubre de 2003. p. 10–11.

Hoyos Medina, Carlos Ángel, “Cotidianidad profesional en docencia (estudio introductorio)”, s/e, s/a, p. 33–46.

Huerta Ibarra, José, *Organización Psicológica de las Experiencias de Aprendizaje*, México, Trillas, 1991. 105 p.

Hurlock, Elizabeth, *Psicología de la Adolescencia*, Argentina, Paidós, 1976. 573 p.

INEGI, *Cien Años de Censo de Población*, México, 1996.

Inhelder, Barbel y Jean Piaget, *De la Lógica del Niño a la Lógica del Adolescente*, España, Paidós, 1975. 294 p.

Joyce, Bruce y Marsha, Weil, “Capítulo 26. Naturaleza y cultura” en *Modelos de Enseñanza*, España, Gedisa, 2002. p. 462–468.

Kasuga, *et al*, “Inteligencias múltiples” en *Aprendizaje Acelerado. Estrategias para la Potencialización del Aprendizaje*, México, s/e, 1998. p. 119–147.

Krap, Margarita, “El Taller como Competencia Comunicativa para la Enseñanza Media Superior” en *Educación Media Superior. Aportes*, volumen II, México, UNAM, 2001. 200 p.

Lerner, Victoria, “Los adolescentes y la enseñanza de la historia”, en *Historia Agenda*, año I, Nueva época, núm. 2, sep–oct 2003. p. 31-35.

Linares Mazar, Edelmira, *Selección de Plantas Medicinales de México*, México, Limusa, 1995. 124 p.

Lira, Andrés, “El gobierno virreinal” en *Historia de México*, Tomo 6, México, Salvat Mexicana de ediciones S.A de C.V, 1978. p. 1199–1214.

López Austin, Alfredo, *Textos de Medicina Náhuatl*, México, UNAM, 1984. 230 p.

Mallart Navarra, Joan, “Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje” en *Revista Española de Pedagogía*, Barcelona, año LVIII, nº 217, septiembre–diciembre, 2000. p. 417–438.

Marrón, María Jesús, “El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de la geografía” en *El Juego, Recurso Didáctico para la Enseñanza de las Ciencias Sociales*, España, Graó/íber, 30 de octubre de 2001. p. 55-68.

Mateos Vega, Mónica, “La obsolescencia, drama mayor de la enseñanza, dice Florescano” en *La Jornada*, 2 de abril de 2003. p. 2ª.

Mead, Margaret, *Adolescencia, Sexo y Cultura en Samoa*, España, Lara, 1975. 280 p.

Meneses Díaz, Gerardo, “Formación pedagógica: la docencia y el presente”, s/e, s/a, p. 5–19.

Merino Gamiño, Carmen, “Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía” en *Perfiles Educativos*, Núm. 60, Abril–junio 1993. p. 44-48.

Monereo Font, Carles (Coor.), *Estrategias de Enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Graó, 2004. 191 p.

Moor, Paul, *El Juego en la Educación*, España, Herder, 1972. 160 p.

Muñoz Corona, Lucía Laura, et al, *Ingreso Estudiantil al CCH*, México, UNAM, CCH, 2003. 236 p.

Muuss, Rolf, *Teoría de la Adolescencia*, Argentina, Paidós, 1976. 236 p.

Noël Luc, Jean, *La Enseñanza de la Historia a través del Medio*, Madrid, Cincel, 1983. 159 p.

Noriega, J. A. y C. Gutiérrez, *Introducción a la Epistemología para Psicólogos*, Universidad Iberoamericana, 1995. 218 p.

Núria Serrat, Joan Santacana, “Una reflexión sobre conceptos históricos aprendidos a través del juego” en *El Juego, Recurso Didáctico para la Enseñanza de las Ciencias Sociales*, España, Graó/íber, 30 de octubre de 2001. p. 37–45.

Ochoa, Lorenzo, “Paisaje y cultura en Mesoamérica” en *Gran Historia de México Ilustrada, Tomo I. El Mundo Prehispánico*, México, Planeta, CONACULTA, INAH, 2002. p. 21–40.

Otero Vollroth, Lourdes L, “El juego: una alternativa en la educación” en *Correo del Maestro*, Año 4, Núm. 43, México, diciembre de 1999. p. 16–18.

Paul, Carlos, “Rita, Raramuri avasallada por la incompreensión a su lengua y cosmogonía en E.U: Rascón Banda” en *La Jornada*, 11 de agosto de 1999. p. 25.

Pedroza Flores, René, *et al*, “La diversificación de la Educación Media Superior en México” en *Educación Media Superior en México. Realidad y Perspectiva*, México, COLMEX, 1999. p. 65–77.

Phillips, Rob, *Reflective Teaching of History 11 – 18*, s/l, London, Continuum, 2002. p. 32–47.

Piaget, Jean, *La Formación del Símbolo en el Niño*, México–Buenos Aires, FCE, 1961. 154 p.

Piñeiro, Ma del Rosario, “Los juegos de simulación para el conocimiento del medio” en *El Juego, Recurso Didáctico para la Enseñanza de las Ciencias Sociales*, España, Graó/íber, 30 de octubre de 2001. p. 46–54.

Ponce, Aníbal, *et al*, *Psicología de la Adolescencia*, México, Cultura popular, 1978. 200 p.

Powell, Marvin, *La Psicología de la Adolescencia*, España, FCE, 1975. 614 p.

Quesada, Rocío, *Cómo Planear la Enseñanza Estratégica*, México, Limusa, 2001. 231 p.

Quijano, Anibal, “Introducción” en *Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina*, Lima, s/e, 1988. 69 p.

Quintar, Estela Beatriz, “Hacia una didáctica no-parametral” en *Conversaciones Didácticas*, Argentina, Educo, 1998. p. 25–35.

Quintar, Juan, *Taller de Reflexión Maestría en Didáctica*, México, Universidad de la Ciudad de México, lunes 25 de febrero del 2000. p. 1-25.

Ramírez, Beatriz y Raúl Azaldúa, “El sujeto y la subjetividad”, México, UCM, 2003. p. 7–22.

Revista de la *Universidad de México*, México, agosto de 1971. p. 56.

Reyes Esparza, Ramiro, “La formación de maestros desde la postura de Gaston Bachelard” en *Cero en Conducta*, año 8, número 35, octubre de 1993. p. 27-41.

Reyes Esparza, Ramiro, “El psicoanálisis y la formación de maestros” en *Psicoanálisis y Educación*, México, UNAM, 1990. p. 191–204.

Reyes, Jorge, *Música Prehispánica*.

- Ritzer, George, *Teoría Sociológica Clásica*, México, Mc Graw Hill, 1998. 522 p.
- Robles O, Ricardo, “De hormigas y abejas” en *La Jornada*, 5 de octubre de 2000. p. 15.
- Rodríguez, Ana Mónica, “Grave error, la supresión oficial de parte de la historia en los libros de texto” en *La Jornada*, 1º de octubre de 2004. p. 6ª.
- S/n, “Legado científico espiritual de la tradición de las culturas mexicanas” en *Psicotronica de los Mayas*, México 1991. p. 139-141.
- S/n, “México y el Mundo antes de 1492” en *Gran Historia de México Ilustrada*. Tomo V, México, Planeta, CONACULTA, INAH, 2002. p. 422–440.
- Salazar Sotelo, Julia, *Problemas de Enseñanza y Aprendizaje de la Historia*, Núm. 10, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2001, 111 p.
- Samano Tajonar, Laura, *Plantas y Yervas Curativas de México*, México, Gomez–Gómez Hermanos, s/a. 64 p.
- Samano Tajonar, Laura, *Plantas Curativas de México*, México, Gomez–Gomez. Hermanos, 1981. 64 p.
- Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la Historia*, México, Paidela/UNAM, 2004. 356 p.
- Schwanitz, Dietrich, “IV. Historia de la música” en *La Cultura*, México, Taurus, 2004. p. 303–322.
- Secretaria de Economía Dirección General de Estadística, *Séptimo Censo General de Población 1950*.

Secretaría de Educación Pública, *Congreso Nacional del Bachillerato*, Cocoyoc, Morelos, 10–12 de marzo de 1982. 99 p.

Secretaría de Industria y Comercio. Dirección General de Estadística, *VIII. Censo General de Población 1960*, México, 1962.

Secretaría de Servicios Estudiantiles Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan.

Serulnicov, Adriana y Rodrigo, Suárez, *Jean Piaget para Principiantes*, Argentina, Era Naciente, 2003. 175 p.

Schaff, Adam, “Capítulo II. Descripción-explicación-valoración” en *Historia y Verdad*, México, Grijalbo, 1974. p. 287-320.

Subcomandante Insurgente Marcos, “Los diablos del nuevo siglo” en *La Jornada Perfil*, México, 22 de febrero de 2001. p. 1–4.

Talleres de orientación educativa, *Estrategias de Aprendizaje*, Manual para el alumno, México, UNAM, 2004. 103 p.

Taylor S. J, R. Bogdan, “Capítulo 1. Introducción: Ir hacia la gente” en *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*, España, Paidós, 1992. p. 15–27.

Torres Bravo, Pablo Antonio, “3. Aspectos a considerar en la confección de unidades didácticas fundamentadas en criterios temporales” en *Didáctica de la Historia y Educación de la Temporalidad: Tiempo Social y Tiempo Histórico*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001. p. 385–408.

Trepal A, Cristofol y Pilar Comes, *El Tiempo y el Espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*, España, ICE de la Universidad de Barcelona/Graó, 1998. 121 p.

Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades Área Histórico Social, *Programa de Historia de México I y II*, Naucalpan, 2002. 46 p.

Vargas, Ángel, “León Portilla: la realidad del país sería otra si se valorara la lengua” en *La Jornada*, 25 de enero de 2005. p. 2ª.

Varela Barraza, Hilda, *Cultura y Resistencia Cultural: Una Lectura Política*, México, SEP-El caballito, 1985. 153 p.

Vervalin, Charles H, “Cap. I: ¿Qué es la creatividad?” en *Estrategias para la Creatividad*, México, Paidós, 1992. p. 19–23.

Villoro, Luis, “La revolución de independencia” en *Historia General de México*, Tomo I, México, COLMEX, 1987. p. 593–644.

Vygotski, Lev S, “Cap. VII. El papel del juego en el desarrollo del niño” en *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, México, Critica, 1988. p. 141–158.

Weisz, Gabriel, “Introducción” en *El Juego Viviente. Indagación sobre las Partes Ocultas del Objeto Lúdico*, México, S.XXI, 1986. p. 9–20.

Wittrock C, Merlin, “Capítulo II. Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza” en *La Investigación de la Enseñanza, I*, España, Paidós, 1997. p. 93–148.

Wolman B, Benjamín, “Capítulo III. Conductismo y reduccionismo” en *Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología*, España, Martínez Roca S.A, 1981. 712 p.

Woods, Peter, *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*, España, Paidós, 2001. 217 p.

Woolfolk, Anita y Lorraine, McCune Nicolich, *Psicología de la Educación para Profesores*, España, Narcea S.A, 1989. 688 p.

Zemelman, Hugo, “La historia se hace desde la cotidianidad” en Dieterich, H *et al*, *El Fin del Capitalismo Global el Nuevo Proyecto Histórico*, México, Océano, 2000. p. 153-165.

Zemelman, Hugo, *Conocimiento y Sujetos Sociales*, Jornadas 111, México, COLMEX, 2000. 226 p.

Zemelman, Hugo, *Necesidad de Conciencia*, España, COLMEX–Anthropos, 2002. 138 p.

Zemelman, Hugo, *Problemas Antropológicos y Utópicos del Conocimiento*, Jornadas 126, México, COLMEX, s/a. 209 p.

Zemelman, Hugo, *Sujeto: Existencia y Potencia*, España, COLMEX–Anthropos, 1998. 172 p.

ANEXO 1.

VERSIÓN ESTENOGRÁFICA DE LAS ENTREVISTAS HECHAS A LOS PROFESORES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL NAUCALPAN QUE IMPARTEN HISTORIA.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda.

Entrevistada: Profa. Piedad Solís Mendoza. (Fundadora del CCH-N. Actualmente imparte Historia de México I y II, turno matutino).

J.E.S.V: ¿Desde cuando surge el interés en la enseñanza?

P.S. M: En la secundaria me gustaba la biología, matemáticas. En la preparatoria me interesó un estudio de la *hidra*, cómo se parte la *hidra*, maravilloso aquí voy aprender muchas cosas. Adónde trabajo matemáticas, adónde trabajo --- como que no tenía claro donde trabajar en Historia, pues yo veía que en secundaria se daba Historia, en bachillerato se da Historia; me caso, doy unas clasecitas en Historia y atiendo a mi marido.----

J.E.S.V: Y ¿Cómo le daban las clases de Historia? ¿Cómo eran?

P.S.M: Las clases de Historia era redactarte, el maestro te redactaba y tú.....muchos maestros, muchos alumnos querían; que estudiaron aquí en México, aprendía taquigrafía, entonces, era estar dictando el maestro y escribiendo lo que decía el maestro, ¿qué decía? ¡Quién sabe!, entonces era dictar. Cuando te preguntaban en un examen, nosotros nos sabíamos hasta la página en que estaba la pregunta, era memorístico; ----al grado tal que les digo a los muchachos, cuando nos hablaban de los liberales o los conservadores no entendía lo que significaba eso, yo no veía ninguna diferencia, porque era repetir lo que hacían unos y otros, como que no te aclaraban.-----

J.E.S.V: ¿Esas eran tus clases de Historia en secundaria?

P.S.M: En secundaria y preparatoria, y aún, casi te podría decir en facultad también, porque, era aprenderse de memoria y repetirlo el día del examen, quien repetía exactamente lo que el maestro había dicho, tenía diez.

J.E.S.V: ¿Siempre has dado Historia de México?

P.S.M: Historia Universal, Historia de México y Teoría de la Historia.

J.E.S.V: ¿Cuánto tiempo tiene enseñando?, dando clases.

P.S.M: Desde la fundación del colegio.

J.E.S.V: ¿Estamos hablando de....?

P.S.M: 1971, 12 de abril de 1971, haré 34 años de dar clase.

J.E.S.V: ¿Ahora en la actualidad que nombramiento tiene?

P.S.M: Soy complementada académica

J.E.S.V: Y relacionando lo que acabas de decir ¿cómo das tus clases en la actualidad? ¿Cómo partes? ¿Cómo es tu percepción de la enseñanza? ¿Cuál sería tu postura pedagógica? ¿Hay una o es diversa?

P.S.M: De las teorías, antes decíamos que debía ser la metodología marxista. Yo creo que no, yo creo que no, hay ciertos elementos que tú tomas de la metodología marxista, por ejemplo, cuando hablas de la lucha de clases, de estos factores que son conceptos marxistas tomas elementos o positivistas o historicistas, yo creo que retomas de todo, inclusive hasta de la escuela de los Annales.

J.E.S.V: Plátame de manera muy general ¿cómo es tu relación con los alumnos al momento de estar enseñando Historia de México, por ejemplo? ¿Cómo llegas? ¿Eres autoritaria, eres flexible? ¿Cómo empiezas un tema o dejas que ellos empiecen?

P.S.M: Por ejemplo, para México I, les di toda una serie de elementos, de cómo leer un texto, cómo hacer una síntesis, cómo utilizar un mapa conceptual, un mapa geográfico, los gráficos; con todo eso, y les di el material que a ti te di. Esto guárdenlo no solo para esta materia, sino para otras materias y también cuando estén en facultad. Para que vayan obteniendo las herramientas ¿cómo utilizar la metodología para el aprendizaje?, ya después, en la segunda unidad que vamos a entrar en la temática, por ejemplo, la división de la Historia en el México Antiguo, entonces hablemos de términos generales del preclásico, clásico y posclásico y bien hago una cosa muy en general, les doy dos o tres características de lo que es el preclásico, clásico y posclásico; ahora dejo a ellos que investiguen la temática y bien en esos días nos vamos a título individual, haber ¿qué estudiaste de esto? ¿Qué de esto? Y les doy mientras temas para exposición. En la exposición les digo, lleva.....que casi nadie cumple, nadie.....no se por qué, les dices, mira tienes un libro de texto, mínimo vas a documentarte con dos, ¿qué vas a hacer? Vas a sacar los aspectos fundamentales de tu tema, sea que hagas un mapa conceptual, un esquema o que hagas una síntesis de los puntos, lo preparas en power, acetatos o papel bond. Preparas para exponer ¿qué debe de venir? Les indico que deben de poner en su trabajo las notas importantes, que si estás trabajando un tema y tomaste otra fuente que me digas ahí cual es la fuente, cómo la vas a utilizar, cuándo vas a utilizar la ficha completa, cuando vas a colocar *ibidem* u *op.cit.* Así mismo, que tomen en cuenta lo que les enseñan en taller, para que lo apliquen. Y yo luego a veces, cuando te pones a explicar aquí al grupo, muchas veces está mal preparado, todos los demás están durmiendo, entonces ahora lo que hago es que si esta exponiendo aquí, a ver tu haces unas preguntas sobre este tema, a ustedes les toca hacer otras preguntas, voy dividiendo; ahora les hago unas preguntas a la exposición, al expositor. Hago una pregunta lo anoto en el pizarrón o les digo tómenla todos, pero ustedes la van a contestar y anoto en mi listita a quién le toca ir contestando alguna pregunta que hago para que obligando que pongan atención al ponente, porque de otra manera se vuelve bien aburrida la...

J.E.S.V: Entonces básicamente, la idea de exposición es la que tú haces ¿qué realizan por equipos?

P.S.M: Por equipos una exposición.

J.E.S.V: Y ¿ellos qué? ¿Van apuntando lo importante!

P.S.M: No, ellos tienen un cuestionario, para el libro chiquito me, este.....yo hice unos cuestionarios con un profesor, pero que se han hecho correcciones, a partir de las críticas hechas por profesores, es decir, ser más concretos, ya que mis cuestionarios son muy detallistas, entonces, un profesor me prestó sus cuestionarios, que son más amplios, entonces los que tienen un libro tienen que responderme el cuestionario y los que tienen el otro, las actividades que viene en el libro que tu ya lo conoces. Entonces para el libro de Gallo, tengo cuestionarios para ese; no ocupo los míos porque soy muy detallista.

J.E.S.V: ¿Utilizas como libro base el texto de Gallo por ejemplo?

P.S.M: El de Gallo, y el de Azcapotzalco.

J.E.S.V: ¿El de Carpy?

P.S.M: El de Elvira Carpy y todos ellos, déjame ver, sí.

J.E.S.V: A lo largo del semestre ¿qué problemas has percibido en el aprendizaje del alumno? ¿Qué se les dificulta a los alumnos?

P.S.M: A muchos ya no les gusta leer, no realizan sus tareas.

J.E.S.V: ¿Algún otro problema de enseñanza, que a ellos les dificulte?

P.S.M: La lectura, no saben leer, no saben interpretar. No entienden lo que se está diciendo, porque no es repetir el libro; es que me digas qué entiendes, qué quiere decir el autor con esto, sí, en ese sentido, otro problema que les digo, por ejemplo, cuando ustedes me vayan hablar de un lugar, ¡ubíquenlo! Por favor, y cuando hablemos de diversidades regionales, señalen las características del norte, centro y sur; porque la revolución tuvo distintas interpretaciones, qué había, por qué en el norte hubo grandes terratenientes, por qué en el centro las Haciendas eran más pequeñas; eso lo tienen que ubicar, entonces como que no saben cómo ubicarlos o qué poner en el norte o en el centro. Como que no visualizan las preguntas, les cuesta trabajo. Y la otra, con que haya un elemento distractor, con eso, ya se perdieron y una de las cosas muy común que tienen es que si no están aquí con el celular, aparentemente están entendiendo pero más que entender voltean a verte y bajan a ver aquí, y voltean a ver si tu los estas viendo y están acá, o las niñas aunque les digas en principio, ni es salón de belleza, ni es lugar para jugar con el celular, ni nada. ¿Vienen a arreglarse o viene a estudiar?

J.E.S.V: Por lo tanto ¿cuál es tu opinión que tienes en relación a los alumnos? ¿Cuál es tu percepción, sobre todo a los alumnos de tercer y cuarto semestres?

P.S.M: Mira, para los niños que ya vienen con una intención de estudiar, me dicen que soy su maestra preferida; para los que regañan porque no estudian, ¡ah, su clase está bien aburrida maestra!

J.E.S.V: Pero, ¿por qué lo dicen?

P.S.M: Porque no hay manera de participar, porque si no te leyeron, si no te hicieron la actividad, cómo participan. Y luego la otra cosa, no me gusta que hagan una actividad que no explique lo que están haciendo, me tienen que explicar, por qué es lo que hicieron, si no, no tiene caso. Hacen actividades bien bonitas, pero preciosas, pero ahora que lo expliquen.

J.E.S.V: ¿Qué actividades?

P.S.M: Tú haces que te hagan un cuadro sinóptico, te lo hacen bien, pero que te lo expliquen, es donde ya no pueden explicarlo, porque nadamas sacaron algunas palabritas, pero no leyeron el contexto para poder fundamentar.

J.E.S.V: Hay momentos que algún alumno o alumna te diga ¿cómo les gustaría que dieras la clase de Historia?

P.S.M: Yo misma les digo, yo les digo miren, si de plano no les gusta como estoy trabajando, ----este es que déjenos un trabajo maestra---les digo no, un trabajo se analiza, no nada más el trabajo por el trabajo mismo, un trabajo que bajen de Internet y me lo entreguen engargoladito y ya, no se trata de eso, se trata de que me lo expliquen, entonces, ellos lo que quieren es lo menos: un trabajo, si; les dije que me hicieran, por ejemplo, ayer que trabajamos: háganme esquemas, el mapa conceptual o cuadro sinóptico; cada equipo hángamelo y cada quien me lo va a explicar; unos se pusieron a platicar, otros no hicieron nada, los que siempre trabajan. Tenemos de todo, de todo.

J.E.S.V: La asignatura que impartes es Historia de México y en ese caso la ¿consideras importante en la vida cotidiana del alumno? O ¿de que manera lo que se está viendo en esta asignatura lo relacionan en su entorno social?

P.S.M: Yo creo que en todos los aspectos es importante, ver toda la Historia es un proceso, formas de gobierno, la economía, el pensamiento o sea la cultura; todo esto, todo un proceso y en todo momento se puede estar relacionando el pasado con el presente. Las pugnas políticas que se daban en el México Independiente con las pugnas políticas que se dan hoy; antes, porque cada quien tenía su proyecto: federalista o centralista; o los liberales y conservadores; cada quien tiene un proyecto de nación; hoy en día creo que el partido PRD tiene un proyecto, el PRI tiene otro, el PAN tiene otro y cada quien va luchando por querer imponer su proyecto y los intereses.

J.E.S.V: Entonces, ¿cuál sería tu estrategia de trabajo más adecuada en tu práctica docente? ¿Qué ayude precisamente a relacionar lo visto con la vida cotidiana del alumno?

P.S.M: Yo creo que la misma exposición gastronómica nos lleva a ver en alguna temática que estamos hablando de la mezcla de las culturas, cómo surge en una pintura mexicana, así como surge esta pintura, surge nuestra gastronomía mexicana; por qué razón, porque no solamente guisamos al estilo netamente prehispánico, ni los europeos guisan exclusivamente; se mezclaron los productos y una carne esta condimentada por chile, por ejemplo con jitomate, con cebolla y lo mismo nosotros tomamos carne de estos europeos y la guisamos a nuestra manera, poniendo nuestros ingredientes; entonces la relación siempre depende del tema que estemos hablando, depende si estamos hablando de política, si estamos hablando de cultura, de clases sociales, economía; hablamos del porfiriato que es una época de contrastes, pues yo les digo al hablar que me señalen todas las características ¿por qué es una lucha de contrastes? Les digo ahora,

díganme hoy en día hay o no contrastes en todos los aspectos: culturales, sociales, económicos y políticos; entonces los vas llevando.

J.E.S.V: Entonces, a lo largo de tu experiencia docente ¿cuál crees que haya sido o es la actividad que ha llevado la atención en el alumno? Que digas que con esta actividad se divierten, trabajan, aprenden no se aburren.

P.S.M: No hay ninguna, porque hay actividades que me dan buen resultado para un grupo, y no te dan resultado para otro; entonces no hay una actividad que digamos: esto va a ser la clave, va a ser el modelo para todas tus clases, no, vas a ir cambiando la política, inclusive de cómo hablarles, pero que no hay un modelo que te diga este me ha dado buenos resultados.

J.E.S.V: Finalmente Piedad ¿qué es lo que más te ha gustado a lo largo de tu práctica docente, me refiero específicamente en el aula con los muchachos? ¿Qué es lo que más te ha gustado hacer en este tiempo que llevas como docente?

P.S.M: Pues, yo creo que a nivel académico me gusta, mas bien que gustar, quisiera yo que el alumno se preocupara realmente por venir a aprender, entonces mi interés es estar insistiendo, y les digo ---miren el bachillerato es propedéutico, tienen que tener las bases para cuando lleguen a facultad; ya no tienen el problema de cómo ir a la biblioteca para sacar las fuentes que requieren para su documentación; todo esto es una preocupación mía de que sepan leer, hacer fichas de trabajo, bibliográficas. Son herramientas, estén preparados para cuando lleguen a dónde les van a exigir más. Parece ser que no lo he logrado.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda.

Entrevistado: Prof. Pablo Godínez Acosta (Actualmente Jefe de Área del Colegio de Historia).

J.E.S.V: Aproximadamente ¿Cuánto tiempo tienes en la enseñanza?

P.G.A: En la enseñanza como nueve años aproximadamente.

J.E.S.V: En la actualidad ¿qué nombramiento tienes en el colegio de Historia?

P.G.A: Profesor de asignatura “B”, definitivo en economía; profesor de asignatura “B”, en México y profesor de asignatura “A” en universal y como jefe de área en el colegio de Historia.

J.E.S.V: Platicanos a *grosso modo* ¿cómo fue que te involucraste en el aspecto educativo? ¿Cómo fue que llegaste o te gustó? O fue más a la fuerza que por gusto o viceversa.

P.G.A: Desde la secundaria tenía, este.... la inquietud por los profesores que llevé, principalmente matemáticas; en el nivel bachillerato, los maestros de matemáticas igualmente me impulsaron a hacer una carrera académica; y en la universidad he gozado de muchos privilegios en cuanto a las carreras o las materias de matemáticas, y desde ahí me gustó matemáticas y la materia de economía; pero igual en economía llevábamos más del 60% temas de Historia tanto de México como de Universal, entonces de ahí nació la inquietud, aunque, en los inicios cuando egresé de la UAM – A, no entré a trabajar como académico, como profesor, si no entré a una aseguradora; ya después un laboratorista del CCH – N, que es mi vecino, ya se jubiló, como hace dos años, me invitó a dar clases; el sabía que era economista y me invitó, por medio de él, se me facilitaron las cosas para entrar aquí. Independientemente de que él me hubiera ayudado, yo ya tenía la inquietud de dar clases, porque un año antes de entrar aquí, ya estaba dando clases en una particular incorporada al Poli, entonces, hasta la actualidad me gustan más las cuestiones académicas que las cuestiones administrativas.

J.E.S.V: Mencionaste que en tu momento como estudiante, te llamó la atención lo que fueron las matemáticas, en Historia ¿cuál fue tu visión o cómo se te enseñó en ese momento la Historia?

P.G.A: Desde la primaria, tomo como ejemplo mi experiencia de los alumnos de la actualidad del bachillerato, porque desde la primaria los maestros que nos daban todas las materias nos obligaban a aprendernos las cosas de las capitales y situaciones geográficas de todos los países en los continentes diferentes, y a partir de ahí, comencé a tener facilidad tanto para Historia como para Economía. En el nivel bachillerato, tuve la suerte de tener buenos profesores en lo que se llamaba Ciencias Sociales, en Ciencias Sociales estaba Historia de México e Historia Universal, y a partir de ahí las inquietudes, y más que nada la formación de los profesores que tuve mucha suerte en estos, en estas dos materias de Historia, Economía y Matemáticas, de ahí el gusto por esas materias.

J.E.S.V: En la actualidad, ya estando en el Colegio de Ciencias y Humanidades ¿cuál es tu percepción que tienes acerca de la enseñanza de la Historia?

P.G.A: ¿Nomás de la Historia?

J.E.S.V: De la enseñanza de la Historia, es decir, ¿cuál es tu postura pedagógica?

P.G.A: Primeramente, en cuanto a la enseñanza pedagógica, no solamente yo lo digo, pero también lo he manifestado en las diferentes instancias, que la mayoría de los profesores hasta la actualidad, ahorita, hemos sido profesionales en nuestra carrera como economistas, historiadores, matemáticos en experimentales, pero ninguno de nosotros hemos sido formados pedagógicamente, para dar clases; hemos caído aquí, la mayoría de ellos por otras circunstancias, por lo tanto, carecemos mucho de las cuestiones pedagógicas. De ahí que el problema para enseñar y tener una metodología es muy difícil, esto lo vas a ir adquiriendo a través de los años impartiendo clases, implementar una serie de estrategias para diferente grupo y principalmente en el CCH, el cual está dividido en turno matutino y vespertino; en el turno vespertino es más difícil que tengamos una estrategia que en el turno matutino, por lo tanto, hay una gran infinidad de estrategias de enseñanza – aprendizaje que puedes utilizar, y no siempre utilizamos las mismas, con el mismo grupo, y de un año para otro; tienes que ir cambiando y adecuando de acuerdo a las generaciones que se nos estén presentando. Ahora, yo sigo enfatizando que a los profesores se nos den diplomados, cursos o talleres respecto a cómo se enseña la enseñanza aprendizaje al nivel bachillerato, entonces, la percepción, bueno, te vas adecuando a las circunstancias. Los modelos, estrategias de enseñanza educativa que van saliendo; por ejemplo, ahorita, está el constructivismo; yo por ejemplo, en el PAAS tuve todo un año de constructivismo, me dieron constructivismo Díaz Barriga, Pablo Latapí, etc. Realmente es muy difícil ¡no! muy difícil, primeramente ahorita, no se han dado los resultados eficientes del constructivismo aproximado, tienen un contraste; al aplicar un modelo o una teoría educativa del constructivismo, es muy difícil ¡no! Primero por las circunstancias, las tienes que dominar, pero no solamente eso, si no que tienes que utilizar muchos otros elementos. Ese es mi problema, mi percepción de la enseñanza al nivel bachillerato; y otro problema es la edad con la cual nos llegan los alumnos en la actualidad al nivel bachillerato, están muy jóvenes. Eso dificulta, son muy *talachudos*, hacen las cosas muy bien, pero en cuestión de comprensión de alguna metodología es muy difícil; ya lo pueden lograr hasta quinto y sexto cuando van ya de egreso a la facultad.

J.E.S.V: Entonces, quiero ligar lo que mencionaste con la siguiente pregunta, ¿qué problema de aprendizaje percibes en los alumnos en la enseñanza de la Historia?

P.G.A: Respecto al aprendizaje es que han perdido una serie de habilidades, habilidades por ejemplo, no tienen la habilidad para leer, les cuesta mucho leer textos, y casi no leen; otro problema es en cuanto a la redacción de ideas.

J.E.S.V: Ahora, ya has ubicado ciertos problemas de aprendizaje ¿qué haces al respecto o qué alternativas de solución propones?

P.G.A: La propuesta que yo hago es buscar bibliografía más adecuada para el alumno, menos complicada; no quiere decir que se le facilite esto al alumno, sino las lecturas que se les van a dar, que sean de tres a diez cuartillas máximo, porque eso le va ayudar al alumno, es una estrategia. Dos: es proporcionarle al alumno algunos ensayos también, hechos por mi y algunos profesores de aquí del colegio de Historia, principalmente los profesores de carrera que sacan muchas lecturas y documentos acerca de esto; esas son las estrategias que utilizo yo.

J.E.S.V: A partir de tu experiencia docente ¿qué opinión tienes acerca de los alumnos que están en tercero y cuarto semestre? ¿Cuál es tu visión acerca de su comportamiento, manera de ser?

P.G.A: Mi postura es de que los alumnos más difíciles de trabajar en el CCH, y no solamente lo digo yo, lo dicen la mayoría de los docentes que imparten las cuatro historias. ¿Por qué? porque con los alumnos de primero y segundo semestre que son de Historia Universal, los alumnos son muy jóvenes y vienen todavía con un concepto de secundaria a bachillerato en el cual son muy maleables, tú les dices cualquier cosa de actividades que hagan y lo hacen. Con los alumnos de quinto y sexto no batallas absolutamente nada, porque ellos ya vienen encaminados a lo que es su objeto, salir del bachillerato y entrar a la facultad; y con los alumnos de tercero y cuarto están muy maleados, ya muy.....los vicios de un nivel bachillerato, no quieren trabajar, es muy difícil, y son más difíciles los de la tarde.

J.E.S.V: ¿Más aún?

J.E.S.V: Más aún son todavía los de la tarde.

J.E.S.V: ¿A qué se debe que sean más.....?

P.G.A: Las cuestiones pueden ser, una, la edad; otra, porque muchos trabajan, vienen de muy lejos y venir de muy lejos, diferentes etapas del año: el calor, la lluvia; eso los distrae mucho; y otro factor muy importante, no solamente, de los de tercero y cuarto es que existe un gran problema en los alumnos: la desintegración familiar que va impactar en su rendimiento como alumno, los distrae mucho están pensando en otras

cuestiones que los distrae y es su principal actividad; la educación, y en mucho de ellos también, por supuesto, es la falta de empleo de sus papas, por lo tanto de ingresos.

J.E.S.V: Anteriormente habías mencionado que manejas diferentes estrategias, porque varía el grupo, más bien el alumno, pero generalmente ¿cuál sería tu manera de enseñar a los alumnos?

P.G.A: En la mayoría de ellos, en la mayoría de ellos, no en todos, porque te repito es de acuerdo al grupo como responde; es...para iniciar el semestre siempre yo empiezo con el primer tema, la introducción, la presentación y ya posteriormente la estrategia es trabajo en equipos con los alumnos; y al final, a mediados del semestre, cambio la estrategia de los equipos por más dinámicas de grupo, aunque yo no se...exposiciones es la tradicional, exponen los alumnos, este.... sacan dudas, comentarios finales y cierro yo. Y en la dinámica de grupos se deja una lectura previa a los alumnos, les digo que elaboren tres a cuatro preguntas por equipo y las hago que se las respondan ellos de forma cruzada, es decir, el equipo 1, le hace la pregunta al 6 y el 6 al 1; y no solamente ellos, sino que intervienen los demás equipos, para aclarar las dudas.

J.E.S.V: En algún momento dado ¿algún alumno ha manifestado la inquietud de cómo le gustaría que fueran impartidas las sesiones de Historia?

P.G.A: Generalmente, los alumnos de México, los primeros cuatro semestres no, porque ellos vienen de la secundaria. Yo cuando iba en la secundaria, dejaban leer y hacía resúmenes, no creo que haya cambiado mucho la estrategia; pues todavía no los chavos traen un tipo de estrategia que a ellos les guste. Con los que si te manifiestan más como trabajar, y es una de las actividades que hago es a los alumnos de quinto y sexto porque les pregunto ¿qué estrategias han utilizado de primero a cuarto semestre? ¿Con cuáles, les gustaría trabajar y con cuales no?

J.E.S.V: Y ¿cuáles te dicen?

P.G.A: Generalmente, la dinámica de grupo, investigar les gusta mucho, y con este medio o recurso, estrategia que es los medios de comunicación, la tecnología moderna mediante Internet, haciéndoles la aclaración que en Internet, cuando entren deben de fijarse bien, qué tipo de información va.

J.E.S.V: La asignatura que impartes ¿la consideras importante en la vida cotidiana del alumno? Es decir, ¿en qué medida se puede beneficiar o relacionar en su entorno social?

P.G.A: Es importante porque de acuerdo al nuevo plan de estudios, lo que se pide, lo que se enfatiza es que los conocimientos que adquiere el alumno los relacione con su vida cotidiana, entonces, lo que debe de hacer el profesor es relacionar si estos conocimientos que les estás dando con momentos actuales, por ejemplo; pobreza en México, la distribución de la riqueza en generaciones pasadas, cómo lo actualizas, es un problema que sigue existiendo ¿no? la pobreza. Lo más importante es enseñarle al alumno que los conocimientos que están adquiriendo, todavía siguen prevaleciendo. Por ejemplo, otra, la migración campo – ciudad en los 40s, es un problema que todavía se sigue dando, ya no de campo a la ciudad sino de México hacia los países más ricos, en este caso particular hacia los Estados Unidos ¿no? Son conocimientos, que ellos lo deben relacionar y más que nada, lo tienen que relacionar porque lo tienen que enfrentar, como futuros comisionistas, de alguna manera solucionar esto.

J.E.S.V: Finalmente, ¿cuál sería? Y disculpa que te lo reitere, pero, ¿cuál sería tu estrategia de trabajo mas adecuada para los alumnos?

P.G.A: Hay dos: una serían las exposiciones y la otra la investigación. Son dos de las estrategias que ellos.... Aunque vuelvo aclarar que son muy difíciles para trabajar, los tienes que motivar mucho, porque ellos a veces trabajan en función de los puntos. Cuántos puntos me vas a dar por aquí, cuántos por acá etc, etc. Mientras los vas induciendo a hacer estos tipos de estrategias de investigación y de exposición, les das algunos puntos, ya después ellos lo hacen por sí mismo.

J.E.S.V: ¿Algo más que agregar?

P.G.A: Pues no....generalmente a veces, esta carrera que escogimos como educadores, es fascinante, porque cada vez te enfrentas a generaciones distintas, distintas que uno quisiera que uno tuviera en la mayoría de los casos a todo un grupo homogéneo, es decir, muy inteligentes. Entonces, eso no se da, tienes que batallar y utilizar estrategias y modificarlas según los tiempos. Y por supuesto cada profesor se tiene que actualizar, en los medios educativos recientes y de estrategia ¡sale!

Entrevistada: Profa. Cristal Medina (34 años de experiencia en la asignatura de Historia de México e Historia Universal.)

J.E.S.V: ¿Desde hace cuánto tiempo impartes clases de Historia?

C.M: 34 años de impartir clases de Historia.

J.E.S.V: ¿34 años? Toda una vida.

C.M: Es toda una formación, que a mi me dejó el CCH, con toda esta posibilidad de ser una escuela diferente a las tradicionales: del aprender a aprender, aprender a ser y del aprender a hacer y haciendo.

J.E.S.V: ¿Cuándo fue el momento que te agradó o te llamó la atención ser maestra?

C.M: Eh.... Yo no sabía, todo mundo llegamos por una necesidad, pero, ya cuando recuerdo, después de treinta años, mi infancia; a mi me gustaba mucho enseñar en el catecismo: la doctrina, pero no me percaté hasta después de que me conocí como una persona sociable, humanista, entonces, llenó mi vida enseñar.

J.E.S.V: ¿Cómo eran tus clases de Historia cuando eras estudiante?

C.M: Malas, el maestro tradicionalmente era el único que sabía el tema, el que te lo exponía y el que te aplicaba un cuestionario, entonces era una asignatura, ¡ah! también memorística de fechas y datos. Al llegar al CCH rompemos con toda esa forma tradicional y tratamos de construir o inventar una manera nueva de enseñar Historia.

J.E.S.V: Ahora, si tienes un antecedente, en caso de la enseñanza de la Historia, acabas de mencionar que fueron momentos desagradables, y por qué ahora en la actualidad ¿por qué Historia? Si no tuviste referencias buenas por así decirlo, ¿por qué ahora sí Historia?

C.M: Por la experiencia de 34 años, porque eh.... A través de enseñar Historia, entrar en contacto con los muchachos, que para mi forman parte de esa Historia sobre todo leyendo eh.... O simpatizando con las ideas marxistas.

J.E.S.V: O sea, digamos que tu corriente disciplinar ¿lo es o fue?

C.M: Fue y sigue siendo el marxismo; la metodología marxista es la que a mi me impactó más, cuando fui joven y lo que me agradó, porque en ella eh.... participa y contribuye todo el mundo haciendo Historia, no nada más, la Historia para quien la enseña o el que la aprende, sino es la Historia para todos.

J.E.S.V: Con respecto a tu postura pedagógica ¿cuál sería tu enfoque o cómo enseñas a los otros?

C.M: Hubo cambios que no pude aterrizar y que hoy, ya he aterrizado, sabes por qué, por la educación creativa.

J.E.S.V: Tú le apuestas a la creatividad, ¿por qué la creatividad?

C.M: Porque al alumno le es interesante, y para cualquier persona es importante; inclusive hasta para nosotros mismos. La inteligencia creativa lleva concibo mucha inteligencia emocional, entonces eh.... Y como estuvimos en la educación tradicionalista, entonces, tu creatividad no se tomaba en cuenta, cuando la formación del alumno es integral, es muy interesante considerar la forma creativa. Su desarrollo creativo, lo que puede ser por sí mismo, porque ahí está el valor de un individuo, el estimular la creatividad. Siempre me preocupa el por qué al alumno se le hace aburrida una asignatura, y no nada más puede ser la Historia, todas pueden ser aburridas, sino la didáctica es donde no hemos aterrizado.

J.E.S.V: Y ¿cómo responden los alumnos? ¿Qué te dicen?

C.M: Fabuloso, están contentos con lo que hacen, porque dejas....pintar; la creatividad cuenta con cuatro elementos muy importantes: la comunicación, la música, la expresión oral y la expresión plástica. Con esas cuatro herramientas uno está totalmente desarrollando, lo que es la educación creativa. Entonces, están contentos, porque sienten que están haciendo las cosas.

J.E.S.V: ¿No se distraen, no caen en el libertinaje?

C.M: No, porque los tienes atentos a ellos.

J.E.S.V: Estás mencionando ¿la creatividad como estrategia viable para este momento?

C.M: No estrategia, sino una filosofía.

J.E.S.V: ¿Qué problemas observas o percibes en el aprendizaje con los alumnos?

C.M: Leer, leer, comprender, exponer, comunicarse, son tres partes fundamentales que.... pero si las vamos atacando a través de desarrollar su parte creativa, el alumno va a tener un aprendizaje que no se olvide, entonces, el aprendizaje debe de ser para siempre, no temporal, sino que debe de quedarse ahí en lo más íntimo del ser.

J.E.S.V: ¿Cuál es tu visión o percepción del alumno?

C.M: Un alumno con muchas carencias hacia el estudio, un alumno con malos hábitos para el estudio, y carente sobre metodología; lo que ha pasado es que a los alumnos los hemos masificado y no los hemos

individualizado y cada alumno tiene su propia personalidad, su propia inteligencia y su propio proceso para aprender.

J.E.S.V: ¿En algún momento, los alumnos te han dicho o te sugieren el cómo planear o dar tus clases?

C.M: No, no porque a lo largo de mis 34 años ningún alumno. Lo único que te piden son situaciones más frívolas, menos interesantes: como, llegue temprano, por qué hoy no explica, mejor no leemos, etc.

J.E.S.V: ¿La asignatura que impartes la consideras importante en la vida cotidiana del alumno?

C.M: Por supuesto, la misma asignatura de Historia, ya sea Universal o de México; porque ellos son parte del entorno social en el que viven y deben de conocerlo y saberse mover en ese entorno social, para generar conciencia, conciencia del acontecer histórico. Para mí, jamás deben de desaparecer las asignaturas de Historia, son vitales; la Historia vive con nosotros, acuérdate como nos decía la maestra Andrea Quintanar, está con nosotros y muere con nosotros.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda.

Entrevistado: Prof. Pedro Barrear de Jesús (5 años de experiencia como docente en las asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II.)

J.E.S.V: De manera general ¿qué percepción tienes acerca de la enseñanza de la Historia? Es decir, ¿cuál es tu postura pedagógica actualmente?

P.B.J: La enseñanza de la Historia, yo considero que hoy en día, no debe de ser aquella enseñanza tradicional en donde el profesor es el portador del conocimiento y el alumno tiene una actitud pasiva; sino mi postura en ese sentido es la participación, la interacción con los alumnos, porque es importante enseñarle a los chicos que en el proceso de enseñanza aprendizaje en tanto los alumnos, como el profesor tienen mucho que ver y está interacción hace que se despierte el interés por el alumno y que la clase le sea más amena cuando uno capta la participación de los alumnos. Considero que si no hay una interacción entre el profesor con los alumnos en la enseñanza de la Historia, podemos tener serios problemas.

J.E.S.V: ¿Cómo fue que te interesó la enseñanza? Es decir, ¿Cómo fue que llegaste a ser docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades?

P.B.J: Yo, la noción que tenía era, la noción tradicional de cómo se enseñaba la Historia; en mi percepción, donde el profesor dictaba todo el conocimiento; cuando yo llegué aquí me pude dar cuenta que es muy desgastante, que uno como profesor maneje todas las eh...horas de trabajo frente al pizarrón y los alumnos los olvidemos por un momento; de ahí, me nació la inquietud de cuando eh.... llegara a ejercer esta actividad docente, pues pensar mucho que estamos enseñando, pues debemos permanecer en una constante interacción o estar en una constante interacción con los alumnos.

J.E.S.V: Entonces, podemos decir, que de manera general, ya tenías interés en la enseñanza, desde que estabas en...¿licenciatura?

P.B.J: Sí, en licenciatura, sí ya tenía interés en la enseñanza y mi interés era salirme un poquito de lo que a mí me habían enseñado de lo tradicional, en dónde nosotros éramos seres receptivos como alumnos.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje percibes en los alumnos en la enseñanza de la Historia?

P.B.J: Un problema muy presente, que he encontrado en los chicos de Historia, es que los alumnos entiendan esta materia, cómo la Historia forma parte del pasado y bajo su lógica, cómo todo forma parte del pasado no tiene ningún interés para el presente, entonces, ese es un problema muy interesante, porque ya de entrada los alumnos, ya no están dispuestos a trabajar, no están dispuestos a interesarse por la Historia. Entonces, lo que debemos de hacer nosotros los profesores es atender primero, yo siento, que esencialmente, este problema ¿no? Eh..... Hacer despertar en los alumnos la inquietud por la enseñanza de la Historia ¡si! Es pasado y hacerles entender que el pasado les debe de interesar, porque les ayuda a poder comprender mejor su presente. ¿Cuál es la solución que yo propongo ante esto? Pues deben de ser una serie de charlas con los alumnos, se deben de organizar una serie de charlas con los alumnos sobre la utilidad de la Historia, enseñarles que la Historia no por ser una materia del área de Ciencias Sociales, este... necesariamente, no nos sirve para nada, sino mostrarles cómo la Historia nos va dando identidad, nos va dando conciencia del pasado y nos ayuda a reflexionar y a razonar todo lo que vivimos en la vida cotidiana.

J.E.S.V: Bien, a partir de tú experiencia como docente ¿qué opinión tienes de los alumnos, que cursan tercer y cuarto semestres? ¿Cuál es tu percepción?

P.B.J: Yo, a los alumnos, por su situación escolar, están en una etapa en donde están muy desinteresados, no solo por la Historia, si no por todas las materias. Son alumnos que no acaban de entrar y que no están por salir, y que eso les hace, esa situación los hace estar, este... en un total desinterés sobre sus materias. Pero ya, poniendo un énfasis en la Historia, los chavos ya la toman con un poquito más de seriedad, saben que deben de curzar la materia, están presentes, cumplen con todas sus actividades, pero todavía les falta ese interés por descubrir ¿no? ¿Por qué verdaderamente estoy aquí, en un curso de Historia y para que me sirve?

J.E.S.V: En algún momento, dada tu práctica docente, hubo alumnos que te dijeran ¿cómo les gustaría que fueran las sesiones de Historia?

P.B.J: Ha sucedido, de que noto más interés por la enseñanza de la Historia por parte de los alumnos cuando los incluyo en los debates, cuando los incluyo en las actividades y cuando estoy yo relacionándome, es decir, interactuando con ellos a partir del tema.

J.E.S.V: De tus estrategias de enseñanza – aprendizaje ¿cuáles han sido las que han llamado la atención en los alumnos?

P.B.J: Ante todo, cuando logro encontrar, y siempre estoy en esa intención, de encontrar textos de fácil entendimiento para los alumnos, pero no por el fácil entendimiento que procuro que no sean textos que no tengan mucho contenido, sino que sean ricos en contenido, que aborden el tema a tratar. Después de la lectura abro el debate, los chicos están más interesados, están más dispuestos a participar.

J.E.S.V: La asignatura que impartes en este momento ¿la consideras importante en la vida cotidiana del alumno?

P.B.J: Es un elemento importante, porque nosotros debemos hacerles entender a los muchachos, a los alumnos, que un ser sin conciencia histórica, sin claro entendimiento del pasado, difícilmente podrá comprender lo que está sucediendo en su vida cotidiana, ¡eh! Considero que la Historia nos ayuda a no ser pieza fácil de todas las comunicaciones o de las malas informaciones que hoy en día se difunden, yo les hago entender a los chavos, quien sabe bien Historia, puede comprender cualquier fenómeno, y no puede ser presa fácil de los engaños, que a veces, nosotros recibimos a través de los medios de comunicación, de los engaños históricos y de las interpretaciones erróneas partidistas.

J.E.S.V: ¿Cuánto tiempo tienes dando clase en el CCH-N?

P.B.J: 5 años.

J.E.S.V: ¿Cuál es tu nombramiento que tienes en la actualidad?

P.B.J: Soy profesor definitivo, en nivel “A”.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda.

Entrevistado: Prof. Carlos Cruzado Campos. (Actualmente Coordinador de la Academia de Historia, así como profesor de la asignatura de Historia Universal)

J.E.S.V: ¿Cómo fue que te interesó el arte de la enseñanza? y ¿por qué la enseñanza de la Historia?

C.C.C: Cuando entré a estudiar la carrera de Historia en la ENEP Acatlán, de alguna manera estaba convencido de que iba a terminar eh... mis días como maestro ¿no? Claro, esto era, yo lo veía como algo lejano que siempre fue, pues algo que pensé que iba a hacer, pero no fue hasta que empecé a dar clases donde me di cuenta que realmente es mi vocación. Te das cuenta en la practica que te enseñan a ser maestro, tú aprendes a ser maestro en la práctica, ahora sí, en el *calor de la batalla te vas curtiendo* y vas empezando a ser maestro.

J.E.S.V: ¿Esta convicción que tu tienes acerca de la enseñanza fue a partir de tus clases, quizás desde secundaria o preparatoria?

C.C.C: Fíjate que nunca tuve un maestro así, porque me ha tocado escuchar a compañeros que han tenido buenos maestros.

J.E.S.V: ¿Cómo eran tus clases de Historia?

C.C.C: No eran demasiado buenas, ni atractivas, mis clases de Historia. Recuerdo las de secundaria bien, no tuve buenos maestros de Historia en la secundaria, eran aburridas, nos ponían a leer el libro de texto y hacer ejercicios; los ejercicios o a exponer, pero realmente que el maestro mostrara su capacidad, su sabiduría o tuviera alguna eh... No se, alguna estrategia de enseñanza para nosotros, no.

J.E.S.V: ¿Esta situación se repite en preparatoria?

C.C.C: Yo estude en CCH, mis maestros de Historia, con excepción de uno, que me dio Teoría de la Historia, el profesor Serrano del CCH Azcapotzalco, él si fue el único maestro que me gustó como daba su clase: nos dejaba lecturas, entonces, leíamos cosas del marxismo y cosas así, pero, muy muy interesantes y él hablaba sobre lo que leíamos, eso a mi me pareció divertido, pero tampoco fue que gracias a ese maestro estudié Historia.

J.E.S.V: Lo que percibo en tu comentario es que la mayoría de las sesiones de Historia de secundaria no fueron tan fructíferas

C.C.C: De hecho me gustaban más las Matemáticas. A mí siempre me ha gustado leer, entonces de la lectura fue como se me fue dando el amor hacia la Historia, más que por la influencia de un profesor.

J.E.S.V: Aproximadamente ¿cuántos años llevas en la docencia?

C.C.C: De dar clases, 10 años, empecé en octubre del 94, aquí en el CCH Naucalpan.

J.E.S.V: Ahora bien ¿qué percepción tienes de la enseñanza de la Historia? Es decir, ¿cuál es tu postura pedagógica?

C.C.C: Fíjate que hace rato te decía, que no nos enseñan a ser maestros, siento que pedagógicamente no estoy bien preparado para ser maestro, creo que me faltan elementos didácticos o pedagógicos, o no se como llamarlos en la enseñanza, porque finalmente soy egresado de la carrera de Historia y en la carrera de Historia no nos enseñan a dar clases. ¿De que manera enseñé Historia? Eh.... pues yo recordaba a los profes que tuve durante la carrera, que tuvieron una huella más perceptible en mi formación, y yo trato de enseñar Historia; primero, cuál es el objetivo, a veces el objetivo lo tenemos que rebajar ¿no? ya no queremos que los chavos aprendan demasiado de Historia, pero que tengan una noción, por lo menos que se vayan con nociones básicas, de qué fue antes, qué fue después, que identifiquen personajes con las épocas, que aprendan a leer, a escribir; yo a veces me pongo a leer con ellos en el salón de clases, pero no saben leer bien, no redactan bien, no escriben bien. Yo creo que traen problemas muy graves que no tienen que ver necesariamente con la Historia, sino desde antes, lectura y escritura.

J.E.S.V: Rescatando lo que a cabas de mencionar, y de manera específica ¿qué problemas de enseñanza – aprendizaje detectas en los alumnos?

C.C.C: ¿Dentro de la materia de Historia?

J.E.S.V: Dentro de la materia de Historia.

C.C.C: Tienen una sorprendente incapacidad de ubicarse temporal y espacialmente, eh.... No identifican, por ejemplo: los siglos, como vienen corriendo, como viene, el corredor de los años; no tienen idea de cuándo fue la Primera Guerra Mundial, el Renacimiento dónde lo pueden ubicar. Estoy seguro que si pusiéramos una línea del tiempo, aún a los chavos ya terminado el curso, hiciéramos el ejercicio, haber vamos a poner esta línea del tiempo y cosas que hemos visto en el curso, no tienen esa capacidad de hacerlo por esa desubicación que tienen temporal y geográfica – espacial. Dificultad para aprender lo que leen, son analfabetas funcionales, sí saben leer, pero no entienden el significado de las palabras.

J.E.S.V: Ya ubicaste el problema ¿qué estrategia implementas?

C.C.C: Es complicado, por supuesto, para las ubicaciones temporales, pues las líneas del tiempo, tratar de ligar unos acontecimientos con otros, a través de una línea, donde vean qué va primero, qué va después; la ubicación geográfica, pues dejas mapas. Que ellos lo vean geográficamente en el mapa; y lo que está bien complicado es lo de la comprensión de lectura, ¿qué hago? La lectura dirigida, el libro, leyendo con ellos; yo tengo un libro de texto de Universal, manejo a Maria Alba Pastor, me parece un buen libro. Entonces leo con ellos, y al terminar un párrafo les explico ¿no? eso que estamos leyendo, haya una explicación, un contexto para que lo entiendan mejor, y luego les hago el ejercicio, entre ellos pónganse a leer y escriban; es complicado, quizás porque no vemos los frutos, y eso es algo que desespera mucho a los profesores, sobre todo de primer y segundo semestres.

J.E.S.V: ¿En algún momento dado de tu experiencia como docente, el alumno te ha manifestado la inquietud de modificar tu manera de enseñanza?

C.C.C: Si lo han modificado, mira yo en este aspecto, creo que soy demasiado tradicional.

J.E.S.V: ¿Cómo tradicional?

C.C.C: En el sentido de que a mi me gusta dar la clase, por ejemplo, no dejo que expongan los jóvenes porque bueno, también la experiencia me ha marcado; yo a veces permitía que los jóvenes expusieran y me encontraba que hacían mal sus trabajos, porque no les ponían atención, si a uno con trabajos le ponen atención, entre ellos menos se pelaban. Cuando estoy dando la clase, invito a que participen, normalmente doy un periodo de 45 min; y después pongo una actividad, para que de una manera ellos también realicen, para que vayan desarrollando habilidades, y no tanto el conocimiento. Pero sí, hay varios que me han dicho ---

oiga maestro, por qué no cambiamos, es muy aburrido; y eso creo que se lo dicen a todos ¿no? Y a veces les digo, propongan cómo quieren trabajar.

J.E.S.V. ¿Qué te sugieren?

C.C.C: Pues me dicen que los ponga a exponer. Tratar de complacerlos hasta donde pueda. Yo creo que si un alumno es bien tratado, es un alumno que va a poner mayor atención, es un alumno que va a trabajar mejor.

J.E.S.V: En tú practica docente, ¿qué estrategia de enseñanza – aprendizaje te ha dado mejores resultados?

C.C.C: Yo creo que todo tiene su momento; hay películas que te funcionan bien en un grupo y se nota que pusieron atención, y hay grupos que no te funciona. Hay clases que me funciona bien trabajar en el pizarrón, una vez que se realizó la lectura. Ahora, de todo eso, ¡claro todo tiene un momento! O considero, el ver un video que sea interesante, que les llame la atención y hacer un ejercicio en torno a ese video.

J.E.S.V: Ahora ¿de qué manera, los conocimientos que se ven en la clase se relacionan en la vida cotidiana del alumno?

C.C.C: Yo creo que son unas de las grandes dificultades que tienen los maestros de Historia; considero que es uno de los retos más importantes hacerles comprender que lo que nosotros estamos enseñando, es algo que les puede ayudar a entender el entorno que les está tocando vivir; por ejemplo si vemos la revolución francesa y nos hablas de los derechos del hombre y el ciudadano, eso sí lo puedes trasladar al presente.

J.E.S.V: Finalmente Carlos ¿cuál es tu percepción hacia los alumnos del CCH Naucalpan, específicamente desde primero a cuarto semestre?

C.C.C: Yo tuve la oportunidad de trabajar en colegios privados y hay una diferencia abismal entre los alumnos del CCH, de esta escuela que es pública y los alumnos de colegios privados; por lo menos estos jóvenes del CCH vienen con más ganas, no vienen necesariamente porque los mandan de sus casas, sino que es gente que viene más convencida de lo que realmente tiene que estudiar. Y sí nos quejamos porque tienen un nivel bastante bajo, pero a veces ni siquiera es su culpa, el sistema de enseñanza que tiene este país está mal, desde primaria, entonces, ellos vienen acarreado deficiencias. Yo los veo, que son chavos que tienen interés y ganas y que nosotros podemos trabajar con ellos; y que son gente muy noble, la gente en escuelas públicas es muy noble que te permite trabajar.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda.

Entrevistado: Prof. Carlos Medina Caracheo. (Actualmente profesor de asignatura en Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II e Historia de México I y II)

J.E.S.V: ¿Cómo fue que te interesó el arte de enseñanza de la Historia?

C.M.C: Yo creo que fue primero la Historia, la licenciatura por el gusto y la enseñanza fue algo muy fortuito. Tal vez, en un primer momento, pensaba en la investigación, en la escritura de la Historia, pero después del proceso de escritura de la tesis, y viendo las pocas posibilidades ¿no? de empleo, fue así como llegué a la docencia. Al terminar la tesis me dieron trabajo de profesor a nivel bachillerato en el CCH y Acatlán. Básicamente no tenía como proyecto la docencia. Pensaba en otras cosas, como en la investigación, en la cultura, pero no me imaginaba como profesor de Historia.

J.E.S.V: ¿Por qué Historia y no otra carrera?

C.M.C: Historia, yo creo desde que era niño, desde la primaria, yo entré aquí al CCH a estudiar el bachillerato y sabía que me iba a quedar en una de las áreas de humanidades o ciencias sociales. Pero ya desde aquí, tenía bien claro que iba a ser la Historia, ya hacia el último año que elegí la carrera, pero sabía que eso era lo que me atraía.

J.E.S.V: ¿Cómo eran tus clases de Historia en tu época como estudiante?

C.M.C: Pues algunos maestros básicamente trabajaban con cuestionarios, con temas de investigación, eso se estilaba mucho aquí en el CCH, que uno hiciera la investigación, presentara los avances, para que, con eso se diera la clase, y pues había algunos cursos de Historia con poca participación de los profesores, básicamente llevábamos la clase a partir de participaciones, cuestionarios. Puedo decir que aprendí más de Historia con un profesor que me dio ciencias políticas, pues con los maestros de Historia nos dejaban el trabajo más a nosotros.

J.E.S.V: ¿Cuántos años tienes en la docencia Carlos?

C.M.C: Tengo, voy a cumplir nueve años.

J.E.S.V: ¿Esos nueve años en el CCH Naucalpan...?

C.M.C: No, en el CCH ocho años, y un año a la prepa popular.

J.E.S.V: En la actualidad ¿qué asignaturas estas impartiendo?

C.M.C: Historia Universal e Historia de México.

J.E.S.V: ¿Qué percepción tienes en la enseñanza de la Historia? Es decir, ¿cuál es tu postura pedagógica?

C.M.C: Yo creo que sería un tanto tradicional, en el sentido de que... por ejemplo yo no dejo investigación a los alumnos; inicié dejándoles trabajos e investigación, pero me di cuenta que se quedaban muchas cosas en el aire ¿no? que si yo pretendía llevar o cubrir los contenidos de un cierto tema o un temario me iba ser muy difícil; ahora sí, si no tomaba las riendas de ese curso, opté por manejar un libro de texto, y a través de un libro de texto cubrir la mayor parte de los contenidos temáticos, hacer la lectura de algunos temas en el salón de clases, algunos ejercicios, redondear tal vez, con una explicación hacia el final, las conclusiones, pero, en ese sentido desempeño un papel más activo; lo más tradicional, obviamente los alumnos hacen una lectura, si se ciñe a un texto que yo elijo con anticipación, una serie de actividades que yo también tengo diseñada, y que este... se complementan con algunos videos, pero básicamente soy yo quien diseña el curso; habría pocas variantes en eso.

J.E.S.V. ¿Qué problemas de enseñanza – aprendizaje detectas en los alumnos?

C.M.C: Pues dificultades para la escritura y lectura. No les agrada leer, confunden algunas palabras. Entonces cuando les pides un trabajo de investigación están tergiversando alguna información, datos, etc.

J.E.S.V: Al detectar estos problemas que acabas de comentar ¿realizas alguna estrategia para dar solución a ello?

C.M.C: Por ejemplo, digamos cuestiones de ortografía, sí llamo la atención a mis alumnos, con respecto a ello, en sus trabajos los reviso, subrayo, les pregunto si es correcta la forma de escribir, este.... antes hacía que repitieran la palabra en su cuaderno.

J.E.S.V: ¿En algún momento dado de tu experiencia como docente el alumno te ha manifestado la inquietud de modificar tu manera de enseñanza?

C.M.C: Claro, uno no puede agradar a todos, este.... hay alumnos que quieren un poco más de discusión, que les platicues la Historia ¿no? Hay que hacer que ellos intervengan y que lo visualicen de algún modo en los esquemas.

J.E.S.V: ¿Qué estrategia o estrategias te han dado mejores resultados en tu practica docente?

C.M.C: Mi estrategia es la lectura de textos muy breves, elaboración de un cuadro sinóptico, esquema, complementar algunos cuadros, identificar algunas fechas.

J.E.S.V: ¿De qué manera los conocimientos que se ven en el aula se relacionan en la vida cotidiana del alumno?

C.M.C: Yo creo que totalmente se relaciona con la vida cotidiana, la realidad social, con la vida en sociedad. Es difícil hacerle ver al alumno está relación. Sí se complica relacionarlo con el presente, pero ellos también vienen con bastantes carencias de cursos anteriores, en secundaria, su actitud ante la Historia ya es de rechazo.

J.E.S.V: Finalmente, ¿cuál es tu percepción hacia los alumnos?

C.M.C: Con carencias, falta de hábitos de estudio, información, pero con todo eso, yo creo que es interesante trabajar con ellos.

J.E.S.V: ¿Se aprende de ellos?

C.M.C: Mucho, yo tampoco creo esta idea de descalificar al alumno de entrada, me parece erróneo decir tengo que ir a educar al alumno; nada de eso, ellos vienen a adquirir conocimientos, a cubrir un ciclo de bachillerato; no podemos partir de la descalificación, etiquetar a nuestros alumnos. Yo creo en los alumnos. Los alumnos de primer año son excelentes, traen muchas ganas, empuje, están entrando una etapa distinta de su vida, nosotros podemos darles una serie de elementos que les permita, este.... terminar de manera satisfactoria su bachillerato, además de introducirlos a una nueva etapa de estudios de vida, en fin...

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda.

Entrevistado: Prof. Juan Manuel Espinosa Benavides. (Profesor de carrera del CCH-N, imparte la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II)

J.E.S.V: ¿Cuál es su nombre?

J.M.E: Soy Juan Manuel Espinosa Benavides.

J.E.S.V. ¿En la actualidad qué asignaturas está impartiendo?

J.M.E.B: En el primer semestre Historia Universal y en el segundo semestre Historia Universal II.

J.E.S.V: ¿Cuántos años lleva en la docencia?

J.M.E.B: Ah, en la docencia llevo desde 69, 1969, llevo más de 40 años.

J.E.S.V: ¿Cómo fue que le interesó el arte de la enseñanza? ¿Por qué la enseñanza? y ¿Por qué de la Historia?

J.M.E.B: ¡Hijole! Creo que todos tenemos un anécdota que contar, creo que mi maestro que tenía en cuarto año de primaria influyó bastante para ser maestro, para ser profesor y para ser profesor de Historia. Nuestro grupo de cuarto grado de primaria, jugábamos en los recreos beisball y nuestro maestro de cuarto jugaba con nosotros, era un gran líder nuestro maestro. Al terminar el curso a todos nos regaló algo que tenía que ver con nosotros, a mí me regaló un libro de Historia patria, me gustó el libro, empecé a leerlo y desde aquel momento hasta la fecha sigo leyendo Historia. Fue determinante ese regalo en mi vida y en mi profesión.

J.E.S.V: El punto clave fue desde la primaria que te empezó a gustar la Historia.

J.M.E.B: Sí, indiscutiblemente que sí.

J.E.S.V: ¿Cómo eran tus clases de Historia en tu época como estudiante?

J.M.E.B: En primaria, mis maestros de tercer año, nos daban Historia patria, pueblos antiguos, me acuerdo, tenía la costumbre de explicarnos y luego hacíamos una síntesis, un resumen de lo que habíamos escuchado. En cuarto teníamos Historia patria, y el maestro contaba, le gustaba mucho la Historia, entonces nos tenía muy atentos con sus explicaciones, dibujábamos después de la clase lo que nosotros habíamos entendido. En quinto mi maestro nos ponía algunos pensamientos cerca de donde estabas sentado, algunos pensamientos de personajes ilustres, de personajes de la Historia, y me acuerdo de una frase que me tocaba estar junto a él, junto a esa frase, decía --- que no se distinga un americano de otro, sino por el vicio o por la virtud -- (José María Morelos). Y así fue en la primaria, en la secundaria mi maestro de Historia no lo recuerdo, no lo recuerdo, pero los de prepa sí los recuerdo, los maestros de prepa han sido los que dieron el espaldarazo final a que yo estudiara Historia, porque eran unos historiadores en toda la extensión de la palabra, amaban la Historia y sentían la Historia y vivían la Historia; entonces, sus clases eran muy eruditas con muchos ejemplos, y además no solamente eran atractivas e interesantes, se apoyaban mucho en videos, en ejercicios, en visitas, íbamos a museos, salíamos bastante en la clase de Historia. En la facultad, la maestra a la que yo guardo una admiración profunda es por la que estoy en el CCH, es la maestra Andrea Sánchez Quintanar, nos dejó hacer un trabajo sobre la proyección de la Historia en el CCH, nosotros, mi equipo no conocía todavía qué era, dónde había un CCH; y después que investigamos, fuimos con la maestra, noté que era en aquél tiempo, como directora, tenía un cargo importante en la dirección general del CCH; ya nos mandó al plantel Vallejo, hicimos una encuesta a cerca de la forma de cómo los maestros daban la cátedra de Historia en el CCH; y nos impactó a mi equipo y a mí ver cómo los alumnos tenían diversas fuentes para un mismo tema y entre ellos había discusión, había presentación y había una gran cariño por la Historia. La Historia era para ellos, el enterarse de lo que había sucedido, ponerlo a consideración de los demás y entre todos presentar algunas conclusiones o bases de cada uno de los temas. Entonces en la facultad hubo maestros que influyeron mucho: el doctor O'Gorman, maestro Quirarte, la maestra Sánchez Quintanar, en fin, en este momento olvido algunos nombres.

J.E.S.V: En la actualidad ¿que percepción tienes de la enseñanza de la Historia? Es decir, ¿cuál es tu postura pedagógica?

J.M.E.B: Yo creo que es importante que el alumno aprenda a investigar, pero no nada más que aprenda a investigar, que haga Historia, si no que dé a conocer a sus compañeros lo que ha conocido, lo que ha investigado. Esto implica que el maestro tenga buenos métodos, formas de ayudar al alumno, a interesarlo en la investigación y a que el alumno pueda participar exponiendo lo que ha investigado.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de enseñanza – aprendizaje detectas?

J.M.E.B: Yo creo que el principal problema es que a algunos alumnos les falta un poco más de motivación, yo creo que todo gira entorno a que el maestro haga las clases más interesantes, porque el maestro se crea la Historia, es decir, que considere a la Historia una materia tan importante, que no le falte al respeto de llegar tarde o de permitirse faltas a la Historia.

J.E.S.V: Ahora, al detectar este tipo de problemas, ¿qué estrategias utilizas?

J.M.E.B: Yo creo que el alumno necesita un método para poder investigar, tiene que tener su método; además creo yo que es importante que el maestro tenga acceso a material didáctico, no solamente que él cree sus

presentaciones; en mi caso tengo presentaciones en power point, en principio de curso, de la Primera Guerra Mundial, varios eventos importantes, nos ponemos a discusión y nos vamos enriqueciendo con la participación de ellos. También les dejo hacer presentaciones en power point, estamos trabajando en historietas, ellos eligen al personaje histórico que van a presentar, hicieron el trabajo de investigación, hicieron 20 cuadros, ideas importantes y están en el momento que van a ponerle diálogo a estos dibujos que ellos están presentando para hacer su propia historieta.

J.E.S.V: En algún momento de tu práctica docente ¿se han acercado alumnos a decirte que modifiques la manera de enseñar?

J.M.E.B: Se me ha acercado una alumna y me ha dicho, yo quiero ser historiadora, dónde tiene uno que remitirse para estudiar Historia; creo que esto no se me da, porque al principio del curso, pongo las bases, yo participo, ellos participan, entonces no me han dicho por qué no cambias tu manera de enseñar. Al principio del curso voy a presentar cómo vamos a trabajar y las soluciones que tienen, ellos eligen la opción; al terminar el primer semestre, siempre les pregunto quieren cambio de equipo, cambio de sistema y ordinariamente cambio de equipo, algunos; y cambio de sistema sigue siendo el mismo, es decir, después de participaciones, hay un examen, después de terminar los temas que hemos presentado.

J.E.S.V: ¿Qué estrategias de enseñanza – aprendizaje te han dado mejores resultados en tu práctica docente?

J.M.E.B: La estrategia más importante que he utilizado es la de que los alumnos participen, expongan y yo participo y expongo; pero no nada más ésta, también les dejo un trabajo de Historia Universal, sobre un cuaderno de trabajo, que ha sido importante, el que estén trabajando en ello. Presentaciones en power point.

J.E.S.V: ¿De que manera los conocimientos que se llevan a cabo en el aula se relacionan con la vida cotidiana del estudiante?

J.M.E.B: Los conocimientos tienen que ser prácticos, tienen que conocer cómo la Historia tiene sus propias leyes, cómo se va conformando el proceso histórico, cómo ellos pertenecen a ese devenir histórico y cómo ellos deben de tener una conciencia de clase, que los lleve a conformarse, a ser responsables de sus obligaciones como entes históricos. Que tengan una conciencia histórica de solidaridad, de ayuda con sus compañeros, no solamente en clase, sino con su familia, inclusive en la calle, en el barrio, que sean participativos, que sena propositivos, que hagan, vamos, donde ellos vivan se pueda sentir una gran armonía.

J.E.S.V: ¿Cuál es tu percepción hacia los alumnos?

J.M.E.B: Son personas que piensan, que tienen opiniones, que no necesariamente tienen que pensar como yo pienso; me ha costado trabajo, porque ordinariamente tu crees que tienes la verdad absoluta, pero ellos también tienen su criterio, van conformando con ciertas informaciones su propio criterio. Y yo creo que lo primero es respetar su forma de pensar, de opinar, inclusive en no estar de acuerdo con lo que tú dices.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda.

Entrevistada: Profa. Maria Antonieta Pacheco Chávez. (Maestra de Historia, actualmente imparte Historia de México I y II)

J.E.S.V: ¿Cuál es su nombre?

M.A.P.C: Mi nombre es Maria Antonieta Ilhui Pacheco Chávez.

J.E.S.V: ¿Actualmente en qué trabaja?

M.A.P.C: Soy docente de la UNAM.

J.E.S.V: ¿Qué cargo tiene?

M.A.P.C: Yo soy, tengo dos categorías dentro de la UNAM, una es la categoría “A” donde doy mi curso de maestría y la otra es categoría “B” en donde doy mi curso en CCH, en él, doy Historia de México, aunque tengo para dar Historia Universal.

J.E.S.V: ¿Cuántos años tienes en la docencia?

M.A.P.C: En la docencia tengo desde 1985, en diciembre de 1985 es la primera vez que ingresé al CCH Naucalpan.

J.E.S.V: ¿Cómo fue el interés por el arte de la enseñanza? ¿Por qué la enseñanza? y ¿Por qué en Historia?

M.A.P.C: Creo que siempre uno cuando estudia, la perspectiva de vida uno nunca tiene la idea de que va a ser maestro de Historia, por lo regular cuando estudiamos Historia, pensamos en ser investigadores o que nos gustaría ser difusores de la Historia, pero de una manera más genérica. De manera que yo caí a la docencia por que casi casi se te presenta como una opción y en ese momento te parece que es una opción adecuada. Mi primera experiencia fue que le hablaron a mi madre para darle un empleo, mi madre estudia Historia, mi mamá dijo ---- yo jamás voy a dar clase, no me gusta trabajar----- pero, ahí está mi hija, entonces, haber si mi hija va a dar clases, esa fue, yo entré no al CCH, sino primeramente entré a una escuela particular, a la MADOX a dar Historia de la cultura, y bueno, a que otra cosa te puedes dedicar ya que has salido de la carrera, encuentras la otra opción de entrar al CCH haciendo un examencito y te pones a dar clases.

J.E.S.V: ¿Entonces, tu prioridad no era la docencia?

M.A.P.C: Mi prioridad no era la docencia, sin embargo, conforme vas entrando en la docencia te va interesando, porque de alguna manera también difundir la Historia de una manera más particular, más sistemática en un tiempo mucho más rápido.

J.E.S.V: ¿Desde cuando el interés por la Historia?

M.A.P.C: El interés de la Historia, en mi caso, no es de una Historia erudita, si no es un interés de la búsqueda del pasado. La inquietud de viajar, de conocer, por averiguar cuál es el pasado, cómo se haya en el presente.

J.E.S.V: ¿Cómo eran tus clases de historia en tu época como estudiante?

M.A.P.C: Variaron mucho; en la primaria a mí me tocó ir a una escuela de monjas, con lo cual yo no confiaba, había en la escuela muchísimo racismo, entonces, mis clases de Historia era esta crítica a Juárez por la nacionalización, entonces, pensar la nacionalización desde estas monjas malvadas, pues, de alguna manera Juárez tenía razón en esto. Otras de las cosas que me gustó en primaria fue hacer un discurso que supuestamente le tocaría pronunciar al presidente de la república, ese ejercicio me gustó para defender la unidad americana. En la secundaria, las clases de Historia eran de leer y sacar conclusiones, pero el trabajo que me dejó más marcada en cuanto a la importancia que tiene la Historia para la investigación, fue que nos pidió un maestro de tercer grado, que investigáramos sobre la nacionalización del petróleo y que lo pensáramos en relación con la Segunda Guerra Mundial. Entonces, investigando eso y haciendo el trabajo sobre eso, me gustó mucho, pues indagué casi en todas las enciclopedias que había en mi casa, armé todo un trabajo que para mí fue importante. Y del CCH, tuve maestros de Historia que se basaban en dar una visión según del socialismo y que nunca entendía en Historia Universal una cronología; en Historia de México, al discutir la revolución mexicana, yo jamás entendí, si era una postura que tenía que ver con la revolución francesa. Las clases eran más de responder interrogantes. Lo que me gustó fue las visitas a los lugares.

J.E.S.V: ¿Qué percepción tienes acerca de la enseñanza de la Historia? Es decir, ¿cuál es tu postura pedagógica?

M.A.P.C: La postura que yo tengo tiene que ver con la experiencia de vida, por lo regular pensaba que la simple lectura de los textos podía dar a los alumnos un conocimiento de la Historia, es decir, repetí lo que a mí me habían enseñado Historia en Acatlán: lees, haces una síntesis, y de esa síntesis explicas lo que pasó. Mi idea fue la misma cuando inicié dando clases, les pedía a mis alumnos que leyeran textos mucho muy amplios y sobre de eso discutir, lo cual a lo que me llevaba era controles de lectura y me repetían lo mismo que decía en el texto, entonces, yo jamás sabía, si sabían o no sabían, entonces preguntaba y no tenían idea de lo que era el texto. Pero cabe señalar una cosa, cuando uno ha tenido algunos años de experiencia dando una materia como que te sientes más seguro de poder buscar otras cosas. Para mí la Historia tiene que dar elementos que le permitan a la gente analizar su realidad ¡claro! Desde una perspectiva histórica, pero analizar la realidad te lleva a estar viendo, cómo te explicas una realidad a través de relacionar hechos que parecen aislados, y que tienen de alguna manera relación unos con otros. Yo como docente no tengo la verdad, cada quien construye la Historia, es una interpretación de la vida; la Historia lo que te permite es tener una perspectiva más amplia de la vida. Yo como docente ayudarles a construir esa explicación.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de enseñanza – aprendizaje detectas en los adolescente?

M.A.P.C: Creo que el principal problema que veo en mi práctica como docente, ha habido una falta de lectura, hay un analfabetismo funcional, la gente lee pero no entiende lo que lee, por ejemplo, en una sesión les pregunté que era auge, y nadie supo lo que significaba, otras palabras que son básicas y no las entienden; el otro problema que digo es el orden cronológico, donde toda la idea que tenemos de pasado a nosotros no tenemos mucha idea de eso; otro de los problemas que enfrentan, es la idea de que todo se da en el mismo tiempo, que nada cambia, que todo permanece igual. Otro problema que hay es la noción del espacio, es decir, es igual, por ejemplo: te vas a un centro comercial, el centro comercial tiene la misma disposición y esto se ha homogeneizado en muchos lados, ya no hay una especificidad del espacio, porque la idea que se tiene del espacio es igual en todos lados; y el otro es la pérdida del valor que la Historia va viviendo, o sea en una

sociedad donde todos queremos ser jóvenes y donde lo que vale es el presente, y lo que se vive y el pasado pierde sentido.

J.E.S.V: Has mencionado una variedad de problemas en tu práctica docente ¿qué haces al respecto cuando los detectas?

M.A.P.C: Yo creo que los maestros somos para sobrevivir en la docencia, podemos utilizar las dos estrategias, dependiendo de cómo estés en el trabajo y las posibilidades que brinde un grupo; cuando detecto uno de estos problemas a veces, dependiendo de las circunstancias me parece muy muy grave, hago énfasis en ello, pero si no lo noto muy grave, entonces lo dejo pasar. Un problema grave sería no identificar las palabras clave, por lo que leo y explico párrafo por párrafo, detenerme en la palabra clave y a partir de ello empezar a reflexionar.

J.E.S.V: ¿En algún momento ha habido alumnos que te han dicho que modifiques tu manera de enseñar?

M.A.P.C: Si, bastante. Depende el grupo, hay grupos que son creativos y esos grupos que son creativos puedes llevar una actividad, pero ellos pueden sugerir. O hay gente que te dice que todo es aburrido, cambia la forma, entonces no tengo pistas para donde cambiar.

J.E.S.V: ¿Qué estrategia ha causado interés de manera general en los alumnos?

M.A.P.C: La estrategia está en variar. La búsqueda de cosas novedosas a lo largo de tu práctica, y que no sea la misma. Variar la forma de entrarle es lo que les motiva.

J.E.S.V: Finalmente Antonieta, ¿cuál es tu percepción hacia los alumnos?

M.A.P.C: Yo antes los veía desde fuera, es decir, verlos desde la mirada del adulto, de que su obligación es venir a estudiar; y en la actualidad no, busco ponerme de alguna manera en su lugar, pero, tampoco rebasar mi papel como docente. Es buscar un punto medio. Si los veo desde el punto de vista del maestro, los veo como flojos que no tienen interés en aprender, como que nada les importa. Si lo veo desde el punto de vista de los alumnos, me adentro un poco más en sus circunstancias.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda.

Entrevistada: Profa. Ana María Maldonado Contreras. (Actualmente imparte la materia de Historia de México e Historia Universal Moderna y Contemporánea.

J.E.S.V: ¿Cuántos años lleva impartiendo las materias de Historia de México y Universal en el CCH-N?

A.M.M.C: 12 años.

J.E.S.V: ¿Cómo fue que le interesó el arte de la enseñanza de la Historia?

A.M.M.C: La docencia es una labor muy importante debido a que implica la formación de valores, la transmisión de conocimientos, de evidencias, la posibilidad de modelar o de influir en ciudadanos del país; y de alguna manera dar una aportación, aunque sea mínima en el mejoramiento de la sociedad en la cual estamos viviendo. Con respecto al interés por la docencia, desde que estudié en el CCH-N me interesó la docencia porque el proyecto CCH era innovador: el aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer; ello favoreció a que me interesará la docencia.

J.E.S.V: ¿Qué percepción tiene acerca de la enseñanza de la Historia? Es decir ¿cuál es su postura pedagógica?

A.M.M.C: Generalmente la manera en la cual imparto Historia es de la forma tradicional, donde explico ciertas pautas de comportamiento de fenómenos históricos, aunque no descarto la posibilidad de implementar juegos con los alumnos, considero que es una oportunidad importante el trabajar con ésta modalidad. Definitivamente lo lúdico, a través de los juegos se puede aprender. Por otro lado, implemento música o literatura para así relacionarlo con la vida cotidiana del alumno.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje percibe en los alumnos en la enseñanza de la Historia?

A.M.M.C: Los problemas percibidos son que no les gusta leer, tienen faltas de ortografía, una inadecuada redacción; hay conceptos que no entienden por lo que se les hace tedioso la lectura.

J.E.S.V: A partir de su experiencia como docente ¿qué opinión tiene acerca de los alumnos que cursan el tercer o cuarto semestres?

A.M.M.C: Son alumnos que tienen una mayor madurez intelectual debido a que cursaron un año escolar y conocen el sistema CCH, son personas que se esfuerzan por lo que hacen, aunque, en ocasiones sean flojos para trabajar.

J.E.S.V: ¿Acaso los alumnos le han manifestado la manera en cómo les gustaría que se impartieran las sesiones de historia?

A.M.M.C: Al inicio del curso, propongo a los alumnos la manera en cómo vamos a trabajar; si hubiera alguna inconformidad, se comenta en plenaria, para dar solución al respecto. Posteriormente, en el desarrollo de las sesiones, si no se llevan a cabo los elementos propuestos en el curso, pues se rectifica, o en su defecto, si los alumnos quieren agregar alguna modalidad extra, ellos se deben de comprometer a cumplir con lo sugerido. Muchas de las veces me sugieren que la clase no sea aburrida, es decir, donde el profesor se la pasa hablando, el pizarrón está lleno de notas, utilizar un texto aburrido con muchas letras y pocas imágenes. Por lo general trato de ser mediadora de lo que se está realizando.

J.E.S.V: ¿La asignatura que imparte la considera importante en la vida cotidiana del alumno?

A.M.M.C: Es trascendental en la vida del alumno, ya que pertenecen a un proceso que se genera mucho tiempo atrás, son parte de los acontecimientos que se llevan a cabo en el país, inclusive lo que lleguen a realizar afectará directa o indirectamente a las nuevas generaciones. La Historia les da elementos para interpretar su proceso de realidad.

J.E.S.V: ¿Cuál es su estrategia de trabajo más adecuada en su práctica docente?

A.M.M.C: Considero que no hay modelos únicos de enseñanza, debido a la variedad de alumnos que tenemos en cada salón, lo que puede ser útil en un grupo en otro es totalmente inadecuado. Ahora, lo que he ubicado como una actividad que ha llamado la atención en el alumno es localizar elementos de la cultura popular actual que interesan a los jóvenes, y ello asociarlo con lo visto en clase. Los elementos que he trabajado son música, o temas como el fútbol, para así llamar la atención del alumnado y ,así mismo, el poderlo relacionar con los temas que estamos viendo en clase.

ANEXO 2.

VERSIÓN ESTENOGRÁFICA DE LAS ENTREVISTAS HECHAS A LOS ALUMNOS QUE CURSAN HISTORIA DE MÉXICO EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL NAUCALPAN, TURNO MATUTINO.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda

Alumno entrevistado: Arturo Luna Patiño, 16 años.

J.E.S.V: ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México?

A.L.P: En relación con la profesora actual, en su manera de enseñar es un tanto mediocre, porque su manera de explicar y aparte la clase en comparación del segundo semestre, la clase era más amena, y no sé, hay otro ambiente totalmente diferente con la maestra, te pregunta, es decir, no le entiendo muy bien a la maestra.

J.E.S.V: ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?

A.L.P: No, porque la maestra se concentra en su escritorio, revisa trabajos, nos deja hacer páginas del libro, y se lleva todo el semestre en exposiciones, y eso es todo.

J.E.S.V: ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?

A.L.M: No logro relacionar lo visto en clase con mi vida cotidiana.

J.E.S.V: ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?

A.L.P: No, se me hacen muy aburridas, por el hecho de realizar exposiciones, lo que implica que no haya participación por parte del resto del grupo, además habla muy bajito.

J.E.S.V: ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánico y colonial?

A.L.P: Que los docentes sean más jóvenes, ya que hay mejor posibilidad de que haya un entendimiento. Y haya mayor participación de los alumnos, que no solamente esté hablando el profesor.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?

A.L.P: Básicamente en los conceptos o palabras que utilizan los docentes para explicar un acontecimiento.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda
Alumna entrevistada: Viridiana Espinoza, 15 años.

J.E.S.V: ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México?

V.E: Lo que percibo es que hay profesores “grandes de edad”, que al momento de hablar no se les entiende, hablan muy bajo, lo que implica que uno se distraiga. Los de atrás no escuchan, y los que oyen son la primera mitad del salón.

J.E.S.V: ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?

V.E: Pues...sí, a veces, porque habla muy lento; los de atrás no escuchan, dicen ¿qué? y repite lo mismo. Es muy aburrido cuando repite lo mismo.

J.E.S.V: ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?

V.E: Pues yo digo que toda la Historia tiene relación con lo que estamos viviendo, la percepción que tenemos va a influir en lo que vamos hacer. Entonces los movimientos, y todo eso influyen en nuestra manera de pensar y lo que hacemos diariamente.

J.E.S.V: ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?

V.E: No del todo, muchas veces el docente se la pasa hablando, sin tomar en cuenta a los alumnos, considero que falta mayor motivación, es decir, que haya una manera de involucrarnos en el tema.

J.E.S.V: ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánico y colonial?

V.E: Hacer más didáctico todo, que el maestro participara más con los alumnos, que pasara películas, que no solamente sean exposiciones. Que hubiera otras actividades que se relacionaran y se hicieran un poco más divertidos para que nos interesara. Que llame la atención, que nos involucre.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?

V.E: Memorizar las fechas; ya que te permite organizar todo para ubicarnos en el tiempo, lo cual permite entender el momento que estamos trabajando.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda
Alumno entrevistado: Luis Antonio Valos Olvera , 15 años.

J.E.S.V: ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México?

L.A.V.O: Lo que no me gustan de las clases de Historia es que repetimos mucho un tema, lo repetimos demasiado, es decir, primero nos dan, este las copias sobre un tema, este.... las leemos, tenemos que hacer un resumen; después que realizamos el resumen, un equipo pasa a exponer el mismo tema, y después debemos de hacer otra vez un resumen sobre lo que expusieron; luego el maestro hace un esquema final del mismo tema y al final damos una conclusión del tema.

J.E.S.V: ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?

L.A.V.O: Este..... sí..... me involucro, me gusta mucho exponer sobre los temas. Me gusta mucho participar, sobresalir, entonces para ello le echo ganas en todo.

J.E.S.V: ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?

L.A.V.O: Pues sí, con relación a las injusticias que se han dado a través de la Historia lo veo reflejado en mi entorno social.

J.E.S.V: ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?

L.A.V.O: Al principio fue motivante, porque eran cosas nuevas, exponiendo los trabajos, pero ya después se volvió una rutina muy aburrida, siempre hacer lo mismo y lo mismo; se volvió muy aburrido.

J.E.S.V: ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánico y colonial?

L.A.V.O: Que fuera cambiando las estrategias de estudio y no repetir tanto. Que nos mostraran películas, material visual, hacerlo más didáctico. Hacer concursos, juegos para motivarme en la materia.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?

L.A.V.O: En algunos temas, está un poco enredado, no llevan una secuencia, digamos lógica.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda

Alumno entrevistado: Jorge Edwin Andrade Velázquez, 16 años.

J.E.S.V: ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México?

J.E.A.V: Lo que he visto, me parece bien. Aunque hay mucha teoría, ello es poco práctico y en momentos es aburrida, ya que el maestro dicta y tenemos que aprendernos fechas y nombres.

J.E.S.V: ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?

J.E.A.V: Sí, porque en cierta manera te involucra, muestra interés el profesor por su materia.

J.E.S.V: ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?

J.E.A.V: Algunas cosas, ya que se repiten situaciones que hay ahorita. Los problemas de trabajadores y campesinos.

J.E.S.V: ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?

J.E.A.V: Puede ser no muy motivante, ya que hay veces que el profesor repite mucho un tema.

J.E.S.V: ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánico y colonial?

J.E.A.V: Que sea variado, exposiciones, películas y actividades para relacionar el tema.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?

J.E.A.V: Falta de atención, lo cual implica ya no entender lo que se está abordando.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda

Alumna entrevistada: Alfonsina Pasos Velásquez, 16 años.

J.E.S.V: ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México?

A.P.V: La Historia es muy difícil de verla de una manera objetiva, porque sólo tienen la información que gobiernos anteriores han dejado que salga. Pero obviamente no aprendes todo. No exagerar en la utilización de actividades, es decir, no caer en los extremos para no hacer la sesión aburrida.

J.E.S.V: ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?

A.P.V: Solamente al momento en que el profesor te revisa las tareas, y te medio pregunta. Me parece que si nos explicara, y después nos mandara a investigar sería más fácil, o al revés.

J.E.S.V: ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?

A.P.V: Sí, pues es un dicho popular: Que el que no aprende la Historia está condenado a repetirla. Tratas de comparar fenómenos pasados con los hechos de hoy.

J.E.S.V: ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?

A.P.V: No mucho. Ya que solamente el profesor revisa tareas, si tiene tiempo nos hace algunas preguntas y si no dice: ya se pueden ir. Llega un momento que dices, para qué hago la tarea si de todas formas contesto una pregunta y me gana la participación.

J.E.S.V: ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánico y colonial?

A.P.V: Que el profesor se involucre en lo que hace, que sepa explicar, que no solamente nos mande a investigar, donde llega, firma y diga que bonito dibujo y ya. Que realmente se preocupa por lo que entiendas y

no nada más porque entregues trabajos. Dar ideas importantes que involucren al alumno; decir un chascarrillo para hacer amena la clase.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?

A.P.V: Pues las fechas, aprenderme las fechas, es decir memorizar datos para contestar en el examen.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda

Alumna entrevistada: Yazmín Hernández Mendiola, 18 años.

J.E.S.V: ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México?

Y.H.M: Mira, a mí nunca me ha llamado la atención la Historia ya que desde la primaria te enseñan un método de memorizar, entonces se me borran las cosas, yo tengo una mala memoria. Hay momentos muy teóricos que hacen aburrida la clase.

J.E.S.V: ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?

Y.H.M: En ocasiones, dependiendo qué puntos.

J.E.S.V: ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?

Y.H.M: Pues claro que sí. Cómo va gobernando el presidente en comparación con periodos anteriores.

J.E.S.V: ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?

Y.H.M: En ocasiones, ya que no hay una explicación adecuada de los hechos.

J.E.S.V: ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánico y colonial?

Y.H.M: Relacionar la teoría con la practica. Que haya debates, interactuar con los compañeros y el maestro.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?

Y.H.M: Recordar cosas que pasaron, cómo se relaciona lo exterior con nuestro país; así mismo, los conceptos que se utilizan ya que algunos son muy abstractos.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda

Alumno entrevistado: Jonatan Camacho Alvino, 16 años.

J.E.S.V: ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México?

J.C.A: Me parece muy bien, ya que nos dicen desde donde surge un acontecimiento o sucesos. Es importante conocer mi cultura. Por otro lado me gustaría que proyectaran imágenes más que las palabras.

J.E.S.V: ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?

J.C.A: Eh.... pues sí, ya que al tener dudas me involucro a partir de las participaciones.

J.E.S.V: ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?

J.C.A: No siempre, hay temas complicados que no logro relacionarlos.

J.E.S.V: ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?

J.C.A: No, porque el maestro empieza hablar, a escribir, es decir, acapara la atención y ello causa sueño.

J.E.S.V: ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánico y colonial?

J.C.A: Hacer obras teatrales, utilizar material didáctico, visitar museos o excursiones, para capturar mayor información. La injerencia de imágenes diversas que ilustren lo que se esté abordando.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?

J.C.A: Se me dificultan los nombres y las fechas. Por otro lado, me confundo cuando reviso distintas fuentes y las cuales manejan fechas o datos distintos, por lo que no sé cual sea la adecuada.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda
Alumna entrevista: Ana Karen Álvarez Velásquez, 16 años.

J.E.S.V: ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México?

A.K.A.V: Es buena, ya que los textos que nos dan no son muy largos, son sintéticos de tal forma que los podamos entender, aunque sí hay fallas, por ejemplo, no hay mucha participación del alumno, el maestro participa más.

J.E.S.V: ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?

A.K.A.V: Sí me interesa y me involucro, a partir de participaciones, ya que es cultura general, por lo que trato de entender más la Historia.

J.E.S.V: ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?

A.K.A.V: Sí hay relación, porque nosotros somos parte de una sociedad y lo que hagamos repercutirá en las futuras generaciones, así como lo hicieron nuestros antepasados.

J.E.S.V: ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?

A.K.A.V: Algunas veces, porque los maestros caen en la monotonía, no proponen actividades diversas y novedosas

J.E.S.V: ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánico y colonial?

A.K.A.V: Con actividades visuales, de lectura, con todos los alumnos, actividades que vayamos a museos. Que el grupo participe ampliamente. El estar activos, no dejar tanto que se den las exposiciones, ya que se vuelve tedioso escuchar al equipo.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?

A.K.A.V: Me cuestan trabajo las fechas, es decir, aprenderme fechas y nombres.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda
Alumna entrevista: Ivett Herrera Huitrón, 17 años

J.E.S.V: ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México?

I.H.H: Al respecto de la Historia de México, a mí me gusta mucho ya que entiendes la situación que vive México en la actualidad; ahora, la opinión que tengo de la enseñanza: tenemos profesores que son muy buenos, hacen las clases dinámicas, pero en lo personal, tengo una experiencia negativa al cursar Historia de México I, la clase era tediosa, era repetitiva, el profesor se ponía hablar y hablar, no nos dejaba participar, nadie le ponía atención; no le importaba y al final, casi la mayoría reprobaba. Entonces, como que nunca hubo un interés real en nosotros como estudiantes, eh.... como personas, porque nos empiezan a tomar como unas máquinas que vamos a producir un número de calificación

J.E.S.V: ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?

I.H.H: Me involucré más a fuerza, porque realmente no me interesaba, no lo que decía, si no como lo decía, el hecho de que era tedioso, pues llegaba el momento en que me recargaba en mi mochilita, y riquísimo dos horas dormida y no le importaba; pero como a mí me gusta mucho relacionar las cosas, criticar, debatir, todo eso, pues sí me interesaba y si la escuchaba, y me di cuenta de que sí sabe mucho; nada mas que su método de enseñanza le falla bastante.

J.E.S.V: ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?

I.H.H: Al menos considero que se vincula en todo momento de tu vida, porque tan sólo, en las políticas del país tiene que ver con la Historia pasada, con todo el monopolio que se ha creado; entonces tiene que ver mucho con esa relación política, porque vivo en un país y éste país está gobernado, entonces todo lo que me

rodea a mi alrededor: mis profesores, mis relaciones con autoridades; todo eso tiene que ver con la Historia, porque la Historia te explica por qué esta escrita tal ley, o por qué tienes que hacer tal cosa.

J.E.S.V: ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?

I.H.H: Sí, porque a mi me gusta mucho saber lo que pasó, por qué paso, quién lo hizo, y todo lo que hay en fondo, es decir, al fondo de las cosas.

J.E.S.V: ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánico y colonial?

I.H.H: A mi me gusta que el profesor empiece hablar del tema y nos dice, mira ---la cosa estuvo así, los antecedentes estuvieron así, las causas, el desarrollo y las consecuencias. A mi me gusta mucho que nos formen como ese cuento que pasó, pero también me gusta que nos dejen hablar a nosotros, que nos dejen preguntar y cuestionar. Que sea dinámica, por ejemplo las ayudas visuales son importantes; que no se quede la clase en puro hablar y hablar del profesor en una hora y media, sino que nos meta videos, este.... algunos programas de radio o apoyo visual, que dejen a los alumnos debatir.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?

I.H.H: Lo que detesté son las fechas, y es terrible aprenderte el año exacto en que pasaron las cosas, se me dificulta bastante. El realizar exámenes donde te piden datos concretos, por ejemplo fechas, es tedioso.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda

Alumna entrevista: María Teresa Pérez Medina, 17 años.

J.E.S.V: ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México?

M.T.P.M: Hasta el momento es una experiencia muy agradable en la enseñanza, creo que es libre, si es dinámica, fomenta criterio al momento que el profesor expone, utilizar diversas alternativas, salidas, exposiciones, recrea la imaginación.

J.E.S.V: ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?

M.T.P.M: Sí, porque el profesor te pregunta y está en constante movimiento.

J.E.S.V: ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?

M.T.P.M: Sí la hay, porque ésta etapa es de los por qué, y la Historia ayuda a dar respuesta a las interrogantes.

J.E.S.V: ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?

M.T.P.M: A mi, sí me motiva, ya que el maestro habla y habla y yo, me imagino todo.

J.E.S.V: ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánico y colonial?

M.T.P.M: Con juegos, para que sea dinámica la clase, realizar recorridos a museos y obras de teatro.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?

M.T.P.M: Afortunadamente no he tenido problemas para entender lo que se ve en clase; aunque sería interesante que el profesor nos modelara antes de pedirnos un trabajo de investigación, ensayo, o cuadro conceptual, ya que muchas de las veces, realizamos las cosas sin orientación, y a la hora de revisarlo por el profesor nos dice que está mal; entonces, surge el disgusto porque el profesor no nos enseña a realizar determinadas cosas.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda.

Alumno entrevistado: Everardo Magdaleno Chávez, 16 años.

J.E.S.V: ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México?

E.M.C: Muy buena, no es tanto a través de textos, sino de platicas que me han enseñado, o de dialogar juntos con la maestra.

J.E.S.V: ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?

E.M.C: Me interesa porque a partir del diálogo o intercambio de ideas, aprendo.
J.E.S.V: ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?
E.M.C: No hay una relación, simplemente para cultivarme, como conocimiento básico.
J.E.S.V: ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?
E.M.C: Sí, en algunas ocasiones sí, porque yo siento que para mí, depende del profesor, de cómo nos lo imparta, ya que más bien, ellos son los que nos motivan, no es tanto la materia, sino la manera de cómo nos lo dan.
J.E.S.V: ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánico y colonial?
E.M.C: A través de dinámicas, pero no de investigación, sino de participación en el grupo, por ejemplo, exposiciones o presentación de imágenes.
J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?
E.M.C: Por ejemplo, las fechas históricas, no tanto los acontecimientos históricos, si no la fecha y los lugares en los que se dan; todo ello, para prepararme en el examen escrito, por lo que, me concentro más en como voy a pasar el examen, que en aprender realmente.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda.
Alumno entrevistado: Jorge Ramón García Flores, 16 años.

J.E.S.V: ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México?
J.R.G.F: Es buena porque trabajamos con cuestionarios y los comentamos en clase.
J.E.S.V: ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?
J.R.G.F: Pues...sí, se me hace interesante la forma de cómo da la clase, porque lo que no entendemos él lo explica, o sea, él da los artículos, nosotros los leemos, lo aprendemos y lo que no entendamos, él nos lo explica.
J.E.S.V: ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?
J.R.G.F: Yo pienso que nada más se queda en teoría.
J.E.S.V: ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?
J.R.G.F: No mucho, debido a que el profesor no le pone énfasis a sus clases.
J.E.S.V: ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánico y colonial?
J.R.G.F: Que presentaran imágenes, para que fueran más interesantes las clases, es todo.
J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?
J.R.G.F: Aprenderme todas las fechas y nombres de personajes; es lo que más te preguntan. Así también, se me dificulta el poder argumentar mis ideas.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda.
Alumno entrevistado: Liliana Venegas del Ángel, 18 años.

J.E.S.V: ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México?
L.V.A: A mi, en lo personal no me interesó, no sé, si fue por el maestro o porque de plano, la Historia no me gusta, se me hace muy aburrida. Y el maestro nada mas nos dejaba leer y leer para realizar un resumen; sí me gusta leer, pero aparte de que no le entendía lo que preguntaba, nos decía, ahora investiguen en otros libros, y no me gustó.
J.E.S.V: ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?

L.V.A: Había cosas que sí me interesaban, pero el no daba pie para que lo hiciéramos, hablaba de otras cosas muy diferentes a lo que era la Historia, daba temas que no... o lo que pasaba en la escuela. A veces nos daba media hora de clase, y todo lo demás era para decirnos "x" cosa, como los porros.

J.E.S.V: ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?

L.V.A: Nunca vi algo que se vinculara con mi vida, por lo mismo que no tenía una buena información de la Historia.

J.E.S.V: ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?

L.V.A: No, porque era solamente media hora de clases, a veces no venía, y no variaba la manera de dar las clases, solamente se la pasaba entregando textos para leer y realizar resúmenes.

J.E.S.V: ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánico y colonial?

L.V.A: Los textos sí sirven, pero a partir de ese texto comentarlo, y si no se entiende seguir con preguntas para que quede claro; trabajar con mapas mentales, son más fáciles de entender porque maneja señales, dibujos y palabras clave. Utilizar videos, porque muchas de las veces aprendemos más viendo que leyendo.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?

L.V.A: Yo creo, que las fechas precisas. A mi se me dificulta mucho memorizar las fechas, con la finalidad de pasar el examen. De modo que, lo memorizado se me olvida una vez finalizado el examen.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda.

Alumno entrevistado: María Cruz Ramírez, 17 años.

J.E.S.V: ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México?

M.C.R: Muy aburrida, porque la profesora se la pasaba hablando las dos horas completas, o luego llenaba los dos pizarrones de letras y a copiar; los exámenes son a memorizar, ya que repetía los reactivos.

J.E.S.V: ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?

M.C.R: No, porque la maestra al platicar lo hacía con una voz muy baja, además, de tanto que platicaba me fastidiaba, porque ya no sabía qué era lo que estaba diciendo. Hacía la clase monótona, es decir, diario escribía y comentaba, mientras tanto, nosotros copiábamos lo escrito en el pizarrón. No hacía variantes.

J.E.S.V: ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?

M.C.R: No, porque, como le digo, que no le ponía mucha atención, ni escuchaba lo que decía, por lo tanto, no logré vincular lo visto en clase con mi realidad.

J.E.S.V: ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?

M.C.R: No, la profesora es muy aburrida, ya que se la pasaba hablando y escribiendo en el pizarrón, por lo tanto, acaparaba la atención y a nosotros nos dejaba en segundo plano.

J.E.S.V: ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánico y colonial?

M.C.R: Que el profesor no hable tanto, que diga palabras clave, haga mapas conceptuales, pase películas, salidas o algo así. Que no solamente el salón de clase sea el espacio de enseñanza, sino ir más allá de dicho espacio. Por otro lado dibujar, colorear; que el alumno sea más participativo y no tanto el profesor.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?

M.C.R: El ubicar el lugar y los años de los acontecimientos históricos.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda.

Alumno entrevistado: Pedro Damián García Álvarez, 15 años.

J.E.S.V: ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México?

P.D.G.A: Pues la maestra da bien sus clases, ya que al momento de comentarnos algún tema le ponemos atención, inclusive cuando se percató de que estamos aburridos, realiza comentarios graciosos, lo cual hace que sigamos poniendo atención. De repente hace preguntas y contestamos.

J.E.S.V: ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?

P.D.G.A: No me involucro mucho, la llevo normal. La materia que me gusta es matemáticas, porque resolvemos operaciones numéricas.

J.E.S.V: ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?

P.D.G.A: Es muy difícil poder relacionar lo visto en clases con la vida cotidiana.

J.E.S.V: ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?

P.D.G.A: No la veo como motivante, habría que dar más participación a los estudiantes en las sesiones de clase.

J.E.S.V: ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánico y colonial?

P.D.G.A: Relacionar la Historia con algo humorístico, implementar imágenes.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?

P.D.G.A: Mas que nada, nombres de personajes.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda.

Alumno entrevistado: Guadalupe Vázquez Mendoza, 17 años.

J.E.S.V: ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México?

G.V.M: Al momento de que el profesor explica en plenaria, la clase se hace aburrida por el hecho de utilizar solamente el libro de texto como apoyo. Cuando exponemos no hay una retroalimentación para disipar dudas.

J.E.S.V: ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?

G.V.M: Pues sí me interesó, porque cuando íbamos a hacer exámenes, te ponían a leer lo cual te permitía involucrarte en un acontecimiento determinado.

J.E.S.V: ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?

G.V.M: Solamente se queda en la teoría, es un problema que tienen los docentes, el no poder vincular lo visto con la vida cotidiana actual.

J.E.S.V: ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?

G.V.M: A mí, de hecho, la clase de Historia me gusta, pero depende de la maestra, el empeño y las ganas de involucrarse con nosotros.

J.E.S.V: ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánico y colonial?

G.V.M: Que sean más dinámicas, donde el profesor genere cuestionamientos para que nosotros participemos; relacionar lo visto con la vida cotidiana; que el profesor explicara, que no se la pase leyendo; el realizar estrategias diversas, ya sea por equipo o individuales.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?

G.V.M: Me cuesta trabajo aprender fechas y entender conceptos.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda.

Alumno entrevistado: Alejandro García Herrera, 19 años.

J.E.S.V: ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México?

A.G.H: Que sí, enseñan bien, pero que nada más se van a lo teórico y a lo práctico, no. Por ejemplo, que nos pusieran a realizar una obra de teatro de algún tema determinado para así poderlo asimilar mejor, y no nadamas copiar lo escrito en el pizarrón.

J.E.S.V: ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?

A.G.H: No fue interesante, porque me enseñaron lo mismo, es decir, lo que ví en secundaria, me lo repiten en la preparatoria, falta una mayor reflexión de lo que se está abordando.

J.E.S.V: ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?

A.G.H: En esta época no, porque ya no hay interés sobre la Historia de México, por parte de nosotros, nos preocupa el aquí y el ahora, el pasado al olvido.

J.E.S.V: ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?

A.G.H: No, fueron aburridas, mucha teoría, el profesor acaparaba la atención y no nos dejaba participar en clase.

J.E.S.V: ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánico y colonial?

A.G.H: Un ambiente abierto, no solamente en el aula. Por ejemplo, si estamos conociendo una cultura, pues ir al lugar donde se estableció, conocer gente que nos platicara a partir de sus conocimientos lo que fue la cultura que estemos investigando. Hacer visitas guiadas; que haya participación mutua entre el profesor y los alumnos.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?

A.G.H: Las fechas y acontecimientos. Todo ello con la finalidad de presentar el examen.

Entrevistador: Prof. José Eduardo Sánchez Villeda.

Alumno entrevistado: Neri Raquel Robles Jiménez, 16 años.

J.E.S.V: ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza de la Historia de México?

N.R.R.J: La enseñan de una forma muy típica es decir, el profesor se la pasa hablando y escribiendo en el pizarrón, y eso lo vemos desde siempre, por eso no se le presta atención a la Historia, porque los maestros se enfocan nadamas a dar su clase, por ejemplo, los maestros no la hacen didáctica, activa que llame la atención.

J.E.S.V: ¿Te involucras y te interesa la enseñanza que imparte el profesor? ¿Por qué?

N.R.R.J: Hay veces que sí, porque la maestra cuenta la Historia y en cierta manera lo hace atractivo.

J.E.S.V: ¿Qué aportes te deja la enseñanza de la Historia de México en tu vida cotidiana, es decir, qué relación encuentras?

N.R.R.J: Comprender la realidad de nuestro país.

J.E.S.V: ¿Las clases de Historia de México son motivantes? ¿Por qué?

N.R.R.J: A veces, porque hay ocasiones que me aburro, debido a que el docente da muchos detalles de un acontecimiento y eso hace que sea aburrido.

J.E.S.V: ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia de México prehispánica y colonial?

N.R.R.J: Por ejemplo, realizar juegos, donde podamos participar, ya que considero que los juegos son prácticos para aprendernos las cosas, más que escuchar al docente. Realizar ejemplos con nosotros mismos en relación con lo que estamos viendo en clase, por ejemplo, realizar representaciones de algún acontecimiento.

J.E.S.V: ¿Qué problemas de aprendizaje has presenciado? ¿Qué se te dificulta para aprender? ¿Por qué?

N.R.R.J: Los acontecimientos cronológicamente, las fechas de cuando sucedieron los acontecimientos. El interés de aprender las fechas es para contestar acertadamente el examen, por lo que solamente memorizo y no aprendo realmente lo que estoy leyendo.

ANEXO 4.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN

MAESTRÍA PARA LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN
HISTORIA (MADEMS).

ENCUESTA POR SESIÓN DE CLASES A LOS ALUMNOS DEL GRUPO 314 DEL CCH-N, TURNO MATUTINO.

OBJETIVO: Conocer tu evaluación de las propuestas de enseñanza – aprendizaje lúdicas, en el desarrollo de habilidades múltiples.

INSTRUCCIONES: Colocar una “X” en los espacios correspondientes, y responder a lo que se te pide.

1. Nombre del alumno(a): _____
2. Edad: _____ Materia: _____
3. Sesión de **clase 1**. Fecha: _____

4. ¿Consideras apropiadas las estrategias de enseñanza - aprendizaje para lograr el objetivo: (El alumno conocerá la diversidad espacial y temporal de las regiones del momento prehispánico), correspondiente a la sesión 1?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

5. ¿Qué estrategia(s) de aprendizaje llamó(aron) tú atención? (Marca con una “X” las que creas conveniente)

- *Mapa de la república mexicana (ubicación espacial de los lugares visitados) _____
- *Ubicación y reconocimiento de los estados de la república mexicana, a partir de la utilización del mapa hecho con fomi _____
- *La investigación del estado de la república correspondiente (Sinaloa, Chiapas....) _____
- *Ninguna _____

6. ¿Por qué te llamó(aron) la atención la(s) estrategia(s) seleccionada(s)? (Explícalo)

R: _____

1. Sesión de **clase 2.** Fecha: _____

2. ¿Consideras apropiadas las estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo: (El alumno comprenderá los diferentes periodos de los pueblos prehispánicos de Mesoamérica), correspondiente a la sesión 2?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

3. ¿Qué estrategia(s) de aprendizaje llamó(aron) tú atención? (Marca con una “X” las que creas conveniente)

- *La realización en acetato de una línea de tiempo de la vida del alumno _____

*Investigación de las categorías (tiempo cronológico, tiempo histórico, proceso, periodo y etapa), las cuales se comentaron en plenaria _____

*Complementar la línea del tiempo (elaborada por el profesor) del horizonte prehispánico _____

*Ninguna _____

4. ¿Por qué te llamó(aron) la atención la(s) estrategia(s) seleccionada(s)? (Explícalo)

R: _____

1. Sesión de **clase 3**. Fecha: _____

2. ¿Consideras apropiadas las estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo: (El alumno comprenderá los rasgos distintivos de las civilizaciones mesoamericanas y su continuidad histórica), correspondiente a la sesión 3:?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

3. ¿Qué estrategia(s) de aprendizaje llamó(aron) tú atención? (Marca con una “X” las que creas conveniente)

* Responder las preguntas del texto “Legado científico espiritual de la tradición de las culturas mexicanas” _____

*Reflexión de la lectura de “León Portilla: la realidad del país sería otra si se valorara la lengua” _____

*Exposición de los alimentos de origen mesoamericano (frutos, semillas, verduras y carnes de origen animal) _____

*Realización de un mapa conceptual de lo que es el mercado prehispánico y la representación de un mercado con los alimentos traídos en el salón de clase _____

*La sensibilización (olfato, tacto, vista) de la actividad con las plantas medicinales de origen prehispánico_____

*La actividad del paliate al leer el texto “De Hormigas y Abejas” _____

*Ninguna_____

4. ¿Por qué te llamó(aron) la atención la(s) estrategia(s) seleccionada(s)? (Explícalo)

R: _____

1. Sesión de **clase 4.** Fecha:_____

2. ¿Consideras apropiadas las estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo: (El alumno reconocerá la ubicación espacial y las ciudades de las principales culturas del momento prehispánico), correspondiente a la sesión 4?

Si_____ No_____ ¿Por qué?_____

3. ¿Qué estrategia(s) de aprendizaje llamó(aron) tú atención? (Marca con una “X” las que creas conveniente)

*Reflexión de la categoría “Indio o Indígena”_____

*La socialización de la imagen realizada por el compañero_____

*La localización en un mapa de los espacios geográficos y de las ciudades que fueron edificadas en el periodo preclásico, clásico y posclásico_____

*Ninguna_____

4. ¿Por qué te llamó(aron) la atención la(s) estrategia(s) seleccionada(s)? (Explícalo)

R: _____

1. Sesión de **clase 5.** Fecha: _____

2. ¿Consideras apropiadas las estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo: (El alumno valorará el horizonte cultural del pueblo Mexica), correspondiente a la sesión 5?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

3. ¿Qué estrategia(s) de aprendizaje llamó(aron) tú atención? (Marca con una “X” las que creas conveniente)

*La reflexión en plenaria de los conceptos: azteca, imperio, reyes y dioses _____

*La lectura del fragmento de “los Consejos de un padre a su hijo _____

*La traza de la Ciudad de México – Tenochtitlán _____

*El contestar las interrogantes después de escuchar la música prehispánica _____

*Ninguna _____

4. ¿Por qué te llamó(aron) la atención la(s) estrategia(s) seleccionada(s)? (Explícalo)

R: _____

1. Sesión de **clase 6.** Fecha: _____

2. ¿Consideras apropiadas las estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo: (El alumno conocerá el proceso de expansión europea con las pautas de conquista español hacia los pueblos mesoamericanos), correspondiente a la sesión 6?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

3. ¿Qué estrategia(s) de aprendizaje llamó(aron) tú atención? (Marca con una “X” las que creas conveniente)

*La identificación de las ideas principales y la realización de un esquema del texto “I. La expansión europea y el descubrimiento de América” _____

*La realización del crucigrama _____

*Ninguna _____

4. ¿Por qué te llamó(aron) la atención la(s) estrategia(s) seleccionada(s)? (Explícalo)

R: _____

1. Sesión de **clase 7** Fecha: _____

2. ¿Consideras apropiadas las estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo: (El alumno comprenderá el desarrollo y el impacto de la conquista militar y espiritual de los españoles sobre los pueblos mesoamericanos), correspondiente a la sesión 7?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

3. ¿Qué estrategia(s) de aprendizaje llamó(aron) tú atención? (Marca con una “X” las que creas conveniente)

*El intercambio de preguntas con los compañeros del grupo del texto “Europa y Mesoamérica choque de conceptos históricos” _____

*La construcción de una imagen la cual se intercambió con otro compañero para su interpretación _____

*Los comentarios en plenaria y la solución de las interrogantes de las imágenes mostradas por el profesor _____

*La implementación de la práctica comunicativa, (es decir, cómo harías para que el otro te entendiera, si consideramos que son de culturas diferentes); así como, el contestar el cuadro titulado “La conquista y la imposición de la idea cristiana de la Historia” _____

*Ninguna _____

4. ¿Por qué te llamó(aron) la atención la(s) estrategia(s) seleccionada(s)? (Explícalo)

R: _____

1. Sesión de **clase 8** Fecha: _____

2. ¿Consideras apropiadas las estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo: (El alumno comprenderá las ideas y el impacto de las políticas del reino de los Habsburgo y Borbón en España y en las colonias de América, particularmente la Nueva España), correspondiente a la sesión 8?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

3. ¿Qué estrategia(s) de aprendizaje llamó(aron) tú atención? (Marca con una “X” las que creas conveniente)

*La exposición de los equipos acerca de los reinos de Habsburgo y Borbón _____

*El trabajar por equipos con el dominó _____

*Ninguna _____

4. ¿Por qué te llamó(aron) la atención la(s) estrategia(s) seleccionada(s)? (Explícalo)

R: _____

1. Sesión de **clase 9** Fecha: _____

2. ¿Consideras apropiadas las estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo: (El alumno sintetizará la función de las diferentes actividades económicas en la sociedad colonial), correspondiente a la sesión 9?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

3. ¿Qué estrategia(s) de aprendizaje llamó(aron) tú atención? (Marca con una “X” las que creas conveniente)

*La explicación del docente en plenaria de las actividades económicas de la Nueva España _____

*El trabajar con papel pellón para la realización de un mapa mental, cuadro sinóptico, mapa conceptual, imagen y formulación de preguntas _____

*La complementación del cuadro de las actividades económicas de la Nueva España _____

*Ninguna _____

4. ¿Por qué te llamó(aron) la atención la(s) estrategia(s) seleccionada(s)? (Explícalo)

R: _____

1. Sesión de **clase 10** Fecha: _____

2. ¿Consideras apropiadas las estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo: (**Recuerda que dicha construcción fue con tú participación, por lo tanto escribe el**

objetivo: _____),
correspondiente a la sesión 10?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

3. ¿Qué estrategia(s) de aprendizaje llamó(aron) tú atención? (Marca con una “X” las que creas conveniente)

*La reflexión de la pregunta ¿cuáles fueron las situaciones o hechos que permitieron que la iglesia se convirtiera en una institución poderosa? _____

*El comentario en plenaria de las categorías: revuelta, rebelión y revolución; así mismo, elaborar una imagen y mencionar un ejemplo de levantamientos, revueltas o rebeliones populares o de indígenas, hoy en día en el país. _____

*La ubicación en un mapa de la republica mexicana los levantamientos, revueltas y rebeliones de indígenas o de negros en el momento colonial _____

*Ninguna _____

4. ¿Por qué te llamó(aron) la atención la(s) estrategia(s) seleccionada(s)? (Explícalo)

R: _____

1. Sesión de **clase 11** Fecha: _____

2. ¿Consideras apropiadas las estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo: (**Recuerda que dicha construcción fue con tú participación, por lo tanto escribe el objetivo:** _____),
correspondiente a la sesión 11?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

3. ¿Qué estrategia(s) de aprendizaje llamó(aron) tú atención? (Marca con una “X” las que creas conveniente)

- *Comentar en plenaria la diferencia entre cultura y civilización_____
- *La complementación del cuadro de la vida cotidiana de la Nueva España, y el responder las preguntas a partir de escuchar la música: barroca, clásica y romántica_____
- *La reflexión de las costumbres y tradiciones del momento colonial que aún existen en nuestro país, así como la reflexión de los grupos étnicos existentes_____
- *El proceso de planeación, organización, ejecución de la muestra gastronómica_____
- *Ninguna_____

4. ¿Por qué te llamó(aron) la atención la(s) estrategia(s) seleccionada(s)? (Descríbelo)

R: _____

ANEXO 5.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN

MAESTRÍA PARA LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN
 HISTORIA (MADEMS).

**ENCUESTA GLOBAL A LOS ALUMNOS DEL GRUPO 314 DEL CCH-N, TURNO
 MATUTINO.**

OBJETIVO: Conocer tu opinión acerca de las propuestas de enseñanza – aprendizaje lúdicas en el desarrollo de habilidades múltiples.

INSTRUCCIONES: Marca con una “X” la(s) respuesta(s) que creas conveniente(s).

1. Sexo: Masculino _____ Femenino _____

2. Edad: _____

3. Materia que cursas: Historia Universal Moderna y Contemporánea I _____

Historia Universal Moderna y Contemporánea II _____ Historia de México I _____

Historia de México II _____

4. ¿Qué entiendes por lo Lúdico?

Actividad para pasar el tiempo y divertirse _____

Actividad de un saber hacer reflexivo y creativo _____

Actividad específica para los niños _____

Actividad fundamental en la formación del ser humano _____

Actividad que no es funcional en la enseñanza – aprendizaje _____

5. ¿Qué habilidades lograste desarrollar a lo largo de la unidad II de Historia de México I?
(Marca con una “X” las que creas convenientes)

Verbal – lingüística _____

Cinestésico – corporal _____

Musical (lenguaje auditivo) _____

Intrapersonal (reflexión) _____

Lógico – matemático _____

Interpersonal (socialización) _____

Visual – espacial _____

Naturalista (reconocimiento de la
Flora y de la Fauna) _____

6. ¿Qué habilidades lograste desarrollar a lo largo de la unidad III de Historia de México I?
(Marca con una “X” las que creas convenientes)

Verbal – lingüística _____

Cinestésico – corporal _____

Musical (lenguaje auditivo) _____

Intrapersonal (reflexión) _____

Lógico – matemático _____

Interpersonal (socialización) _____

Visual – espacial _____

Naturalista (reconocimiento de la
Flora y la Fauna) _____

7. Las habilidades (o estrategias de enseñanza - aprendizaje lúdicos) arriba mencionadas ¿te apoyaron para la comprensión de los temas de la unidad II y III?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

8. ¿Qué dificultades fueron solucionadas con las estrategias de aprendizaje lúdicos
(señaladas en el punto 6)? (Marca con una “X” las que creas convenientes)

Conceptos o categorías muy complejas o abstractas _____

Entender la temporalidad y la espacialidad _____

Comprender los cambios y las permanencias de acontecimientos históricos _____

Relación del pasado con el presente (ya sea del entorno social de un país o en la vida cotidiana del alumno)_____

Otro(s) ¿cuál(es)?_____

Ninguno_____

9. ¿Qué estrategia de enseñanza – aprendizaje te permitió aprender de mejor manera los acontecimientos históricos? (Marca solamente una)

Verbal – lingüística_____

Cinestésico – corporal_____

Musical_____

Intrapersonal (reflexión)_____

Lógico – matemático_____

Interpersonal_____

Visual – espacial_____

Naturalista_____

10. ¿Consideras que las estrategias de enseñanza - aprendizaje lúdicos son una alternativa para la comprensión de la Historia del México prehispánico y colonial?

Si_____ No_____ ¿Por qué?_____

11. ¿Con las estrategias de enseñanza – aprendizaje lúdicos se logró combinar aspectos declarativos (conocimientos); procedimentales (habilidades; y actitudinales (valores)?

Si_____ No_____ ¿Por qué?_____

12. ¿Qué actitudes se fueron construyendo con la propuesta de enseñanza – aprendizaje lúdicos? (Marcar con una “X” las que creas convenientes)

Respetar_____

Valorar_____

Tolerar_____

Apreciar_____

Aceptar_____

Otros:_____

Darse cuenta que_____

Ninguno_____

13. ¿Qué problemas o limitaciones percibes en las estrategias de enseñanza - aprendizaje lúdicos?

No se generan habilidades múltiples (corporal, visual, interpersonal...)_____

Se hace mucho desorden y no se aprende_____

Es solamente libertinaje_____

Poca teoría y mucha práctica_____

No es “serio”_____

Otro(s) ¿cuál(es)?_____

Ninguno_____

14. ¿Qué opinión tienes acerca de la enseñanza impartida por el profesor en las unidades II y III de Historia de México I?

Muy Buena_____ Buena_____ Regular_____ Mala_____

Pésima_____

¿Comentario?_____

ANEXO 6.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN

ÁREA HISTÓRICO-SOCIAL.

SONDEO GRUPAL.

Nombre del alumno:

Grupo: Turno:

INSTRUCCIONES: Contesta lo que se te pide.

- ¿Te interesa el conocimiento de la Historia del México prehispánico y colonial? ¿Por qué?

- ¿Qué contenidos del momento prehispánico y colonial te interesaría que se abordarán con mayor profundidad?

- ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de la Historia prehispánica y colonial? ¿Por qué?

- ¿Qué habilidades se generan con la enseñanza de la Historia del México prehispánico y colonial?

- ¿Qué valores consideras que se pueden llevar a cabo en la enseñanza de la Historia del México prehispánico y colonial?

ANEXO 7.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN

ÁREA HISTÓRICO-SOCIAL.

PRUEBA DIAGNÓSTICA.

Nombre del alumno:

Grupo: Turno:

INSTRUCCIONES: Contesta lo que se te pide.

- ¿Cuáles son las tres regiones del periodo prehispánico?

R:

- Menciona dos culturas que se ubiquen en el periodo preclásico, clásico y posclásico, respectivamente.

R:

- ¿Qué características comunes identificas entre las culturas de la etapa prehispánica?

R:

- ¿En qué siglo ubicas el proceso de conquista de los españoles a los pueblos mesoamericanos?

R:

- ¿Qué hechos ideológicos, militares o sociales de los españoles influyeron en la conquista de los pueblos mesoamericanos?

R:

- Menciona las principales actividades económicas en la Nueva España.

R:

- ¿En qué consistió la imposición espiritual (religiosa) de los españoles a las culturas mesoamericanas?

R:

- ¿Qué aspectos culturales se llevaron a cabo con la llegada de los españoles?

R:

ANEXO 8.

CUADRO DE LAS ESTRATEGIAS LÚDICAS REALIZADAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE.

Unidad II: Periodo prehispánico (2500 a.C a 1521 d.C.)	
Temática: Regiones del periodo prehispánico: Mesoamérica, Aridoamérica y Oasisamérica.	
Estrategia.	Pertinencia.
1. Utilización de un mapa de la República Mexicana para identificar espacialmente los lugares visitados. (Trabajo en equipo)	A manera de inducción esta estrategia permite comparar, reconocer y diversificar los lugares (espacios geográficos) visitados.
2. Instrumentación de un mapa de la República Mexicana elaborado con fomi, para identificar la ubicación de los estados y la relación con las regiones del México prehispánico, y con las subregiones de Mesoamérica. (Trabajo individual)	Corroborar la diversidad espacial y la ubicación de los estados de la República Mexicana con las regiones del México prehispánico.
3. Investigación de un estado de la República Mexicana. (Trabajo individual y en plenaria)	Conocer la diversidad de flora y fauna en los diferentes espacios de la República Mexicana
Temática: Periodización cultural (preclásico, clásico y posclásico).	
1. Realización en un acetato una línea del tiempo	Identificar lo que es tiempo cronológico, tiempo

de la vida del alumno. (Trabajo individual y en plenaria)	histórico, proceso, periodo y etapa.
2. Participación del significado de las categorías: tiempo, tiempo cronológico, tiempo histórico, proceso, periodo y etapa. (Trabajo individual y en plenaria)	Conocer, comparar y diferenciar las categorías investigadas.
3. Complementación de una línea del tiempo de acontecimientos en Mesoamérica a partir del 2500 a.C al 1521 d.C. (Trabajo individual)	Reconocer la periodización cultural (preclásico, clásico y posclásico). Y señalar las categorías antes trabajadas.
Temática: Características de la civilización Mesoamericana (maneras de pensar, ser y actuar).	
1. Lectura <i>Legado científico espiritual de la tradición de las culturas mexicanas</i> . (Trabajo individual)	Saber comentar un texto de ciencias sociales.
2. Lectura “León Portilla: la realidad del país sería otra si se valorara la lengua”. (Trabajo individual)	Reflexión acerca de la importancia y el valor de la palabra en las culturas prehispánicas y actuales.
3. Exposición del producto seleccionado (frutas, semillas, verduras, entre otros). (Trabajo individual y en plenaria)	Conocer, identificar, comparar, examinar, el producto correspondiente, así como su utilización para las culturas prehispánicas.
4. Elaboración de un mapa conceptual acerca de la “vida económica” y la representación de un mercado prehispánico. (Trabajo individual y en plenaria).	Saber construir y leer un mapa conceptual. Por otro lado socializar los productos para su compra-venta a partir de la lectura previa de la “vida económica”.
5. Identificación de las plantas medicinales utilizadas en el México prehispánico. (Trabajo en equipo)	Conocer a partir del tacto, de la vista, del gusto y del olfato la planta medicinal. Su importancia para las culturas mesoamericanas y lo interesante que puede ser en la actualidad.
6. Lectura “De Hormigas y Abejas”. (Trabajo individual)	Sensibilizar el sentido del oído al identificar las respuestas a partir de interrogantes.
Temática: Principales culturas: Olmeca, Maya, Teotihuacana, Tolteca y Mexica.	
1. Investigar el significado de la palabra indio e indígena. (Trabajo individual y en plenaria)	Comentar y reflexionar acerca de los usos de la palabra indio e indígena.
2. Intercambio de fólderes con la cultura elegida. (Trabajo individual y con pares)	Relacionar la imagen seleccionada con el presente o la vida cotidiana del alumno.
3. Ubicación geográfica de las culturas del preclásico, clásico y posclásico en un mapa de la República Mexicana. (Trabajo individual)	Identificar los diferentes asentamientos y las principales ciudades de las culturas del periodo prehispánico.
Temática: Los Mexicas.	
1. Intercambio de ideas acerca de los conceptos: azteca, dioses, reyes e imperios. (Trabajo en plenaria)	Comprender el sentido y el significado de los conceptos utilizados (azteca, dioses, reyes...) en el periodo prehispánico.
2. Lectura de “Consejos de un padre a su hijo Mexica”. (Trabajo individual)	La importancia del respeto a la otredad y la valoración al utilizar otra parte de nuestro cuerpo para expresarnos.
3. Traza de la ciudad de México-Tenochtitlán. (Trabajo individual)	Conocer las coordenadas de los barrios de la ciudad de México-Tenochtitlán y su proceso de expansión.
4. Música prehispánica. (Trabajo individual)	La sensibilidad al escuchar música prehispánica.
Unidad III: Periodo colonial (1521 a 1810).	
Temática: La situación de España en el contexto europeo a fines del siglo XV.	

1. Lectura “I. La expansión europea y el descubrimiento de América”. (Trabajo en equipo)	Identificar las ideas principales de un texto para la realización de un esquema.
2. Contestar crucigrama. (Trabajo individual)	Corroborar la estructura de las ideas clave.
Temática: El proceso de conquista militar y espiritual.	
1. Construcción de las interrogantes y su socialización. (Trabajo con pares)	El organizar, ubicar e intercambiar los conocimientos en relación al texto.
2. Construcción e interpretación de la imagen. (Trabajo con pares)	La realización de una imagen como muestra de lo que se entendió de la lectura.
3. Presentación de caricaturas relacionadas con la conquista militar y espiritual de los españoles hacia las culturas mesoamericanas. (Trabajo individual y en plenaria)	Trabajar la imagen a partir de tres vertientes: la descripción preiconográfica, el análisis iconográfico y la interpretación iconológica.
4. Práctica comunicativa y la contestación del cuadro complementario: La conquista y la imposición de la idea cristiana de la Historia. (Trabajo con pares)	La habilidad de implementar otras maneras de comunicación con la otredad (sin utilizar el lenguaje escrito)
Temática: Sistemas políticos coloniales impuestos por la corona española: Habsburgo y Borbón.	
1. Exposición de tema. (Trabajo por equipo)	La adecuada planeación, organización y ejecución del tema investigado.
2. Juego de dominó. (Trabajo por equipo)	La habilidad de estructurar correctamente las interrogantes con las respuestas.
Temática: Organización del trabajo y principales actividades económicas: minería, comercio exterior e interior, ganadería, agricultura e industria.	
1. Explicación del docente de las actividades económicas de la Nueva España. (Trabajo en plenaria)	La identificación de las palabras clave para su comprensión.
2. Trabajar en papel pellón las actividades económicas de la Nueva España. (Trabajo en equipo)	La socialización del conocimiento, así como el apoyo entre iguales para la realización del cuadro sinóptico, mapa conceptual y mental.
3. Cuadro relacionado con las actividades económicas de la Nueva España. (Trabajo en plenaria)	La vinculación entre las ideas de los alumnos y la actividad correspondiente.
Temática: El papel material y espiritual de la iglesia y los movimientos de resistencia ante la dominación española.	
1. Problematización a desarrollar. (Trabajo en plenaria)	Reflexión y participación de los alumnos ante el cuestionamiento.
2. Comentario de las categorías: revuelta, rebelión y revolución. (Trabajo individual y en plenaria)	Fomentar el cuestionamiento, la reflexión, la crítica al trabajar las categorías de rebelión, revuelta y revolución, así como la relación de los movimientos sociales actuales.
3. Ubicación en un mapa de la República Mexicana las rebeliones indígenas, criollas y castas. (Trabajo individual)	La identificación de los diferentes movimientos armados así mismo entender el contexto en el cual emergen.
Temática: Sociedad, cultura y vida cotidiana.	
1. Significado de la categoría cultura y civilización. (Trabajo individual y de plenaria)	La comprensión y la diferenciación de las categorías cultura y civilización.
2. Cuadro a complementar acerca de la vida cotidiana de la Nueva España. Y el escuchar música Barroca, Clásica y Romántica. (Trabajo	Reflexionar acerca de la vida cotidiana de la Nueva España y su relación con el presente. Por otro lado la identificación y sensibilidad de las

individual y en plenaria)	tres corrientes musicales: Barroca, Clásica y Romántica
3. Tradiciones y costumbres de la Nueva España. (Trabajo individual)	El vínculo de tradiciones y costumbres que aún sobreviven hoy en día.
4. Muestra gastronómica. (Trabajo individual y por equipo)	Análisis del amplio campo de la gastronomía prehispánica y colonial.

Número de alumnos.	Calificación parcial de la unidad II: Periodo prehispanico.
17 alumnos. (33.33%)	10
10 alumnos. (19.60%)	9
12 alumnos. (23.52%)	8
5 alumnos. (9.80%)	7
2 alumnos. (3.92%)	6
2 alumnos. (3.92%)	5
2 alumnos. (3.92%)	4
0 alumnos.	3
1 alumno. (1.96%)	2

Total de alumnos: 51 (100%)
Alumnos aprobados: 46 (90.19%)
Alumnos no aprobados: 5 (9.80%)

Número de alumnos.	Calificación parcial de la unidad III: Periodo colonial.
17 alumnos. (33.33%)	10
3 alumnos. (5.88%)	9
9 alumnos. (17.64%)	8
6 alumnos. (11.76%)	7
7 alumnos. (13.72%)	6
3 alumnos. (5.88%)	5
3 alumnos. (5.88%)	4
2 alumnos. (3.92%)	3
1 alumno. (1.96%)	2
Total de alumnos: 51 (100%)	
Alumnos aprobados: 42 (82.35%)	
Alumnos no aprobados: 9 (17.64%)	