

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS
SUPERIORES DE MONTERREY**

CAMPUS EUGENIO GARZA SADA



**ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
BASES TEÓRICAS Y DISEÑO PROGRAMÁTICO
(El caso de Historia Mundial)**

**TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OPTAR AL TÍTULO DE MASTER EN EDUCACION
CON ESPECIALIDAD EN HUMANIDADES**

**AUTOR: LIC. GEORGINA FATIMA SERNA HDZ.
ASESORES: MAESTRA MARTHA CASARINI RATTO
MAESTRA GLORIA DELGADO SAENZ**

MONTERREY, N. L.

12 DE JUNIO DE 1993

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

CAMPUS EUGENIO GARZA SADA



ENSEÑANZA DE LA HISTORIA BASES TEÓRICAS Y DISEÑO PROGRAMÁTICO (El caso de Historia Mundial)

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OPTAR AL TÍTULO DE MASTER EN EDUCACION
CON ESPECIALIDAD EN HUMANIDADES

AUTOR: LIC. GEORGINA FATIMA SERNA HDZ.
ASESORES: MAESTRA MARTHA CASARINI RATTO
MAESTRA GLORIA DELGADO SAENZ

MONTERREY, N. L.

12 DE JUNIO DE 1993

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE MONTERREY**

CAMPUS EUGENIO GARZA SADA

**ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
BASES TEÓRICAS Y DISEÑO PROGRAMÁTICO
(El caso de Historia Mundial)**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al
título de Master en Educación con
especialidad en Humanidades**

**Autor: Lic. Georgina Fátima Serna Hernández
Asesores: Mtra. Martha Casarini Ratto
Mtra. Gloria Delgado Sáenz**

Monterrey N. L., 12 de junio de 1993

**ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
BASES TEÓRICAS Y DISEÑO PROGRAMÁTICO
(El caso de Historia Mundial)**

Autor: Lic. Georgina Fátima Serna Hernández.

Trabajo de Grado aprobado en nombre del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Eugenio Garza Sada, por el siguiente jurado.

EPIGRAFE

El hombre moderno piensa que pierde el tiempo si no actúa con rapidez; sin embargo, no sabe que hacer con el tiempo que gana, salvo matarlo.

Eric Fromm.

DEDICATORIA

**Para mis hijos Pamela y Ricardo quienes supieron aguardar
pacientemente el término de ésta investigación.**

Para mi esposo Ricardo Torres por su aliento y apoyo incondicional

**Para mis padres quienes, con su ejemplo de superación, motivaron
mi esfuerzo para continuar los estudios.**

INDICE.

Reconocimientos	viii
Resumen	ix
Introducción	x
I. CAPITULO PRIMERO:	
ANTECEDENTES	1
Caracterización de la Historia Mundial en el Bachillerato del ITESM	3
1. La Institución y el currículo general de Bachillerato	4
2. El área de Ciencias Sociales	7
3. La materia de Historia Mundial	11
a) El Programa	11
b) El Contenido	15
• Correlación	21
• Secuenciación	26
• Vigencia	31
• Viabilidad	35
c) Los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.	37
• El Alumno	38
• El Maestro	59

II.	CAPITULO SEGUNDO:	
	LA HISTORIA COMO AREA DE CONOCIMIENTO	65
	A. Evolución reciente de la Ciencia Histórica	67
	B. El problema de la utilidad de la Historia	82
III.	CAPITULO TERCERO:	
	BASES TEORICAS PARA EL DESARROLLO DE UN	
	PROGRAMA DE HISTORIA MUNDIAL	89
	A. Algunas Teorías del Aprendizaje aplicadas a la	
	Historia Mundial	90
	B. Algunas Teorías de la Enseñanza aplicadas a la	
	Historia Mundial	105
	1. La enseñanza tradicional	107
	2. La enseñanza por descubrimiento	108
	a) La enseñanza activa	108
	b) La enseñanza significativa a través del	
	método expositivo	109
	c) La secuencia elaborativa	111
	C. Elaboraciones sobre algunos modelos de Diseño	
	Curricular	119
	D. Descripción del proceso de construcción del	
	Programa de Historia Mundial	129
	Conclusiones	150
	Anexos	157
	I. Perfil Académico del Egresado	159
	II. Programa Académico de Historia Mundial vigente	165
	III. Objetivos específicos de aprendizaje de Historia	
	Mundial	171

IV. Encuesta a alumnos de la PEGL	178
V. Perfil del Maestro de la PEGL	181
VI. Propuesta de Programa de Historia Mundial	186
VII. Actividad Central del Programa	202
VIII. Actividades didácticas del Programa	207
IX. Actividades de aprendizaje del Programa	221
X. Gráfica de Encuestas.	257
BIBLIOGRAFIA	264
VITAE	269

RECONOCIMIENTOS

El primer reconocimiento surge para el Ing. Alfredo Peña y la Lic. Rebeca García. Su confianza me comprometió en una empresa que se juzgaba de difícil realización.

El segundo es para todas aquellas personas que dentro de la PEGL contribuyeron en la elaboración de esta tesis, con apoyos técnicos y bibliográficos.

A Patricia Aristi le agradezco la lectura que realizó del manuscrito.

Pero fueron la Mtra. Martha Casarini y la Mtra. Gloria Delgado, compañeras, guía, quienes revisaron pacientemente este trabajo e hicieron observaciones que, atendidas, le dieron claridad y suprimieron ciertas asperezas de vocabulario. Las horas que dedicaron a la lectura de los apuntes, merecerían resultados menos modestos.

RESUMEN

En la presente investigación se realiza un abordaje teórico-práctico del proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia de Historia Mundial impartida en las Preparatorias del CEGS del ITESM.

La finalidad de la tesis es proponer un diseño programático que atienda a tres factores centrales: a los Maestros, a los Alumnos y al Contenido.

Su objetivo, es la reestructuración del programa vigente en la materia, en el cual se busca adaptar la transmisión de los contenidos a las características cognoscitivas de los alumnos. Lo anterior es realizado por medio del diseño de estrategias didácticas y de aprendizaje.

Se elabora un análisis del programa vigente para saber dónde estamos y hacia dónde queremos ir.

Se revisa esquemáticamente la Historia como Ciencia así como su utilidad, con el objetivo de formar un marco conceptual de la disciplina que nos guía hacia la selección de los contenidos del nuevo programa,

Se abordan tanto las teorías del aprendizaje, como de la enseñanza, aplicándolas al contenido de la materia. Se revisan algunos modelos curriculares para finalizar con la descripción de la elaboración del nuevo programa.

La presente investigación puede servir de origen y de base para otros trabajos relacionados con el seguimiento de programas, diseños curriculares, experimentaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje y proyectos de capacitación docente.

INTRODUCCION.

La presente investigación se ha elaborado con el fin de proporcionar a los Departamento de Ciencias Sociales, de las Preparatorias del CEGS del ITESM, un diseño programático que considere en la práctica educativa, tanto a los factores característicos de la disciplina, como a las estrategias didácticas y de aprendizaje más adecuadas para la transmisión y aprendizaje de la materia de Historia Mundial

En la práctica docente se detectaron -de manera empírica- algunas dificultades para que los alumnos comprendieran los contenidos de la materia.

Por una parte, los alumnos presentaban dificultades para comprender, relacionar e interpretar los contenidos históricos a pesar de que mostraban interés por la materia.

Después se observó que muchos de ellos, al no poder establecer correlaciones entre los sucesos, terminaban por aprender repetitivamente los contenidos del curso.

Ahora bien, si los alumnos tenían interés en comprender los hechos históricos ¿por qué no lo lograban?

Esta pregunta originó otras, en un intento de responder a esa cuestión.

¿Será que la capacidad cognoscitiva y los conocimientos previos de los alumnos tienen relación con el aprendizaje de los contenidos históricos?; ¿Podrá tener el cuerpo docente alguna influencia en la falta de comprensión de los contenidos del curso?; ¿Podrán influir las características particulares de la disciplina en el aprendizaje de los contenidos?; ¿Habrà alguna relación entre la

dificultad para la comprensión de los contenidos históricos y la etapa del desarrollo cognoscitivo de los alumnos?.

Para responder estas preguntas es necesario realizar un abordaje sobre los aspectos didácticos, de aprendizaje y sobre el contenido de la materia.

Se puede observar que la necesidad de aplicar la planeación educativa como una forma de prever y organizar el desarrollo de la enseñanza, es cada vez más evidente.

La investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la práctica curricular y del contenido que se pretende transmitir en un curso, deben establecer puentes internos con el objetivo de mejorar continuamente el proceso educativo.

La Educación es un proceso que, al ser formalizado, requiere de su profesionalización tanto en aspectos disciplinares como en la práctica misma. Generalmente los maestros que imparten cátedras a nivel medio superior y/o superior, son personas profesionales, con dominio de su área de conocimiento, pero de manera frecuente tienen poca o nula formación sobre la práctica de la enseñanza, por lo que sus cátedras son impartidas sin considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y según los esquemas previos del maestro, tanto de la concepción que tienen de su disciplina, como de sus experiencias didácticas previas.

Esto puede llevar a una situación poco deseable dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje consistente en que la disciplina sea impartida mediante la reproducción de las experiencias previas del maestro, las cuales se fundamentan, por lo general, en una enseñanza tradicional y no contemplan la adecuación de los aspectos didácticos a las características particulares de los

receptores del aprendizaje.

Lo anterior puede convertirse en problema, si los alumnos no poseen la madurez cognoscitiva y un cierto nivel de conocimientos previos sobre la materia, que faciliten el acceso de los nuevos contenidos.

En este caso sería deseable adecuar los contenidos de la materia y las estrategias de enseñanza a las características particulares de los receptores del aprendizaje a través de un programa que integre los tres factores.

La situación descrita puede ser generalizable a muchas áreas de conocimiento, entre ellas la Historia. En el ITESM se imparte, durante el primer semestre de Bachillerato, el curso de Historia Mundial, el cual no queda exento de dicho problema, ya que por una parte se puede observar que las estadísticas de calificaciones de la materia presentan un alto índice de reprobados (lo que refleja algún problema interno), y por otra que los maestros que imparten la cátedra tienen dominio sobre la disciplina, o al menos sobre los contenidos que van a transmitir a los alumnos, sin embargo, en muchas ocasiones, los catedráticos no adecúan la transmisión de los contenidos a las características de los alumnos.

Esto puede llevar al surgimiento de problemas como los descritos al inicio de la introducción.

Sin embargo, las situaciones problemáticas en la práctica educativa, pueden verse reducidas con una programación que además de incluir objetivos que superen la mera adquisición de datos (es decir, que visualice el aprendizaje de conceptos, la explicación del porqué de los acontecimientos, que persiga la correlación causal de

los contenidos, etc.), postule actividades de enseñanza y aprendizaje que, sin ser una línea rígida a seguir, proporcionen elementos didácticos a los maestros para la aplicación del programa, considerando las características de los alumnos.

Lo anterior considerando que la planeación en la educación coadyuvará a la profesionalización de la enseñanza.

De tal forma, el objetivo de esta investigación es presentar un base teórica que permita la reestructuración del programa vigente de la materia de Historia Mundial en la cual se integren los elementos participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje (contenido-maestro-alumno).

La construcción teórica abarcará un análisis de la situación actual; el estudio de la disciplina, las principales teorías de la enseñanza y del aprendizaje aplicadas a la materia en cuestión y el proceso de construcción del programa.

En el **primer capítulo** se revisarán los antecedentes de la materia, en donde se realizará una descripción del área curricular que incluirá a la misión del ITESM y al currículo general del Bachillerato; al área de Ciencias Sociales; y a la Materia de Historia Mundial, para posteriormente analizar los contenidos del programa y a los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el **segundo capítulo** se realizará una descripción esquemática de la Historia como Área de Conocimiento, en la que no se pretende elaborar una reconstrucción profunda de la Teoría de la Historia, sino poner en claro el porqué es necesario incluir la materia de Historia en la educación formal y esclarecer, en la medida de lo posible, nuestra postura ante el estudio de la historia, es decir, desde qué perspectiva se abordará, bajo que concepto, etc.

En el **tercer capítulo** se establecerán las Bases Teóricas para la formulación del programa de Historia Mundial. En la primera parte (A) se realizará el abordaje de algunas teorías del aprendizaje (principalmente cognoscitivas), así como de las principales estrategias de aprendizaje de la Historia que apoyen la propuesta programática. En la segunda sección (B) se revisarán algunas de las teorías de la enseñanza, así como algunas estrategias didácticas que faciliten la transmisión de los contenidos. En la tercera parte (C) se hablará sobre algunos modelos de diseño curricular que puedan ayudar a dar forma al programa y por último en la cuarta sección del capítulo (D) se procederá a la descripción del proceso de construcción del programa de Historia Mundial.

Cabe aclarar que para el abordaje de las teorías de enseñanza-aprendizaje y de los modelos curriculares se consideran solo aquellas que puedan servir de base en la construcción de un programa que trate de integrar tanto las características de los alumnos, como al contenido y su forma de transmisión.

G.F.S.H.

I. ANTECEDENTES.

Como se estableció en la introducción, el objetivo de la investigación es *presentar una reestructuración del programa de Historia Mundial*, de tal manera que se facilite y mejore la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de Historia Mundial, así como *promover la visión de la utilidad¹ que posee el manejo de los hechos históricos* (remotos y recientes) para facilitar dicho proceso. Por otro lado el nuevo programa pretenderá desarrollar² (entre otras cosas) ciertas habilidades en el alumnado tales como capacidad de analizar y sintetizar lecturas de índole política, económica y social, y el desarrollo de habilidades de investigación necesarias para el mejor desempeño de su futura actividad académica.

En este capítulo se realizará el análisis de los antecedentes, mediante el análisis de los contenidos de la materia de Historia Mundial dentro del Bachillerato del ITESM, para saber en dónde estamos y hacia dónde queremos y podemos ir.

¹ La utilidad de la historia es una interrogante presente desde tiempos remotos. Preguntas como ¿para qué sirve la historia? y ¿por qué estudiar historia? son ejemplos de dichas interrogantes. La postura que el autor de ésta investigación tiene ante los anteriores cuestionamientos, retoma factores como la interpretación histórica y la Historia Crítica. Es importante que los alumnos adquieran herramientas que faciliten la comprensión, interpretación y el análisis crítico de los hechos y las fuentes históricas. Tal como afirma Handlin, "La crítica es el alma de la ciencia... El hombre de estudio ... lanza ideas... pero no tiene forma de estimar la precisión de su curso ... No es menos vital la crítica para la comunidad, que en su ausencia o se hunde en la veneración melancólica de unos cuantos libros viejos y respetados, o repite, una generación tras otra"

Handlin, Oscar: La verdad en la Historia: Fondo de cultura económica, Primera edición: Trad. Mercedes Pizarro: México, 1982, p.115.

² Se ampliará el tópico en otro capítulo.

El análisis será elaborado tomando como contexto los siguientes rubros: El Area Curricular (que abarcará la Institución, el Currículo General del Bachillerato, el Area de Ciencias Sociales), El Contenido (programa, objetivos), el Maestro (didáctica, manejo de la disciplina) y los Alumnos (características de los alumnos).

Caracterización de la Historia Mundial en el Bachillerato del ITESM.

Para elaborar la caracterización de la materia de Historia Mundial en el Bachillerato del ITESM, es necesario realizar un análisis sobre la congruencia interna del área o territorio curricular objeto de estudio, en este caso, se hace referencia primero al área de Ciencias Sociales para llegar al curso de Historia Mundial que se imparte dentro del programa académico de las Preparatorias Eugenio Garza Sada y Eugenio Garza Lagüera del Campus Eugenio Garza Sada.

Se efectuará un reconocimiento de tipo descriptivo del contenido del currículum el cual abarcará los siguientes aspectos

1. La Institución y el Currículo General de Bachillerato
2. El Area de Ciencias Sociales
3. La Materia de Historia Mundial en la que se revisará:
 - a) El Programa.
 - b) El Contenido.
 - c) Los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. La Institución y el Currículo General de Bachillerato.

Al efectuar un reconocimiento de tipo descriptivo acerca de los componentes del currículo se puede determinar que la Institución posee un **Perfil Académico del Egresado**³ (Anexo I), el cual manifiesta en forma general las habilidades, destrezas, actitudes, capacidades y conocimientos que deberán adquirir los estudiantes en el transcurso de su formación como bachilleres.

El Perfil del Egresado del Bachillerato establece que mediante la aplicación del currículum, se facilitará a los alumnos el desarrollo de ciertas actitudes, habilidades y capacidades, las cuales se agrupan alrededor de la siguiente clasificación: I. En el aspecto formativo y II. En el aspecto académico.

En el *aspecto formativo* establece que sus egresados deben tener características como espíritu emprendedor e innovador, actitud de líder, honradez, respeto a la persona humana y a sus derechos y deberes, aprecio por valores, etc. En el *aspecto académico* las áreas que contempla son: Comunicación -leer, elaborar escritos, expresión, segunda lengua, lenguaje de computadora-; Ciencia y Tecnología; Apreciación Artística; Humanidades y Ciencias Sociales; Salud, Ecología y Medio Ambiente.

En forma administrativa se cuenta con cinco Departamentos Académicos estos son: Ciencias, que comprende los cursos de Biología, Química y Física; Matemáticas y Computación, cada uno de ellos con cuatro niveles; Ciencias Sociales, que abarca los

³ Es importante señalar que el perfil analizado no es el definitivo. La última modificación que se realizó al Perfil fue el 20 de Agosto de 1992 y es el que se tomó como referencia para la investigación

cursos de Historia Mundial. Historia de México. Introducción a las Ciencias Sociales. Estructuras Socioeconómicas de México. Filosofía y Apreciación Estética; Metodología y Letras, en el cual se incluyen los cursos de Taller de Lectura y Redacción, Literatura Universal, Literatura Hispanoamericana, Etica, y los cursos correspondientes a Desarrollo de Habilidades del Pensamiento y el departamento de Inglés con cuatro niveles en la enseñanza de este idioma .

Hasta aquí se puede observar que la Institución pretende una formación integral que tendrá como finalidad capacitar al alumnado de la educación media superior para su ingreso a la educación superior; pero además contempla estos objetivos como una educación permanente para la vida.

El escrito (anexo 1) supone que las habilidades y conductas que el alumno deberá poseer al finalizar su periodo de preparación se lograrán (en gran medida) a través de los cursos y prácticas diseñadas para tal efecto, e impartidas por maestros que dominen la disciplina y además la didáctica de la misma. Para el logro de actitudes, comenta que los maestros deberán mostrar las conductas que tratan de enseñar a los alumnos.

Respecto al área curricular sujeta a evaluación **-Historia Mundial-**, si bien no se encuentra algún documento departamental que manifieste formalmente el (los) Objetivo(s) de la misma , se puede hacer referencia a los objetivos planteados en el Perfil del Egresado los cuales se transcriben a continuación:

“El aprecio por los valores culturales, históricos y sociales de la comunidad y del país”

“Conocer las estructuras económicas, políticas y sociales de diferentes pueblos y civilizaciones”

Así como a la Misión del Sistema ITESM:

"Además de los estudios profesionales y de posgrado, el Instituto, mediante programas específicos y políticas educativas, propicia en sus estudiantes el desarrollo de las cualidades siguientes:(...) el aprecio por los valores culturales, históricos y sociales de la comunidad y del país."⁴

De lo anterior podemos deducir que para la Institución:

- **Los cursos del Area de C. Sociales en general y de Historia Mundial en particular, serían el puente de enlace para el logro de los objetivos planteados por el Perfil del Egresado de las Preparatorias del CEGS y por la Misión del Sistema.**
- **El crear cursos y prácticas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias de Bachillerato es una necesidad detectada a nivel Institucional, lo cual se aplica a las Ciencias Sociales y a la Historia Mundial.**
- **El aspecto didáctico es un eje central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que como se comenta en el Perfil del Egresado, requiere de maestros capacitados en su especialidad y en la didáctica de la misma.**

⁴ **Principios, misión, organización y estatuto general del Sistema ITESM: ITESM:**
Enero de 1986: Monterrey, México.

2. El área de Ciencias Sociales.

El Departamento de Ciencias Sociales de la PEGL, como se comentó con anterioridad, integra las materias de Historia Mundial (1er. semestre), Historia de México (3er. Semestre), Estructuras Socioeconómicas de México (4to. Semestre), Introducción a las Ciencias Sociales (4to Semestre), Filosofía (1er. Semestre) y Apreciación Estética (4to. Semestre)⁵.

Aún cuando no se pretende realizar un análisis de cada una de estas materias (pues cada una de ellas sería objeto de otra investigación), es conveniente resaltar que, si se considera que **dentro de las Ciencias Sociales se espera transmitir una serie de valores sociales de una generación a otra⁶**, en cada materia impartida se transmitiría diferentes tipos de valores atendiendo la naturaleza de la disciplina, así por ejemplo se tiene que en Historia Mundial se promoveran actitudes de tolerancia y respeto hacia otras culturas mientras que en Apreciación Estética se estimulará el aprecio por las obras de arte.

Sin embargo, como apunta Mario Carretero:

"...no hay que olvidar que uno de los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales debería ser la de proporcionar a los alumnos instrumentos intelectuales que les permitan comprender el presente y los aspectos sociales de la actualidad..."⁷

⁵ Es importante señalar que la materia de Apreciación Estética es incorporada al área de Ciencias Sociales únicamente en la Preparatoria Eugenio Garza Lagüera del CEGS.

⁶ Por esta razón dentro del Sistema ITESM, el área de C. Sociales a nivel Bachillerato varía mucho tanto en las materias como en los contenidos que se imparten en cada Campus.

⁷ Carretero, Mario. Pozo, J. Ignacio y Asencio Mikel: LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: Ed. Visor: España, 1989: p. 17.

Por otro lado, tratar de elaborar una currícula de Ciencias Sociales que incluya una adecuada combinación de aquellas materias que pertenecen al área, nos llevaría al tema de la interdisciplinariedad, es decir, a la necesidad de relacionar las disciplinas del territorio curricular en cuestión, con el proceso de enseñanza.

Al igual que Furlan, se considera que la interdisciplinariedad es una reconstrucción cognoscitiva de la realidad que integra los conocimientos de los diversos campos disciplinares⁸. El autor postula que la interdisciplinariedad surge como respuesta al parcelamiento de la ciencia.

María de Ibarrola y R. Glasman⁹ proponen que para pasar de una estructura disciplinaria a una interdisciplinaria se requieren cambios tanto en el docente como en el estudiante. Las autoras afirman que para llegar a los cambios en los maestros se requiere de modificaciones de conocimientos, de enfoques y de formas de enseñar, mientras que para los alumnos se requieren cambios en la visión de la disciplina y en su interacción con la realidad.

Tal como afirma Gómez¹⁰, el cambio de la disciplinariedad a la interdisciplinariedad representa modificaciones de actitudes y de los quehaceres en el docente, tradicionalmente preparado dentro de un enfoque fragmentario y especializado del conocimiento, al igual que en los alumnos.

Como se comentó anteriormente, el abordaje específico de un curso lleva al replanteo del sector o área curricular en el cual está inserto dicho curso; sin embargo, no es motivo de esta tesis

⁸ Citado en Glasman, R.; De Ibarrola M.: Planés de Estudios: Propuestas Institucionales y Realidad Curricular: Nueva Imagen: México,1980. p.156

⁹ *Idem.* p.157

¹⁰ *Ib ídem.*

abordar dicha problemática pues no se pretende proponer una nueva currícula del Area de Ciencias Sociales.

Lo que si es importante señalar es que los contenidos que se elijan en el área "...tendrían que ver con aquel segmento del sistema de enseñanza que sirva de antesala a la Universidad... (y que incorporen algunos) conceptos o áreas temáticas que le proporcionen al alumno instrumentos para entender la realidad social que le rodea, que le permita comprender que el análisis del presente no está desvinculado de la interpretación del pasado..."¹¹

En las páginas siguientes, se realizará una **descripción general del Area de Ciencias Sociales en el Bachillerato de CEGS.**

Dentro del área existe una correlación vertical entre algunos de los cursos¹² . Así tenemos por ejemplo que la acreditación de la materia de Historia Mundial es requisito para Historia de México y el cursar esta materia (se haya acreditado o no) es requisito para Estructuras Socioeconómicas de México.

Por otro lado, los cursos de Filosofía, Apreciación Estética e Introducción a las Ciencias Sociales, no tienen requisito previo, sin embargo, las dos últimas materias se localizan en el cuarto semestre del Bachillerato, lo que significa que al estudiar dichas disciplinas, los alumnos se encuentran en un periodo terminal de la preparatoria.

Los contenidos entre algunas materias también mantienen

¹¹ Carretero, Mario, *et. al.: op. cit.* (lo escrito entre paréntesis son comentarios del ponente).

¹² Se hace referencia a la transferencia vertical que de acuerdo a Gagné, el dominio de ciertas capacidades es requisito para la adquisición de capacidades más especializadas dentro de un área de conocimiento.

una correlación, pues se pretende dar primeramente una visión general de la Historia Mundial para llegar a los acontecimientos específicos de Historia de México y posteriormente alcanzar la comprensión de los problemas económicos y sociales de nuestro País.

Por otro lado, el curso de Introducción a las Ciencias Sociales permite una visión general del hombre en Sociedad (Sociedad, Cultura, Instituciones, Valores, etc.), además del conocimiento teórico-práctico en la elaboración de investigaciones a un nivel mas formal.

Por su parte, las materias de Filosofía y Apreciación Estética, sirven de complemento para que el alumno pueda realizar un análisis de las diversas características y problemas sociales, ya que permiten a los estudiantes el encuentro con problemas humanos y sociales desde una perspectiva diferente a la abordada en Historia Mundial, Historia de México y Estructuras Socioeconómicas de México.

Sin embargo, sería ingenuo afirmar que no existen problemas en la enseñanza de las materias del área de Ciencias Sociales, de hecho algunos de esos problemas son los que motivan la presente investigación; a pesar de lo cual se puede decir que la concepción general que se tiene sobre el área parece congruente si, entre otras cosas, se pretende transmitir valores sociales, facilitar habilidades intelectuales para la comprensión del pasado y presente y preparar a los alumnos para la universidad y para la vida.

Quizá sea conveniente realizar un acercamiento de mayor profundidad al área y a cada una de las materias si se pretende establecer una currícula interdisciplinaria en la que, por una

parte, los valores, conocimientos, actitudes, habilidades, etc., que se transmiten a los alumnos, sean congruentes y complementarios; y por otra que dichos valores se vean reforzados de manera longitudinal por los demás cursos; pero, como se señaló con anterioridad, si bien el área opera como un referente permanente de esta tesis la atención está centrada en una materia de esa área.

3. La Materia de Historia Mundial.

En este apartado se realizará una revisión general de los componentes del curso. Primeramente se elaborará una descripción del programa vigente en la materia en cuestión para posteriormente analizar el contenido del mismo. En seguida se efectuará una descripción de la situación particular del curso de Historia Mundial, en relación con los alumnos y los maestros.

Como complemento a la descripción, se anexa el programa académico vigente (anexo II).

a) El Programa.

De acuerdo a la estructura del programa vigente, su análisis en este apartado se dividirá en 6 secciones: 1) El objetivo general del curso y los objetivos generales y específicos de cada Unidad; 2) Las Unidades Temáticas; 3) La metodología de enseñanza-aprendizaje; 4) El método de evaluación; 5) La calendarización del programa; 6) La bibliografía.

Sin embargo es necesario aclarar que dada la importancia que revisten para esta tesis los contenidos de la materia; el

análisis que corresponde a “Unidades temáticas”, se realizará en el apartado del contenido del programa, aún siendo consciente el autor de que las seis secciones descritas anteriormente también forman parte del contenido del programa.

Como primer punto se transcribirá el *objetivo general del curso y los objetivos generales de cada unidad*.

OBJETIVO GENERAL DEL CURSO

Conocer y comprender los acontecimientos -políticos, económicos, sociales y culturales- ocurridos en las sociedades occidentales desde el periodo entreguerras hasta el Mundo Actual, para entenderlos como factores de influencia en la formación del mundo actual, en el cual habrá de desarrollar el alumno sus actividades, no sólo como estudiante y futuro profesional, sino como persona comprometida con su grupo social, con la Nación-Estado de la que forma parte integrante, y con el resto de la humanidad.

OBJETIVOS PARTICULARES POR UNIDAD O TEMA.

TEMA I. SITUACION POSTERIOR A LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL.

Evaluar la situación de crisis que se da a diferentes niveles en los países occidentales, como consecuencia de la Primera Guerra Mundial y como antecedente de la Segunda.

TEMA II. LOS ESTADOS TOTALITARIOS DEL PERIODO ENTRE LAS DOS GUERRAS MUNDIALES.

Comprender el origen y desarrollo del fenómeno fascista, en Italia y en Alemania, así como el periodo stalinista de la URSS, como antecedentes políticos de la Segunda Guerra Mundial.

TEMA III. LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.

Comprender la Segunda Guerra Mundial como un suceso político de gran trascendencia para el mundo actual.

TEMA IV. EL MUNDO DE LA POSGUERRA.

Comprender la trascendencia que tuvo la segunda guerra mundial en la formación de los dos bloques hegemónicos y en la relación de “Guerra fría” que se da

entre éstos, cuya influencia es determinante para el resto del mundo.

TEMA V. LA DESCOLONIZACION

Conocer el proceso de descolonización que se dio en los países de Asia y de Africa, a partir de los movimientos de liberación alentados por las nuevas políticas de autodeterminación posteriores a la primera guerra mundial.

TEMA VI. LOS PAISES DE AMERICA LATINA. DEL COLONIALISMO AL NEOCOLONIALISMO.

Conocer las distintas fases de desarrollo histórico de los países latinoamericanos, para comprender su ubicación en el contexto mundial, así como la forma en que fueron incorporados al sistema capitalista bajo condiciones de dependencia.

TEMA VII. EL MUNDO ACTUAL.

Conocer la historia reciente de los "tres mundos" en que están divididos actualmente los pueblos de la tierra, para comprender el papel de cada uno de esos tres mundos en las relaciones fuertemente interdependientes que se dan en la actualidad.

El programa incluye una **descripción de la metodología** sugerida para cada tema en el apartado de Actividades Complementarias y Apoyos Didácticos.

En general dicha metodología abarca:

- La consulta bibliográfica y hemerográfica de apoyo
- El uso de cuadros sinópticos que se presentan al final de cada capítulo en el libro de texto en uso.
- Dinámicas de Grupo tales como la mesa redonda y el debate
- Apoyos audiovisuales como los mapas.

Por otro lado, los mecanismos de **evaluación** de la materia considera tres exámenes parciales (60%) y el examen final (40%); existe una variación en los mecanismos de evaluación entre las

dos preparatorias, dicha variación consiste en el porcentaje que se ofrece a cada uno de los exámenes y en el que se otorga a las actividades de investigación realizadas por los alumnos.

En el caso de la **Preparatoria Garza Sada** la evaluación parcial se divide en 88% para el examen y el 12% para las actividades de investigación; en cuanto a la calificación final, los exámenes parciales constituyen el 60%, el examen final contempla el 30% y la investigación final el 10%.

En el caso de la **Preparatoria Garza Lagüera** la calificación parcial se integra de la siguiente manera: 100% por el examen y si los alumnos no cumplen como mínimo el 80% de las tareas, el examen parcial tendrá un valor del 90%; mientras que en la calificación final los exámenes parciales constituyen el 60% y el examen final el 40%.

Los ***Instrumentos de medición formal*** (exámenes) son realizados por los Maestros de la preparatoria Garza Sada teniendo un banco de reactivos en común que los maestros pueden utilizar, mientras que en la preparatoria Garza Lagüera se elaboran a nivel Departamental.

La estructura de los exámenes difiere un poco entre ambas preparatorias: en el caso de la Preparatoria **Garza Sada** se incluyen 4 reactivos semi-estructurados (preguntas abiertas que variarán en el grado de especificidad según los verbos que se manejen, en general son: menciona, describe, explica y compara) y 10 reactivos estructurados (6 preguntas de opción múltiple y 4 de completar) que son calificados con el mismo puntaje. En la preparatoria **Garza Lagüera** se manejan 6 reactivos semi-estructurados y 10 reactivos estructurados (5 de completar y 4 de opción múltiple), todos con el mismo valor.

Cabe mencionar que en las preguntas de completar de la preparatoria Garza Sada se encuentran complementadas con "posibles respuestas", mientras que en la preparatoria Garza Lagüera no.

El programa incluye también la *dosificación por horas* para cada tema y el *número de temas* que se incluirán en cada parcial y en el examen final. Los contenidos a evaluar son fijados departamentalmente, tomando como fundamento el que los alumnos serán capaces de cumplir una cantidad específica de objetivos de aprendizaje, en un período determinado de tiempo. A esto se le otorga un carácter formal mediante la intervención del Departamento Escolar del Campus quien al inicio del semestre estipula las fechas oficiales para los exámenes.

Y por último se especifica en el programa la ***bibliografía*** para el curso, la cual está compuesta por un Libro de Texto y por Apoyos Bibliográficos que hacen referencia tanto a enciclopedias especializadas, como a obras generales¹³

b) El Contenido.

El contenido de la materia de Historia abarca el estudio de los acontecimientos mundiales desde el periodo entre guerras (1919 a 1940) hasta los acontecimientos del mundo actual (1986)

Los sucesos son abordados tomando como eje los aspectos políticos¹⁴ por lo que se consideran como puntos centrales *las dos guerras mundiales*, en virtud de que dichos eventos influyeron

¹³ Si se desea información mas específica sobre el programa vigente, revisar en el anexo II

¹⁴ También se realiza un estudio de los aspectos económicos y sociales, como derivaciones de los acontecimientos políticos.

notablemente en los acontecimientos políticos; por lo tanto el contenido del programa incluye el estudio de las consecuencias de las mismas, de las relaciones internacionales entre los países considerados como potencias y la relación de estos países con el "resto del mundo" (relaciones de dependencia influenciados en el caso de América Latina, por los conceptos de crecimiento hacia afuera y crecimiento hacia adentro), se exponen como antecedente las nociones generales sobre los conceptos de socialismo, liberalismo, anarquismo, nacionalismo, imperialismo y colonialismo.

Se tiene también una lista de objetivos específicos de aprendizaje¹⁵ (Anexo III) la cual se considera como una guía de lectura (o de estudio) y son manejados como objetivos conductuales¹⁶, y como actividades que deberán realizar los alumnos para alcanzar los objetivos de la unidad. Sin embargo, en la práctica la mayoría de los alumnos visualizan la lista de objetivos específicos de aprendizaje como un cuestionario para examen, por lo que el aprendizaje de los contenidos históricos llega a limitarse al aprendizaje de datos, sin que se logre la comprensión, el análisis, o la relación de los hechos históricos con la actualidad, como se pretende alcanzar de acuerdo con el programa.

Ante esta realidad, los maestros deben ser conscientes y hacer conscientes a sus alumnos que no son cuestionarios, sino guía de lectura. Lamentablemente, pocos alumnos detectan la diferencia.

Los objetivos generales del curso y de cada unidad y los

¹⁵ Solo en el caso de la Preparatoria Garza Sada.

¹⁶ En el presente trabajo se manejará la definición de Stenhouse sobre los objetivos conductuales.

objetivos específicos, se tratará de clasificar, siguiendo las categorías que Lafourcade¹⁷ y Stenhouse¹⁸ crearon al respecto.

Una de las diferencias básicas entre los tres tipos de objetivos utilizados en el programa, podría ser el nivel de generalidad.

En el **objetivo general** de esta materia se hace referencia a varios tipos de aprendizaje ya que se pretende que el alumno *adquiera contenidos* específicos y que dichos contenidos se *relacionen con los sucesos actuales* para llegar a *establecer un compromiso* con su grupo social, Estado-Nación y con el resto de la humanidad.

Si se pretende detallar lo anterior tendríamos que, el objetivo general requiere de aprendizaje de datos cuando se pide que el alumno "conozca" los acontecimientos...; de conceptos cuando se menciona que el alumno debe entenderlos como factores de influencia en el mundo actual; de actitudes cuando se busca que el alumno "comprenda" esos acontecimientos y realice un "compromiso" con su sociedad... ; de habilidades para procesar información cuando se pretende crear en el alumno habilidades para entender significados y producir ordenamientos, entre otras cosas.

Los objetivos generales de cada unidad, hacen referencia a verbos tales como evaluar, comprender, y conocer lo cual, según el modelo de Lafourcade, implicarían aprendizajes de datos, de conceptos y de procedimientos cognoscitivos, y por otro lado, en dichos objetivos se realiza una conexión con algún

¹⁷ Lafourcade, Pedro: El Perfil Profesional.: Mimeo., 1981.

¹⁸ Stenhouse, L.: Investigación y desarrollo del currículum: Trad. A. Guerra: Ed. Morata: Madrid, España: 1984.

contenido específico, pues se aspira que los alumnos logren relacionar la información adquirida con la situación del mundo actual.

Con la finalidad de ejemplificar en el programa lo descrito anteriormente, se realizará en este trabajo, el análisis específico de uno de los objetivos generales de las unidades temáticas.

El objetivo que se pretende alcanzar en la primera unidad es:

Evaluar la situación de crisis que se da a diferentes niveles en los países occidentales, como consecuencia de la Primera Guerra mundial y como antecedente de la Segunda.

Para el logro de dicho objetivo el alumno deberá aprender información sobre la situación de crisis que vivieron los países occidentales (aprendizaje de datos), realizar una comparación sobre los diferentes niveles de crisis que vivieron dichos países (procedimientos cognoscitivos), para posteriormente efectuar una correlación con las dos guerras mundiales, visualizando a "las crisis" como causa y consecuencia de las mismas.

Si se realizara un análisis de los objetivos específicos del programa y de los objetivos específicos de aprendizaje, se observará que en ellos se hace referencia a objetivos más conductuales.

Hasta aquí se observa que el programa como planeación incluye aprendizaje de datos, manejo de conceptos, aptitudes, habilidades, etc., sin embargo el programa como praxis, enfatiza

el aprendizaje de datos¹⁹ (memorización), quedando el logro de otros tipos de aprendizajes en manos de la capacidad didáctica y del conocimiento de la disciplina por parte de los maestros, principalmente a través del currículo oculto (se ampliará el tema en el apartado para los maestros)

Ahora bien, si a través de su estructura formal, el programa considera que el aprendizaje de esta materia sobrepasa la sola adquisición de datos, cabe preguntarse ¿por qué en su aplicación a la práctica pareciera que prioritariamente se enfatizara el aprendizaje de datos?.

Esta pregunta origina otras en un intento de responder a esta difícil cuestión ¿será que el programa formal, pese a enunciar objetivos más ambiciosos que la mera adquisición de datos, no incorpora al nivel del diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje, situaciones en las que el alumno deba aprender otro tipo de contenidos? De ser así, se demostraría que el diseño de un programa concreto no termina con la formulación de los objetivos.

¿Será que la historia escolar previa del alumno, sumada a su escasa motivación, lo lleva a resistirse a las situaciones de aprendizaje que rebasan la adquisición de datos?. En este caso habría que analizar más detenidamente los aprendizajes previos de los alumnos, así como sus estructuras cognitivas y sus intereses personales.

¿Será que el problema radica ya no en el programa, sino en

¹⁹ No se trata de menospreciar al aprendizaje de datos; de hecho muchos autores hablan de la necesidad de un cuerpo de conocimientos que se logrará a través de la memorización, sin embargo, por otro lado no nos podemos limitar a los contenidos *per se*, es necesario que los adolescentes puedan comprender, analizar, relacionar dichos contenidos con sus actividades cotidianas; es decir, se requiere de aprendizaje de datos pero no escindidos de otros tipos de aprendizaje.

la práctica de la enseñanza que los maestros ejercen de esta materia, es decir, que sus didácticas personales siguen centradas en el aprendizaje de datos, de acuerdo a sus propias historias escolares y a su concepción de la Historia como área de conocimiento y por ende a la didáctica que en algún momento desarrollaron?, de ser así debiera postularse diversas experiencias para los maestros en donde vivan los procesos que se pretende crear en los alumnos, es decir, que no sólo se les ofrezcan técnicas didácticas, sino que dentro del curso adopte el maestro el papel de alumno y observe la práctica de los modelos didácticos que él puede utilizar en sus cátedras.

Considero que las causas expuestas anteriormente, en forma aislada no responden de manera total a la pregunta de por qué el programa parece enfatizar el aprendizaje de datos. Quizá se deba a la afluencia de los tres elementos señalados con anterioridad: el Programa, los Alumnos y los Maestros.

Si al planear un programa se consideran estos tres factores, se puede reducir el problema de que en su aplicación práctica se enfatice el aprendizaje de datos.

Una vez logrado un acercamiento a la estructura y los contenidos del programa de Historia Mundial, se realizará un **análisis de los objetivos del programa considerando los siguientes cuatro criterios: correlación, secuenciación, vigencia y viabilidad**²⁰

²⁰ Se eligieron dichos criterios considerando que, dentro de un programa deberá existir, como características más sobresalientes, la correlación (que exista una relación entre los temas a nivel interno y externo, se puede hablar de los conceptos de transferencia vertical y horizontal manejados por Ausubel, Gagnè y Bandura), secuenciación (la secuencia de los contenidos desde la perspectiva temporal, trabajados por Glazman Raquel e Ibarrola, M.: "Diseño de Planes de Estudio": VAM: México, D.F.:1976.), vigencia (la actualidad de los contenidos estudiados), viabilidad (la posibilidad de aplicar adecuadamente el programa). Dicha metodología para el análisis de un programa es propuesta en Casarini Rato, M.; Manual de Teoría y Diseño Curricular: Mod. III; ITESM; Mty, 1993.

Correlación:

Existen diversos autores que señalan a la correlación como un punto importante en la elaboración curricular. Sin embargo, debemos especificar que para realizar un abordaje sobre el tema de correlación se considerarán varios niveles: La correlación entre los nuevos conocimientos y aquellos preexistentes en los alumnos; la correlación entre las materias de un área de conocimiento (perspectiva multidisciplinaria); y la correlación entre los diferentes temas de una misma materia (perspectiva disciplinaria). Abordaremos brevemente cada uno de los niveles.

Para Ausubel, la correlación deberá darse en primer término, entre los conocimientos previos del alumno con los contenidos del curso, de forma tal que se facilite la incorporación de los nuevos contenidos al aparato cognoscitivo del estudiante. En sus propias palabras:

“La disponibilidad de ideas de afianzamiento pertinentes, para utilizarlas en el aprendizaje (significativo), obviamente puede aumentarse al máximo aprovechando la dependencia consecutiva y natural de las divisiones componentes de una disciplina”²¹

Lo anterior presupone que para la comprensión de un tema determinado se requiere de la comprensión previa de otro tema relacionado. Esto es lo que él denomina consolidación:

“(...)consolidación (es el) dominio de las lecciones en curso antes de que se introduzcan materiales nuevos.(...) En este tipo de aprendizaje se presupone (...) que el paso es siempre claro, estable y está bien organizado. De no ser así, el aprendizaje de todos los pasos ulteriores se vería comprometido”²²

Desde la perspectiva multidisciplinaria, la correlación pretende establecer conexiones entre los diversos cursos. Si se

²¹ Ausubel, David, *et al*: PSICOLOGIA EDUCATIVA: Un punto de vista cognoscitivo: 2da. Edición: Ed. Trillas: México, 1990:p. 178.

²² *Idem*. p. 179.

pretenden construcciones teóricas cada vez más significativas que den cuenta de las relaciones complejas entre los elementos de la realidad, no puede negarse la posibilidad e incluso la necesidad de romper las barreras que se levantan entre las disciplinas. Tal como afirma Alvarez, se abre paso a la necesidad de formar alternativas interdisciplinares de organizar los contenidos de la enseñanza.²³

Como se comentó anteriormente, en esta investigación se considera que la interdisciplinariedad es una reconstrucción cognoscitiva de la realidad que integra los conocimientos de los diversos campos disciplinares.

Al hablar de la correlación desde la perspectiva disciplinaria, se considera que este tratamiento curricular ha sido substituido por un tratamiento multidisciplinario en la mayoría de los casos, sin embargo, tal como señalan J. Gimeno y A. Pérez.

“Los cuerpos de conocimiento disciplinado que ha producido la comunidad humana a lo largo de la historia, introducen al alumno a una determinada forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de métodos formales de búsqueda e indagación, siempre que el conocimiento se conciba más como un proceso permanente que como un conjunto estático de resultados”²⁴

Por su parte Popkewits, en un análisis crítico que realiza al currículum centrado en las disciplinas, señala que los planificadores del currículum deben de considerar la multiplicidad de perspectivas que se encuentran en cualquier disciplina social buscando que los alumnos se formen un punto de vista sobre la sociedad y sus componentes. Indica que lograr lo anterior requiere de una habilidad para cambiar de una

²³ Citado en Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A.: La Enseñanza: Su teoría y su práctica: Akal editor: España: 1985:p. 303

²⁴ *Ibidem.*

perspectiva a otra.²⁵

Se analizarán algunos contenidos del curso de Historia Mundial considerando a la correlación desde sus diferentes niveles.

Observamos que el curso de Historia Mundial tiene relación con otra materia del área curricular: Historia de México, ya que, como se dijo con anterioridad, es requisito aprobar Historia Mundial para poder cursar Historia de México. Esto lleva a presumir que debe darse una estrecha correlación entre lo que se propone uno y otro, principalmente por la naturaleza del área de conocimiento.

Podría hablarse de una transferencia vertical²⁶ en la cual el dominio de capacidades subordinadas es requisito previo para la adquisición de capacidades de orden más elevado dentro de una subárea más limitada de conocimiento.

Se trata un poco de partir de una visión macroespacial, para "aterrizar" o profundizar a nivel micro, en este caso se hace referencia al propósito de conocer el contexto mundial, para así poder entender el contexto nacional, de hecho, lo anterior queda estipulado en el objetivo general de la materia.²⁷

Específicamente, se identifican ciertos conceptos clave en el curso de Historia Mundial, además de la visión general sobre el período, estos son: las nociones generales sobre socialismo, liberalismo, anarquismo, nacionalismo, imperialismo y colonialismo, las principales consecuencias de la Segunda Guerra

²⁵ Cfr. Popkewitz, T.: Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas; en *Idem*: p. 307-320

²⁶ Ausubel: 1990: *op. cit.*: p.155.

²⁷ Se recomienda al lector interesado, acudir a la teoría de la elaboración sobre como vincular el tratamiento de conocimientos generales con conocimientos particulares en: Coll: 1989: *Op. cit.*

Mundial, y los conceptos de crecimiento hacia afuera y crecimiento hacia adentro en la unidad de América Latina.

Aun cuando no se pretende realizar un análisis del programa de Historia de México en esta investigación, se puede afirmar que los programas se han organizado bajo una visión cronológica de la historia, por lo que existe cierto paralelismo entre un curso y otro, incluso se respeta el mismo periodo, básicamente el siglo veinte, si bien el curso de Historia Mundial en algunos temas se remonta, necesariamente, a momentos anteriores.

Si se resume lo expuesto hasta este momento sobre el área o sector curricular elegido, encontramos que:

a) La estructura conceptual del programa analizado parte de una concepción de la historia como ciencia la cual a través de ciertas variables se propone facilitar la comprensión y explicación de un periodo determinado.

b) Se puede observar que en la práctica la consecución de los objetivos (procesos, conocimientos, habilidades) es difícil de lograr debido a dos aspectos: por un lado, que no se encuentra un *hilo conductor*²⁸ que guíe hacia la correlación de los acontecimientos actuales con los pasados y, por otro, a que dicha consecución no depende solamente de la claridad de los objetivos del programa; el logro de los mismos se halla mediado por un factor muy importante como lo es la *“didáctica personal de los maestros”* dentro de este aspecto se pueden encontrar diferencias en las particularidades que tiene el currículo real²⁹, además, la enseñanza de los temas históricos depende

²⁸ Dado que este aspecto requiere de un tratamiento especial, se remite al lector a dos momentos de esta tesis: Cap. II en el que se trabaja la parte epistemológica de la Historia y al apartado de esta sección para los alumnos.

²⁹ Se ampliará el tópico en el apartado para los maestros en esta sección.

fuertemente de la idiosincrasia didáctica de los maestros.

De acuerdo a la teoría de Ausubel sobre el Aprendizaje Significativo, es pertinente retomar lo referente a los "inclusores" entendiendo por esto los conocimientos previos que proveerán al alumno con las estructuras cognoscitivas necesarias para organizar nuevos contenidos. Tomando como base dichos inclusores el maestro "debería" diseñar "Organizadores Previos" que le permitiesen estructurar su clase y facilitar el aprendizaje de sus alumnos³⁰.

Para lograr lo anterior resulta indispensable realizar un diagnóstico sobre el nivel de conocimientos con el que llegan los alumnos de un grupo, y en base a esto realizar sesiones introductorias, sesiones que serán los cimientos que permitan incrementar la cantidad y calidad del aprendizaje. La realidad es que si esto se lleva a cabo en la actualidad, es por el conocimiento didáctico de los maestros, ya que no se maneja como contenido metodológico del programa. Un ejemplo de lo anterior podría ser:

En el Programa Analítico de Historia Mundial (anexo 2) existe el objetivo 1.0 que consiste en ofrecer a los alumnos la explicación de los siguientes conceptos: socialismo, liberalismo, anarquismo, nacionalismo, imperialismo y colonialismo, para el cual se dedican 3 horas-clase. El grado de abstracción de dichos fenómenos es muy grande, y resultan indispensables para la comprensión del curso de Historia Mundial y necesarios para el de México.

Sabemos que la correlación entre los contenidos debe estar

³⁰ En el Capítulo destinado a la organización didáctica, se hará referencia a cierto tipo de estrategias que sería deseable que los maestros utilizarán para el logro de los objetivos

explicitada en el programa y que para seleccionar el contenido se deberán considerar las condiciones psicopedagógicas del alumno y las herramientas didácticas que pueden utilizarse, por lo tanto, la correlación debe estar explicitada en la práctica del programa a través de las actividades de aprendizaje y de estrategias de enseñanza.

Razón por la cual es vital "sacrificar" otros contenidos en beneficio de "construir" una base que permita la asimilación de los nuevos conceptos históricos, no solo enunciando los contenidos, sino incluyendo la selección de actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza que se van a realizar.

Faltando esta base que permita el acceso cognoscitivo a los contenidos históricos, al alumno no le quedará otro recurso que no sea más que la memorización escindida de otros tipos de aprendizajes.

Es importante comentar que algunos maestros facilitan el acceso de los alumnos a estos contenidos pues, entre otras cosas, explican los conceptos dentro de una línea del tiempo, y promueven interpretaciones (en los alumnos) sobre la importancia y utilidad de cada uno de ellos, sin embargo, esto no es en todos los casos y a pesar de la habilidad del maestro, 3 horas-clase es un tiempo reducido para lograr la adquisición y comprensión de dichos conceptos.

Secuenciación:

La secuenciación se deriva necesariamente de la correlación pues implica al igual que esta última, una relación entre los contenidos analizados; sin embargo, la secuenciación hace referencia primordialmente al orden temporal, por lo que el eje

central en un análisis secuencial es el tiempo/orden en que aparecen los contenidos, por ejemplo, puede haber materias correlacionadas, más no secuenciadas; o bien, puede haber temas correlacionados, y no secuenciados.

Cabe aclarar que en materia educativa existen diversos tipos de secuenciación, tales como la secuenciación en el salón de clases, la secuenciación metodológica, la secuenciación de contenidos, etc.. Estamos conscientes de que todos ellos son relevantes para esta investigación y cada uno será revisado en su momento, pero por ahora se hará referencia a la secuenciación de contenidos para abocarnos al análisis del programa.

La secuenciación de contenidos, como se comentó en la página anterior, remite al factor temporal, es decir, cuáles son los contenidos que el alumno debe conocer primero y cuáles después (se pretende establecer si existe una jerarquía de contenidos). Esto toma una connotación particular al hablar de Historia Mundial debido que el manejo de los contenidos no puede escindirse del manejo del tiempo histórico, y a que el tiempo histórico presenta dificultades para los alumnos adolescentes, inclusive para personas adultas no expertas en la materia³¹.

Por lo tanto es necesario la planeación de los contenidos considerando las características particulares de los receptores del aprendizaje, en este caso, los adolescentes.

Ausubel, al igual que otros autores (Taba, Glaser, etc.) detecta la necesidad de diseñar un ambiente de aprendizaje para optimizar la adquisición de algún elemento específico del conocimiento; sin embargo señala que primero es necesario conocer la manera como

³¹ Por la importancia del tema para la presente investigación se remite al lector al Cap III, A.

aprenden los estudiantes, para posteriormente construir un ambiente facilitador del aprendizaje.

Para dicho autor, los elementos a considerar para favorecer ese ambiente son: la estructura cognoscitiva de los alumnos (los inclusores); la diferenciación progresiva de los inclusores, del aprendizaje supraordinado y la reconciliación integradora; los conceptos de afianzamiento; la transferencia del aprendizaje, la disposición³².

De hecho, Ausubel elabora una correspondencia entre los elementos del modelo de Johnson³³ y la teoría de la asimilación aplicada al aprendizaje, que parece pertinente considerar para la elaboración de un programa.

De manera análoga, Gagné ha afirmado que además de una estructuración del conocimiento, se requiere en la planeación curricular de una estructuración de la secuencia del aprendizaje. Para dicho autor es necesario elaborar jerarquías de aprendizaje en las que las tareas más sencillas son las iniciales, es decir, la base, para avanzar secuencialmente hasta alcanzar tareas de aprendizaje más complejas³⁴

Aplicando lo anterior, se realizará una revisión de la secuenciación de los contenidos en el programa vigente entre las materias de Historia Mundial e Historia de México, así como una revisión de la secuenciación de los contenidos temáticos dentro

³² Para el lector interesado, se recomienda remitirse a Ausubel:1990: *op. cit.*: cap. 5, 6 y 10

³³ Johnson elabora una serie de criterios de selección para la planeación del currículum; dichos criterios son correlacionados con la teoría de la Asimilación; p. ej. Criterios de selección para el conocimiento de nuestra cultura que es parte del modelo de Johnson con el énfasis en los conceptos inclusores de la teoría de la asimilación. Para un acercamiento más directo, revisar *Idem* p.315-316

³⁴ Si se desea ampliar el tópico puede referirse a Gagné, R.M.: Las condiciones del aprendizaje: Interamericana: México: 1979

de la materia analizada.

La secuenciación entre los cursos de Historia de México e Historia Mundial es necesaria y acertada, ya que ¿cómo podría un alumno entender el efecto en México de la Gran Depresión, o el Movimiento Estudiantil del 68, por poner tan sólo dos ejemplo, sin antes tener la visión de los fenómenos mundiales de dichas épocas?.

De acuerdo a lo cual, resulta posible afirmar, que los objetivos de Historia Mundial se convierten en antecedentes para el curso de Historia de México, aunque no por completo en forma satisfactoria, debido a que el programa formal de Historia de México ofrece un tratamiento diacrónico a los contenidos históricos, mientras que, por la naturaleza misma de la disciplina, en el programa de Historia Mundial, a pesar de abarcar el estudio de la historia diacrónicamente, los periodos sincrónicos se amplían.³⁵

Por otro lado, para efectuar un juicio valorativo más completo sobre el tema de la secuenciación de contenidos, hay que considerar que la selección y **secuenciación de dichos contenidos debe realizarse desde el punto de vista del proceso de aprendizaje de los alumnos**, en función de su desarrollo cognoscitivo.

Como comentamos anteriormente, al inicio del curso de

³⁵ El manejo diacrónico que se le da a los contenidos del programa de Historia de México, hace referencia al estudio de ciertos factores o elementos claves a lo largo del tiempo, así por ejemplo, se revisan "los mecanismos de control, del hombre fuerte, etc., en las diferentes etapas de la historia del país como en el Porfiriato, la Reconstrucción, la Estabilización, etc.". Por otro lado, por la revisión global que se realiza de los acontecimientos mundiales, el programa de Historia Mundial maneja los contenidos sincrónicamente es decir, diversos contenidos en un periodo específico de tiempo, por ejemplo, el impacto de la Gran Depresión en E.U.A., Francia, Inglaterra, Alemania, los países subdesarrollados.

Historia Mundial se presentan una serie de conceptos que el alumno deberá conocer para poder comprender los sucesos históricos. Secuencialmente se establece una estructuración del conocimiento, pues es necesario que los alumnos conozcan primero ciertos conceptos que le faciliten el acceso a conocimientos posteriores, sin embargo dichos conceptos podrían manejarse elaborando una jerarquía de aprendizaje y correlacionándolos con contenidos específicos en los que el alumno pueda aterrizar dichos conceptos.

La secuenciación temática del programa es manejada siguiendo el tiempo histórico (orden cronológico), lo cual facilita que los alumnos observen una continuidad entre los contenidos, sin embargo, casi al final del programa se estudia un tema que se refiere a los Países de América Latina.

Este tema reviste cierta dificultad para los alumnos por dos situaciones: por un lado rompe con la sucesión de temas tratados dentro del curso (incluso con la cronología), y por otro, el nivel de conceptualización es más profunda y especializada.

Su utilidad radica en la introducción de los conceptos "crecimiento hacia adentro y hacia afuera" en el aparato cognoscitivo de los alumnos y en la fundamentación que explique la situación que en el presente siglo vive México y en general América Latina (indispensable para el desarrollo del curso de Historia de México), pero quizá fuera de mayor utilidad manejarlo como tema introductorio del curso de Historia de México o bien darle otra configuración dentro del programa de Historia Mundial.

Vigencia:

La vigencia de un programa radica en que los contenidos analizados dentro del curso sean actuales en tiempo y en métodos, es decir, que se manejen contenidos recientes para el alumno y que los métodos de análisis de dichos contenidos no sean obsoletos. En el caso de Historia Mundial, la vigencia también debe hacer referencia a la vinculación del presente con el pasado.

Los cambios ocurridos en el último siglo han superado a los cambios existentes antes de este siglo. El surgimiento de las dos guerras mundiales, la bomba atómica, la bomba H; los avances tecnológicos en medicina, en ingeniería, en comunicaciones; los cambios políticos, sociales, económicos y ecológicos en el mundo, hacen inevitable su consideración dentro de la programación. Al respecto San Vicents y Najman elaboran estudios prospectivos de la currícula³⁶

Cuando surge la primera guerra mundial en 1917, la población del Continente Americano se entera un día después a través de los periódicos y la radio. Cuando termina la amenaza de un enfrentamiento atómico entre las superpotencias con los acuerdos entre Kennedy y Krushev, la población se entera después de unas horas a través de la televisión. Actualmente por transmisión simultánea la población de casi todo el mundo se entera de las crisis mundiales, tomemos como ejemplo a la intentona de Golpe de Estado en la URSS y a la guerra del Golfo Pérsico.

Si consideramos que los alumnos tienen acceso a un

³⁶ Al lector interesado se recomienda remitirse a San Vicents, A.: Currículum y Prospectiva de la educación: en Currículum y Educación: comp. Samarrona, Jaime: SEAC: Barcelona 1984. p.p. 161-174 y a Najman, D.: Proceso en la Universidad: Ed. Noguer: Barcelona: 1977

sinnúmero de acontecimientos recientes como consecuencia de los avances tecnológicos en los medios de comunicación masiva (pensemos en la comunicación satelital por ejemplo.), no sería vigente manejar contenidos históricos sin relacionarlos con el presente.

Sería ilógico entonces hablar de la Revolución Rusa, si no se visualiza la desintegración de la URSS, o bien del surgimiento de la OTAN y del Pacto de Varsovia, sin relacionarlo con el fin de la Guerra Fría. Sin embargo esto presenta problemas dentro de la planeación curricular. ¿De qué forma podemos adaptar los cambios políticos, económicos, sociales ocurridos recientemente a un curso de Historia Mundial? ¿esto puede ser realizado sin perder de vista la estructura de la disciplina?.

Por otro lado, el tema de la vigencia se convierte en un punto polémico para debatir pues hay ocasiones en que el contenido de un curso analizado *per se* puede considerarse vigente en términos culturales, sociales o por su utilidad científica, sin embargo, el estudio de la vigencia cobra otra dimensión cuando se analizan dichos contenidos dentro de la estructura de una materia, pues ¿qué ocurre con la vigencia cuando los alumnos no alcanzan la comprensión de esos contenidos?

En la actualidad cada vez más autores postulan la necesidad de que en las Ciencias Sociales y específicamente en Historia, más que contenidos, se enseñen herramientas metodológicas que faciliten al alumno el acceso a los conocimientos históricos.

Se debe conseguir que:

“...el estudio de la Historia constituya para él un método útil para indagar en el

presente, es inevitable que, al menos en principio, el pasado y el presente confluyan en una misma realidad. Y nada mejor para ello que el propio alumno...³⁷

Para lograr lo anterior, es necesario ordenar los contenidos, los ambientes y las estrategias, a fin de optimizar los aprendizajes. Bruner comenta que:

“ ... una teoría de enseñanza ... se interesa principalmente en la manera de ordenar los ambientes a fin de optimizar los aprendizajes de acuerdo a varios criterios: por ejemplo, optimizar la transferencia o la recuperabilidad de la información”³⁸

De esta forma se revisará en las siguientes páginas de esta investigación, la vigencia de los contenidos en el curso de Historia Mundial.

Se puede observar que el material analizado en el curso y el tipo de conocimientos que se pretende desarrolle el alumno son **vigentes en cuanto al método**, ya que se trata de una visión de la historia como ciencia³⁹, lo cual aventaja, y en mucho, a la visión de la historia como relato de batallas, o simple memorización de fechas y nombres.

En la materia de Historia Mundial, los contenidos son **vigentes en cuanto al tiempo**, pues abarcan el estudio histórico de los sucesos ocurridos en 1986 con Gorbachev, sin embargo, es difícil que los alumnos alcancen la comprensión de los mismos, pues en el programa son tratados de manera general y

³⁷ Pozo, J.I.; Asensio, M.; Carretero, M.: Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia: En Carretero, M. *et.al.* comp.: 1989: p. 221

³⁸ Citado por Ausubel en *Op. cit.* p. 312.

³⁹ Se afirma lo anterior debido a que el programa como documento manifiesta explícitamente en el objetivo general, que la intención es que el alumno comprenda las causas-consecuencias de los sucesos para que entienda el mundo que le ha tocado vivir, no es la transmisión de datos el único fin del programa.

sin una línea de investigación específica⁴⁰ que los remonte hasta la actualidad, de esta forma encontramos que el currículum real no contempla la revisión de los cambios ocurridos a nivel económico-político-social en el mundo después de 1986; sin embargo, algunos maestros incluyen los contenidos recientes al curso, pero dichos contenidos no son considerados para la evaluación.

De nueva cuenta en este apartado como en los anteriores cabe agregar, a pesar de lo dicho, que en última instancia la vigencia adquiere sentido en la medida que los alumnos logren la comprensión de esos contenidos. Esto significa que a la vigencia habrá que sumarle por una parte los criterios de correlación y secuencia y por la otra, el diseño de actividades de aprendizaje, de modo tal que aquellos contenidos temáticos y metodológicos que se consideran vigentes, adquieran realmente un significado. De otra manera, el tema de la vigencia estará descontextualizado. Si esto no fuera así, no se comprendería por qué existiendo contenidos vigentes como en el caso de la Historia Mundial, los alumnos no siempre alcanzan la comprensión de los contenidos

⁴⁰ Se puede observar en el Anexo II que la unidad intitulada "El mundo actual" hace referencia a los sucesos más sobresalientes ocurridos en el mundo desde la década de los sesentas hasta 1986, considerando como eje central para su explicación a la etapa de la coexistencia pacífica. Por lo anterior se revisa a los países hegemónicos durante ese período: Estados Unidos y la Unión Soviética. En este capítulo forman parte del currículum nulo (contenidos no incluidos formalmente en el programa) los organismos internacionales que desempeñan un papel importante en el mundo actual, además de los acontecimientos acaecidos después de 1986 en los que han sido protagonistas tanto Estados Unidos como los países que pertenecían al bloque socialista. Al hablar de que no se sigue una línea de investigación específica se hace referencia a que no existe formalmente un método para incluir dichos acontecimientos al curso y si sabemos que al alumno le es más sencillo comprender lo reciente que lo pasado, considerar esto es importante, si deseamos que realmente el estudiante comprenda el mundo en que vive.

Viabilidad:

Cuando se estudia la viabilidad en un programa, se hace referencia a la posibilidad real para su aplicación, es decir, que grado de adaptación práctica tiene el diseño curricular considerando los diversos elementos que influyen en su aplicación tales como las condiciones institucionales (tiempo, extensión, contenidos, etc.) y los materiales humanos y didácticos (maestros, alumnos, recursos didácticos, etc.).

Podemos tener un modelo programático que abarque contenidos y especifique su forma de consecución, sin embargo en la práctica pueden existir diversos factores que dificulten su aplicación.

Para el estudio de la viabilidad del programa de Historia Mundial, se dividirá en varios puntos. Se analizará el programa en cuanto a su extensión y en cuanto a los recursos disponibles.

En relación con la **extensión**, en esta materia se realizó recientemente un ajuste en el que se redujo la cantidad de temas dentro del programa, a pesar de lo cual la marcha sobre el conocimiento es "contra reloj" por tanto es muy difícil aplicar un

modelo curricular que considere a los procesos⁴¹, y esto nuevamente constituye labor particular de los maestros dentro del currículo real, es decir, el maestro deberá revisar los objetivos marcados programáticamente para que el alumno pueda presentar en las fechas estipuladas para las evaluaciones, sin considerar las características particulares tanto de los maestros como de los grupos.

Por otro lado se puede observar que el programa contiene más de 100 objetivos que deberán revisarse en menos de 50 sesiones. Se puede afirmar que, dada la naturaleza del área de conocimiento en cuestión, "es posible" cubrir el programa; lo que no es posible es hacerlo en forma "profunda" y aún más lograr que los alumnos "comprendan" la disciplina.

Incluso se puede plantear que se trata entre elegir "ver" todo lo que pasó en un cierto periodo, entendiendo por "ver" la mera descripciones de hechos y eventos; o bien, partir de un selección

⁴¹ Stenhouse menciona dos tipos de modelos para el diseño y el desarrollo del currículum. El **modelo basado en objetivos** en el cual la educación es un medio que persigue fines. Tyler (uno de los precursores de este modelo) equipara los propósitos educativos con fines y metas. Para él un objetivo es claro si es capaz de describir la clase de comportamiento que se espera adquiera el estudiante y por lo tanto el objetivo deberá ser descrito en términos conductuales para poder reconocer el logro. Por otro lado el **modelo basado en procesos** visualiza que la educación debe cumplir cuatro procesos: Entrenamiento, Instrucción, Iniciación e Inducción (los dos últimos procesos son los que básicamente marcan la diferencia con el otro modelo). En este modelo se pueden seleccionar contenidos para una unidad curricular sin tener que hacer referencia a los comportamientos o conductas esperadas. Para Stenhouse la pregunta clave radica en ¿qué es lo que ha de manejar el maestro y cómo realizarlo?. El autor señala que sólo en la medida en que el profesor logre avanzar en la estructuración de su propia comprensión sobre el tema que está enseñando, de sus estructuras profundas y lógicas, podrá adoptar la pedagogía del curso. Dicha pedagogía buscará iniciar en los estudiantes un modelo de indagación; enseñará una metodología de investigación para que busquen respuestas a las preguntas planteadas por ellos; enseñará a utilizar la estructura desarrollada en el curso para aplicarla a nuevas áreas (equiparable a la transferencia de Ausubel); establecerá discusiones en clase para que los alumnos aprendan a escuchar y a defender sus argumentos y que reflexionen sobre sus propias experiencias; el papel del profesor será de facilitador más que de autoridad. El autor explicita que una de las dificultades básicas del programa radica en la evaluación. Para mayor información revisar Stenhouse, L.: Investigación y desarrollo del currículum: Morata: Trad. A. Guerra: España: 1984.

inicial de eventos o hechos claves y buscar su comprensión, mediante el análisis y reflexión de los mismos.

Los recursos disponibles, ambas preparatorias cuentan con una buena serie de apoyos didácticos de distinto tipo (mapas, computadoras, bibliografía sobre temas específicos, etc.), sin embargo el factor tiempo es el principal enemigo para su uso óptimo, aunque esto podría ser contrarrestado con una buena planeación didáctica (en la que se considerara las características particulares de los receptores del aprendizaje en el curso de Historia Mundial) que hasta la fecha no existe formalmente, además de que algunos maestros no recurren al uso de dichos recursos.

El apartado sobre viabilidad, por analizar las condiciones institucionales, materiales y humanas para la realización de la enseñanza-aprendizaje, nos vincula necesariamente a otro aspecto muy importante dentro del proceso, a saber a los Alumnos y los Maestros.

c) **Los Participantes del Proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Se realizará una descripción de los participantes del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la materia sujeta a investigación.

Primeramente se elaborara una caracterización de los alumnos que cursan la materia de Historia Mundial en el CEGS, considerando algunas variables intrapersonales y situacionales⁴²

⁴² En el cuadro 1.1 se realiza una clasificación de las variables utilizadas para el análisis de los participantes del proceso de enseñanza aprendizaje.

para posteriormente revisar las características de los maestros que imparten dicha materia. La revisión se realizará de manera general; únicamente se aclararán las diferencias entre las Preparatorias en caso de que éstas sean muy notorias.

Las variables revisadas se localizan esquematizadas en el cuadro 1.1

1. El Alumno.

Ausubel⁴³ elabora una clasificación de las variables que influyen en el *proceso de aprendizaje*.

El divide el proceso de aprendizaje en dos categorías las intrapersonales y las situacionales. En las primeras, el proceso de aprendizaje es influido por los factores internos del alumno, mientras que en la categoría situacional intervienen factores externos al mismo.

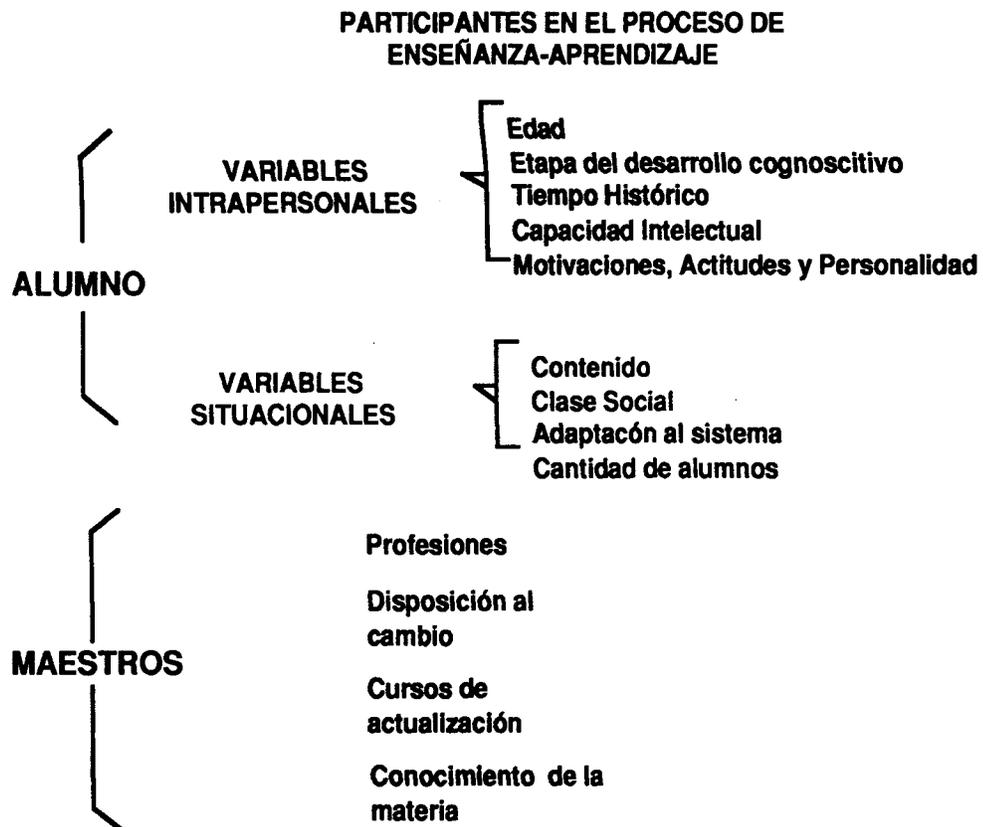
En el caso que nos compete, las variables que influyen en el proceso de aprendizaje abarcan las dos categorías propuestas por Ausubel, es decir, existen factores adyacentes al alumno que influirán (positiva o negativamente) en la comprensión de los contenidos históricos, p. ej. la edad, la capacidad intelectual, el nivel de desarrollo, etc.; de igual forma existen causas ajenas al alumno que también poseen peso en dicho proceso., p. ej. el medio socioeconómico y sociocultural, el maestro, etc..

Se tratará de desglosar algunas **variables intrapersonales**:

Como se comentó, una variable intrapersonal sería la **edad** de los estudiantes. La población de alumnos que entra a 1er. Semestre de Bachillerato en el CEGS (que es donde se incluye

⁴³ Ausubel: *op. cit.* p.p. 39-40

curricularmente la materia de Historia Mundial), oscila entre los 14 y 15 años de edad.



Cuadro 1.1

La etapa del desarrollo cognoscitivo también puede ser considerada una variable intrapersonal. Siguiendo la clasificación de las etapas del desarrollo cognitivo de J. Piaget, los estudiantes de Historia Mundial, por su edad, se adaptarían al inicio de la etapa de las operaciones formales, lo cual implica que el alumno puede desarrollar estrategias y habilidades para manejar conceptos abstractos y resolver problemas complejos

Según una investigación realizada por M. Carretero⁴⁴ los alumnos mayores de 15 años pueden establecer relaciones más dinámicas y complejas entre los factores o causas de los hechos históricos.

Sin embargo, otras investigaciones del mismo autor señalaban que el desarrollo cognitivo de los alumnos tiene relación con la dificultad para la comprensión de los contenidos de la Ciencias Sociales, lo cual puede ser aplicable a los contenidos históricos; de hecho el aprendizaje en la Historia (tanto de destrezas como de conceptos), se retrasa respecto al proceso cognitivo general señalado en la teoría de Piaget.

Algunas investigaciones (Neimark 1975; Carretero 1985) muestran que las dificultades en la adquisición y utilización del pensamiento formal en la adolescencia tienen efectos sobre la comprensión de los contenidos históricos.

De lo anterior podemos deducir dos cosas: Por un lado que los alumnos inician la etapa de operaciones formales por lo que pueden acceder con mayor facilidad a los contenidos históricos y por el otro, que eso no es garantía de que logren la comprensión de dichos contenidos. Por lo tanto, debe haber una planeación

⁴⁴ Carretero, M, *et. al*, comp.: LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: Ed. Visor: España, 1989: p.p. 53-58

didáctica que facilite el acercamiento del alumno a dichos contenidos.

Otro factor intrapersonal sería la comprensión del **tiempo histórico**, esto es el manejo de la cronología, de las nociones temporales, etc. y es considerado aspecto intrapersonal ya que:

"Desde el punto de vista psicológico la construcción del tiempo histórico (...) consiste en una de las dimensiones básicas de toda la arquitectura cognitiva del individuo. Los conceptos temporales se relacionan con los demás conceptos fundamentales como el espacio, la causalidad, etc..."⁴⁵

Sin embargo, el tiempo histórico también es importante desde el punto de vista didáctico (factor situacional) por ser parte de la estructura del programa o bien por formar parte del contenido del curso, de hecho, uno de los ejes centrales de la Historia como disciplina es el tiempo, y el manejo que se realice curricularmente del tiempo histórico, dependerá de la postura que se tenga ante el mismo, pero desde la perspectiva didáctica, el tiempo histórico será abordado en el siguiente apartado (pag. 97 de la tesis).

Existen diversos investigadores que marcan como un obstáculo para la comprensión de la historia, a las dificultades en la adquisición, manejo y comprensión del tiempo histórico (Asencio, Carretero y Pozo)⁴⁶. Dichos autores encontraron que la adquisición del tiempo histórico es la culminación de la adquisición de las nociones temporales, a saber: el tiempo personal, el tiempo físico, el tiempo social y por último el tiempo histórico.

En los adolescentes uno de los aspectos de comprensión temporal que presenta mayor dificultad es la relación entre el

⁴⁵ Asencio, *et. al*: La Comprensión del tiempo histórico; en *Idem*; p. 106

⁴⁶ *Idem*: p.p.103-138.

tiempo y causalidad aunque no exclusivamente, pues Juan Ignacio Pozo en su libro, *El Niño y la Historia*, señala que los problemas centrales que plantea la comprensión de la historia son: nociones de causación y motivación, convenciones cronológicas, los procesos de cambio, los conceptos, la relatividad en las interpretaciones históricas, sin embargo este aspecto será revisado con más detenimiento en el capítulo III.

Hasta aquí podemos observar que la dificultad de los adolescentes no radica en aprender los contenidos históricos, sino en comprenderlos, explicarlos y aplicarlos a su entorno social, ya que:

"...Resulta esencial que el alumno no solo entienda los conceptos básicos de la disciplina sino también que logre generalizar dichos conceptos a otras situaciones relacionadas con su actividad cotidiana..."⁴⁷

Otro factor intrapersonal a considerar es la **Capacidad Intelectual** de los alumnos; aun y cuando no tenemos datos concretos sobre el nivel intelectual de los estudiantes, podemos comentar que en el ITESM se aplica un examen de admisión para los candidatos a ingresar al Bachillerato. La prueba mide el Razonamiento Verbal y Matemático de los alumnos y consiste en la aplicación de 116 ítems, de los cuales el puntaje máximo es de 1600 y el mínimo de 400. Es una adaptación realizada en Puerto Rico, del Scholastic Aptitud Test (SAT) por el Colegio Entrance Examination Board. Para poder ingresar a la Institución el alumno debe obtener un puntaje mínimo de 950, y a pesar de no hallar un diagnóstico intelectual, podemos decir que los estudiantes que logran ingresar al Instituto, se encuentran

⁴⁷ *Op. cit.*: p. 20

localizados en el tercio superior del puntaje total de la prueba.

Por lo anterior podemos considerar que los alumnos ingresantes poseen un adecuado nivel intelectual (quizá equiparable con el diagnóstico de superior al término medio), aunque esto no sea necesariamente sinónimo de éxito escolar.

Por otro lado tenemos que las **motivaciones y actitudes**, así como la **personalidad** de los alumnos se clasificarían también dentro de los factores intrapersonales. Estos puntos son difíciles de precisar y mucho más de establecer generalizaciones, principalmente por que se requerirían de estudios al respecto al iniciar cada ciclo escolar ya que no solo se deberá estudiar las características individuales, sino las grupales también.

En el caso particular de la materia de Historia Mundial podemos afirmar que dichos factores son heterogéneos. Así como hay alumnos con motivación intrínseca⁴⁸ y una actitud favorable al estudio de la materia, hay otros que se muestran apáticos y desmotivados hacia el aprendizaje de la Historia.

Como un aspecto lateral a los factores situacionales y por ser un punto importante para la presente investigación, se elaboró una encuesta exploratoria de diez preguntas, que se aplicó a través del contacto directo a 78 alumnos de nuevo ingreso de la PEGL que cursaban la materia de Historia Mundial. La muestra fue elegida de manera probabilística siguiendo el método de muestreo de conjuntos o de conglomerados aplicado a los grupos de nuevo ingreso a la PEGL.

La encuesta pretendía obtener información sobre la valoración que daban los alumnos a la Historia, su actitud ante la Historia

⁴⁸ Si se desea ampliar el tema, revisar Bandura, Albert; Social Foundations of thought & Action: A Social Cognitive Theory; Prentice-Hall; EUA; 1986.

como materia, los métodos o técnicas que utilizaban para estudiar y una aproximación sobre el nivel de conocimientos históricos con los que ingresaban a la Institución.

Los criterios de valoración y actitud se eligieron considerando que la Historia es una de las disciplinas con mayor adaptabilidad para la transformación de las actitudes en los alumnos (Kohlber), los resultados obtenidos reflejarían hasta cierto punto la valoración que los alumnos encuestados tienen sobre la materia, así como permitiría formar una opinión sobre la actitud inicial de los estudiantes ante el curso.

El criterio de las técnicas de estudio, se eligió para tener algunos indicios del tipo de aprendizaje que podrían realizar los estudiantes encuestados, es decir, en qué nivel de consolidación de contenidos se ubicaban, ¿en el aprendizaje a través de la memorización escindida de la comprensión?; ¿en el aprendizaje a través de relaciones entre conceptos y factores causales?.

El criterio de nivel de conocimientos históricos permitiría obtener información sobre los aprendizajes previos de los alumnos, así como las ideas inclusoras que tenían del contenido de la material (Ausubel)

Para ello se incluyeron preguntas sobre el significado de la historia, el significado de algunos elementos "base" para el curso de Historia Mundial, sobre la utilidad que los alumnos veían en la materia, sobre la actitud de los alumnos ante la materia de Historia y sobre los métodos de estudio que utilizaban para aprender el contenido histórico.

Es importante señalar que la muestra puede considerarse representativa solo para la Preparatoria Eugenio Garza Lagüera (por ser donde se aplicó la encuesta), ya que abarcó al 16% de los

grupos de nuevo ingreso; y aunque no fue una muestra aleatoria, se aplicó el cuestionario al 18% de la población total.

Por otro lado, se puede cuestionar la validez de la encuesta si consideramos que dentro de los métodos descritos por los alumnos no se reflejaba necesariamente el proceso interno a través del cual accedían al contenido histórico, que no se incluyeron necesariamente todas las posibilidades de respuesta en las preguntas cerradas, etc.

De cualquier forma se tomaran los resultados sólo como una aproximación de la percepción de los alumnos de nuevo ingreso ante la Historia. La encuesta aplicada y la graficación de los resultados se localizan en el Anexo IV y Anexo X, respectivamente.

Se tratará de describir los resultados obtenidos considerando el siguiente esquema

- i) Nivel de Conocimientos
- ii) Utilidad de la Historia
- iii) Actitud ante la Historia
- iv) Técnicas de estudio

i) Nivel de Conocimientos:

Se realizaron algunas preguntas en la encuesta que intentaban indagar la concepción que los alumnos tenían sobre la historia, así como si conocían o no algunos conceptos (que podrían ser ideologías, sistemas o sucesos) que consideramos base para el curso.

Se encontró que la mayoría de los alumnos (76%) llegan al curso de Historia Mundial con una concepción de la historia como un relato de hechos y fechas. Para ellos, la historia es el "estudio

de los acontecimientos más importantes del pasado", así como de las fechas en que ocurrieron.

Sin embargo hubo respuestas que elaboraban alguna conexión de la Historia con el presente, tales como, "estudiar el pasado para entender mejor lo que está pasando en el mundo" o "conocer nuestro pasado para conocernos mejor y evitar problemas", aunque en un porcentaje menor (20%). Resultados en los que los adolescentes establecían dichas conexión también fueron encontrados por G. Zaragoza⁴⁹. Al correlacionar este punto con otras preguntas, se pudo observar que los alumnos que ofrecieron este tipo de respuestas les gustaba la materia ya que participaban en actividades elaboradas por sus maestros, como, análisis de periódicos, etc...

Por otro lado, El 4% de los alumnos encuestados no hicieron alusión al contenido histórico, tuvieron respuestas tales como "es una materia que se cursa en la escuela", "es puro rollo", etc., y al correlacionar la pregunta con las demás, se observó que a estos alumnos no les gustaba la historia, sus experiencias anteriores con la materia no eran positivas por lo que les parecía aburrida.

Con relación a los "elementos base" del curso, se encontró que el 100% de los alumnos señalaban por lo menos 4 elementos conocidos, sin embargo, a la hora de explicar su significado⁵⁰, el 25% explicó adecuadamente 4 elementos, el 54% explicó dos elementos, el 10% solo explicó uno y el 11% restante no pudo

⁴⁹ Zaragoza, Gonzalo: La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente: en Carretero, *et. al.*, *op. cit.* p.p.172-173.

⁵⁰ Los estándares establecidos para tomar al significado como correcto fueron que las respuestas incluyeran al menos dos características más específicas del concepto. P. ej. respuestas como el Liberalismo económico es cuando "hay libertad en la economía", no cubría el estandar mínimo, pero si incluían dos elementos como "hay libre empresa", "hay iniciativa privada", etc. se consideraba la respuesta como "adecuada".

explicar satisfactoriamente algún elemento.

Si consideramos la primera postura de los alumnos, podemos decir que la visión que poseen la mayoría de ellos sobre la historia es reduccionista y, como analizaremos en capítulos posteriores, la historia es más que el estudio exclusivo de los hechos pasados. Claro que si los acercamientos hacia la Ciencia Histórica están centrados en el estudio -léase memorización- de los hechos pasados, es lógica dicha visión. Afortunadamente existen diversos métodos didácticos que pueden facilitar que los alumnos amplíen el concepto que tienen sobre la Historia y que aparentemente (según los datos observados en la encuesta) si tienen correlación con la actitud de los alumnos ante la historia.

ii) Utilidad de la Historia

Para verificar este aspecto se realizaron preguntas relacionadas con la utilidad que los alumnos veían en la materia, así como que ubicaran en orden de importancia a la Historia entre otras Ciencias.

El 79.5% de los encuestados encontró utilidad en el estudio de la historia mientras que el resto dijo que la historia no le había servido. De los 62 alumnos que contestaron positivamente la pregunta #5 la justificación que ofrecían se pueden agrupar en respuestas similares a: "sirven como cultura general"(35%), "te ayuda a conocer el pasado"(49.5%) y "saber que está pasando en el mundo"(16%).

Claro que la utilidad de la historia supera estas afirmaciones, sin embargo en este momento surgen varios cuestionamientos; ¿cómo transmitir a los alumnos la versión de que la utilidad de la historia es más que conocer el pasado o ampliar nuestra cultura?

¿con explicitarlo será suficiente?; o bien, ¿se requerirá de la construcción de un modelo de enseñanza de la historia que facilite el proceso?, ¿eso será posible?. Dada la importancia de las preguntas anteriores se tratarán con mayor detenimiento en el capítulo destinado a este tema.

En la pregunta en que se solicitaba ordenar jerárquicamente diversas Materias, la Historia osciló entre el quinto (20%), sexto (50%) y séptimo lugar (30%).

Obviamente en este punto intervienen muchos factores que se encuentran fuera de nuestro alcance, tales como la preferencia personal de los alumnos, sus experiencias previas en dichas materias, las habilidades particulares de los estudiantes, etc.. Sin embargo es significativo el hecho de que muchos alumnos ubiquen a la historia en una secuencia posterior a materias en la que los aprendizajes están basados en habilidades técnicas y en destrezas pues podemos cuestionar hasta qué punto es real que la Historia les ha servido. ¿será que quizá la materia no demuestre prácticamente su utilidad como es el caso de la computación o los idiomas extranjeros?

La historia ocupó el segundo lugar para el 4%; el cuarto lugar para el 5%; el quinto lugar para el 44%; el sexto lugar para el 32%; y el séptimo lugar para el 15%. Se puede correlacionar lo anterior con el tipo de utilidad que los alumnos visualizan en la historia.

iii) Actitud ante la Historia.

Para indagar la actitud de los alumnos encuestados frente a la materia, se realizaron preguntas en las que por un lado, se cuestionaba al alumno si le gustaban o no le gustaban las clases

de historia, y por otro, preguntas en las que él debía seleccionar frases que describían su experiencia en materias de historia y que hacían referencia a tres factores: la percepción del alumno de la materia de historia, el comportamiento del alumno en las clases de historia y la descripción de técnicas expositivas utilizadas por el maestro de historia.

Se encontró que al 65.3% de los encuestados sí les gusta las clases de Historia. De los 51 alumnos que contestaron afirmativamente la pregunta 8, el 74.5% respondió que les gustaba las clases de historia porque "es interesante conocer el pasado" o bien porque "te platican sobre cosas que no conocías", mientras que al 23.5% de los alumnos les gusta la historia porque "pueden entender lo que está pasando", "permite conocernos mejor" y "permite vivir mejor". Se puede observar que este grupo establece una relación entre lo histórico y lo actual, situación que se confirma con porcentajes similares en respuestas anteriores. Por otro lado, al 2% restante le gusta la historia por factores familiares como "en la casa a todos nos gusta la historia"

La mayoría de los alumnos que ofrecieron respuestas negativas ante la pregunta 8 decían que la Historia no les gustaba "porque es muy aburrida" (37%), "porque no me sirve si voy a estudiar otra carrera" (25.9%), "por que no le entiendo"(25.9), o "porque es historia" (11%).

Con relación a las preguntas que trataban de explorar la percepción que el alumno tiene de la materia de historia (9 a), se encontró que para el 60.2% de los encuestados la materia de Historia tenía contenidos interesantes, y al 39.8% le parecían aburridos los contenidos históricos. Para el 77% de la muestra la materia le era indiferente y al 23% restante le emocionaba la

materia. El 54% señaló que la materia le gustaba a la mayoría de sus compañeros y el 46% dijo que a casi nadie le gustaba. Para el 90% de la población casi nadie reprobaba la materia, mientras que para el 10% restante muchos reprobaban la materia.

Podemos observar que a la mayoría de la población encuestada consideraba que la Historia tenía contenidos interesantes al mismo tiempo que señalaba que la materia le era indiferente. Los anteriores puntos parecen contradecirse, pero cabe cuestionar: ¿necesariamente aquello que es interesante me tiene que emocionar o viceversa?⁵¹

Por otro lado, la diferencia que se encontró en la muestra es mínima entre si la materia le gustaba a la mayoría de sus compañeros o no, sin embargo es muy significativo que la mayoría de los encuestados señalaron que casi nadie reprobaba la materia de Historia en sus cursos anteriores. Aparece entonces el siguiente cuestionamiento ¿qué pasa con la materia de Historia en el ITESM ya que el índice de reprobados es elevado? Se pueden adelantar algunos postulados al respecto, pero por la importancia del cuestionamiento es preferible tratarlo en un apartado separado.

Los datos recabados sobre el comportamiento del alumno en las clases de Historia (9 b) son los siguientes: El 77% de los alumnos señalaron que ponían atención en las clases de Historia y el 23% dijo aburrirse en clase. El 53% participaba en la clase, mientras que el 47% hacía otras tareas durante la sesión. El 46% de la muestra dijo que le explicaban a sus compañeros la clase

⁵¹ Hay que señalar que en la encuesta aburrido se consideró como antónimo de interesante, mientras que indiferente se tomó como antónimo de emocionante o apasionante

mientras que el 54% dijo no entender los temas.

Se puede observar que a pesar de que la mayoría de los alumnos dijo poner atención en la clase, un porcentaje elevado hacía tareas de otras materias durante la sesión. ¿Es posible atender dos actividades simultáneamente? de no ser así entonces ¿que tipo o nivel de "atención" ponían en clase los alumnos si la mayoría (aunque por una leve diferencia) no entendían los temas? y entonces ¿cómo es posible que la mayoría de los alumnos hayan tenido pocas dificultades en la acreditación de la materia?

Considero que son cuestionamientos interesantes que posteriormente retomaremos.

Al indagar sobre las técnicas expositivas⁵² utilizadas por el maestro de Historia (9 c), los resultados obtenidos son los siguientes:

El 100% de la población comentó que su maestro usaba el pizarrón. El 80% dijo que solo pedía resúmenes del texto. El 60% señaló que el profesor hablaba casi toda la hora. El 40% anotó que el maestro utilizaba rotafolios y mapas para exponer la clase, el 30% dijo que su profesor hacía actividades en el salón y que dictaba la clase. El 20% señaló que pedía investigaciones de problemas recientes, y por último el 10% dijo que su maestro usaba acetatos o filminas y analizaba noticias actuales.

Se puede observar que las técnicas didácticas mayormente utilizada por los maestros son las más tradicionales "el pizarrón", los "resúmenes y "el discurso". Siguiendo el orden de aparición, continúan los mapas y rotafolios, las actividades en clase y el dictado, mientras que las técnicas con menor porcentaje fueron

⁵² Cada técnica se considerará en forma aislada, ya que todos los alumnos marcaron más de dos como las utilizadas por sus maestros

investigaciones de problemas recientes, análisis de noticias, acetatos y filminas.

Aún y cuando los datos anteriores pueden ser interpretados a la luz de diversos planteamientos didácticos (que revisaremos en el capítulo del marco teórico de la enseñanza-aprendizaje) se pueden aventurar algunas aseveraciones.

Las principales técnicas utilizadas por los maestros siguen siendo las más tradicionales, no por ello se puede decir que no sean buenas, de hecho la Teoría del Aprendizaje Significativo por Recepción de Ausubel avala el uso de algunas de estas técnicas., sin embargo se puede cuestionar ¿por qué los maestros no integran técnicas más recientes que funcionan exitosamente en la Historia (p. ej. el debate, la simulación, el uso de mapas conceptuales, etc..)? Esto puede deberse a varias causas. O bien los maestros desconocen dichas técnicas, o las conocen pero no saben cómo aplicarlas o se resisten a utilizar nuevos métodos didácticos.(Se revisará el tema con mayor profundidad en el apartado para los maestros en esta sección y en el capítulo sobre Teorías de Enseñanza)

iv) Técnicas de estudio

Se realizó una pregunta en la que se solicitaba que el alumno explicara cómo estudiaba para los exámenes de Historia. Se consideraron 7 verbos que el alumno podía o no utilizar en su escrito y se pedía anotara si había recurrido a otras técnicas.

La mayoría de los alumnos realizó un relato de las técnicas que usaban para estudiar. Hubo un buen porcentaje de alumnos que consideraron como técnica de estudio hacer resúmenes (técnica que no se anotó en la encuesta, aunque se visualizó el escribir).

Las técnicas más utilizadas fueron:.

- Memorizar los apuntes para el examen (95%);
- Escribir lo que apuntaba el profesor en el pizarrón (80%);
- Hacer resúmenes del libro (65%)
- Leer y hacer las tareas (60%);
- Escuchar lo que explicaba el profesor (60%);
- Pedir los apuntes para el examen (15%);
- Estudiar del libro (5%)
- Copiar en examen (2%)

La técnica de estudio más utilizada fue la memorización de los apuntes para el examen, mientras que anotar los apuntes del profesor, hacer resúmenes y tareas, así como escuchar las explicaciones del profesor fueron técnicas que muchos alumnos practicaban; técnicas que hacen referencia al aprendizaje por repetición, mas no podemos decir si era significativo o no.

Por otro lado el pedir apuntes, estudiar del libro y copiar en examen fueron técnicas de estudio que pocos alumnos reconocieron practicar.

Hasta aquí podemos deducir que la inclinación de los alumnos ante el aprendizaje de hechos históricos se realiza hacia el aprendizaje de datos que puede servir (en el mejor de los casos) para ampliar esa red conceptual que se tiene sobre la ciencia, ¿mas no será únicamente aprender los contenidos para el examen y después olvidarlos?, de ser así, los conocimientos previos no son sólidos⁵⁹ y por lo tanto los alumnos presentan dificultades en el aprendizaje de los contenidos analizados en la materia de

⁵⁹ Es importante observar los resultados a la pregunta #2, en la que la mayoría de los alumnos no pudieron desarrollar correctamente más de cuatro conceptos.

Historia Mundial.

Por otro lado la técnica de la memorización *per se*, al momento de entrar al ITESM no les ofrece buenos resultados principalmente por la cantidad de material revisado en el curso y por el tipo de cuestionamientos realizados en los exámenes⁵⁴.

Obviamente faltan muchos otros factores intrapersonales que influyen en el proceso de aprendizaje de la materia, sin embargo el autor considera que los anteriores permiten la formulación de un perfil sobre los alumnos de nuevo ingreso del Bachillerato del CEGS.

Factores situacionales:

El **contenido** de la materia de Historia Mundial, como un factor situacional, representa un material abstracto, difícil de aprehender, ya que por una parte se requiere de una serie de habilidades y capacidades cognoscitivas además de un conocimiento de contenidos específicos sobre los cuales reflexionar.

Jesús Domínguez⁵⁵ comenta que el aprendizaje de una ciencia abarca dos tipos de tareas: dominar habilidades de pensamiento para procesar información y adquirir una red conceptual propia de esa ciencia; este es también el caso de la Historia.

Por otro lado para acceder a los contenidos históricos, es necesario el manejo del espacio geográfico y del tiempo por parte de los adolescentes, puntos que representan dificultades para los estudiantes tal como lo encontraron Asensio, Carretero y Pozo; Zaragoza, Gonzalo; Martín, Elena en algunas de sus investigaciones

⁵⁴ Es conveniente remitirse a la sección de esta tesis en donde se analiza la evaluación del curso, p.13

⁵⁵ Carretero, M, *et. al*, comp.: LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: Ed. Visor: España, 1989: p.p. 53-58.

sobre dichos temas como comentamos con anterioridad.

De igual forma, resulta esencial que el alumno no sólo entienda los conceptos básicos de la disciplina histórica, sino también que logre generalizar dichos conceptos a otras situaciones relacionadas con su actividad cotidiana. Esto implica que los alumnos elaboren juicios sobre los contenidos históricos y tal como señala E.A. Peel "el grado de destreza necesario para emitir juicios en los que no hay una sola respuesta válida y que, lo que se obtenga, responda al peso que se le dé a los diversos criterios, es para los adolescentes un ejercicio que sólo se puede plantear sobre problemas cercanos a sus campos experienciales"⁵⁶.

Por tanto, lograr que efectúen juicios razonables sobre sucesos ocurridos "antes de que ellos nacieran" es aun más difícil que sobre acontecimientos actuales.

Sin embargo, por la relevancia que tiene para la presente investigación el estudio del contenido de la disciplina, se revisara más detenidamente en capítulos posteriores.

Siguiendo con los factores situacionales, tenemos que, según datos obtenidos a través de una entrevista realizada al Director del Departamento Escolar del CEGS, la mayoría de los alumnos pertenecen a la **clase social** media o alta y provienen de grupos familiares que pueden costear la educación en la Institución o bien de grupos familiares que a través de "becas" inscriben a sus hijos en el Instituto.

En la mayoría de los casos, por lo menos uno de los progenitores posee una carrera universitaria y la mayoría de los alumnos provienen de escuelas secundarias de la localidad y un porcentaje menor, proviene de secundarias externas al Estado.

⁵⁶ Peel, E.A.: The Nature of adolescent judgment: Londres: Stample Press: 1971.

Por otro lado, no existe homogeneidad entre las escuelas secundarias de los ingresantes, ya que o son de gobierno estatal y/o federal, o privadas bilingües y/o monolingües, de diversos estratos socioeconómicos y con diversos currículos.

Podemos aseverar que las condiciones socioeconómicas y culturales de los alumnos influye en la comprensión del contenido histórico ya que en algunos estudios realizados por diferentes investigadores (Pozo y Carretero 1983⁵⁷ , Hallman, Voss y Portal⁵⁸), los alumnos de medios socioculturales más desfavorecidos presentan resultados más pobres que los alumnos de medios más favorecidos.

Por tanto los alumnos ingresantes a la institución se encuentran teóricamente, en condiciones más favorables para acceder a los contenidos históricos, no solo por el nivel socioeconómico, sino por el nivel cultural que implica que al menos uno de los progenitores de la mayoría de los ingresantes, posea una carrera universitaria.

Otro factor situacional podría ser la **adaptación al Sistema**, pues los alumnos no están familiarizados con la Institución por ser ésta la primera ocasión en la que ingresan al ITESM y al Bachillerato, lo que implica que el proceso de asimilación a la institución aparece simultáneamente a los problemas derivados de las características del contenido.

Se sabe que la motivación está presente en cualquier aprendizaje. Ausubel realiza una clasificación general de la motivación de logro en el aprendizaje. Comenta que existen fundamentalmente tres componentes la motivación de logro. El

⁵⁷ Carretero, M.; Pozo, J.I.; y Asensio, M.: Comprensión de Conceptos Históricos durante la adolescencia: Infancia y Aprendizaje, 23, 55-74: 1983.

⁵⁸ Citados en Carretero, M., *et. al.*: *op. cit.*, p. 21

primer componente es el impulso cognitivo, es decir, la necesidad de adquirir conocimientos, dicho componente quedaría dentro de los factores intrapersonales de los alumnos. El segundo componente es el mejoramiento del yo, mecanismo a través del cual los alumnos pueden obtener estatus primario (estatus personal o autoestima, etc.). El último componente de la motivación de logro es el afiliativo. Ausubel señala que dicho componente no está orientado ni a la tarea ni al mejoramiento del yo. “Se orienta básicamente hacia el aprovechamiento que le asegure al individuo la aprobación de una persona o grupo supraordinados, con los cuales se identifique de manera dependiente y por cuya aceptación adquiera estatus vicario o derivado”⁵⁹.

En la adolescencia, el impulso afiliativo es reencauzado de los padres a los compañeros de la misma edad, por lo que los alumnos tienden a buscar la aprobación de su grupo de iguales. Al ingresar a una nueva escuela, los alumnos no tienen (generalmente) satisfecho el impulso afiliativo por desconocer a sus compañeros, maestros; los edificios, las reglas de la institución, etc.. Por tanto deberán dedicar parte del tiempo en la escuela buscando satisfacer dicho impulso para adquirir un estatus derivado entre sus compañeros. Es por eso que se afirmó con anterioridad que el proceso de adaptación aparece simultáneo a la dificultad de los contenidos.

Otro factor situacional es la **cantidad de alumnos** que ingresa a la Institución, en el caso de los Bachilleratos del CEGS es elevada, por lo tanto los grupos son de entre 30 a 40 alumnos (en promedio), y si como se comenta en el artículo de Casarini

⁵⁹ Ausubel: *op. cit.*: p.359.

"las actividades que atienden a los procesos y pensamiento requieren de una educación mas individualizada"⁶⁰ en donde de acuerdo a Stenhouse la función evaluativa del maestro es la crítica⁶¹ , es decir, el maestro deberá evaluar los cambios verificados en los alumnos persiguiendo una comprensión más que en la aprobación de exámenes, lograr llevar a cabo esto con 240 alumnos (en el caso de los maestros de planta) nos parece "labor de titanes". Por otro lado mantener la atención de grupos numerosos requiere por una parte, de estimulaciones que logren sobrepasar el umbral mínimo de atención y competir con diversos distractores como lo son las condiciones áulicas, los compañeros, el ruido, la hora, etc., y por otra, requiere de una planeación didáctica más detallada para la cátedra.

Lasser⁶² plantea que los contenidos que se exponen a los alumnos deben captar su atención por lo que recomienda el uso de materiales didácticos de apoyo que presenten una estructura y que tengan colores, para incrementar dicha atención. Sin embargo por tratarse más de aspectos didácticos que de aprendizaje, se retomara el tema en el siguiente apartado.

Aun cuando no se agotaron los factores situacionales que pueden intervenir en el proceso de aprendizaje. Se pasará al análisis de los Maestros como la contraparte del proceso: La enseñanza.

⁶⁰ Casarini, Rato. M.: "Notas para una comprensión de las actividades y los procesos en el aprendizaje": El Unicornio, No. 10: Fac. de Filosofía y Letras U.A.N.L.: Monterrey, México: 1991.p.33.

⁶¹ Según las palabras de Stenhouse: "...el modelo de procesos es esencialmente un modelo crítico, no evaluador. Jamás puede ser dirigido un examen, como objetivo sin que pierda calidad(...). Esto no significa que los estudiantes no puedan ser examinados, sino que el examen debe estar adaptado"; de hecho el llama a la evaluación "iluminativa" en Stenhouse.: *op. cit.* 1984.p. 140.

⁶² Lesser, G.S: La Psicología en la práctica educativa: Ed. Trillas: México: 1981.

2. El Maestro:

Se realizará como primer punto una descripción del cuerpo docente en la materia de Historia Mundial de los Bachilleratos del CEGS, para posteriormente analizar la problemática básica dentro de este rubro.

Los criterios de análisis a considerar son las Profesiones de los maestros, su nivel de estudio y la disposición a los cambios. Los dos primeros criterios pueden facilitarnos una visión sobre el nivel de conocimientos que poseen sobre la materia, así como el grado de especialización que cada uno tiene, y el último la disposición de los maestros para aceptar e introducir nuevas estrategias didácticas en el curso.

Como se comentó en páginas anteriores, mientras más claro tenga el maestro el esquema conceptual de la disciplina, más probabilidades existen de que pueda transmitir dicha estructura (Carretero, Poso y Asensio, 1989), y si adecúa el contenido a las características de los alumnos a través de estrategias instruccionales adecuadas, la probabilidad aumenta; por esta razón se eligieron dichos criterios

Se encontraron algunas diferencias en las características de los maestros entre las dos Preparatorias por lo que se realizará la descripción de forma particular en cada una de ellas.

En la Preparatoria Eugenio Garza Sada las Profesiones de los Maestros que impartieron la cátedra durante el Semestre agosto-diciembre de 1992 fueron heterogéneas, siendo estas Derecho, Antropología Social, Letras Españolas, Historia y Psicología. El 57% de los maestros que impartieron la materia de Historia Mundial tenían por lo menos una Maestría, mientras que el resto

no tenía ninguna. La disposición a los cambios entre el cuerpo docente es variada, mientras que algunos proponen cambios, otros se resisten a los mismos. Por otro lado el ITESM ofrece cursos de capacitación para los profesores a los cuales asisten en un promedio de 2 cursos al año.

Los maestros de la Preparatoria Eugenio Garza Lagüera también provienen de Profesiones heterogéneas, siendo estas Contabilidad, Derecho, Psicología, Ingeniería Industrial y de Sistemas, Letras Españolas y Administración de Recursos Humanos. El 67% de los maestros que impartieron cátedra el Semestre de agosto-diciembre de 1992 tenían una maestría o estaban por obtenerla. La disposición a los cambios en este Bachillerato es más uniforme: la mayoría propone y/o apoya los cambios, y al igual que la PEGS, los maestros acuden a cursos de capacitación pero en mayor proporción.

Como se comentó al inicio de esta sección, a través de la misión, el ITESM espera que los maestros tengan un dominio del área de conocimiento, para poder transmitir los conceptos claves y las estrategias de pensamiento necesarios para la comprensión de la Historia (que generalmente los alumnos carecen en este nivel) y por otro lado que conozca aspectos básicos sobre la didáctica de la materia. Al respecto, la PEGL tiene un perfil del Maestro⁶³ en el que incluye ambos aspectos, resaltando el aspecto didáctico y al maestro como creador de ambiente. (El Perfil del Maestro de la PEGL se puede localizar en el Anexo V).

Sin embargo en la materia de Historia Mundial se requiere del manejo no sólo de metodología didáctica o del conocimiento de la disciplina, sino además del conocimiento de las características

⁶³ La PEGS formalmente no posee dicho documento.

del adolescente en su aprendizaje de conceptos históricos.

Como comentamos con anterioridad el **Tiempo Histórico** representa dificultad para su manejo durante la adolescencia, por ello es importante que los maestros no sólo conozcan el tiempo histórico, sino que puedan utilizarlo para facilitar su acceso a los alumnos.

Además el tiempo histórico es parte del contenido del curso, de hecho, el programa sigue un modelo cronológico-temático⁶⁴, por lo que el maestro deberá explicitar su uso para facilitar su comprensión.

Cuando hablamos de la secuenciación se detectó la necesidad de considerar las características de los adolescentes en la planeación curricular así como en la práctica curricular; al respecto es importante adecuar los métodos didácticos a las necesidades de la materia, así tenemos que existen diversos **métodos didácticos** que pueden ser aplicados en los cursos de Historia Mundial y que podrían facilitar el cambio de actitudes en los alumnos ante la materia y la comprensión de los contenidos históricos. Técnicas como la simulación, el debate, el uso de mapas conceptuales, etc. que, como comentamos anteriormente, muchos maestros de ambas preparatorias no utilizan como un recurso de acceso a la historia.

Además utilizar técnicas como jerarquización de aprendizajes y organizadores previos, manejo de fuentes, etc. facilitan en mucho a los jóvenes adolescentes el acceso a la comprensión de los contenidos históricos.

Por otro lado, si se espera que los contenidos sean vigentes

⁶⁴ Se ampliará sobre los modelos para el manejo del tiempo histórico en el capítulo III de la presente investigación, pag. 99.

los maestros deben tener **cursos de actualización** de los cambios mundiales, ya que ¿cómo es posible transmitir a través del currículo formal ciertos contenidos que quizá los maestros no manejen con seguridad?; estos cursos deben ser prioritarios para los maestros del Area de Ciencias Sociales y de manera particular para aquellos que imparten las cátedras de Historia.

Al respecto el ITESM ofrece una serie de cursos de actualización para los Maestros del Sistema que podría resolver dicha dificultad.

En cuanto a la **programación curricular** , los maestros deberán estar capacitados para adaptar los programas a las características particulares del grupo y a su estilo personal de enseñanza, para optimizar la aplicación del programa; esto implicaría también la capacitación del maestro como diseñador de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Carr y Kemmis⁶⁵ sugieren que para que la enseñanza llegue a ser una actividad más profesional deben ocurrir tres tipos de evolución. La primera, que las actitudes y la práctica de los enseñantes estén más sujetas a los fundamentos de la teoría e investigación educativa. La segunda que se amplíe la autonomía profesional de los maestros, en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional dentro del cual actúan. La tercera que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro a fin de incluir las que tiene frente a otras partes interesadas de la comunidad en general.

Por otro lado Schwab y Stenhouse, reconocieron la necesidad de considerar al enseñante como la figura central de la actividad

⁶⁵ Carr, Wilfred, y Kemmis, Stephen: Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-acción en la formación del profesorado: Martínez Roca: Barcelona, España: 1988: p. 29

curricular, en tanto son los que actúan y deben formular juicios basados en sus conocimientos y experiencias⁶⁶

En el caso de los maestros que imparten la cátedra en el CEGS, se encontró una heterogeneidad profesional, por lo que, en algunas situaciones, se puede cuestionar el nivel de conocimientos de los maestros sobre los fundamentos de la teoría de la investigación educativa en historia, y en otras, la profundidad en el nivel de conocimiento de los contenidos del curso.

Lo anterior conduce hacia un mayor control sobre el proceso de enseñanza por parte de la Institución, sin embargo, el control puede implicar que la planeación didáctica adecuada a las características de los estudiantes y del enseñante, se vea limitada para el maestro capacitado

Por otro lado, como se comentó anteriormente, muchos de los objetivos del programa vigente (socialización, pautas de comportamiento, valores sociales, etc.), se trabajan mediante el currículo oculto, ya que formalmente no se plantea su forma de consecución. Además existen algunas situaciones particulares en que los maestros transmiten una historia narrativa⁶⁷ (fechas, nombres) a sus alumnos, lo que representa una extensión de las estrategias didácticas tradicionales. Así difícilmente se alcanzan los objetivos de “comprensión, explicación, relación, etc.) que el programa vigente plantea.

Este punto conlleva a una situación en la que, muchos maestros no integran técnicas más recientes y con resultados positivos a los métodos expositivos utilizados en la práctica

⁶⁶ Citado por *ídem* p.36.

⁶⁷ Por la importancia del tema, las formas de abordar la historia serán revisadas en el cap. II

docente (como la simulación, dramatización, etc.)⁶⁸

Obviamente no se pretende establecer en el programa un diseño único de estrategias instruccionales, pero sí formular una guía sobre la cual el maestro pueda desarrollar el curso según las características particulares del grupo y su estilo instruccional.

De forma tal que la elaboración curricular, en el caso de un nuevo programa de Historia Mundial, deberá abarcar el planteamiento de un **Programa** que incluya **actividades** que faciliten el acceso de los alumnos a los contenidos históricos, además de una planeación de las **actividades de los maestros**.

Dichas actividades deberán formularse considerando las características de los alumnos, y los maestros podrán adaptarlas a sus características personales y grupales.

Lo anterior puede suponer un abandono de los contenidos históricos, sin embargo el autor considera que puede lograrse una combinación de un adecuado nivel de conocimientos con una metodología más acorde a las características del alumnado.

⁶⁸ Al lector interesado se recomienda remitirse a Martín Elena: El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la Geografía. Pozo, Asencio y Carretero: Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. Gil, P. y Piñeiro, R.: El pensamiento geográfico en la edad escolar: La simulación como recurso didáctico, en Carretero, *et. al.*: 1989. *Op. cit.*

II. LA HISTORIA COMO AREA DE CONOCIMIENTO.

La Historia aparece hoy como una ciencia en plena evolución. En la actualidad la tendencia de la historia-narración como metodología de investigación casi ha desaparecido. Las verdades "definitivas" de la historiografía positivista pertenecen al pasado, y el hecho de que tal concepción de la historia se mantenga en algunos países como efecto del atraso, de la inercia o de la falta de información, no hace que esté menos superada⁶⁹. Pocos dudan de la cientificidad de la materia; el carácter de Ciencia en la Historia es un paradigma casi generalizado. Claro que obtener este estatus no fue casual. Los métodos de la historia evolucionaron tanto que ahora existen diversas técnicas que permiten corroborar y verificar la autenticidad de documentos, realizar interpretaciones históricas confiables, utilizar métodos y técnicas de otras ciencias para auxiliar el estudio de los acontecimientos pasados, etc.

Desde esta perspectiva, impartir una clase de historia es todo un reto científico; transmitirlo a los alumnos es mucho más difícil. A pesar de lo cual, muchos de los maestros dedicados a esta labor, desconocen el desarrollo de la historia como Ciencia, se piensa que con manejar los datos o acontecimientos específicos es suficiente para "enseñar historia".

La postura del autor de esta tesis es opuesta. Es necesario que los maestros de historia tengan "nociones generales" de la materia como área de conocimiento y no sólo de los contenidos específicos. Obviamente no se esperará tener eruditos en esta área; de hecho, en

⁶⁹ Cardoso, Ciro y Pérez, Héctor: Los métodos de la Historia: Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social: Enlace Grijalbo: México, 1977: p.40.

el ITESM son pocos los especialistas en la materia que imparten clases, sin embargo, cuando un maestro enseña historia, debe visualizar su materia como ciencia y comprender, no sólo los datos históricos, sino también los métodos históricos, como requisito para crear en los alumnos una actitud crítica ante los hechos históricos, así como para lograr la comprensión de la materia. Por esta razón, si se pretende realizar una investigación en la que se relacione la Historia y la Educación, es imprescindible discernir sobre el Objeto de Estudio.

Este capítulo pretende realizar de manera esquemática un breve acercamiento a la Historia como área de conocimiento, para posteriormente esbozar un marco conceptual que fundamente la elaboración del Programa de Historia Mundial.

Por lo cual primeramente se realizará una descripción general del desarrollo que ha tenido la historia como ciencia para mostrar la opinión del ponente sobre lo que es la historia en la actualidad.

Posteriormente se elaborará un análisis sobre la utilidad de las ciencias históricas dentro de un currículo, que permita inclinar la estructura del programa por una línea de investigación más delimitada.

A. DESCRIPCION ESQUEMATICA DE LA EVOLUCION DE LA HISTORIA COMO CIENCIA.

Por mucho tiempo la historia que se difundió en el mundo no era más que un relato anecdótico de los acontecimientos de mayor relevancia. Una **historia anticuaria o narrativa** que, según Luis González⁷⁰, sólo acumulaba hechos sucedidos desde tiempos remotos, sin importar las relaciones causales y sin pretender llegar a elaborar generalizaciones.

La primera explicación racional del proceso histórico la dieron los Griegos, quienes concebían al movimiento histórico como un ciclo: "Según este punto de vista la sociedad pasaba por modelos idénticos de desarrollo en ciclos periódicamente recurrentes"⁷¹

La historia ha sido un elemento indispensable en la consolidación de las nacionalidades, ha estado presente tanto en la formación de los estados nacionales como en la lucha por la sobrevivencia de las nacionalidades oprimidas.

La **historiografía decimonónica** utilizaba el marco de las fronteras políticas como definición de unidades "naturales".

Es en este momento en donde nacen los nombres de los tipos fundamentales de organizaciones políticas desde la monarquía a la democracia sirviendo como base para la interpretación histórica que ha perdurado hasta la actualidad.

Para Lefebvre⁷² la historia se convierte entonces en un sencillo instrumento de propaganda, posición que tiene algunos ecos en la

⁷⁰ González, Luis: De la múltiple utilización de la Historia; en Pereyra, Carlos, *et.al*: Historia ¿para qué?: Ed. Siglo XXI; México; 1980.

⁷¹ Novack, George: Para comprender la historia: Ed. Fontamara: Barcelona, España:1981, p.18.

⁷² Fabvre, Lucien: Combates por la Historia; Ed. Ariel; Barcelona, España; 1974.

actualidad (como en la historia de bronce).

La historia política con base documental tiene sus inicios en la reforma protestante y, después del surgimiento de los Estados-Nación, en el S XVII aparecen las comparaciones entre los pueblos o estados en diversas fases de desarrollo, lo que dio como resultado **la historia comparativa.**

Según Marc Bloch

“practicar el método comparativo en el marco de las ciencias humanas consiste (...)en buscar para explicarlas, las similitudes y las diferencias que ofrecen dos series de naturaleza análoga, tomadas de medios sociales distintos”⁷³

La Historia Comparativa encaminó hacia nuevas posibilidades a las investigaciones historiográficas.

Para Cardoso y Pérez⁷⁴, algunas de las ventajas que actualmente presenta la historia comparativa son: la posibilidad de un control más efectivo sobre las hipótesis; las generalizaciones explicativas y el camino que abre para la construcción de universos de análisis definidos según criterios conceptuales mucho más consistentes. Por otro lado señalan como los principales peligros al aplicar el método comparativo, por un lado, el cometer anacronismos, y por otro, exagerar las virtudes del método comparativo.

Los autores recomiendan tomar algunas precauciones en la aplicación de dicho método, tales como conocer bien aquello que se pretende comparar y no confundir comparación con yuxtaposición.

En el S. XIX, surge el **positivismo** que consideraba a los hechos históricos en sí mismos, con ausencia de alguna fundamentación teórica y de alguna explicación teórica y de conjunto.

⁷³ Citado en Cardoso, C. y Pérez, H.: 1977: *Op cit.* p.345

⁷⁴ *Idem.* p.p. 345-352.

El nuevo punto de vista determinó a los historiadores a examinar las pruebas mediante procedimientos análogos a los que prevalecían en otros campos de conocimiento, por una parte, imponían el rigor erudito de las ciencias naturales a la investigación histórica, y por otra, buscaban el conocimiento crítico de las fuentes de la historia (podemos mencionar a Voltaire, von Rake como ejemplos de esta rama).

Esta historia positivista, que fue llamada también "historia historizante" (Henri Berr), o "historia episódica" (Lacombe), recogía "objetivamente" todos aquellos hechos históricos que no se repiten y proponía que

"su ordenación en una cadena lineal de causas y consecuencias constituiría la síntesis, la presentación de los hechos estudiados: hechos casi siempre políticos, diplomáticos, militares o religiosos, muy raramente económicos o sociales"

La misión del historiador era entonces, recoger objetivamente los hechos históricos, que se encontraban en los documentos; someter al método crítico dichos documentos para situarlos en el tiempo y espacio, clasificarlos, criticarlos en cuanto a su autenticidad y credibilidad; coordinarlos linealmente y exponerlos coherentemente.

Simultáneamente, en el S. XIX, aparecen las **teorías materialistas** las cuales se fundamentan en la naturaleza humana y afirman que la historia ha sido determinada por las cualidades de dicha naturaleza, ya sean buenas o malas⁷⁶, como parte de esa naturaleza proponían que los modos de producción se han ido sucediendo en el devenir histórico.

De acuerdo a Hegel, la *idea* se satisfacía a sí misma en el tiempo, al pasar por etapas dialécticas sucesivas.

⁷⁶ Cardoso y Pérez: *Op. cit.*: p. 32

Aún cuando Sócrates, Platón y Aristóteles utilizaron el término “dialéctica” como una manera de discutir, en donde el que discute anticipa lo opuesto esperando que la contradicción dirija hacia la solución, Hegel en la *dialéctica idealista*, aplicó el concepto de tesis, antítesis y síntesis al proceso mediante el cual las ideas y la supraestructura de las instituciones que se apoyan en ellas se habían modificado en el pasado.

Para Hegel al ser indagada la *idea*, evocaba siempre a su *oposición*. El conflicto era resuelto a través de la *síntesis* que representaba la idea final o absoluta o trascendental del Verdadero ser⁷⁶

Karl Marx aceptó la lógica de la dialéctica, él pensó también que el conflicto entre la tesis, la antítesis y su resolución por medio de la síntesis explicaba los acontecimientos de la historia. Pero en el lugar de la *idea*, Marx colocó el *sistema de producción*.

“La economía en desarrollo era el elemento dinámico del proceso dialéctico; definía la estructura de las clases, de los intereses y de las relaciones internas que determinaban todos los cambios en la supraestructura de la sociedad, del intelecto, del gobierno y de la religión”⁷⁷

A fines del S. XIX, surge el *Materialismo Histórico* cuyos aspectos centrales se situaban: en el concepto de una *infraestructura* y una *supraestructura* de fuerzas que operan conjuntamente para traspasar los límites institucionales; en los *conflictos entre las clases* en donde la clase poseedora se enriquecían a costa de la explotación de la clase desposeída y al mismo tiempo preparaba el camino para el enfrentamiento final en

⁷⁶ Handlin, Oscar: *La verdad en la historia*: Fondo de Cultura Económica, primera edición: Trad. Mercedes Pizarro: México, 1982.

⁷⁷ Moya, Carlos: *Op cit.* p. 100.

el cual *la mayoría* saldría victoriosa.

Por su parte Max Weber consideró al *idealismo hegeliano* y al *materialismo Marxista* para proponer la “**Historia Comprensiva**”. El autor señala al *idealismo materialista* como el motor de los cambios sociales, afirma que junto a los intereses materiales, los intereses ideales son los bienes de salvación.

“La imagen ideal del mundo, su concepción sagrada, se presenta como un sistema de ideas y representaciones que constituye una mediación entre la realidad sensible, material de los intereses que rigen la vida cotidiana y la realidad trascendente de los bienes que aseguran la salvación”⁷⁸

Para Weber, las *ideas religiosas* constituyen un marco simbólico, dentro del cual se legitiman los intereses materiales del grupo que resulta portador de la cultura. El afirma que el *sistema de valores* supone una concepción sagrada del mundo, que determina a dicho sistema al establecer las posibilidades de salvación que constituyen el fin último de la legitimación

La construcción histórica desde este paradigma, se mueve en torno a tres grandes categorías: la razón, la sociedad y la historia.

El progresivo desarrollo de una nueva estructura social implica el progresivo desarrollo de una nueva forma de racionalidad. Weber justifica los cambios sociales a través de la *teoría del carisma* en donde los movimientos carismáticos (revolutivos) se imponen a las fuerzas sociales anteriores conduciendo a un cambio radical de la estructura social. Señala que una vez transformada la sociedad inicia un movimiento de legitimación de los valores revolucionarios.

“... con el triunfo llega el momento de la alienación para el carisma revolucionario, apropiado ahora al servicio de la legitimación de los poderes e intereses sociales dominantes dentro de la nueva estructura social. La función revolucionaria

⁷⁸ Moya, Carlos: Sociólogos y Sociología: siglo veintiuno editores: México 1970: cap.III

deviene ahora legitimadora, socialmente integradora y estabilizadora”⁷⁹

Los historiadores franceses de principios del siglo XX consiguieron una visión más penetrante del condicionamiento económico del proceso histórico (p.ej. Lacombe y Berr). A esta interpretación se le conocerá con el nombre de **Historia Científica**.

Se trata de una historia que, para Luis González

“busca parecerse a las ciencias sistemáticas del hombre, que recopila acaeceres genéricos. Posteriormente se transforma recogiendo hechos principalmente de la vida económica”⁸⁰.

De aquí se derivan aquellas corrientes que visualizan que la base económica de los sistemas políticos y la lucha de clases surgen por las contradicciones económicas de la sociedad.⁸¹, es decir la **historia económica**.⁸²

De esta corriente aparecerán diversos métodos para abordar el estudio de la historia económica tales como: *la historia serial, las historia cuantitativa, la nueva historia económica*

Como comentan Cardoso y Pérez Brignoli, *la historia serial* fue creada y defendida por la escuela de los *Annales* que explicitaban su intención de escribir una historia enteramente cuantificada. El rasgo distintivo de esta historia frente a las otras formas de historia cuantificada es de que es realizada por historiadores formados en cuanto tales, atentos a la necesidad de

⁷⁹ *Idem.* p.p 127-128.

⁸⁰ González, Luis: De la múltiple utilización de la Historia; en Pereyra, Carlos, *et.al*: 1980: Op. cit.: p.68

⁸¹ Heller, Agnes; HISTORIA Y VIDA COTIDIANA: Aportación a la sociología socialista; Colección Enlace, Ed. Grijalbo; 1985, México, D.F.

⁸² Es importante señalar que la concepción Marxista de la historia se incluye dentro de la historia económica.

criticar la documentación que se utiliza, y atentos del peligro de cometer anacronismos⁸³.

Entonces, los historiadores de la escuela de los *Annales*⁸⁴ visualizan a la teoría económica como una hipótesis a comprobar por lo que la construcción teórica es lenta ya que requiere de diversos estudios regionales, de empresas, etcétera.

Por su parte la *historia cuantitativa* surge en Estados Unidos y se desarrolla en Francia a mediados del presente siglo. Esta metodología histórica, se preocupa principalmente por el crecimiento económico al cual le aplica retroactivamente los métodos de la contabilidad nacional⁸⁵. Sin embargo, como señalan Cardoso y Pérez Brignoli, aplicar la historia cuantitativa a épocas pasadas, implica reunir materiales estadísticos disponibles para dicha época y organizar dicha información según el modelo de la contabilidad nacional actual, por lo tanto, realizan ejercicios de extrapolación que no necesariamente reflejan la situación económica tal como se vivió en la época analizada.

La historia cuantitativa, es entonces, una historia hecha por economistas y que pretende limitarse a la cifras y al razonamiento sobre tales cifras.

La nueva historia económica tiene algunas semejanzas con la historia cuantitativa, tales como el hecho de ser una historia económica escrita por economistas y que aplican retrospectivamente modelos económicos, sin embargo se

⁸³ Se puede definir como anacronismo al hecho de no respetar el carácter diferencial de las diversas sociedades, de las distintas épocas.

⁸⁴ De hecho, los precursores de la historia serial darán forma posteriormente a la historia social.

⁸⁵ Los métodos de la contabilidad nacional buscan clasificar y analizar año por año, las producciones, intercambios, inversiones, PIB, etcétera, que resumen la actividad económica de un país en su conjunto.

diferencia de la anterior en que rebasa la simple descripción, plantea de manera precisa las cuestiones de historia económica y controla la elección de hipótesis causales alternativas que implica a su vez el recurso de la simulación histórica, es decir, el método contrafáctico⁸⁶.

Sin embargo, la nueva historia económica se ha caracterizado por evitar y rechazar las interpretaciones globales y por la tendencia al eclecticismo en sus explicaciones

Los métodos utilizados en la investigación de la historia económica radican, *a grosso modo*, en el análisis estadístico (la cuantificación) de las fluctuaciones económicas de un lugar y en un período de tiempo determinado.

El análisis puede realizarse considerando determinados períodos de tiempo de diversa duración. Lo que se pretende es ubicar los factores coyunturales dentro de la estructura económica, buscando establecer una vinculación entre estructura y coyuntura, además de establecer el nivel de crecimiento y/o desarrollo económico que se obtuvo en el período analizado.

Como se describió con anterioridad, cada método (serial, cuantitativo o nueva historia económica) utiliza diversas técnicas que se adaptan mejor a sus objetivos y características particulares, pero que tendrán como finalidad establecer esa relación entre los cambios económicos y las modificaciones sociales; de cualquier forma, por el carácter general de la descripción realizada, se recomienda al lector interesado recurrir a bibliografía

⁸⁶ En la nueva historia serial se utiliza el método contrafáctico cuando es imposible la verificación directa de las hipótesis. Por ejemplo Fishlow y Fogel realizaron una investigación sobre la importancia de la construcción de los ferrocarriles en los Estados Unidos, partiendo de la hipótesis de la no construcción de los ferrocarriles.

especializada sobre el tema⁸⁷

A mediados del presente siglo inician movimientos de estudio estadístico aplicado a las diferentes poblaciones, con el objetivo de encontrar comportamientos comunes de los diversos grupos humanos, surge la historia demográfica.

La historia demográfica tiene sus orígenes en el tratado de demografía de Adolphe Landry⁸⁸, en el cual se distinguía a la *demografía cuantitativa*, cuyo objeto es el estudio de los movimientos que se producen en las poblaciones, y a la *demografía cualitativa*, que considera las variaciones existentes entre los individuos debido a factores como la edad, raza, etc., sin embargo en la práctica, la historia demográfica acentuó más el estudio de la demografía cuantitativa.

El campo de estudio de la demografía comprende dos aspectos básicos: El primero es el estado o estructura de una población, en el que puede considerarse la pirámide de edades, el total de habitantes, la densidad poblacional, la distribución geográfica, entre otros factores. El segundo es la dinámica poblacional o el estudio de los movimientos que afectan a las poblaciones humanas, aquí se considerarían factores como la migración, el índice de natalidad, el índice de mortalidad, los movimientos naturales internos, etc.

Las fuentes se remiten a informes estadísticos de las diferentes poblaciones (índice de natalidad-mortalidad, censos,

⁸⁷ Cardoso, C y Pérez B.: 1977: *Op. cit.*: Cap.VI.

⁸⁸ Es importante señalar que aun antes del tratado de Landry ya existían estudios historiográficos de corte demográfico. Sin considerar a los precursores, recordemos que en 1930 se había formado en Italia el Comité para el Estudio de los Problemas de la Población y que con la publicación del manual de Fleury y Henry en 1956 se encuentra una sistematización de la metodología para la investigación que tiene como fuente los registros parroquiales.

etc.), sin embargo no siempre se encuentran registros de estos datos. Los historiadores demográficos, al analizar épocas en las que no existían los datos estadísticos (periodo pre-estadístico o pro-estadístico) tratan de reunir la información de fuentes como los registros parroquiales, los censos primitivos, los documentos no demográficos pero que pueden utilizarse con fines demográficos, etc.

El objetivo primordial de este tipo de historia es llegar a establecer patrones o leyes de comportamiento para las diferentes poblaciones; podemos concluir el apartado para la historia demográfica con la definición propuesta por Pierre Gillaume y Jean-Pierre Pousou⁸⁹

“La demografía es ... una descripción cuantitativa de las poblaciones y un estudio matemático -estadístico en la mayoría de los casos- de sus movimientos y variaciones diversas. Su finalidad consiste en descubrir “leyes de población”, o al menos comportamientos, para mejor aclarar sus causas o consecuencias”

Por otro lado, a principios de siglo aparece una nueva interpretación histórica "*Historia de las Constantes*". Simiand descubrió que en la historia se producen unas constantes, es decir, hechos que se repiten, por lo general de carácter social; sus investigaciones, dan pauta a la rama del saber histórico conocida como **historia social**.

Posteriormente, los franceses Bloch y Fabvre intentan explicar el pasado en todas sus dimensiones, es decir, no solo saber qué ocurrió, sino también el porqué ocurrió. Para lograrlo se propusieron recomponer el pasado a través de la sistematización, clasificación y comparación de la información recopilada.

La historia social busca, en sus inicios, tener un estatus

⁸⁹ Citado en Cardoso y Pérez B.: 1977: *Op. cit.*: p. 98

autónomo al igual que la historia económica, demográfica, etc. la pregunta básica fue ¿de qué forma la historia social podía integrar los resultados de las demás ramas de la historia?.

Tal como señalan Cardoso y Pérez B. la respuesta fue ofrecida por Duby, quien propone tres principios metodológicos para alcanzar esta finalidad. El primero es que el objeto final de la investigación histórica es el hombre en sociedad. El segundo principio propone descubrir las articulaciones verdaderas entre lo económico, lo político, lo mental, para tratar de entender la totalidad de la sociedad. El tercer principio es descubrir los impulsos que llevan a los cambios dentro de duraciones (tiempos) autónomos (las coyunturas, las ondulaciones, etc.)

A partir de este momento inicia la construcción del objeto teórico, el cual comprenderá "el aparato conceptual y las categorías del pensar histórico, así como las relaciones entre estas."⁹⁰

La historia social utiliza los métodos estadísticos al servicio de la interpretación social, de tal forma que para determinar la coyuntura social⁹¹, el movimiento y lucha social⁹², la estructura social⁹³, etc. recurre a las demás ramas de investigación histórica, tratando de sintetizar los resultados de las investigaciones especializadas, pues "solo la necesidad de análisis nos lleva a

⁹⁰ Tufon De Lara, Manuel: ¿Por qué la Historia?. Aula Abierta Salvat, Salvat Editores, S.A., Barcelona, 1985 .

⁹¹ La coyuntura social es la variación en las relaciones de poder entre los diferentes grupos y clases sociales, mientras que la coyuntura económica sería las fluctuaciones o movimientos en la producción, los intercambios, los precios... Cabe destacar que existen otro tipo de coyuntura como la política, la cultural, etc.

⁹² Los cambios sociales producidos ya sea por evolución o por revolución.

⁹³ Probablemente sería más adecuado hablar de estructura de clases, en la que las relaciones sociales entre las clases serán de dependencia o subordinación.

disociar los factores económicos de los políticos o los mentales”⁹⁴

De la historia social aparece más recientemente una nueva rama de los estudios históricos, **la historia de las mentalidades**. Según Cardoso y Pérez B. la historia de las mentalidades surge de la tendencia general de la disciplina hacia la totalidad o hacia lo social global, en donde el interés que manifestaba por los elementos psicológicos de explicación se vuelca de la psicología de los hombres grandes hacia los aspectos cotidianos; es cuando las mentalidades colectivas ingresan en el campo de la investigación científica.

El análisis histórico de dichas mentalidades se fundamenta en el ambiente, en su contexto histórico-social, por lo que los resultados de su análisis son más sociológicos que psicológicos.

Algunas de sus *nociones básicas* son: que la historia de las mentalidades debe oscilar entre diversos niveles como el individuo, el grupo familiar, las clases sociales, etcétera; que el análisis debe estar atento a factores de diversos tipos como la psicología colectiva del grupo, las diferencias en el desarrollo económico, la dinámica de ideas, estilos de pensamientos, modas, etc.; que debe considerar a la ideología de la clase dominante (hegemonía), así como los mecanismos utilizados por ella para mantenerse en el poder, además de analizar las diferencias en las mentalidades según las distintas clases sociales; que debe atender a las relaciones existentes entre las estructuras mentales y los demás niveles estructurales de la formación social.

El campo de aplicación de la historia de las mentalidades

⁹⁴ Duby, Georges: “Les sociétés médiévales. Une approche d’ensemble” en *Annales E.S.C.*, enero-febrero de 1971. p.p.1-13 . Citado en Cardoso:1977: *Op. cit.*: p. 197.

colectivas es, según Robert Mandrou, por un lado, el utillaje mental o las estructuras mentales que comprenden el lenguaje, las cantidades, los números, las cifras, el tiempo y el espacio, la higiene, alimentación, los modos de vida, etc., estas estructuras mentales pueden estudiarse a través de la educación y la información; por otro, las coyunturas mentales que abarca las creencias, los ritos, los símbolos, la cosmología, que son representaciones colectivas y que manifiestan la sensibilidad colectiva. Para estudiar las coyunturas mentales los historiadores se dirigen a la reconstrucción del sentimiento del hombre común a través de sus rituales, cuentos, ceremonias, etc.; además de la psicología colectiva aplicada a un conjunto histórico social.

Georges Duby plantea el asunto del campo de aplicación considerando tres niveles de duración: La corta duración en la cual ocurren las agitaciones y en donde las relaciones entre los individuos y los grupos se establecen. La duración intermedia que se extiende más allá de la vida de un individuo. La larga duración es la resistente al cambio, "Todo lo que configura un marco mental se incluye aquí, herencias culturales, sistemas de creencias y concepciones del mundo, algunos modelos de comportamiento."⁹⁵

La metodología utilizada por la historia de las mentalidades colectivas está aun en proceso de formación, sin embargo se fundamentan en el análisis lingüístico de contenidos de los textos.

Hasta aquí podemos observar la existencia de diversas ramas de saberes histórico, aun cuando se es consciente de que no son las únicas ramas de investigación historiográfica, se considera que sí

⁹⁵ Cardoso y Pérez Brignoli: 1977: *Op. cit.*: p. 335

las más utilizadas por la historiografía actual, por lo que no se piensa sea necesario en este momento describir a todas.

A pesar de que la historia aparece actualmente como una ciencia en plena evolución y de que el desarrollo de las distintas ramas del saber histórico han progresado con ritmos diferentes, se puede observar que los adelantos de la Historia como disciplina han llevado a la aplicación rigurosa de diversas metodologías que, como comentamos al inicio del tema, permiten corroborar la veracidad de las fuentes y de las hipótesis; realizar interpretaciones históricas confiables; utilizar métodos y técnicas de otras ciencias para auxiliar el estudio de los acontecimientos pasados, etc. por lo tanto se puede hablar de la historia como una actividad científica.

Como se comentó al inicio de la sección (p. 65), sería deseable que los maestros que imparten cátedras de Historia Mundial en el ITESM, manejan algunos aspectos relacionados con la Teoría de la Historia para transmitir a los alumnos la visión de la cientificidad histórica.

No se espera tener eruditos en la disciplina, sino docentes capacitados en algunos aspectos básicos de la materia para facilitar a los alumnos la concepción de la Historia como Ciencia. Dichos aspectos estarán relacionados con los principales métodos para abordar los sucesos y las fuentes históricas, así como algunos métodos históricos básicos para el análisis de los acontecimientos pasados.

Se puede hablar del método crítico aplicado a la historia, de los aspectos coyunturales que determinan los cambios, de las diversas interpretaciones realizadas a los hechos y de cómo esas

interpretaciones reflejan la postura metodológica del autor.

Si el maestro conoce los aspectos mencionados de manera general, es más factible que pueda formular y transmitir una versión científica de la Historia en su práctica docente.

B. EL PROBLEMA DE LA UTILIDAD DE LA HISTORIA.

Un problema profundo dentro de la Historia como área de conocimiento es tratar de visualizar el papel de esta ciencia en la educación. Aunque no se pretende efectuar un abordaje exhaustivo sobre este tema, es importante realizar algunos cuestionamientos al respecto: ¿cuál es la razón del estudio de la historia?, ¿por qué o para qué incluirla como asignatura durante la educación media superior?.

Tratemos de responder a las preguntas anteriores.

Para algunos autores la finalidad de la historia es conocer el pasado para ofrecer soluciones a las problemáticas actuales. Es creer que la historia proporciona enseñanzas prácticas para guiarse en la vida (historia magistra vitae). Esta visión de la utilidad de la historia surge desde tiempos remotos.

Polibio y Plutarco escribieron, a fin de enseñar y con el ánimo de ofrecer soluciones a las necesidades prácticas de las generaciones posteriores. Esa idea pedagógica dio paso a la concepción de que la historia posibilita la comprensión del presente.

Chesneaux afirma que "el estudio del pasado no era indispensable sino al servicio del presente"⁹⁶

Marc Bloch⁹⁷ dice que la historia es "el ídolo de los orígenes" o el "ídolo de los principios"; es decir, una tendencia a pensar que al hallar los antecedentes temporales de un proceso, descubrimos

⁹⁶ Pereira, Carlos, *et al*: Historia ¿para qué?: Artículo del mismo Nombre: Ed. Siglo XXI: México, 1990: p. 17

⁹⁷ Bloch, Marc: Introducción a la Historia: Breviarios Fondo de Cultura Económica: Trad. Pablo González y Max Aub: México, 1987.

también los fundamentos que lo explican:

Autores contemporáneos sostienen también este punto de vista con algunas modificaciones:

Para Febvre la ... "Historia significa conocer los cimientos de nuestra vida actual, saber de donde venimos, quiénes somos y aumentar las probabilidades de saber a dónde vamos"⁹⁸

Luis Villoro⁹⁹ comenta que la historia puede verse en dos sentidos: como un intento de explicar el presente a partir de sus antecedentes pasados o como un intento de comprender el pasado desde el presente.

En la primera parte de la definición de Villoro está presente la visión de la historia como proacción, mientras que en la segunda parte, se visualiza a la historia como retrodicción, es decir, inferir lo que pasó a partir de lo que actualmente sucede.

Hasta aquí se puede observar una doble función de la historia. Comprender el pasado para explicar nuestro presente (proacción) o bien, interpretar el pasado a la luz de los acontecimientos actuales (retrodicción), sin embargo la historia también cumple una función ideológica, es decir, cumple sin proponérselo con una función social: favorecer la cohesión interna del grupo y promover actitudes de defensa ante otros grupos. Por ello puede ser un mecanismo político para el mantenimiento del poder por parte de los grupos dominantes.

Así tenemos que hay autores que visualizan una **utilidad política o ideológica** en la historia.

⁹⁸ Febvre, Lucien: Combates por la Historia; Ed. Ariel; Barcelona, España; 1974, p.5

⁹⁹ Villoro, Luis: El sentido de la Historia; en *Op. cit.*: p. 38.

Para Carlos Pereyra¹⁰⁰ el discurso histórico interviene en una determinada realidad social, donde es más o menos útil para las distintas fuerzas en pugna. Para él "... el papel ideológico de la historia es un obstáculo para el papel de la historia como ciencia". Sin que llegue a afirmar que la mera presencia de mecanismos ideológicos invalida la posibilidad de explicar el proceso social, asegura que la elaboración de una imagen del pasado se encuentra configurada por los intereses de la sociedad "... como ejemplo de esto está la ocultación, sin caer en el presentismo¹⁰¹". Añade que la historia es uno de los instrumentos de mayor eficacia para crear las condiciones ideológico-culturales que facilitan el mantenimiento de las relaciones de dominación.

"La función de esta disciplina se limitó primeramente a conservar en la memoria social un conocimiento perdurable de sucesos decisivos para la cohesión de la sociedad, la legitimación de sus gobernantes, el funcionamiento de las instituciones políticas y eclesiásticas así como de los valores y símbolos populares"¹⁰²

Tuñón de Lara¹⁰³ comenta que "si un pueblo no ha comprendido su pasado y no sabe cómo y por qué ha llegado a ser lo que es, ese pueblo no podrá prever ni plantar cara al porvenir".

Nietzsche asegura que la historia puede impedir la decisión en favor de lo que es nuevo porque es una defensa de todo el orden de cosas existentes.

Para Heller "No hay entre las esferas heterogéneas¹⁰⁴ ninguna

¹⁰⁰ Pereira, Carlos, et al: Historia ¿para qué?: 1990: *Op. cit.*: p.23-25

¹⁰¹ El autor advierte que no se pretende caer en el presentismo, en el sentido de que toda la historia es historia contemporánea por cuanto cada generación construye su verdad acerca del pasado.

¹⁰² Pereira, Carlos, et al; *Op. cit.*: p.18

¹⁰³ Tuñón De Lara, Manuel: 1985 : *Op. cit.*

¹⁰⁴ Algunos ejemplos de esferas heterogéneas podrían ser la producción, las relaciones de propiedad, la estructura política, etc.

jerarquía universal ni relación universal de esencia y apariencia... sólo en un punto concreto, sólo desde el punto de vista de tareas o decisiones dadas, respecto de fines concretos, se produce una jerarquía entre las esferas heterogéneas"¹⁰⁵.

Considerando lo expuesto anteriormente tenemos que la historia es una asignatura cuya utilidad dista mucho de ser parte de "una cultura general" o un incremento al "acervo cultural". La historia es incluida como materia de estudio por ser una herramienta que facilita el conocimiento de la vida presente a través de la comprensión de las causas de los acontecimientos pasados y viceversa, además de ser un vehículo eficaz para desarrollar habilidades específicas en los alumnos¹⁰⁶

La historia debe proporcionar al alumno un mejor conocimiento de la realidad que le toca vivir, para ello, Jesús Domínguez¹⁰⁷ distingue dos componentes de la "realidad", por una parte los rasgos fundamentales y centrales de nuestro mundo internacional contemporáneo y, por el otro, los rasgos esenciales de la trayectoria histórica de su comunidad nacional.

Por otro lado no podemos negar la utilidad ideológica de la historia pues es una fuente de legitimación de poder.

En eso radica otra forma de visualizar la utilidad del estudio histórico. El promover una actitud crítica (no necesariamente destructiva) hacia los contenidos históricos es fundamental para

¹⁰⁵ Heller, Agnes; HISTORIA Y VIDA COTIDIANA: Aportación a la sociología socialista; Colección Enlace, Ed. Grijalbo; 1985, México, D.F. p. 21

¹⁰⁶ Por la importancia que tiene esta afirmación para la formulación del programa, será desarrollado el tema detenidamente en el capítulo III de la presente investigación.

¹⁰⁷ Jesús Domínguez: El lugar de la Historia en el Currículo 11-16: Un marco general de referencia; en Carretero, *et. al.* comp.: 1989.

crear ciudadanos comprometidos con su sociedad, que pueden mejorar su presente a través del conocimiento del pasado.

Sin embargo ¿qué visión de la historia será conveniente transmitir a los alumnos?

Una historia anticuaria que busca describir cómo ocurrieron los hechos, que se dedica a acumular hechos sin considerar las relaciones causales y sin pretender establecer generalizaciones, no satisface las expectativas formuladas para el curso de Historia Mundial.

Será conveniente enseñar una historia de bronce, pragmática y que frecuentemente presenta los hechos desligados de las causas como momentos dignos de admiración, sólo si pretendemos la reproducción de dichos modelos, sin embargo no es la situación particular en la que nos encontramos.

Una historia científica que se asemeja a las ciencias sistemáticas del hombre, que recopila hechos genéricos principalmente de la vida económica o una historia crítica que descubre el origen humano de las instituciones y creencias, que cuando son calificadas obsoletas decide modificarlas.

Las necesidades actuales del mundo y de nuestro país en vísperas de los cambios económicos superan en mucho este discurso histórico.

Si se pretende promover actitudes de interés hacia la comunidad por parte de los alumnos, actitudes de crítica hacia los acontecimientos para que busquen soluciones, si se busca facilitarles herramientas básicas para continuar con la investigación histórica, además de proporcionar contenidos específicos necesarios para la comprensión de los sucesos actuales

y que transfieran los conocimientos adquiridos en el curso a su vida diaria, es necesario promover por una parte una historia social crítica y por la otra una historia científica¹⁰⁸ que permita consolidar en los alumnos la capacidad de juicio y acción, ya que

“...Todo juicio referente a la sociedad es un juicio de valor, en la medida en que se presenta en el seno de una teoría, de una concepción de mundo... Las elecciones entre alternativas, los juicios, los actos, tienen un contenido axiológico objetivo. Pero los hombres no eligen nunca valores, del mismo modo que no eligen nunca el bien ni la felicidad. Siempre eligen ideas concretas, fines concretos, alternativas concretas. Sus concretos actos de elección están relacionados con su actitud valorativa general, del mismo modo que sus juicios lo están con su imagen del mundo...”¹⁰⁹ .

Hay que promover esa imagen del mundo para que los alumnos sean capaces no solo de elaborar juicios, sino también de promover acciones.

Una vez delimitada la metodología que se pretende utilizar en el Programa de Historia Mundial, es importante especificar que contenidos históricos debe incluir, ya que, es imposible que en un curso de cuatro meses reales, se pretenda abarcar todos los contenidos históricos. Sería conveniente entonces, tomar aquellos acontecimientos que sean considerados como destacados por el grado de relación y de influencia que tengan en el desarrollo de los aspectos políticos, económicos y sociales de la actualidad.

Si tomamos en cuenta que en nuestro país existe un desequilibrio socio-económico y cultural marcado, es necesario que el proceso de educación lleve a la conscientización de las clases favorecidas (como la mayoría de los alumnos de la Institución) de dicho desequilibrio como una forma de promover cambios. Para ello

¹⁰⁸ Siguiendo la alternativa propuesta por la historia serial.

¹⁰⁹ Heller, Agnes: 1985: *Op. cit.*: p.p. 34- 35

“... es indispensable partir de un conocimiento profundo de la realidad sociocultural, política y económica, de tal manera que la planeación educativa promueva el desarrollo del país.”¹¹⁰

Para Víctor Araujo, una de las características que debe reunir la educación, es centrarse en la problemática nacional, convenientemente enmarcada en la internacional, punto que es considerado como indispensable dentro de la elección de los contenidos de la materia

Sin embargo, aún así el contenido a revisar dentro de un curso de Historia Mundial sería extenso. Se debe entonces delimitar los contenidos eligiendo aquellos que cumplan con algún objetivo previamente planeado. Este proceso de selección se realizará en el inciso D del Capítulo III que está destinado a la descripción del proceso de construcción del programa de Historia Mundial

¹¹⁰ Bravo Ahuja, V.: La problemática educativa de México en el marco Internacional: Ed. Sepsetenta, S.E.P: México. 1974. p. 9

III. BASES TEORICAS PARA EL DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE HISTORIA MUNDIAL.

Como se señaló en el primer capítulo, es posible realizar una reestructuración del programa vigente en la Materia de Historia Mundial del I.T.E.S.M.

Considerando la naturaleza de la Disciplina, es conveniente efectuar dicha reestructuración atendiendo tres aspectos básicos: Las características Psicológicas del Alumno, los recursos didácticos y los contenidos particulares de la materia, con el fin de elaborar actividades de aprendizaje y actividades de enseñanza que promuevan el logro de los objetivos del programa.

En esta sección se realizará, en primer término, una descripción general de las principales teorías, tanto del aprendizaje como de la enseñanza, aplicadas a la materia en cuestión, para formular un marco referencial que permita apoyarnos teóricamente en la elaboración de un nuevo programa.

Posteriormente se describirán algunos modelos curriculares que faciliten el diseño del programa de Historia Mundial, para elaborar la descripción del proceso de construcción del programa.

Como último punto, se formulará la propuesta de Diseño Curricular para la materia de Historia Mundial (Anexo VI y VII), así como las propuestas para las actividades didácticas (Anexo VIII) y para las actividades de aprendizaje (Anexo IX).

A. ALGUNAS TEORIAS DEL APRENDIZAJE APLICADAS A LA HISTORIA MUNDIAL.

Para la elaboración de un diseño curricular, es necesario revisar algunas teorías de aprendizaje con el objetivo de conocer al sujeto a quién estará destinada la aplicación del programa.

La información que proporcionan las diversas teorías psicológicas son útiles para establecer secuencias de aprendizaje que promuevan el aprendizaje significativo de los contenidos. Pero también su conocimiento facilita la toma de decisiones en lo relacionado a los cuestionamientos básicos de qué enseñar y cómo enseñar.

Estando consciente de que el tema de las aportaciones psicológicas en la elaboración de diseños curriculares es muy amplio, no se pretende abordarlo con el detalle que exigiría un tratamiento diferente. Su tratamiento tiene como finalidad delinear algunas teorías del aprendizaje que auxilien en la elaboración del programa; y aún así no se revisarán todas las teorías que puedan utilizarse con este fin, sino únicamente aquellas teorías que pueden clasificarse dentro de los enfoques cognitivos.

Dentro de estas teorías existen diferencias y aún más enfrentamientos teóricos, sin pretender caer en un eclecticismo absurdo y general, se tomarán aquellos puntos que puedan ser reconciliables o que puedan integrarse en la elaboración del programa.

Entre estas teorías se encuentra la **teoría genética de Piaget**, pues ofrece en primera instancia una clasificación del

desarrollo cognoscitivo de los estudiantes, además de elaboraciones sobre las estrategias cognitivas y los procedimientos de resolución de problemas¹¹¹. En este caso concreto se hace referencia a los inicios de la etapa de operaciones formales.

Como se revisó anteriormente (pag. 40), esto implica que los alumnos puedan desarrollar estrategias y habilidades para manejar conceptos abstractos y resolver problemas complejos, sin embargo, el hecho de que inicien dicha etapa no garantiza la consecución de las estrategias y habilidades tal como lo señalan Carretero¹¹² y Neimark(1975).

De hecho, estos autores encontraron que la adquisición y utilización del pensamiento formal se retrasa en la comprensión y manejo de los contenidos históricos¹¹³

Lo anterior lleva a considerar como necesario realizar una programación que visualice la etapa de los alumnos, es decir, apoyar el programa con ciertas actividades que puedan facilitar la vía de acceso a los contenidos históricos y promuevan ciertas estrategias de pensamiento a través de su ejecución (como el análisis, la síntesis, las relaciones entre factores, etc.), pues el alumno no tiene consolidadas dichas herramientas cognitivas.

Otra teoría cognoscitiva que puede apoyarnos en la elaboración del programa es la teoría del **aprendizaje verbal significativo de Ausubel** y su prolongación en la teoría de la asimilación.

¹¹¹ Ginsburg, Herbert and Oppen Sylvia: Piaget y la Teoría del Desarrollo Intelectual: Prentice/Hall Internacional: primera edición: Trad. Alfonso Alvarez Villar: España 1977.

¹¹² Carretero, M.: El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: Carretero, et. al. comp.: 1989.

¹¹³ Asencio, Carretero y Pozo : La comprensión del tiempo histórico: en Carretero et. al. comp.: *op. cit.*

Ausubel propugna por que el aprendizaje debe partir de los conocimientos previos del alumno.

Para él, el factor más importante que influye en el aprendizaje es la estructura conceptual previa de los alumnos.

La teoría de la Asimilación, sobre la cual descansan los postulados base del aprendizaje significativo afirma que “la nueva información es vinculada a los aspectos relevantes y preexistentes en la estructura cognoscitiva, y en el proceso se modifican la información recientemente adquirida y la estructura preexistente”¹¹⁴

La estructura cognoscitiva puede definirse como un

“sistema de conceptos organizados jerárquicamente mediante el cual las personas se representan una parcela de la realidad; los conceptos más amplios, generales y estables de la estructura cognoscitiva son denominados inclusores” (Coll. 1989. p.76)

Tomando como base dicha estructura, es deseable realizar una jerarquización conceptual que facilite el aprendizaje a los alumnos.

Para fundamentar la jerarquía de conceptos, Ausubel se apoya en análisis de tareas propuesto por Gagné en la que los aprendizajes deben estar escalonados de lo más sencillo a lo más complejo. Gagné afirma que cualquier aprendizaje puede ser descompuesto en procesos de aprendizaje más elementales, por lo que se debe, según este autor, de jerarquizar los aprendizajes que se espera transmitir a los alumnos.

Elaborar dichas jerarquías de aprendizaje representa una

estructura de transferencia¹¹⁵ , es decir, tareas más simples que deben dominarse previamente a las subáreas más complejas, y que facilitarán la adquisición de los nuevos conocimientos.

Para realizar lo anterior en un programa, es necesario traducir el contenido en objetivos de ejecución, de tal manera que todos los contenidos de la enseñanza puedan desorganizarse para establecer jerarquías de aprendizaje y secuencias óptimas de instrucción. Pero esto es uno de los puntos más polemizados de la teoría inicial de Gagné (Cfr. Gimeno Sacristán 1982, Coll 1989) ya que hay contenidos de la enseñanza que pueden traducirse en objetivos de ejecución, pero en otros casos esto resulta extremadamente difícil.

Por su parte, Ausubel retoma los postulados de Gagné (principalmente lo relacionado a la jerarquía de aprendizaje) y propone que las secuencias de aprendizaje se ordenen partiendo de los conceptos más generales a los conceptos más específicos. (Ausubel 1990).

Se puede observar que Ausubel parte del mismo principio que Gagné (la jerarquía del conocimiento), pero éste propone iniciar con los contenidos más simples hacia los más complejos , mientras que Ausubel establece que la jerarquía de aprendizajes de conceptos se efectúe de los contenidos más generales a los más específicos.

En el caso del programa de Historia Mundial, anteriormente comentamos que era necesario manejar algunos conceptos del contenido, elaborando una jerarquía de conceptos y

¹¹⁵ Ausubel realiza una descripción de la transferencia en *Idem* p.p. 181-186. Se considera que la transferencia es alcanzada cuando las experiencias previas de aprendizaje previas facilita el aprendizaje de tareas subsiguientes.

correlacionándolos con contenidos específicos en los que el alumno pueda aterrizar dichos conceptos. (pag. 26, secuenciación) .

Pero además se puede tomar dicho postulado como guía general del programa, no tal y como lo presente Ausubel, sino como lo plantean las nuevas tendencias del aprendizaje significativo, por ejemplo, la Teoría de los Esquemas y la Teoría de la Elaboración ¹¹⁶ .

Dichas teorías (citadas por Coll, 1986) están encaminadas a la explicación del aprendizaje en bloques de conocimiento altamente elaborados. El alumno asimilará los nuevos conocimientos en los bloques preexistentes en su estructura cognoscitiva, a través de su reorganización o reestructuración.

La Teoría de los Esquemas afirma que todas las funciones atribuidas a la estructura cognoscitiva del alumno para el logro de los aprendizajes significativos implican directamente a esquemas de conocimiento

“la nueva información adquirida se almacena en la memoria mediante su incorporación y su asimilación a uno o más esquemas; el recuerdo de los aprendizajes previos queda modificado por la construcción de nuevos esquemas: la memoria es pues constructiva; los esquemas pueden distorsionar la información forzándola a acomodarse a sus exigencias: los esquemas permiten hacer inferencias en situaciones nuevas; los esquemas integran conocimientos puramente conceptuales con destrezas, valores, actitudes, etc.; aprender a evaluar y a modificar esquemas de conocimiento es uno de los componentes esenciales de aprender a aprender” (Coll 1986 p. 42)

Según esta teoría, los esquemas son un conjunto organizado de conocimientos que pueden utilizarse para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria y que pueden ser aplicados a

¹¹⁶ Se puede considerar a la Teoría de los Esquemas como antecedente de la Teoría de la elaboración, sin embargo la primera teoría se fundamenta en los paradigmas del procesamiento de la información. El tratamiento que se dará a la Teoría de los esquemas en esta sección será precisamente para ubicarla como antecedente de la segunda teoría; por otro lado, la teoría de la elaboración se revisará con mayor detalle en el Cap. III, b, c.

diferentes objetos y/o sucesos.

Según las teorías revisadas, el primer paso para conseguir el aprendizaje de los alumnos consiste en romper el equilibrio cognoscitivo. Piaget dice que el alumno debe acomodar y asimilar los nuevos contenidos buscando restablecer dicho equilibrio. Ausubel habla de la creación de disonancias cognoscitivas que representen un cierto grado de dificultad para el alumno, quien deberá buscar soluciones a dicha disonancia.

Para la teoría de la estructura se deberá romper el equilibrio de los esquemas iniciales del alumno a través de los nuevos contenidos de aprendizaje.

Al igual que la teoría de los esquemas y la teoría de la elaboración, Piaget y Ausubel afirman que si la tarea es totalmente ajena o está excesivamente alejada de los esquemas de los alumnos, no se le podrá atribuir significado y el proceso de enseñanza-aprendizaje se bloquea. De igual forma si la tarea representa un reto mínimo, o es interpretada (correcta o incorrectamente) con los esquemas disponibles, el proceso se bloquea.

En todos los casos, el proceso de romper el equilibrio nos lleva a aspectos de la metodología de la enseñanza, se deben considerar entonces, los conocimientos o estructuras cognitivas previas en los alumnos, para poder promover (a través de actividades especialmente diseñadas) disequilibrios cognitivos que lleven a la acomodación, a la solución de disonancias o a la reestructuración de esquemas cognitivos

Por otro lado la teoría de la Elaboración (Coll 1986 p. 120-123) constituye un intento de formular una teoría global de la

instrucción y ofrece aspectos centrales de apoyo para la selección y organización de los contenidos en un Diseño Curricular.

Desde el punto de vista psicológico, la teoría de la elaboración traduce, a través de su principio globalizador, la idea de que el aprendizaje no se lleva a cabo por la simple suma de nuevos elementos a la estructura cognoscitiva del alumno. Mientras mayores y más complejas sean las relaciones entre los nuevos conocimientos y la estructura cognoscitiva, el aprendizaje resultante será más significativo.

Se entenderá entonces como aprendizaje significativo al conjunto de relaciones substanciales y no arbitrarias que se establezcan entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos, dentro de la estructura cognoscitiva de los alumnos.

Así pues cuanto más globalizado sea el aprendizaje, será más significativo y tendrá más probabilidades de retención, además poseerá un potencial mayor para la transferencia y la aplicabilidad de los nuevos conocimientos a otras áreas de conocimiento y a la vida personal del estudiante.

Los puntos expuestos con anterioridad, nos llevan de manera directa a los aspectos didácticos; sin embargo, antes de entrar a las principales teorías de la enseñanza, es conveniente revisar de manera general algunos **planteamientos sobre el aprendizaje de la historia en alumnos adolescentes.**

El aprendizaje de una ciencia comprende básicamente dos tipos de tarea: por un lado dominar una serie de habilidades y destrezas de pensamiento para procesar información, y por otro, adquirir una

red conceptual propia de esa ciencia.

Lo anterior queda de manifiesto en diversas investigaciones,¹¹⁷ de tal forma que no se puede descuidar el aspecto de la historia como área de conocimiento en un programa. Se analizarán entonces las principales dificultades que la historia presenta para su aprendizaje:

Como se comentó con anterioridad (p.p.41-42), las principales dificultades que han señalado diversas investigaciones son: El tiempo histórico (convenciones cronológicas), las relaciones causales y motivacionales de los sucesos históricos, los procesos de cambio, los conceptos, y la relatividad en las interpretaciones históricas. Pero, a pesar de las dificultades que plantea al alumno el aprendizaje de la historia, se puede hacer mucho por mejorar el grado de comprensión de la misma.

El **tiempo histórico** se encuentra presente tanto en la disciplina, como en el alumno y en la estructuración de la clase.

Para la Disciplina el tiempo es uno de los conceptos centrales tanto de las Ciencias Sociales como de la Historia pues la explicación de lo diversos sucesos no pueden encontrarse escindidos del tiempo;

Desde el punto de vista psicológico, el tiempo es un aspecto central para la construcción de los esquemas cognoscitivos de los alumnos, pues los conceptos temporales se relacionan con otros conceptos fundamentales como el espacio y la causalidad, entre otros; se comentó que las principales dificultades radican en la

¹¹⁷ Para mayor información remitirse a : Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva: El lugar de la Historia en el currículum 11-16; Un marco general de referencia: Modelos de Aprendizaje-Enseñanza de la Historia, en Carretero, *et. al.* comp.: *op. cit.*

adquisición, el manejo y la comprensión del tiempo histórico.¹¹⁸

Como asegura Asencio, cuando los alumnos construyen las nociones temporales históricas, lo hacen partiendo de las nociones sociales, personales y convencionales que ya poseen.

La idea fundamental del proceso de construcción del tiempo histórico es que las nociones temporales se van construyendo sobre las bases temporales previas.

“La comprensión del tiempo como algo continuo es un aspecto fundamental de aparición tardía, en el desarrollo de los conceptos del tiempo y no solamente en relación con la historia (...) Solo con el tiempo operativo llega a ser concebida la duración como un flujo continuo y, lejos de ser intuitiva, la continuidad temporal aparece como el resultado de una verdadera construcción”¹¹⁹

La importancia del tiempo histórico radica en que no sólo representa unidades de conocimiento, sino que también puede representar marcos de acceso a nuevos conocimientos, es decir puede resultar un organizador previo para adquirir, interpretar y entender nuevos contenidos.

Desde el punto de vista didáctico el tiempo histórico puede ser considerado como parte estructural de los currículos de Historia aunque hay algunos diseños curriculares que no lo consideran eje central. Por ejemplo, hay autores que visualizan a la historia como una dialéctica temporal (Braudel 1958), ellos no sólo utilizan al tiempo histórico como eje central del currículo, sino como una parte fundamental de los contenidos curriculares, estamos haciendo referencia al “**diseño cronológico**”. En este tipo de diseño, la columna vertebral era el desarrollo de los

¹¹⁸ Desde el punto de vista psicológico se trabajó el tiempo histórico en la pag. 37 de la tesis.

¹¹⁹ Asencio, *et. al*: La comprensión del tiempo histórico: en Carretero, *et.al.*, comp.: 1989: *op. cit.* p.113

acontecimientos a lo largo de tiempo"¹²⁰

En la actualidad surgen tendencias curriculares que complementan a los anteriores: **los diseños cronológico-temáticos**, los cuales establecen temas que permiten conducir la cronología de la historia. La diferencia básica entre estos diseños curriculares y los diseños cronológicos radica en que, en los diseños cronológico-temáticos el tiempo puede tener mayor o menor importancia en la programación de los contenidos, dependiendo de los acontecimientos ocurridos en la temática seleccionada.

Algunas de estas tendencias son los **diseños cronológicos hacia atrás** que postulan el manejo del tiempo histórico invertido (iniciar el estudio de la historia desde los acontecimientos actuales para ir remontándose al pasado).

Otras tendencias son los **diseños curriculares temáticos** que renuncian al eje cronológico como vertebrador del currículo.

"...sin embargo curiosamente, en ellos se da una mayor importancia a los aspectos temporales, ya que generalmente se suelen incluir módulos didácticos que tratan de trabajar explícitamente los aspectos temporales."¹²¹

Por otro lado, según algunas investigaciones realizadas por Carretero, Pozo y Asencio, el manejo de la **sucesión causal en la historia** representa algunas dificultades para los adolescentes, principalmente por que:

- A) El intervalo temporal entre causa y efecto suele ser mayor en Historia que en otros dominios causales, y
- B) Generalmente los acontecimientos históricos tienen más de una causa y más de una consecuencia.

¹²⁰ *Idem*; p. 107

¹²¹ *Op. cit.*: p. 108

Ellos afirman que el principal obstáculo para los adolescentes radica en una dificultad para establecer <explicaciones dinámicas> que implicarían el uso de redes conceptuales que establezcan las relaciones pertinentes entre unos factores explicativos y otros.

En una investigación realizada por J.I.Pozo y M.Carretero¹²² sobre este punto se encontraron resultados muy pobres respecto a la competencia de los adolescentes y adultos no expertos en Historia para explicar las relaciones causales y motivaciones entre los acontecimientos históricos.

Los autores concluyen que para que un sujeto explique causalmente un fenómeno histórico se requiere tanto de métodos (históricos) como de marcos conceptuales. Por tanto estipulan que si uno de los objetivos prioritarios de la enseñanza es que los alumnos no sólo logren describir, sino también explicar los hechos de la Historia, es necesario que esa enseñanza proporcione a los alumnos modelos conceptuales eficaces para comprender esos hechos.

Esos **modelos conceptuales** pueden estar formados por lo que Jesús Domínguez¹²³ denomina "rasgos definitorios" de la Historia como forma de conocimiento, entre los que considera a los Conceptos, los Procedimientos Explicativos y los Procedimientos de investigación-verificación.

En relación con los conceptos, aun y cuando la disciplina no dispone de una estructura conceptual jerarquizada, diversas

¹²² Pozo y Carretero: Las explicaciones causales entre expertos y novatos en Historia, en Carretero, *et. al. comp.*:1989: *Op. cit.*: p.p.139-164

¹²³ Domínguez Jesús: El lugar de la Historia en el currículum 11-16: Un marco general de referencia: en *Idem*: p.p.45-51.

tendencias historiográficas¹²⁴ proponen una serie de conceptos y métodos que deben dominarse para la investigación histórica. Sin embargo, debemos tener en claro que el objetivo del programa no es formar historiadores, así que el nivel de conceptualización deberá ser el necesario y el accesible para los alumnos adolescentes pues se debe considerar que:

“los conceptos son los mínimos instrumentos organizativos y referenciales con que dotar al alumno frente a una multitud de datos del pasado”¹²⁵

Por lo anterior es recomendable la delimitación de algunos conceptos históricos que sostengan los datos históricos del curso, pues de no ser así se corre el riesgo de tener una serie de datos que al no poseer “explícitamente” una coherencia interna pierdan el valor formativo para los alumnos¹²⁶.

Dentro de los Procedimientos Explicativos es necesario aclarar los procesos explicativos de la historia. Esto debe ser una parte fundamental del programa ya que una persona estará históricamente educada, si conoce la lógica explicativa de la historia, algunos autores la denominan “sintaxis proposicional-explicativa”.

Domínguez subclasifica los procedimientos explicativos en: a) *Principio globalizador* en la que comenta que la realidad histórica

¹²⁴ Existen diversos trabajos que proponen una serie de conceptos indispensables, según la tendencia histórica. Al lector interesado se le recomienda acudir a Cardoso y Pérez B.: 1976: caps. III,VI, VIII. Para resaltar aquellos conceptos de la tendencia de la historia social leer Heller, 1985.

¹²⁵ *Idem*: p.51

¹²⁶ El autor considera como uno de los puntos centrales en la “formación” de los alumnos que, amén de entender los conceptos básicos de la disciplina, sea capaz de generalizar o transferir dichos conceptos a otras situaciones relacionadas con su vida cotidiana.

debe abordar los hechos como una realidad global en la que están insertos y relacionados de manera compleja. b) *Explicación causal* que según el autor citado, permite a los alumnos entender que los hechos históricos no tienen explicaciones simplistas y que en toda explicación causal intervienen numerosos factores, cada uno de los cuales tendrán diferente peso y carácter; que la interacción de los factores pueden provocar efectos diversos y que los intervalos entre causa-efecto son a veces muy largos; c) *Explicación intencional* que abarca por una parte la interrelación entre motivos, acciones y consecuencias de los sucesos históricos y por la otra la falta de hábito por parte de los alumnos para comprender otras mentalidades y d) *Cambio y continuidad* que es explicitar los diversos ritmos de los diferentes elementos que componen un proceso histórico.

Por último, Domínguez señala que los Procedimientos de investigación-verificación en la historia son importantes para que el alumno pueda tener una idea de lo que es la historia y del carácter provisional, perfeccionable, pero fundamentado de lo que se dice sobre el pasado.¹²⁷

La enseñanza de los procedimientos de investigación-verificación abarcará, según este autor, una preparación para la investigación histórica, que implica el manejo de hipótesis; análisis y evaluación crítica de las fuentes; y desarrollar su capacidad de síntesis.

Dentro de lo expuesto anteriormente está implícito el problema que representa para los alumnos, el acceder a los

¹²⁷ Es importante que el maestro transmita con cuidado dicha información a los alumnos pues pueden llegar a la conclusión equivocada de que la historia no es ciencia, por la tendencia pragmática de los adolescentes

procesos de cambio en la historia y a la relatividad en las interpretaciones históricas, sin embargo, por ser la historia una de las disciplinas que cambia constantemente, no es un constructo final, sino un constructo en elaboración continua.

Para los alumnos es difícil comprender dichos cambios y mucho más difícil es visualizar a la historia como una ciencia fluida y en constante elaboración. Más aun, si se considera que:

“dentro de todas las disciplinas, la historia es la que tal vez oculta con mayor encono su propia metodología y se presenta como un saber inalterable y acumulativo (...) Rara vez se ofrece al alumno una dimensión historiográfica de la problemática del pasado”¹²⁸ .

Por esta razón creemos conveniente asegurarnos de que el alumno adquiera la noción de los procesos de cambio en la historia que se comentó en los procedimientos explicativos.

Por otro lado, **la relatividad en las interpretaciones históricas** también presenta dificultades para alumnos que a lo largo de su educación previa han recibido una versión o versiones del pasado mediatizadas por concepciones o intereses del presente y que se les ha “enseñado” a tomar como absolutas.

Por esta razón es necesario realizar una revisión crítica tanto de los hechos como de las interpretaciones realizadas a esas versiones del pasado. Es deseable hacer conscientes a los alumnos de que no existen versiones objetivas, mucho menos correctas del pasado, sino que son construcciones realizadas a través de métodos rigurosos y que incluyen interpretaciones por parte de los

¹²⁸ Zaragoza, Gonzálo: La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente; en Carretero, *et. al*, comp.: 1989: p.p. 165-178.

investigadores¹²⁹ .

Lo importante radica en resaltar que las interpretaciones pueden ser dispares pero a la vez perfectamente defendibles, es decir:

“enseñar al alumno que el conocimiento científico es antidogmático, provisional y discutible, sin dejar por ello de ser riguroso, esa materia es la Historia”¹³⁰

¹²⁹ Como se señaló en la cita 127, el profesor deberá tener cuidado en presentar esto de tal modo que no parezca una contradicción para la ciencia, es decir, mostrar a los alumnos adolescentes que una de las características de la Ciencia Histórica, radica en la fundamentación las interpretaciones realizadas a los hechos.

¹³⁰ *Ídem.* p.40

B. ALGUNAS TEORIAS DE LA ENSEÑANZA APLICADAS A LA HISTORIA MUNDIAL.

En el apartado anterior se revisaron algunas teorías psicológicas que hacían referencia a la forma en que los alumnos aprenden, es decir, se describieron los procesos cognitivos de los alumnos para aprender los contenidos; ahora se trabajará sobre las decisiones programadas para que los alumnos adquieran determinados conocimientos o habilidades, es decir, se hablará de algunas estrategias de enseñanza.

Existen básicamente dos tendencias con respecto a que los procesos de enseñanza y la planeación curricular sean revisados conjuntamente.

Para algunos autores la programación y la didáctica constituyen dos aspectos que deben ser tratados de manera separada (p.e. Ausubel). Para otros los aspectos de diseño curricular son indisociables de los aspectos instruccionales (p.e. Stehouse).

El autor considera que los factores didácticos deben ser parte de un diseño curricular ya que como afirma Stenhouse:

"Entiendo por enseñanza las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad. Enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios. Y la estrategia de la enseñanza constituye un importante aspecto del Currículo"¹³¹

Dentro de la historia se pueden establecer algunas metodologías de la enseñanza que han evolucionado y se han convertido en paradigmáticas en su momento. Se realizará su

¹³¹ Stenhouse, L: Investigación y desarrollo del currículum: Morata, Segunda Edición: Madrid, España: 1987. p. 51

descripción considerando que el tratamiento no será exhaustivo, sino únicamente indicativo, es decir, se revisarán aquellas estrategias o métodos de enseñanza que puedan servir de apoyo para el diseño curricular que posteriormente se realizará.

Existe una tendencia que critica la metodología de enseñanza basada en procesos, esta tendencia afirma, ¿de qué sirve que se le enseñe a los alumnos habilidades para procesar información si no tienen datos que procesar?. Por otro lado las posturas cognoscitivistas postulan ¿de qué sirven los datos si no se procesan?.

Este problema nos remite a la dicotomía que surge en las estrategias de enseñanza de la Historia, por un lado la tendencia a reducir la enseñanza de la Historia a la simple transmisión de cuerpos de conocimientos (datos, fechas previamente establecidos), sin detenerse a considerar en ningún momento de qué forma los aprenden los alumnos; y por otro, la reducción de la enseñanza de la historia a un problema puramente psicológico, de forma tal que toda estrategia didáctica estaba supeditada a los aprendizajes espontáneos de los alumnos.

En la actualidad se trata de solucionar dicha dicotomía, considerando tanto aspectos psicológicos como aspectos disciplinares, para lo cual, primero se explicará de manera general la evolución de las estrategias de enseñanza, para posteriormente describir las principales estrategias que puedan apoyar la elaboración del programa.

1. Concepción Tradicional de la enseñanza:

La Enseñanza Tradicional, parte del principio de que el alumno debe aprender una lista de fechas, nombres, familias dinásticas, etc. Acentúa el aprendizaje memorístico, de forma tal que los alumnos mejor dotados de esta habilidad (memoria) obtienen mejores resultados. Obviamente la técnica de enseñanza consiste en mostrar a los alumnos esta lista, pero en ningún momento se cuestionan el porqué de las cosas.

Es entonces cuando se abandona esa historia de hechos para abogar por una historia de conceptos y relaciones, es decir, la búsqueda del por qué.

La dificultad radicaba en que el cambio de contenidos no se acompañó por modificaciones en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las estrategias utilizadas para transmitir conceptos, eran las mismas que se utilizaban para transmitir los datos, los objetivos que se esperaba alcanzaran los alumnos eran medidos a través de la consecución de conductas observables.

“La enseñanza sigue siendo un problema de organizar debidamente los materiales según los mandatos de la disciplina (ahora conceptual en vez de narrativa) y presentarlos al alumno para que éste, mediante una práctica o ejercicio reiterado, los reproduzca respetando fielmente la estructura propuesta. El acento sigue estando puesto fuera del alumno, en la organización de los materiales del aprendizaje”¹³²

Como comenta José Ignacio Pozo, los intentos de renovación de la enseñanza de la historia parten de un modelo didáctico distinto, un modelo didáctico que se centra ahora en el alumno:

¹³² Pozo, J.I., *et. al.*: Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia: en Carretero, *et. al.* comp.: 1989: *op. cit.* :p. 217.

2. Concepción crítica de la enseñanza:

Esta concepción crítica, propone que los alumnos construyan su propio aprendizaje. Los objetivos hacen énfasis en que el alumno utilice los saberes para analizar la realidad que le rodea. El papel de la historia es ahora que el alumno conozca el pasado para analizar críticamente el presente.

La práctica didáctica de la concepción crítica de la enseñanza puede ser abordada desde diversas teorías cognoscitivas. Cada una de ellas postula estrategias didácticas específicas, sin embargo existen puntos comunes que pueden ser aplicadas a la mayoría. Entre las estrategias instruccionales más conocidas se describirán las siguientes:

a) la enseñanza activa:

Esta estrategia didáctica se encuentra fundamentada en la teoría del Aprendizaje de Piaget. Al igual que las demás teorías cognitivas, aplica el paradigma de la naturaleza constructiva del conocimiento, según la cual el aprendizaje consiste en elaborar una realidad propia, autoestructurada, a partir de la información que se obtiene del medio ambiente. Dentro de este paradigma, la función del maestro es ser el facilitador del proceso de aprendizaje.

De manera particular se puede observar que la enseñanza activa postula que las personas aprendemos a través de nuestras propias acciones de asimilación, no mediante la exposición de modelos, por más buenos que sean éstos. En la práctica de la enseñanza, esto se traduciría en un sinnúmero de actividades reales por parte de los

alumnos, actividades con potencialidad para la consecución de los objetivos señalados.

Sin embargo, en una materia como la Historia no se puede proponer que los alumnos construyan su propio conocimiento a través de sus propias acciones de asimilación pues esto implicaría que: el alumno autoconstruyera conceptos que tardaron siglos en consolidarse, adquiriera nociones de la temporalidad histórica, y visualizara la interrelación entre motivos-sucesos-consecuencias de manera particular; lograr lo anterior implicaría un buen número de años, además, no es seguro que el alumno aprenda y comprenda los contenidos históricos.

A pesar de esto, no se puede descartar el valor formativo del autoaprendizaje y de las actividades construidas con ese fin. Por lo que se considera conveniente incluir dichas actividades como apoyo del programa.

b) La enseñanza significativa a través del método expositivo:

Esta estrategia instruccional se fundamenta en la teoría de la asimilación y en el aprendizaje significativo por recepción propuesto por Ausubel. Al igual que la enseñanza activa, se apoya en el paradigma de la naturaleza constructiva del conocimiento; pero en este caso, hace referencia al aprendizaje significativo por recepción, en el que se deberán realizar modificaciones en las estructuras cognoscitivas de los alumnos a través de la exposición de modelos organizados de tal forma que se logren dichas modificaciones.

Tal como señala J.I. Pozo, los que deben ser activos en el proceso de aprendizaje son los procesos psicológicos, pero ello no significa que la estrategia de enseñanza deba ser activa, sino que deberá poner en funcionamiento los procesos psicológicos de los alumnos.

Se puede añadir a lo propuesto por Pozo, que la estrategia de enseñanza no tiene que ser activa, pero puede incluir algunas actividades que consoliden los modelos expuestos a los alumnos.

Al respecto, existen algunas investigaciones realizadas por Tobías y Calfee¹³³ en las que postulan que hay una relación inversa entre el grado de conocimientos previo pertinente y la cantidad y calidad de ayuda educativa necesaria para nuevos aprendizajes, es decir, cuando el nivel de conocimiento previo pertinente para el nuevo contenido de aprendizaje es elevado, el utilizar algún otro tipo de planteamiento educativo tiene pocas repercusiones sobre los resultados; sin embargo, si el conocimiento previo pertinente para el nuevo contenido de aprendizaje es escaso, los tratamientos educativos ofrecen mejores resultados a los alumnos.

En el caso de los alumnos que ingresan al curso de Historia Mundial, se comentó en el primer capítulo que se requiere ubicar el nivel de aprendizajes previo en cada grupo, sin embargo, si tomamos como referencia el cuestionario realizado a los alumnos de nuevo ingreso de la PEGL (Cap. I, c, 1), se puede señalar que el nivel de conocimientos de algunos conceptos históricos al inicio del curso, en general es bajo, por lo que se considera necesario la implementación de estrategias de enseñanza que faciliten la adquisición de los nuevos conocimientos, obviamente la mayoría de

¹³³ Citado en: Coll, Cesar: Psicología y Currículum: Cuadernos de Pedagogía: Ed. Laia: Barcelona, 1989: p.116-117

las estrategias deberán estar *encaminadas a la activación de los procesos psicológicos de los alumnos*, más que a la actividad *per se*.

c) La secuencia elaborativa:

Dentro de la misma línea, la Teoría de la Elaboración¹³⁴ integra algunas de las principales aportaciones de la psicología cognitiva actual para describir estrategias instruccionales que abarcan aspectos tales como la manera de: organizar y secuenciar la enseñanza; impartir la enseñanza; motivar a los alumnos; ayudar a los alumnos a controlar su proceso de aprendizaje; evaluar los efectos de la enseñanza; introducir correcciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de los resultados observados.

En este caso se hablará de la manera de impartir la enseñanza y de la maera de organizar y secuenciar los contenidos.

Uno de los puntos centrales de esta teoría es su secuencia elaborativa. Los teóricos de la elaboración proponen trasladarse continuamente de aspectos globales del conocimiento a aspectos particulares y después de revisados estos aspectos particulares se debe regresar a la visión global y así sucesivamente. Ellos ejemplifican lo anterior con el "Zoom" de una cámara fotográfica, de tal forma que el alumno mantenga la visión del conjunto de los contenidos, pero que se remita al estudio de cada una de las partes del conjunto sin perder de vista la panorámica global.

El contenido deberá organizarse de lo general a lo particular, con el objetivo de que los alumnos no pierdan de vista el contexto en el que se desarrollan los sucesos.

¹³⁴ Coll, C.: *op. cit.*: 1989: p.p.84-97.

Tal como señala C. Coll, la teoría de la elaboración postula que los resultados de aprendizaje serán mejores (cualitativa y cuantitativamente) cuanto más se acerque la enseñanza a un modelo que:

- Presente el contenido de manera muy general o simple a título de panorámica global (epítome¹³⁵);
- Introduzca el nivel de complejidad deseado en cada uno de los componentes o niveles de dicha panorámica global.

La profundidad con la que se elabora cada elemento del epítome (diferentes niveles) dependerá fundamentalmente de los conocimientos previos de los alumnos.

Lo expuesto hasta este momento hace refererencia a la organización del contenido; en cuanto a la **exposición del contenido**, es necesario que el maestro organice su clase integrando los elementos antes comentados. De hecho, el programa debe incluir una guía general de los aspectos instruccionales, guía que cada maestro podrá adaptar a sus características personales y a las necesidades de sus diversos grupos (Anexo VIII).

Al aceptar de antemano la potencialidad del aprendizaje significativo por recepción y considerar las particularidades de la disciplina, no es posible que todas las cátedras estén basadas en actividades, es necesario que el programa señale los contenidos potencialmente significativos y sugiera su transmisión a través del método expositivo, pero sin caer en la mera repetición de datos.

Es decir, es conveniente que para transmitir los contenidos el

³⁵ El epítome integra los componentes esenciales del contenido para transmitir los elementos fundamentales del contenido que conllevan su esencia.

programa incluya en cada unidad instruccional, algunos elementos que son necesarios para la comprensión de los hechos históricos. elementos tales como el tiempo histórico; las relaciones causales; los aprendizajes previos de los alumnos; los organizadores previos de los contenidos; que explicita la necesidad de que los maestros promuevan una visión panorámica de la historia; que utilice estrategias comparativos (entre contenidos, fuentes, etc.); que promueva la participación significativa de los alumnos, etc.

Por otro lado, podemos observar que, cada vez más las tendencias de la enseñanza de la historia están encaminadas no solo a los contenidos y habilidades cognoscitivas, sino también a la **creación y/o cambio de actitudes** (p.e.: una actitud favorable al estudio de la historia, una actitud crítica ante los contenidos históricos, una actitud crítica y de investigación ante los acontecimientos actuales, etc.),

Existen algunas teorías (aunque no cognoscitivas) que señalan diversas estrategias para la formación y/o cambio de actitudes en los adolescentes, dichas estrategias vehiculan una interacción entre los sujetos participantes, es decir, entre el maestro y los alumnos de manera individual y entre el maestro y el grupo.

Kohlberg¹³⁶, ha realizado diversos estudios sobre el razonamiento moral, el señala que existen ocho etapas del razonamiento moral y que se puede promover a los alumnos hacia niveles superiores de dicho razonamiento. Comenta que es factible

¹³⁶ Para un tratamiento especializado sobre el tema remitirse a dos artículos Kohlberg, L.: "Desarrollo y Educación de la Moral": " The cognitiva-developmental approach to moral education"; Harvard University. y al texto de Biehler, Robert and Snowman, Jack.: "Psychology Applid to Teaching"; Houghton Mifflin Company, Sixth Edition: Boston: 1990: p.p. 74-86.

promover y cambiar actitudes a través de actividades: en las que se involucren directamente los alumnos; que contemplen el trabajo entre iguales (recuérdese que en la adolescencia prevalece el impulso afiliativo); que puedan facilitar la adquisición y o cambios de actitud (p.e.:las simulaciones)

La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura¹³⁷, postula que algunas figuras de autoridad sirven de modelo para el cambio de actitudes, es lo que él denomina el aprendizaje observacional, es decir, el maestro sirve de modelo para que el alumno adquiera actitudes favorables o desfavorables hacia la historia, aún sin darse cuenta.

Es necesario que se visualice esto dentro de las estrategias didácticas por ser un aspecto con gran potencialidad, es decir, el maestro debe estar consciente de su papel como modelador de las conductas de los adolescentes, y debe promover actividades en los que el alumno se involucre y confronte sus formas de pensar entre su grupo de iguales.

Por otro lado, se sabe que otros autores postulan la necesidad de que en las Ciencias Sociales y específicamente en Historia, se enseñen más que contenidos, **herramientas metodológicas que faciliten al alumno el acceso a los conocimientos históricos**. Si uno de los objetivos centrales de la elaboración de un programa de Historia Mundial es que el alumno “descubra” la utilidad práctica de la Historia, es imprescindible incluir un componente de investigación en el cual el estudiante se convierta en un elemento activo de la investigación histórica.

¹³⁷ Al lector interesado para una profundización sobre la Teoría del Aprendizaje social, se recomienda remitirse a Bandura, Albert: “Social Learning Theory”: Prentice-Hall:New Jersey: 1976.

La reducción de incluir en la enseñanza de la historia actos de descubrimiento por parte de los alumnos, ha llevado al cambio de la metodología utilizada en clases hacia actividades que, por una parte, involucren de un modo activo a los estudiantes para que de ser espectadores de la historia remota, se conviertan en investigadores de la historia remota y reciente y por otra parte, se recurra a modos de presentación de los contenidos más próximos a la realidad de los alumnos (ver Anexo VIII).

Se debe conseguir que:

“...el estudio de la Historia constituya para él un método útil para indagar en el presente, es inevitable que, al menos en principio, el pasado y el presente confluyan en una misma realidad. Y nada mejor para ello que el propio alumno...”¹³⁸

Para lograr lo anterior, es necesario que se intente ordenar los contenidos, los ambientes y las estrategias, a fin de optimizar los aprendizajes. Bruner comenta que:

“... una teoría de enseñanza ... se interesa principalmente en la manera de ordenar los ambientes a fin de optimizar los aprendizajes de acuerdo a varios criterios: por ejemplo, optimizar la transferencia o la recuperabilidad de la información”¹³⁹

Tratando de resumir los elementos expuestos hasta este momento se tiene que:

1) *El aprendizaje debe ser considerado como un proceso interno*: Cada alumno debe construir su propio aprendizaje de manera significativa. Para lograrlo es necesario que exista una actividad psicológica que conlleve al cambio de las estructuras cognitivas de los estudiantes, es decir, se habla de una reorganización de los conocimientos previos de los alumnos.

¹³⁸ Carretero, *et. al.*: “Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva”: En Carretero, *et. al.* comp.: *op. cit.*

¹³⁹ Cf. Ausubel: *op. cit.*: p. 312

2) *En la programación curricular se debe considerar tanto el nivel de desarrollo cognoscitivo de los alumnos, como sus aprendizajes previos:* Todo diseño curricular debe tomar en cuenta el nivel de desarrollo cognoscitivo del alumno para tener una aproximación de las metas que es capaz de alcanzar y no cometer el error de señalar objetivos que se encuentren o muy por encima o muy por debajo de sus capacidades. Por otro lado, el considerar los aprendizajes previos de los alumnos marca la pauta para saber de qué contenidos se debe partir y de esta forma el planteamiento de las disonancias cognitivas sea el adecuado para el nivel de conocimientos previos de los alumnos.

3) *Se asume que las estrategias que pueden favorecer el aprendizaje de los contenidos son: organizadores previos, conflictos cognitivos, la exposición significativa de los contenidos y actividades de afianzamiento de los contenidos:* El maestro deberá presentar un organizador que le ofrezca al alumno la visión global de los contenidos que se analizarán para de ahí partir a los temas particulares. Los elementos generales (epítome) se tomarán como el instrumento teórico orientador del curso. Posteriormente una cátedra expuesta de forma atractiva (tanto visual como oral) puede mantener la atención de los alumnos, pero si a esto añadimos la introducción de conflictos cognitivos adecuados para los niveles de conocimientos previos, la cátedra representa además un reto intelectual para los estudiantes. Una vez alcanzado (al menos en teoría) el aprendizaje significativo por recepción, es importante incluir actividades de afianzamiento que

permitan a los alumnos consolidar los materiales aprendidos previamente (ver anexo VIII).

4) *Se debe incluir una unidad didáctica dedicada al estudio de algún suceso o acontecimiento actual en nuestro mundo contemporáneo:* Si un programa espera formar habilidades intelectuales en los alumnos y una visión de la utilidad de la ciencia histórica, se debe incluir un componente de investigación en la que los alumnos analicen una problemática reciente del mundo, para que desde el presente reconstruya los sucesos pasados y elabore un juicio crítico sobre la situación del mundo en el que vive. Y en ese proceso de reconstrucción el alumno aprende metodología de investigación, manejo y análisis de fuentes, así como actitudes críticas ante las diversas interpretaciones históricas (ver anexo VII).

5) *Es necesario incluir herramientas metodológicas, pero sin olvidar los contenidos históricos:* El autor considera que no sólo es necesario desarrollar habilidades y capacidades específicas en los alumnos, sino que debe de transmitirse un cuerpo de conocimientos que facilite tanto la comprensión de la disciplina como el desarrollo de dichas habilidades y capacidades.

6. *Se debe promover en los alumnos el aprender a aprender:* Sin lugar a dudas, aprender a aprender es el objetivo más ambicioso e imprescindible en la educación. El lograrlo equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en diversas situaciones y circunstancias. Este objetivo recuerda la

importancia que debe darse a la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, así como a la planificación y auto-regulación de la actividad

Para finalizar este apartado, se citará a Carretero, Pozo y Asencio en lo que ellos consideran debieran ser los fundamentos de una propuesta curricular.

Cualquier propuesta curricular debe basarse

"...en la estructura de la disciplina, las limitaciones y peculiaridades del desarrollo cognitivo del alumno (...), los métodos didácticos adecuados para transmitirlos y (...) los objetivos de índole cívica o socio-política que la sociedad pretenda conseguir con la enseñanza de las C. Sociales"¹⁴⁰

Lo anterior lleva a los autores a concluir que dentro de cualquier materia de C. Sociales, la enseñanza que se imparte debe corresponder a los avances de la disciplina; no debe existir un desfase excesivo entre los contenidos y la capacidad cognitiva del alumno, y se debe utilizar una metodología didáctica que permita la asimilación de los contenidos a los alumnos particulares que se imparten.

¹⁴⁰ Carretero, *et. al.*: "Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva": En Carretero, *et. al.* comp.: *op. cit.* :p. 16

C. ELABORACIONES SOBRE ALGUNOS MODELOS DE DISEÑO CURRICULAR.

La necesidad de desarrollar una planeación educativa como forma de organizar y prever el desarrollo de la enseñanza cada vez es más evidente. Díaz Barriga describe al concepto de planeación educativa como “el proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos, especifica fines, objetivos y metas; permite definir cursos de acción, (...) determina los recursos y las estrategias más apropiadas para lograr su realización”¹⁴¹ .

La autora señala que la planeación educativa comprende desde el diagnóstico, programación y toma de decisiones, hasta la implantación, control y evaluación de los planes y proyectos y programas.

De lo anterior se deduce que el tema del diseño curricular forma parte intrínseca de toda planeación educativa. Sin embargo el tema del diseño curricular puede ser abordado desde diversas perspectivas, por lo que se realizará una descripción general de aquellos modelos curriculares que puedan servir como guía en la elaboración del programa de la materia de Historia Mundial.

El tratamiento adecuado de la teoría curricular requiere de una profundización sobre los diversos elementos que la constituyen, sin embargo, en la presente investigación se abordará de manera general y al servicio de la propuesta curricular.

En el capítulo primero de esta tesis, se realizó un abordaje al

¹⁴¹ Díaz Barriga, Frida; *et. al.*: “Metodología del diseño curricular para la enseñanza superior”: Revista Perfiles Educativos. CISE-UNAM, No. 7: México, D.F.: 1984: p. 30.

territorio curricular para aterizar en el análisis de la materia de Historia Mundial, en él se describió de manera general, la situación actual de la materia en cuestión, así como la situación de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ésta razón abordaremos en esta sección al currículo como guía para la selección de contenidos a revisar en la materia; y como guía que facilite los fundamentos para la elaboración de los objetivos curriculares y de algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje que sería deseable incluyera el programa.

La definición del campo específico del currículo depende de la propia definición de currículo. Se pueden adoptar definiciones generales del concepto que pueden restarle funcionabilidad tales como la definición propuesta por Grundy:

“el currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas”¹⁴²

Por otro lado se considera, al igual que Taba¹⁴³, que excluir de la definición del currículo todo, excepto la determinación de los esquemas de los objetivos y el contenido, y relegar al ámbito del “método” todo lo relacionado con el aprendizaje y sus experiencias, puede ser algo limitativo y poco adecuado para un currículo moderno.

La definición que se adoptará para la presente investigación incluye la consideración de aspectos tanto del currículo como del método, es decir, se considerarán aspectos de selección de contenidos y objetivos, así como aspectos del aprendizaje y de la

¹⁴² Cfr. Gimeno, 1989: p. 14

¹⁴³ Taba, Hilda: Elaboración del Currículo: Teoría y Práctica: Trad. Rosa Albert: 5a. edición, Buenos Igares: Arg. Troquel, 4, 1980, p.23

enseñanza.

Tal como lo señala Coll

“el currículum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor. Esta función implica que no puede limitarse a una serie de intenciones, de principios, de orientaciones generales que, al estar excesivamente alejadas de la realidad de las aulas, sean de escasa o nula ayuda de los profesores. El currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre, por una parte, las intenciones, los principios y las orientaciones generales y, por otra, la práctica pedagógica.”¹⁴⁴

Gimeno Sacristán¹⁴⁵ observa que el currículum puede analizarse desde cinco ámbitos diferentes, uno de ellos hace referencia al currículum como práctica. El autor señala que considerar al currículum como la práctica educativa, es considerar a la enseñanza como un proceso en el que se comunican y se hacen realidad las propuestas curriculares condicionadas por el marco institucional y por el contexto social. Por lo tanto, la realidad del currículum es el resultado de diversas prácticas pedagógicas.

La teoría del currículum se ocupa, según Díaz Barriga de justificar la enseñanza planificada, es decir, plantear las preguntas básicas sobre qué contenidos seleccionar, por qué seleccionar dichos contenidos y no otros, con qué criterios se seleccionaron, al servicio de qué objetos, por medio de qué actividades, de qué agentes, con qué normas se regulará el proceso y cómo se evaluará si las decisiones tomadas son adecuadas o no.

Se puede observar que el abordaje de la teoría curricular desde esta perspectiva considera al currículum como el vehículo para la

¹⁴⁴ Coll, 1989. p. 30

¹⁴⁵ Los cuatro aspectos restantes son: el currículum como enlace entre la escuela y la sociedad, el currículum como proyecto o plan educativo, el currículum como la expresión formal y material de ese proyecto y el currículum como discurso. Al lector interesado sobre el tema, se recomienda remitirse a Gimeno Sacristán, J.: El currículum: Una reflexión sobre la práctica: Morata, Segunda edición: España, 1989: p.15

toma de decisiones.

Para Arredondo¹⁴⁶ , el diseño curricular también es un proceso de decisión y se trata de un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico, el cual incluye cuatro fases: El análisis previo de las características y necesidades tanto del contexto económico, político y social como del contexto educativo, del educando y de los recursos. El diseño curricular en el cual se especifican los fines y los objetivos educacionales, se diseñan los medios (los contenidos y los métodos) y se asignan los recursos (humanos, materiales, financieros, de información, etc.) con la idea de lograr dichos fines. La aplicación curricular en la cual se llevan a la práctica los procedimientos diseñados y La evaluación curricular que busca valorar la relación entre los fines, objetivos, medios y procedimientos; la relación con las características y necesidades del conexto, educando y los recursos; y la eficiencia de los componentes para lograr los fines propuestos.

Por su parte Taba (Taba 1980, p. 26) propone una serie de pasos para obtener un currículo más conscientemente planeado y dinámicamente concebido. El primer paso es un Diagnóstico de las necesidades, el segundo la formulación de objetivos, el tercero la selección del contenido, el cuarto la organización del contenido, el quinto la selección de actividades de aprendizaje, el sexto la organización de las actividades de aprendizaje y el séptimo la determinación de lo que se va evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.

De Ibarrola y Glasman¹⁴⁷ , proponen que la formulación de un

¹⁴⁶ Cfr. De Ibarrola, M. y Glasman R.: Planes de estudio. Propuestas Institucionales y realidad curricular. Editorial Nueva Imagen. México, 1987.p. 29-31.

¹⁴⁷ *Idem*: p. 27.

plan de estudios implica fundamentalmente seleccionar los siguientes elementos: los objetivos de aprendizaje; la forma de organizar pedagógica y administrativamente los estudios; la forma de estructurarlos en el tiempo; la forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos; los recursos con los que se va a implantar.

Cabe aclarar que los elementos antes mencionados son para el diseño de un plan de estudios, y la presente investigación pretende realizar un diseño programático, sin embargo, se retomará la estructura propuesta por las autoras para la selección de los objetivos de aprendizaje.

Los objetivos de aprendizaje deben respetar los siguientes principios: enunciar las finalidades en términos de los resultados que deberán alcanzar los estudiantes; enunciar los resultados en la doble dimensión de contenidos y comportamientos; enunciar en forma explícita y en términos precisos tanto el contenido como el comportamiento.

Los principios manejados por las autoras son adecuados, sin embargo, se pueden incluir aspectos actitudinales e instruccionales para el caso específico de un programa de estudio.

Las propuestas anteriores se encuentran fundamentadas en el **modelo por objetivos**¹⁴⁶. Uno de sus principales precursores es Tyler para el cual la escuela es una institución finalista, por lo que la educación es un medio que persigue fines. Por lo tanto hay que proscribir las metas educativas a través de objetivos que especifiquen no sólo la clase de comportamiento a desarrollar de los estudiantes, sino también el contenido o área de la vida en la

¹⁴⁶ La revisión elaborada sobre dicho modelo está fundamentada en el análisis crítico que Stenhouse realiza al respecto, al lector interesado se recomienda remitirse a Stenhouse, 1987, Cap. V y VI

que debe operar dicho comportamiento.

Taba señala que los objetivos proporcionan una base común, constante, para las múltiples y variadas actividades designadas como currículo; el modelo de objetivos proporciona un patrón lógico de acción cooperativa y de síntesis intelectual para los que están comprometidos en la investigación pedagógica.

De hecho, algunos teóricos del modelo produjeron taxonomías de objetivos educativos (p. e. la taxonomía propuesta por Bloom) con el fin de traducir los fines educativos en objetivos.

A pesar de las ventajas que ofrece el modelo por objetivos, Stenhouse señala que dicho modelo ha despertado una serie de críticas principalmente en lo relacionado a la especificación de objetivos demasiado precisa¹⁴⁹

Por otro lado Stenhouse postula un **modelo curricular basado en procesos**¹⁵⁰, el autor señala que en las áreas de conocimiento (Ciencias, Historia, etc.) y en las artes pueden seleccionarse contenidos para una unidad curricular sin tener que hacer referencia a los comportamientos o conductas esperadas en los alumnos, pues una forma de conocimiento posee una estructura e incluye procedimientos, conceptos y criterios.

La construcción curricular fundamentada en dichas estructuras, no pueden ser traducidas a los niveles de realización de objetivos por lo que permite un aprendizaje que desafía todas las capacidades y todos los intereses en un grupo variado. Este punto es importante ya que para el autor la traducción de las estructuras profundas del conocimiento a objetivos conductuales

¹⁴⁹ Al lector interesado sobre las críticas realizadas al modelo por objetivos se recomienda la revisión de *Ídem*.

¹⁵⁰ Se describió los elementos fundamentales del modelo basado en procesos en la cita no. 39 del primer capítulo.

es una de las principales causas de la distorsión del conocimiento en la escuela

Stenhouse señala que “el contenido puede seleccionarse para ejemplificar los procedimientos más importantes, los conceptos claves y las áreas y situaciones en las que se aplican los criterios”¹⁵¹.

De hecho él y algunos colaboradores realizaron un proyecto de investigación curricular denominado el “Humanities Curriculum Project” que es un modelo curricular de proceso en acción y que el describe como lo opuesto a los modelos curriculares por objetivos¹⁵².

Por otro lado, Cesar Coll describe tres vías de acceso en la concreción de las intenciones educativas. Comenta que las vías de acceso pueden referirse a los *resultados* de aprendizaje que se espera obtener, a los *contenidos* sobre los que versa el aprendizaje, o a las *actividades* mismas del aprendizaje.

a) **La vía de acceso por los resultados esperados** supone que las intenciones educativas se formulen a partir de la consideración y del análisis de los aprendizajes que deben lograr los alumnos como consecuencia de su participación en el proceso educativo.

Los resultados esperados quedan de manifiesto a través de los objetivos de ejecución, es decir, objetivos en los cuales el aprendizaje deberá ser definido en términos de lo que el alumno deba realmente hacer de modo tal que pueda observarse,

¹⁵¹ Stenhouse, 1987, p. 128.

¹⁵² Stenhouse, L.: La investigación como base de la enseñanza: Selección de textos por Rudduck y Hopkins: Morata, Madrid, España, 1987. p. 128

hablaríamos entonces de objetivos conductuales.

Como se señaló en páginas anteriores dichos objetivos han recibido fuertes críticas, pero dirigidas básicamente a la interpretación conductista del aprendizaje, por lo que el "rechazo de los objetivo de ejecución como manera de concretar las intenciones (...) no lleva necesariamente asociado el rechazo de la vía de acceso por los resultados esperados"¹⁵³

Tal como señala Coll, las corrientes cognoscitivas del aprendizaje proponen los objetivos cognitivos como solución al conflicto anterior. La principal diferencia entre objetivos de ejecución y objetivos cognitivos es que es los últimos los aprendizajes esperados son definidos como habilidades o destrezas. Se trataría de identificar y desarrollar los procesos cognitivos más importantes en el aprendizaje independientemente de los contenidos.

Sin embargo, desarrollar un programa basado en objetivos cognitivos representa dificultades prácticas, ya que los objetivos son enunciados de manera excesivamente general. Coll afirma que una manera de superar dicha dificultad consiste en referir a contenidos particulares las destrezas cognitivas que contemplan los objetivos. Esto es aceptado por otros investigadores (Carretero, Asensio, Pozo, Domínguez, etc.)¹⁵⁴ quienes consideran que la adquisición de herramientas intelectuales no puede dissociarse de los contenidos.

¹⁵³ Coll, 1989. p. 55.

¹⁵⁴ Las diversas investigaciones recopiladas en el texto de Carretero, *et.al.* comp. 1989, avalan la necesidad de desarrollar habilidades cognoscitivas a través de los contenidos históricos.

b) **La vía de acceso por los contenidos** supone que las intenciones educativas se formalizan a través de un análisis de los posibles contenidos de la enseñanza, seleccionando los que poseen un mayor valor formativo. Se parte pues del principio de que los contenidos poseen valores intrínsecos para la formación de los alumnos, aquí es resaltada la importancia disciplinar como estructura del conocimiento, esta posición predominó fuertemente en los diseños curriculares hasta mediados de siglo, pero como reflejaba una concepción culturalista de la enseñanza, asociada a la educación tradicional, disminuyó su uso.

Recientemente Eisner ¹⁵⁵ revitaliza esta tendencia a través del enfoque racionalista del currículum, en el que se postula la posibilidad de seleccionar contenidos para el aprendizaje sin cuestionarse si son medios para el logro de un fin.

Klafki (Cf Coll 1989) propone que la interacción alumno-contenidos puede ser formativa si se atiende a: la representatividad de los contenidos; la importancia de la vida actual y futura de los alumnos; su estructura material y significativa; su grado de adecuación al nivel de interés y de comprensión de los alumnos.

Otros autores señalan que la lógica de la disciplina es la mejor manera de enseñar los contenidos de la misma y de confeccionar el currículum; sin embargo, habría que considerar que una buena teoría para el especialista no es necesariamente una buena teoría pedagógica.

c) **La vía de acceso por las actividades de aprendizaje** es una de las principales características de la currícula abierta.

¹⁵⁵ Cfr. Coll, 1989. p. 58

La idea central es que hay actividades que poseen un valor educativo intrínseco independientemente de su contenido concreto. Ejemplo de esto lo constituyen los juegos de simulación y la construcción de mapas cognitivos.

Eisner diferencia entre los *objetivos instruccionales*, los cuales “fijan rígidamente el proceso de enseñanza y excluyen cualquier posibilidad de introducir variaciones en el mismo”; y *los objetivos expresivos* los cuales “describen una situación de aprendizaje, identifica una actividad en la que se encontrará inmerso el alumno o un problema con el que va a ser confrontado, pero en ningún caso especifica qué tiene que aprender el alumno en esa situación”¹⁵⁶.

Coll concluye su análisis de las vías de acceso a los contenidos diciendo que, una propuesta curricular rara vez está situada en una solo vía de acceso, generalmente existe una vía *mixta* entre contenidos/resultados (entendiendo a estos últimos como destrezas cognitivas); actividades/contenidos o actividades/contenidos/resultados.

Coll, 1989, p. 61.

D. DESCRIPCION DEL PROCESO DE CONSTRUCCION DEL PROGRAMA DE HISTORIA MUNDIAL.

En esta sección se utilizarán los contenidos teóricos expuestos anteriormente para la construcción del programa de Historia Mundial (Cap. II y Cap. III, incisos A, B y C).

Se describirán los lineamientos generales que fundamentan el diseño curricular elaborado para la materia de Historia Mundial; se realizará únicamente un ejercicio práctico sobre la construcción de los objetivos, las actividades de aprendizaje y las actividades de enseñanza que incluye el programa, considerando que la reproducción del proceso de construcción completo, conformaría un ejercicio repetitivo y quizá tedioso para el lector.

Como se comentó en páginas anteriores, la teoría del currículo plantea algunas preguntas básicas sobre qué contenidos seleccionar, por qué seleccionar esos y no otros, con qué criterios se seleccionaron, al servicio de qué propósitos, por medio de qué actividades, de qué agentes, con qué normas se regulará el proceso y cómo se juzgará si las decisiones tomadas son adecuadas o no. En las páginas siguientes trataremos de resolver algunas de estas preguntas.

Cabe aclarar que, para la propuesta del diseño programático se eligió una *vía mixta*¹⁵⁷ de acceso a los contenidos entre actividades/contenidos/resultados, de forma tal que el programa se concretará a través de objetivos que resalten la importancia del contenido histórico, pero que a la vez promuevan habilidades cognoscitivas y actitudes favorables hacia el estudio de la materia

¹⁵⁷ En la sección anterior se describió las diversas vías de acceso a los contenidos propuestas por Coll

en los estudiantes (entre otras, relaciones conceptuales, motivaciones causales)

Una de las preguntas a resolver en el diseño del programa es **¿cuáles son los objetivos generales que debe perseguir un programa de Historia?**

Una de las finalidades que debe perseguir un programa es que el alumno adquiera conocimientos específicos sobre la disciplina, pues, tal como señalan diversos autores (Ausubel 1990, Carretero 1989, Domínguez 1989), es indispensable en toda materia, tanto promover el desarrollo de habilidades cognoscitivas, como dotar de un cuerpo de conocimientos de la disciplina a los estudiantes.

"...si queremos enseñar a un alumno a <aprender por sí mismo> debemos dotarle no sólo de las habilidades inferenciales propias del pensamiento formal, sino también de teorías..."¹⁵⁶

El caso de la Historia Mundial no es la excepción, sin embargo, es importante tomar conciencia de que en la adolescencia la transmisión del conocimiento *per se* no es del todo motivante. Por lo tanto, debe de procurarse el conocimiento histórico al servicio de la utilidad que representa para comprender el presente, de esta forma el alumno se puede convertir en un agente activo de la historia, lo cual sí puede ser motivante para ellos.

Al respecto, diversos autores consideran necesario transmitir la utilidad de la Historia (González 1980, Tuñón de Lara 1985, Pereira 1980) para que ésta sirva como herramienta de investigación y facilite el cambio de actitudes

Al respecto Gonzalo Zaragoza señala que "...el resultado de una investigación concreta, de una práctica no es un fin en sí mismo

¹⁵⁶ Pozo y Carretero: Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia: en Carretero, *et. al. comp.*:1989. p.160

sino un medio de cambiar la actitud del adolescente ante la Historia” continúa el autor afirmando que “...el alumno ha de situarse frente a la historia, no frente al libro ni frente al profesor...”¹⁵⁹

De ahí surge la necesidad de que el programa no se concrete al aprendizaje de acontecimientos históricos, sino que además busque promover actitudes favorables hacia el estudio de la historia. Lo anterior puede ser logrado efectuando un acercamiento del alumno a la realidad internacional contemporánea, pues es más probable que se interese por lo que conoce y puede predecir, que por lo desconocido (ver anexo VII).

Por otro lado, el desarrollar capacidades cognoscitivas en los alumnos debe ser otra de las finalidades de un programa, de hecho la historia, por ser una ciencia en constante formación ya que de manera persistente re-elabora, re-diseña, re-interpreta el pasado, posee mayores posibilidades para el desarrollo de dichas habilidades.

En resumen un programa de historia mundial deberá promover actitudes, capacidades, valores, tomando como eje central para lograrlo, al contenido histórico.

Otra pregunta que surge al concretar el diseño es ¿de qué manera se pueden seleccionar los contenidos, considerando las características de los alumnos a los que se aplicará el programa?

En el Cap. II de esta investigación se señaló que los contenidos que se elijan para esta materia deben representar las características fundamentales y los problemas centrales del mundo

¹⁵⁹ Zaragoza, G.: La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente: en *Idem*.

internacional contemporáneo.

Si además consideramos que para los adolescentes es más fácil alcanzar la comprensión de los acontecimientos más recientes que de los acontecimientos remotos, es necesario que los contenidos analizados en el curso abarquen el estudio de estos sucesos.

Por otro lado, si el programa pretende lograr que el alumno obtenga un mejor conocimiento de la realidad que le toca vivir, es indispensable incluir temas actualizados.

Al respecto Domínguez¹⁶⁰ señala dos componentes esenciales de esa realidad, por una parte, los rasgos fundamentales y problemas centrales de nuestro mundo internacional contemporáneo, por el otro, los rasgos esenciales de la trayectoria histórica de su comunidad nacional.

Lo anterior implica una delimitación de los contenidos a sucesos contemporáneos, además que, el incluir temas muy remotos puede encaminar a la formación de programas enciclopédicos y ese no es el objetivo del autor.

De tal manera que para el programa propuesto se elegirá el estudio de algunos acontecimientos ocurridos entre 1917 y 1993.

Si los contenidos elegidos se revisan con profundidad y rigurosidad cronológica, se tendría un programa enciclopédico; sin embargo, si se analizan los contenidos de manera general, resaltando los factores causales y motivacionales y se estudian con profundidad, sólo aquellos conocimientos que tengan una influencia directa en el mundo contemporáneo, la dificultad se solucionaría.

Diversos autores confirman la necesidad de reducir el número

¹⁶⁰ J. Domínguez.: El lugar de la Historia en el currículo 11-16: Un marco general de referencia: en Carretero, *et. al.*, comp.:1989: *Op cit.*

de temas objeto de estudio y realizar un tratamiento de mayor profundidad de algunos de ellos (J. Domínguez; M. Carretero, A. Luis y J.M. Rozada)¹⁶¹ , además proponen el establecimiento de una educación progresista en la historia, la cual implicaría proporcionar a todos los alumnos, en la medida de lo posible, aquellas formas de conocimiento que ellos, espontáneamente, difícilmente alcanzarían.

Por otra parte, Ausubel señala que

“cualquier currículo de ciencias digno de tal nombre debe ocuparse de la presentación sistemática de un cuerpo organizado de conocimiento como fin explícito en sí mismo (... debe) darle al estudiante la impresión de que la ciencia es una estructura organizada selectivamente y en secuencia”¹⁶²

Por esta razón se eligió en primer término un **modelo cronológico-temático**¹⁶³ para la construcción del programa, además si consideramos que, según los resultados de diversas investigaciones, los alumnos presentan dificultades en el manejo del tiempo, organizar el programa bajo este modelo puede ayudar a que los alumnos se les facilite el manejo del tiempo histórico.

Lo anterior no se realizará de forma espontánea, el maestro juega un papel central, ya que a través de la explicitación del tiempo y de la ubicación de los alumnos en una línea imaginaria de tiempo, puede facilitar dicha adquisición. Por ello es conveniente que como parte central de la didáctica, el profesor utilice **la línea de tiempo** para ejemplificar y ubicar temporalmente a los alumnos de manera reiterativa en cada unidad del programa (ver anexo VIII).

Por otro lado, la **organización del contenido** en un programa es un aspecto crucial, por lo que trataremos de explicar

¹⁶¹ En diversos artículos compilados por M. Carretero, *et. al.*:1989

¹⁶² Ausubel, 1990. p.466

¹⁶³ Se revisó el material en el inciso A de éste capítulo

de que manera se organizó el contenido de la materia de Historia Mundial (ver anexo VI).

Tal como señala Ausubel,

“dado que existe un enorme sistema de información por ser aprendido en cualquier disciplina, únicamente los conceptos más generales e inclusivos tienen probabilidad de servir de afianzamiento de aprendizaje”¹⁶⁴

De tal forma, durante todo el semestre se revisarán algunos elementos base para la comprensión de los contenidos históricos, elementos tales como conceptos, ideologías, sistemas y épocas históricas que mantengan una relación directa con los sucesos actuales. Se expondrán algunos **conceptos**¹⁶⁵ como hegemonía, equilibrio sostenido, coexistencia pacífica, crecimiento y desarrollo, etc.; **Ideologías** como Socialismo, Liberalismo, Fascismo, Democracia, así como sus derivaciones; **Sistemas** como el Colonialismo, el Imperialismo y el Neoliberalismo; y **épocas** como el Mercantilismo, la Revolución Industrial, las guerras mundiales, la actualidad, tratando de introducir la visión temporal de la historia

Para explicar los elementos base, en la **Primera Unidad** se eligió el tema de la Primera Guerra Mundial para que los alumnos apliquen los elementos a sucesos reales y logren comprenderlos con mayor facilidad. Lo anterior puede fundamentarse en dos teorías:

La *Teoría de la Asimilación* en lo que se refiere al aprendizaje subordinado tanto en su expresión de inclusión derivativa (aquí la nueva información A, es vinculada a la idea super-ordinada A y representa otro caso o expresión de A.) como de

¹⁶⁴ *Idem.* p. 314

¹⁶⁵ Es importante señalar que estos conceptos no se revisarán en el primer capítulo, sino en diversos capítulos de la investigación

inclusión correlativa (en ella, la nueva información y es vinculada a la idea X, pero es una extensión, modificación o limitación de X) y al aprendizaje combinatorio, que postula que la nueva idea (A) es vista en relación con las ideas existentes (B, C, D), pero no es más inclusiva ni específica que las ideas B, C, y D. En este caso , se considera que la idea nueva A tiene algunos atributos de criterio común con las ideas preexistentes, y

La *Teoría de la Elaboración* que propone promover una visión global, para posteriormente realizar acercamientos a lo específico (recuérdese al zoom de la cámara)

La función del maestro es muy importante ya que deberá ubicar el nivel de conocimientos previos del grupo sobre el tema, ofrecer a los alumnos organizadores previos, promover la correlación de los alumnos entre los elementos y el tema, y practicar ejercicios de consolidación de los contenidos.

El **segundo tema** revisado es el mundo entre guerras para analizar las crisis (tanto políticas, como económicas y sociales) en las democracias y para que el alumno conozca los factores que motivaron las crisis, así como las respuestas de los diferentes países ante éstas. Los núcleos conceptuales del tema son: entender el concepto de crisis a nivel económico, político y social; los diversos tipos de democracia que surgen como consecuencia de las crisis; las consecuencias sociales de las crisis; la gran depresión.

El maestro deberá resaltar las diversas acciones de los países democráticos ante las crisis y cómo la situación prepara el camino para el surgimiento de los estados totalitarios, para lo cual se recomienda realizar ejercicios de consolidación, facilitar organizadores previos y que el maestro establezca explícitamente

relaciones entre los contenidos de esta unidad y con los de la anterior, como una forma de facilitar el proceso de relación en los alumnos, pues el alumno puede aprender a través del modelamiento¹⁶⁶

La **tercera unidad** revisa el surgimiento de los estados totalitarios, en donde es importante resaltar cómo algunos países, a pesar de tener ideologías diferentes e incluso antagónicas, establecieron regímenes totalitarios como forma de gobierno y cómo algunos de ellos llevaron al mundo a la segunda guerra mundial. Los conceptos y temas que el alumno deberá asimilar en ésta unidad son: formas de gobierno; Estado Totalitarios; Ideología; relación entre ideología y estado totalitario; postulados básicos del fascismo; aplicación práctica de la ideología fascista.

La **cuarta unidad** comprende el estudio de la segunda guerra mundial, nuevamente se resaltarán los factores motivacionales de la guerra así como las consecuencias que trajo. Aquí el maestro deberá seleccionar aquellos contenidos que sean relevantes para el alumno, tratando de evitar con esto una versión narrativa de la segunda guerra mundial, que es interesante conocer, pero implicaría un tiempo que deberá destinarse a la comprensión de los factores causales. Los núcleos conceptuales de este tema hacen referencia a las causas y las consecuencias de la guerra, el desarrollo de la misma se describirá de manera general.

En la **quinta unidad** se analiza la etapa de la guerra fría como una manifestación del enfrentamiento de las potencias dominantes, lo importante es que el alumno entienda qué es y por qué surge la guerra fría, así como algunas de sus principales manifestaciones, al igual que los organismos que surgen como

¹⁶⁶ Se comentó sobre el aprendizaje social el inciso C de éste capítulo

respuesta a ella y los conflictos. Los conceptos y temas que deberá manejar el alumno en esta unidad son: la guerra fría; el equilibrio sostenido; zonas de influencia, hegemonía y países hegemónicos, la amenaza nuclear, la política de bloques y conflictos localizados.

Es importante comentar que los contenidos de ésta unidad (y de otras como la cuarta, sexta y séptima) se yuxtaponen a los contenidos que ellos están indagando a través de una investigación colateral¹⁶⁷

La elaboración de la **sexta unidad** presentó algunos problemas debido a que la experiencia del programa anterior mostraba que los alumnos no alcanzaban la comprensión del proceso de descolonización y del desarrollo de América Latina. Considerando la relevancia de dichos contenidos no se descartaron sino que se unieron tomando como pretexto el proceso de liberación en América Latina, Asia y Africa y el crecimiento y desarrollo de las nuevas naciones.

La unificación de los temas debería presentar un más fácil acceso a dichos contenidos por parte de los alumnos en la consideración que se estaban tomando ejes comunes (la independencia y el desarrollo posterior de las zonas) para el análisis de algunos países del tercer mundo a través de la cronología.

Considerando que los alumnos ya poseen en su estructura cognoscitiva el significado del Colonialismo, Imperialismo y Neoimperialismo¹⁶⁸, los conceptos y temas que el alumno debe conocer a través de este tema son: independencia, descolonización, crecimiento, desarrollo, influencia de factores externos e internos

¹⁶⁷ Se describirá dicha actividad central en la p. 138

¹⁶⁸ De hecho estos sistemas se pueden manejar como organizadores previos.

en el proceso de liberación de los países colonizados, crecimiento hacia afuera, crecimiento hacia adentro, agotamiento del modelo de crecimiento hacia adentro, crisis.

La fusión de los temas implicó una reducción significativa de los contenidos ya que únicamente se revisarán los lineamientos generales y se tomará un caso para ejemplificar el proceso. Para América Latina se eligió México por la relación intracurricular que existe con la materia de Historia de México. Y para Asia y Africa cada semestre los maestros que imparten la cátedra eligen los países considerando los sucesos recientes a nivel internacional.

En este capítulo es de suma importancia que el maestro maneje esa línea imaginaria del tiempo y que a través de ella encamine sus exposiciones, además de facilitar a los alumnos la visión de la globalidad y de lo particular en éste caso.

En la **séptima unidad** (y última) es el mundo actual, se revisan algunos conceptos, como la coexistencia pacífica, las zonas de influencia, los bloques hegemónicos, pero también se analiza el desarrollo de los países considerados como potencia, así como los países del tercer mundo y los organismos internacionales (ONU, OTAN, Pacto de Varsovia, CEI, CE, SALT)

El objetivo es que el alumno posea un bagaje de conocimientos que le permita entender los problemas actuales y las tendencias globalizadoras, así como entender el desarrollo reciente y la influencia de ciertos organismos internacionales en las problemáticas contemporáneas que ellos investigan a través de la actividad central que a continuación se describe.

Como parte del programa los alumnos realizan una investigación bajo el **modelo de cronología hacia atrás**. Dicha

investigación, denominada **Actividad Central** (ver anexo VII), se realiza durante todo el semestre en tres fases: en la primera fase los alumnos deberán realizar una investigación de un problema reciente, para lo cual deberán recopilar noticias, artículos, ensayos y documentos (como las declaraciones y posturas de algunos organismos internacionales y de algunos países relevantes para el conflicto) que hablen sobre dicho problema como una forma de conectarlos con la realidad internacional. También se remite a los alumnos en esta fase a investigaciones sobre las reglas de formateo en un trabajo; en la segunda etapa, los alumnos realizarán una investigación histórica sobre el país o países involucrados en el conflicto, para buscar los posibles factores causales del problema; en la tercera fase, con el material recopilado, los alumnos deberán formular algún argumento que describa las motivaciones del conflicto y/o una hipótesis sobre lo que puede ocurrir con dicho conflicto. Es importante remitir a los alumnos a una investigación sobre cómo formular hipótesis o argumentos ya que, aunque no se espera tener expertos en metodología, se espera presentar una primera aproximación para los alumnos de realizar predicciones sobre sucesos que han investigado.

Se puede observar que a través de la actividad central se logran muchos de los objetivos bosquejados a lo largo de la investigación, tales como contactar al alumno con su realidad internacional, promover el desarrollo de capacidades cognoscitivas como la capacidad de análisis, de síntesis, de establecer relaciones entre sucesos, habilidades de investigación, el manejo y análisis de fuentes, etc.

Una tercera pregunta que surge en la elaboración de un

programa es ¿Por medio de que actividades de aprendizaje y de qué actividades didácticas se puede transmitir el contenido del programa?

En general, se proponen aquellas **actividades de aprendizaje** que promuevan los objetivos iniciales del programa, por ejemplo: ejercicios de consolidación de contenidos; actividades en las que el alumno practique aquellas capacidades cognitivas que se pretende desarrollar (como analizar, sintetizar, comparar, cuestionar fuentes, etc.); actividades en las que se involucre el alumno directamente y a través de las cuales pueda modificar actitudes (como en simulaciones, dramatizaciones e investigaciones); actividades que le permita organizar y re-estructurar los contenidos (como la elaboración de mapas conceptuales y el manejo de secuencias elaborativas, ver anexo IX).

Con relación a las **actividades didácticas**, el maestro puede estructurar previamente las cátedras utilizando elementos que faciliten la transmisión de los contenidos (uso de organizadores previos, inclusiones, secuencias elaborativas, mapas conceptuales), puede incluir materiales que estimulen la atención de los alumnos (como acetatos, diapositivas, mapas, fotografías.); debe conocer y manejar las actividades de aprendizaje antes mencionadas.

El programa incluye una guía del proceso instruccional que puede servir a los maestros como modelo para que ellos elaboren su propia estructura de la clase, considerando las características particulares del grupo y del maestro (ver anexo VIII).

Una última pregunta que hay que responder al construir un diseño curricular es **¿cómo se va a evaluar el proceso de**

aprendizaje y al programa mismo?

En el proceso de aprendizaje se deberá evaluar tanto a los contenidos como a los procesos cognitivos desarrollados (revisar anexo VI, evaluación).

Para la evaluación de los contenidos se propone el tradicional método de los exámenes (considerada evaluación sumativa), sin embargo las preguntas deberán estar realizadas en los términos del proceso de enseñanza más que en los contenidos mismos, por ejemplo, de éste modelo de programación, no se espera elaborar preguntas en el examen que hagan alusión a contenidos muy específicos tal como ¿qué es la línea Maginot?, sino preguntas que para su resolución implique un proceso de elaboración interna tal como ¿De qué forma el neoimperialismo influyó en el surgimiento de la segunda guerra mundial?.

La evaluación de los procesos cognitivos entra dentro de lo que Stenhouse denomina evaluación formativa, en ella se consideran las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos durante el curso. En la evaluación formativa la función del maestro es de crítico, es decir, el maestro deberá establecer estándares para ubicar las calificaciones según la calidad de las actividades.

La práctica educativa establece que los aspectos evaluativos se encuentran enmarcados dentro de los reglamentos Institucionales, por lo tanto, el porcentaje de calificación destinado a cada tipo de evaluación generalmente es delimitado a nivel institucional.

Por último, la manera recomendada para evaluación del programa es analizando si realmente cumple con los objetivos esperados en cuanto a conocimientos, capacidades y actitudes, es

deseable construir un instrumento de medición formal que permita la evaluación del programa.

Para ello se recomienda realizar reuniones entre los maestros participantes en el proceso de enseñanza, con el objetivo de analizar los logros cuantitativos y cualitativos del programa, lo último expuesto a través de la calidad de las investigaciones y de las actitudes de sus alumnos ante la materia.

Considerando que un programa está en proceso de construcción continua, es conveniente analizar la propuesta constantemente para tratar de solucionar los yerros y mejorar la aplicación práctica del mismo.

Para finalizar, esta sección se realizará un ejercicio de construcción de los objetivos de una unidad como ejemplificación del modelo seguido en la consolidación del programa, para lo cual se eligió aleatoriamente la tercera Unidad.

a) ¿Cómo se eligió el título de las Unidades?:

El título elegido para las unidades hace referencia tanto al contenido a revisar como a algunos elementos importantes de la unidad.

b) ¿De qué manera fué planteado el objetivo particular de la unidad?

En cada unidad se hace una reflexión general sobre el contenido que se incluye, y los factores motivantes del tema analizado, para posteriormente postular el objetivo general que se pretende alcanzar en la unidad.

c) ¿Cómo se formularon los objetivos específicos?

Para la formulación de los objetivos específicos fue necesario determinar los núcleos conceptuales de cada unidad que el alumno

debe manejar sobre el tema, los cuales fueron bosquejados a través de contenidos generales (que denominaremos epítome o inclusores)

De cada uno de los inclusores, se procedió a desglosar los aprendizajes (deseables y posibles) que deberá poseer el alumno para alcanzar la comprensión de la idea general, se hablaría de los organizadores previos manejados por Ausubel o de los niveles tratados en la Teoría de la Elaboración.

Como último punto, se formula una idea básica de cada inductor o epítome que junto con la jerarquía de conceptos, serán la base para la elaboración de los objetivos específicos.

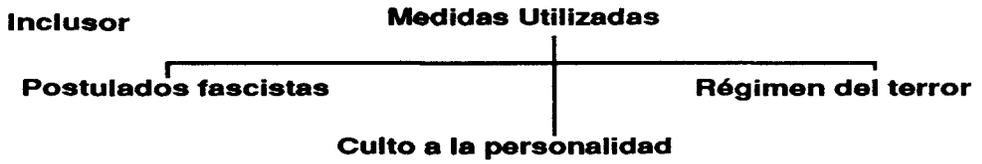
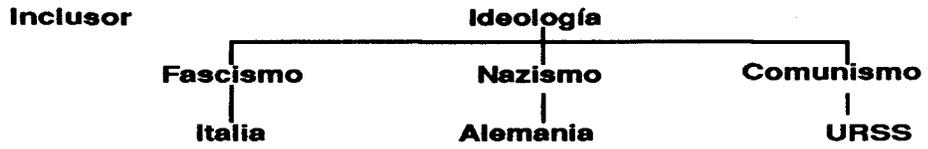
La jerarquía de conceptos consiste en desarrollar en un esquema triangular los elementos necesarios para explicar a los organizadores previos.

Por último se determinan los objetivos específicos uniendo algunos de los elementos de la jerarquía de conceptos y de la idea básica.

Cabe aclarar que el proceso descrito con anterioridad no fue seguido al pie de la letra en todos los casos, ya que en ocasiones primero se elaboraban los inclusores, la jerarquía y los objetivos y posteriormente la reflexión y el objetivo general. De hecho hubo casos en que se tenía la programación completa de la unidad, pero no se decidía aún el título de la misma (como en la unidad seis).

Pasemos a la concreción del proceso descrito anteriormente, en la Unidad III (se recomienda revisar los objetivos particulares y específicos de la unidad en el Anexo VI de la Tesis).

**MODELO DE ELABORACION DE OBJETIVOS
UNIDAD III**



JERARQUIA DE CONCEPTOS

UNIDAD III

Ideología

NAZISMO

1a. Guerra Mundial

Tratado de Versalles

República de Weimar

Crisis económica, política y social

Asenso y consolidación del Gob. de Hitler

Expansionismo

2a. Guerra Mundial

IDEOLOGIA
FASCISMO

Primera Guerra Mundial

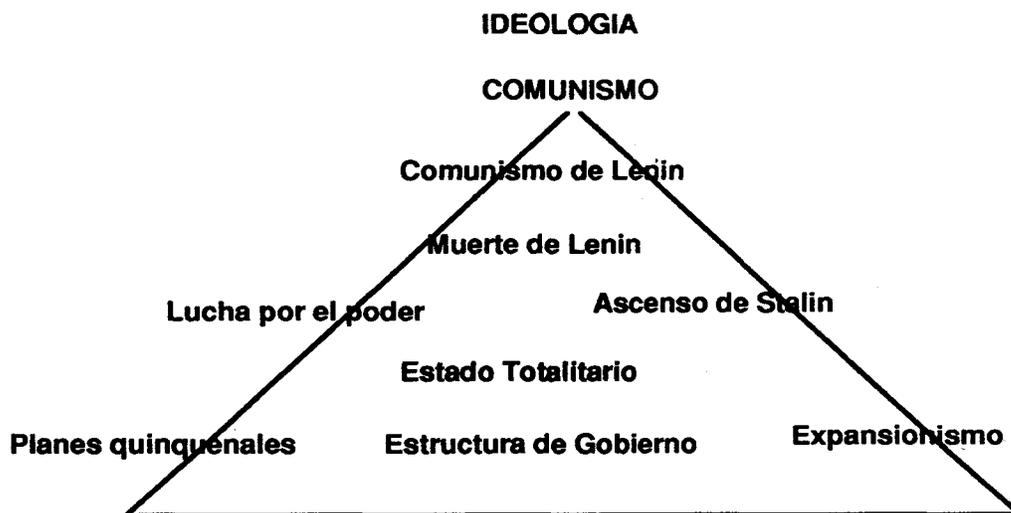
Crisis económicas, políticas y sociales

asenso y consolidación del Gob. de Mussolini

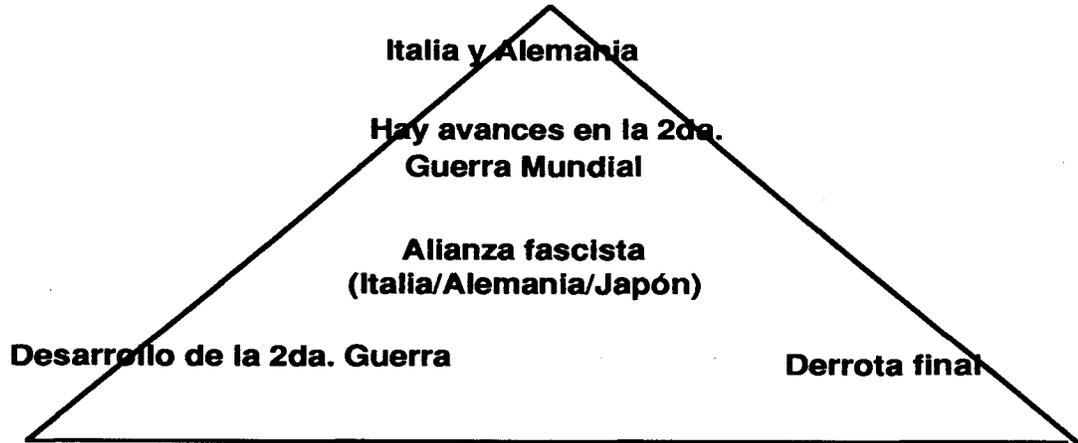
expansionismo

crisis

2da. Guerra Mundial



DESENLACE



DESENLACE



Ideas básicas

Ideología:

Las crisis (económica, política y social) de Alemania e Italia, y las consecuencias de la primera guerra, propician el ascenso del Nazifascismo que pretende solucionar las crisis a través del Estado Totalitario por lo que consolidan el poder a través de diversos medios, buscando el expansionismo que finalmente desencadena la 1a. Guerra Mundial.

La muerte de Lenin provoca una lucha por el poder en la URSS, de la que sale triunfador Stalin, después de lo cual se dedica al establecimiento del Estado Totalitario y a la organización de la Estructura de Gobierno. La 2a. Guerra Mundial facilita el Expansionismo Soviético.

Medidas Utilizadas.

Los Gobiernos Nazifascistas consolidan el poder a través de los postulados básicos del Fascismo y el uso de la fuerza para mantenerse en el poder. Las características de algunas medidas provocan finalmente la 2a. Guerra Mundial.

La URSS utiliza algunas de las medidas del nazifascismo como el estado totalitario, el culto al líder y el régimen del terror. Teóricamente en la URSS no se acepta la desigualdad Social.

Desenlace:

El interés expansionista de las potencias fascistas los conduce a la 2a. Guerra Mundial que finalmente pierden ante los aliados.

La URSS realiza una alianza con Alemania que finalmente es rota por medio de la invasión alemana a la URSS, en el contra-ataque la Unión Soviética logra apoderarse de territorios ocupados por Alemania, formando finalmente la alianza para derrotar a Alemania.

Tomando como base los contenidos descritos, se procedió a la elaboración de los objetivos de la unidad que pueden leerse en la p. 193.

CONCLUSIONES

En todas las épocas la Comunidad Nacional ha concedido gran importancia al hecho de que sus miembros más jóvenes conozcan las experiencias colectivas y la organización y el funcionamiento de la sociedad.

La escuela es una de las Instituciones encargadas de asegurar esa transmisión y formación; además, como consecuencia de los *dinámicos cambios ocurridos durante el presente siglo* y los retos que vive el mundo actual, la importancia de estos aprendizajes parece aún mayor.

En la actualidad, la sociedad plantea una serie de nuevas necesidades de formación que aparecen estrechamente vinculadas a los conocimientos de la Historia. Así, por ejemplo, hoy en día es necesario educar a los jóvenes para la convivencia en una sociedad pluralista, democrática y cambiante, lo que implica por una parte, dotar a los alumnos de los instrumentos necesarios para conocer esa sociedad en todas sus vertientes, y por otra promover actitudes de solidaridad y participación crítica en los asuntos colectivos.

Para lograrlo, es conveniente realizar una planeación educativa que considere dichas necesidades, lo cual puede efectuarse a través de un *diseño programático que contemple la creación de actitudes favorables hacia el estudio de la historia, que coadyuve a la participación crítica de los alumnos en los asuntos internacionales, que promueva el conocimiento activo de la historia y que dote a los estudiantes de los instrumentos intelectuales necesarios para el logro de los puntos anteriores.*

En el **primer capítulo** de esta tesis, se analizó el programa

vigente de la materia de Historia Mundial en las Preparatorias del ITESM y se concluyó que a pesar de formular objetivos que contemplan la comprensión y el manejo de los acontecimientos históricos, no señala formalmente las vías de acceso hacia dichos objetivos.

Por lo anterior, la adecuación de la transmisión de los contenidos a las características de los receptores del aprendizaje, se realiza a través de las capacidades particulares de los maestros que imparten la cátedra, y aunque no se puede negar la existencia de maestros con potencialidad y capacidad para lograr lo anterior, la situación no puede ser generalizable.

De esta forma, se consideró conveniente realizar una reestructuración del programa vigente, de forma tal, que el nuevo programa contempla estrategias didácticas y de aprendizaje que faciliten la transmisión de los contenidos históricos.

Posteriormente se trató de establecer las bases teóricas que sirvieran de cimiento para la construcción del nuevo programa. Así, por ejemplo, en el **segundo capítulo**, se realizó un análisis de la disciplina con el objetivo de esclarecer que la importancia del estudio de la historia a nivel Bachillerato, radica en el conocimiento de los acontecimientos pasados como punto de partida para comprender e interpretar el presente y como el puente entre los intereses personales de los alumnos con la sociedad y sus transformaciones.

En el capítulo se llegó a la siguiente conclusión; se pretende ofrecer a los alumnos una visión científica y social de la historia, lo que implica, por una parte, otorgar a la Historia el carácter de ciencia en continua construcción e inmersa en un contexto global

que es la sociedad, y por otra, el maestro deberá esclarecer a los alumnos que la Historia es producto de diversas interpretaciones históricas realizadas a través de construcciones particulares, por lo que puede haber diferentes explicaciones bien fundamentadas sobre un mismo suceso; por lo tanto, el alumno deberá atender críticamente tanto a los hechos, documentos y acontecimientos históricos, como a las interpretaciones que se realicen sobre los mismos.

En el **tercer capítulo**, se realizó un análisis de algunas Teorías del aprendizaje y de la enseñanza de la historia para ayudar en la construcción de estrategias tanto de aprendizaje como didácticas.

Se estableció que fundamentalmente se utilizarían las teorías cognoscitivas ya que a través de ellas se podía construir un programa que considerara también las características cognitivas de los alumnos.

Se revisaron algunos modelos curriculares para la construcción del diseño programático, de los cuales se tomó el modelo por objetivos y el modelo de procesos para la elaboración del programa.

Se elaboró tanto objetivos conductuales, en los cuales el contenido era indispensable, como objetivos que promovían actitudes y capacidades intelectuales que difícilmente se pueden convertir en conductas.

Además se consideraron los elementos fundamentales de la Teoría de la Asimilación y de la Teoría de la Elaboración para realizar la construcción del programa; de la primera teoría, se tomó las ideas inclusoras, la jerarquía de conceptos, las ideas básicas para proceder a la construcción de los objetivos y, de la segunda

teoría, se tomó el epítome y los diferentes niveles de conocimiento (zoom de la cámara) para transmitir a los alumnos la visión de lo global a lo particular y de lo particular a lo global.

Finalmente se incluyó la propuesta programática para la materia de Historia Mundial, en el que se intentó concretar lo anterior (Anexos VI, VII, VIII, IX).

Durante el Semestre Enero-Mayo de 1993, el programa fue aplicado a cuatro grupos, los resultados obtenidos fueron alentadores en cuanto al índice de reprobados y en cuanto a las actitudes generadas en los alumnos, sin embargo quisiera comentar algunos aspectos que se detectaron en el programa.

Al inicio del curso, se observó que los alumnos no entendían la explicación inicial de cada unidad, además que no detectaban cuál era el objetivo general de la unidad.

Se decidió que en lugar de utilizar la explicación inicial como organizador previo (que no servía como tal, pues los contenidos se encontraban demasiado alejados de los aprendizajes previos de los alumnos, a pesar de ser reprobados), se convirtiera en material de consolidación de la unidad; es decir, se explicaron los contenidos de la unidad y se elaboraron ejercicios en los cuales los alumnos interpretaban y explicaban el significado de la introducción de la unidad; los resultados fueron satisfactorios, al final del semestre, los alumnos podían interpretar la introducción a la luz de los conocimientos adquiridos a lo largo del curso, al inicio de la unidad.

Otra dificultad que se encontró se relaciona con la Actividad Central; los alumnos no conocen de técnicas de investigación ni de reglas para elaborar una investigación, por lo que fue necesario introducir una sesión para explicar de manera general lo que se

esperaba.

Como resultado de la práctica de la Actividad Central, los estudiantes formaron un banco de datos con noticias de periódicos, artículos, libros, etc. de los diferentes acontecimientos, para incrementar la información existente en la biblioteca, sobre los problemas recientes en el mundo. Es importante continuar con la recopilación.

De igual forma, se está contemplando la posibilidad de convertir la exposición final de la Actividad Central en un simulacro del modelo de la ONU, en el cual los alumnos se transformen en investigadores delegados de un país perteneciente a la Organización.

Otro problema que se encontró en la práctica curricular fue la evaluación.

En el primer parcial (por cuestiones institucionales) se aplicaron los exámenes existentes en el banco de datos de la PEGL, el índice de reprobados fue más elevado que el de semestres anteriores.

Se cuestionó la causa de dichos resultados y con autorización de la administración, se decidió cambiar el tipo de evaluación.

Los exámenes se construyeron considerando las relaciones causales de los sucesos. Los resultados finales fueron halagadores. El índice de reprobados se redujo a más de la mitad.

Sin embargo, dada la cantidad de grupos que inician el próximo semestre, es necesario promover entre los maestros, algunos lineamientos para la construcción de los exámenes.

En el Semestre Agosto-Diciembre de 1993, la propuesta del diseño programático se aplicará a todos los grupos de Historia

Mundial, lo que lleva a plantear la necesidad de diseñar un curso para los catedráticos que impartirán la clase de Historia Mundial con los siguientes objetivos:

- para sensibilizar a los profesores en la necesidad de crear actitudes, valores, instrumentos intelectuales, etc., en los alumnos;
- para que conozcan la estructuración del nuevo programa;
- para que conozcan tanto las estrategias didácticas como las estrategias de aprendizaje que propone el nuevo programa;
- para que estén conscientes de que dichas estrategias deberán ser reformuladas por los maestros según las características del grupo y de su estilo instruccional.
- Para establecer los lineamientos generales para la elaboración de los exámenes escritos.
- Además se espera que como resultado de la reunión, se elabore en conjunto una alternativa para la evaluación del nuevo programa.

En esta investigación se realizó un abordaje sobre los aspectos teórico-prácticos, del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los diseños curriculares, además, se correlacionó prácticamente el área educativa con una rama específica del saber: La Historia.

Este tipo de trabajos pueden dar pie a investigaciones tales como: seguimiento de diseños programáticos; investigaciones experimentales del proceso de enseñanza-aprendizaje; trabajos de estructuración curricular y de programas; y proyectos de

actualización docente.

Además pueden servir de base para aquellas investigaciones que se realicen sobre la enseñanza-aprendizaje asociada a un curso, propuestas de reestructuración de áreas y proyectos de actualización docente

Se puede observar que la presente investigación apenas es el inicio de una serie de investigaciones subsecuentes. La semilla está sembrada, habrá que cuidar la siembra y verificar la cosecha para juzgar la pertinencia de la propuesta realizada.

G.F.S.H.

ANEXOS

ANEXO I
PERFIL ACADEMICO DEL EGRESADO

PERFIL DEL EGRESADO DE LAS PREPARATORIAS DEL CAMPUS EUGENIO GARZA SADA

El campus Eugenio Garza Sada recibe cada semestre alumnos con una formación muy heterogénea. Por lo mismo, dada la importancia que tiene establecer con claridad los objetivos educativos que se propone alcanzar, se ha elaborado el perfil de lo que sus egresados deben ser dentro del marco de la Misión del Sistema ITESM, el cual establece que sus egresados deben tener las siguientes características:

- a) El espíritu emprendedor e innovador.
- b) La actitud de líderes comprometidos con el desarrollo de las comunidades
- c) La honradez
- d) El respeto a la dignidad de la persona humana y a sus deberes y derechos inherentes, tales como el derecho a la verdad, a la libertad y a la seguridad jurídica.
- e) El aprecio por los valores culturales, históricos y sociales de la comunidad y del país.

Las Preparatorias del Campus Eugenio Garza Sada, además de buscar desarrollar estas características, pretende preparar a sus egresados para el éxito en las escuelas profesionales y en la vida.

Para lograr este objetivo se ofrece al estudiante programas que le permiten desarrollar durante su estancia en la preparatoria las siguientes habilidades y actitudes que pueden ser divididas en dos grandes aspectos: el aspecto formativo y el académico.

1. En el aspecto formativo:

- a) En cuanto a su espíritu emprendedor e innovador deberá poseer:
 - a.1 Capacidad para trabajar con los recursos disponibles e interés para dar soluciones adecuadas a determinados problemas.

- a.2 Sensibilidad para detectar los cambios, evaluarlos y, en su caso, actuar por sí mismo, midiendo los riesgos de su actuación.
 - a.3 Iniciativa y capacidad para emprender cosas nuevas
 - a.4 Capacidad para desarrollar su creatividad y su sentido de innovación.
- b) En cuanto a su actitud de líderes comprometidos con el desarrollo de las comunidades deberá tener:
- b.1 Confianza en sí mismo
 - b.2 Capacidad para tomar decisiones
 - b.3 Capacidad para dirigir y trabajar en grupos
 - b.4 Capacidad para reconocer sus errores y aprender de ellos.
- c) En cuanto a honradez deberá ser:
- c.1 Responsable
 - c.2 Promotor de la honestidad
 - c.3 Puntual
- d) En cuanto a respeto a la dignidad de la persona humana y a sus deberes y derechos deberá tener:
- d.1 Actitud de respeto hacia sí mismo y hacia los demás
 - d.2 Respeto y apego a las normas civiles y académicas.
- e) En cuanto al aprecio por los valores culturales, históricos y sociales de la comunidad y del país deberá tener:
- e.1 Sentido general de la disciplina y el orden
 - e.2 Respeto por los valores e interés por fomentarlos
 - e.3 Respeto por la cultura e interés por fomentarla
 - e.4 Consciencia del equilibrio ecológico e interés por mantenerlo y mejorarlo.
- f) Además deberá poseer lo siguiente:

- f.1 Capacidad e interés para aprender por cuenta propia
- f.2 Interés por mantener y mejorar su salud física y mental
- f.3 Capacidad e interés por comunicarse eficientemente con otras personas,
- f.4 Capacidad para buscar y procesar información
- f.5 Capacidad de análisis, síntesis y evaluación
- f.6 Capacidad para explorar su medio ambiente con curiosidad científica para detectar problemas y proponer soluciones creativas

II. En el aspecto académico:

1. En el área de Comunicación, deberá ser capaz de:
 - 1.1 Leer fluidamente textos en español e inglés y de comprender su significado
 - 1.2 Escribir textos de diversa índole en español e inglés con buena ortografía y sintaxis.
 - 1.3 Hacer presentaciones orales o escritas de manera coherente.
 - 1.4 Manejar el idioma Inglés para utilizarlo como herramienta de su aprendizaje.
 - 1.5 Conocer y usar la computadora como instrumento de comunicación.

2. En el área de Ciencia y Tecnología, deberá:
 - 2.1 Comprender los principios básicos de la ciencia y la tecnología.
 - 2.2 Comprender el papel que desempeñan las matemáticas, la computación y las diversas disciplinas científicas en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, así como la importancia de su interrelación.
 - 2.3 Comprender el impacto que puede tener en el medio ambiente el uso irracional de la tecnología y conocer las formas de prevenirlo.
 - 2.4 Poseer suficiente conocimiento de computación y tecnologías relacionadas, para crear y usar programas que le ayuden a apoyar su aprendizaje.

- 2.5 Comprender las matemáticas como un proceso creativo y usarla como una herramienta de abstracción para crear e interpretar modelos simples que representen fenómenos naturales y sociales.
 - 2.6 Poseer la habilidad de razonar lógicamente, con objetividad, curiosidad y apertura a las nuevas ideas, para formular argumentos y cuestionar propuestas.
3. En el área de Apreciación Estética, deberá:
 - 3.1 Conocer las manifestaciones artísticas en las diversas culturas.
 - 3.2 Ser capaz de disfrutar de algunas formas de expresión artística.
 - 3.3 Entender su relación personal con el arte como una oportunidad de enriquecimiento espiritual.
4. En el área de Humanidades y Ciencias Sociales deberá ser capaz de:
 - 4.1 Comprender cómo se manifiesta el fenómeno humano en cada cultura de forma diferente.
 - 4.2 Comprender la identidad cultural de la sociedad mexicana.
 - 4.3 Comprender las obras literarias como un reflejo del contexto socio-cultural
 - 4.4 Conocer las estructuras económicas, políticas y sociales de diferentes pueblos y civilizaciones.
 - 4.5 Comprender el proceso histórico de la sociedad mexicana y su interrelación con el de otras naciones
 - 4.6 Conocer las normas y los valores universales que regulan la cultura y el comportamiento humano.
5. En el área de Salud, Ecología y Medio Ambiente, deberá:
 - 5.1 Conocer el funcionamiento del cuerpo humano y su relación con otros seres y con el medio ambiente.
 - 5.2 Conocer los beneficios de la alimentación equilibrada

- y de hacer ejercicio regularmente.
- 5.3 Conocer los peligros del abuso del alcohol, tabaco y otras drogas y las consecuencias provocadas por conductas sexuales inadecuadas.
 - 5.4 Comprender la importancia de preservar el medio ambiente.
 - 5.5 Comprender los riesgos ecológicos que implica vivir en ciudades densamente pobladas.

Con todo lo anterior, se busca la formulación integral del egresado de las Preparatorias del CEGS, con lo cual su transición a los niveles de estudio profesional deberá darse con naturalidad. Su preparación académica le permitirá continuar aumentando sus conocimientos técnicos, humanísticos y científicos. La madurez alcanzada, le permitirá asumir las responsabilidades que le serán exigidas para continuar desempeñándose con éxito dentro de su ambiente académico y social.

ANEXO II
PROGRAMA ACADÉMICO VIGENTE
EN HISTORIA MUNDIAL

**INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE MONTERREY
CAMPUS EUGENIO GARZA SADA
DIVISION PREPARATORIA EUGENIO GARZA LAGUERA**

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES.

Nombre del Alumno/a:_____ No. Matrícula_____

MATERIA: HISTORIA MUNDIAL.

CLAVE: PH-045

FRECUENCIA: 3 HORAS/SEMANA.

OBJETIVO GENERAL:

Conocer y comprender los acontecimientos -políticos, económicos, sociales y culturales- ocurridos en las sociedades occidentales desde el periodo *entreguerras* hasta el Mundo Actual, para entenderlos como factores de influencia en la formación del mundo actual, en el cual habrá de desarrollar el alumno sus actividades, no sólo como estudiante y futuro profesionista, sino como persona comprometida con su grupo social, con la Nación-Estado de la que forma parte integrante, y con el resto de la humanidad.

LIBRO DE TEXTO:

Delgado de Cantú, Gloria M. , EL MUNDO MODERNO Y CONTEMPORANEO, BAJO LA INFLUENCIA DE OCCIDENTE, Editorial Alhambra Mexicana, 1a. edición, México, 1990.

APOYOS BIBLIOGRAFICOS:

- Kinder, Hermann y Werner Hilgemann.
Atlas Histórico Mundial, 2 tomos, Editorial Istmo, 11a. edición,
España, 1983.
- Historia de los Hechos, Historia de las Ideas, en Enciclopedia de las
Ciencias Sociales, Editorial Asuri, España.
- Grimberg, Carl. HISTORIA UNIVERSAL, Ed. Daimon, Vol. 10-12
- Varios autores. COLECCION HISTORIA UNIVERSAL, Ed. Siglo XXI Editores,
Volúmenes varios.

DOSIFICACION DE CONTENIDO:

1ER. PERIODO.

TEMA I UNIDAD VIII. SITUACION POSTERIOR A LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL.

Objetivo: Evaluar la situación de crisis que se da a diferentes niveles en los países occidentales, como consecuencia de la Primera Guerra Mundial y antecedente de la Segunda.

Tiempo: 5 horas.

1.0. Antecedentes

- 1.1.** Describir esquemáticamente el nuevo panorama político en Europa.
- 1.2.** Describir la nueva organización política de Alemania, durante la República del Weimar.
- 1.3.** Explicar la situación de crisis, política, social y económica, en las democracias occidentales europeas, en los años posteriores a la guerra mundial.
- 1.4.** Explicar las características políticas, sociales y económicas de los Estados Unidos, en la década de los años veinte.
- 1.5.** Explicar los orígenes de la crisis económica de 1929 en los Estados Unidos.
- 1.6.** Describir cómo se extiende a otros países la crisis económica de los Estados Unidos.
- 1.7.** Explicar los intentos de solución a la crisis económica, en los Estados Unidos.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y APOYOS DIDACTICOS.

Consulta bibliográfica acerca de la situación de crisis mundial en la época de los años veinte.

Utilización de cuadros sinópticos, mapas y recursos audiovisuales.

Dinámica de grupos: mesa redonda para comparar en forma general la Gran Depresión con la actual crisis económica mundial.

TEMA 2. UNIDAD IX. LOS ESTADOS TOTALITARIOS DEL PERIODO ENTRE LAS DOS GUERRAS MUNDIALES.

Objetivo: Comprender el origen y desarrollo del fenómeno fascista, en Italia y en Alemania, así como el periodo stalinista de la URSS, como antecedentes políticos de la Segunda Guerra Mundial.

Tiempo: 5 horas.

- 2.1. Explicar los orígenes del Fascismo en Italia.
- 2.2. Explicar los ocho postulados esenciales del Fascismo italiano.
- 2.3. Explicar la política exterior del Estado fascista italiano.
- 2.4. Explicar los orígenes del Nacionalsocialismo en Alemania.
- 2.5. Mencionar los postulados básicos del mito racista de Hitler.
- 2.6. Describir la formación del "Tercer Reich"
- 2.7. Explicar la política exterior de la Alemania nazi.
- 2.8. Explicar cómo se extendió el Fascismo a otros países.
- 2.9. Explicar las características de la dictadura de Stalin en la URSS.
- 2.10. Explicar la política económica de Stalin
- 2.11. Explicar la política exterior del gobierno de Stalin.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y APOYOS DIDACTICOS.

Consulta bibliográfica acerca de los rasgos esenciales del fascismo y del nazismo.

Cuadro sinóptico con la estructura de gobierno en la URSS.

Utilización de recursos audiovisuales y computacionales.

2º PERIODO

TEMA 3. UNIDAD X. LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.

Objetivo: Comprender la Segunda Guerra Mundial como un suceso político de gran trascendencia para el mundo actual.

Tiempo: 4 horas.

- 3.1. Explicar las causas de la Segunda Guerra Mundial
- 3.2. Explicar la entrada de Japón y de los Estados Unidos en la guerra.
- 3.3. Describir la derrota de Alemania y el fin de la guerra en el Océano Pacífico.
- 3.4. Explicar la trascendencia de las Conferencias de Teherán, Yalta y Potsdam.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y APOYOS DIDACTICOS

Manejo de mapas utilizando los recursos computacionales.

Utilización de cuadros sinópticos y recursos audiovisuales;

Consulta bibliográfica sobre los aspectos políticos relevantes de la Segunda Guerra Mundial.

Dinámica de grupos: mesa redonda para discutir sobre la utilización de la bomba atómica de parte de Estados Unidos para poner fin a la guerra en el Pacífico.

TEMA 4. UNIDAD XI. EL MUNDO DE LA POSGUERRA.

Objetivo: Comprender la trascendencia que tuvo la segunda guerra mundial en la formación de los dos bloques hegemónicos y en la relación de «Guerra fría» que se da entre éstos, cuya influencia es determinante para el resto del mundo.

Tiempo: 6 horas.

- 4.1. Explicar la formación de los dos bloques hegemónicos.
- 4.2. Describir la nueva división de Europa.
- 4.3. Mencionar los compromisos generales de la Organización de las Naciones Unidas. (ONU).
- 4.4. Explicar los orígenes y características de la «Guerra fría».
- 4.5. Explicar los orígenes y características de los conflictos localizados.
- 4.6. Explicar los acontecimientos políticos durante la nueva fase de la Guerra fría.
- 4.7. Explicar el desarrollo histórico de los países del Lejano Oriente: Japón y China.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y APOYOS DIDACTICOS:

Manejo de mapas utilizando los recursos computacionales.

Utilización de cuadros sinópticos y recursos audiovisuales;

Consulta bibliográfica sobre los aspectos políticos relevantes de la Guerra fría.

Consulta hemerográfica sobre la trascendencia de esta época en el mundo de hoy.

Dinámica de grupos: debate sobre el tema de la relación Este-Oeste.

3ER. PERIODO.

TEMA 5. UNIDAD XII. LA DESCOLONIZACION.

Objetivo: Conocer el proceso de descolonización que se dio en los países de Asia y de Africa, a partir de los movimientos de liberación alentados por las nuevas políticas de autodeterminación posteriores a la primera guerra mundial.

Tiempo: 5 horas.

- 5.1. Explicar las características generales del proceso de descolonización.
- 5.2. Describir el proceso de descolonización en algunos pueblos asiáticos.
- 5.3. Describir, mediante un esquema, el proceso de descolonización de los pueblos africanos.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y APOYOS DIDACTICOS:
Manejo de mapas para identificar los países liberados del colonialismo occidental.

Utilización de cuadros sinópticos y recursos computacionales.

TEMA 6. UNIDAD XIII. LOS PAISES DE AMERICA LATINA. DEL COLONIALISMO AL NEOCOLONIALISMO.

Objetivo: Conocer las distintas fases de desarrollo histórico de los países latinoamericanos, para comprender su ubicación en el contexto mundial, así como la forma en que fueron incorporados al sistema capitalista bajo condiciones de dependencia.

Tiempo: 6 horas.

- 6.1. Describir las características de las cuatro categorías o tipos de sociedades latinoamericanas, de acuerdo con la relación Centro/periferia desde la etapa Mercantilista.
- 6.2. Mencionar las tres fases de la etapa del Liberalismo.
- 6.3. Explicar el origen y características generales de la etapa de «Crecimiento hacia afuera».
- 6.4. Describir el proceso de «crecimiento hacia afuera» por categorías de países, en lo económico, político y social.

- 6.5. Explicar el origen y características generales de la etapa de «Crecimiento hacia adentro».
- 6.6. Describir el proceso de «Crecimiento hacia adentro» por categorías de países.
- 6.7. Explicar las causas del agotamiento del modelo de crecimiento hacia adentro y el efecto de este agotamiento en la situación actual de América Latina.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y APOYOS DIDACTICOS:

Manejo de mapas para identificar las características geo-económicas y geo-políticas de los países latinoamericanos.

Utilización de cuadros sinópticos y recursos audiovisuales;

Consulta bibliográfica sobre los aspectos políticos relevantes de América Latina durante el periodo estudiado.

Consulta hemerográfica sobre la situación latinoamericana en el mundo de hoy.

Dinámica de grupos: pánel integrador de la problemática latinoamericana.

4º PERIODO

TEMA 7. UNIDAD XIV. EL MUNDO ACTUAL.

Objetivo: Conocer la historia reciente de los «tres mundos» en que están divididos actualmente los pueblos de la tierra, para comprender el papel de cada uno de esos tres mundos en las relaciones fuertemente interdependientes que se dan en la actualidad.

Tiempo: 4 horas.

- 7.1. Explicar las características de la etapa de «Coexistencia pacífica» en las relaciones Este-Oeste.
- 7.2. Describir la nueva carrera armamentista de los dos bloques.
- 7.3. Describir los intentos de ambos bloques por llegar a una limitación del armamento nuclear.
- 7.4. Describir la historia reciente de cada una de las dos superpotencias: Estados Unidos y la Unión Soviética.
- 7.5. Explicar la posición de *no alineamiento* de los países del Tercer Mundo en su esfuerzo por disminuir los efectos de la rivalidad Este-Oeste.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y APOYOS DIDACTICOS:

Manejo de mapas para identificar las características geo-económicas y geo-políticas del mundo actual.

Utilización de cuadros sinópticos y recursos audiovisuales;.

Consulta hemerográfica de la situación político-económica actual

ANEXO III
OBJETIVOS ESPECIFICOS DE APRENDIZAJE
DE HISTORIA MUNDIAL

HISTORIA MUNDIAL
GUIA DE ESTUDIO EXAMEN FINAL

1. Definir los siguientes conceptos:

- Mercantilismo
- Liberalismo (político y económico)
- Socialismo científico (marxista)
- Imperialismo
- Neoimperialismo

2. Objetivos sobre las Unidades XI, XII y XIV.

UNIDAD XI. EL MUNDO DE LA POSGUERRA.

1. Describir el nuevo mapa político de Europa, al terminar la Segunda Guerra Mundial. (Pág. 229)
2. Explicar dos razones por las que quedó dividida Europa políticamente al terminar la S.G.M. (Pág. 230)
3. Explicar la manera en que beneficiaron a la URSS las estrategias finales de la S.G.M. (Pág. 230)
4. Explicar lo que significa para la URSS el concepto de "democracias populares". (Pág. 230)
5. Explicar por qué los dirigentes de Europa occidental tendieron a organizar sistemas presidencialistas de gobierno. (Pág. 231).
6. Mencionar los compromisos generales de la ONU. (Pág. 233).
7. Explicar por qué la división de Alemania provocó graves tensiones entre los dos bloques de poder (pág. 236).
8. Mencionar las ideas expresadas en la doctrina Truman. (Págs. 236-237).
9. Explicar en qué consistió el Plan Marshall y por qué fue rechazado por los soviéticos. (pág. 237).
10. Mencionar las declaraciones de los dirigentes soviéticos al crear la Kominform. (Pág. 237).
11. Explicar por qué la creación de la Kominform marca un punto crucial en la relación Este-Oeste. (Pág. 238).
12. Explicar por qué se dio la ruptura de las relaciones entre la URSS y Yugoslavia. (Pág. 238).
13. Mencionar las características de la Guerra fría. (Págs. 238-239)
14. Explicar de qué manera permitió la crisis de Praga que se consolidara la hegemonía del bloque soviético en Europa. (Pág. 239-240)
15. Explicar cómo influyó la creación de la "bizona" en el surgimiento de la crisis de Berlín. (Pág. 240)
16. Explicar por qué decretó el bloque soviético el bloqueo de Berlín. (Págs. 240-241)

Historia Mundial

17. Describir cómo se formaron las dos Repúblicas alemanas. (Pág. 241)
18. Describir cómo se originó la Guerra de Corea. (Pág. 241).
19. Describir cómo se manifestó el enfrentamiento Este-Oeste en la Guerra de Corea. (Págs. 241-243).
20. Explica cómo influyeron las crisis de Praga y de Berlín en la creación de la OTAN. (Pág. 243).

21. Describir los problemas que enfrentaba cada una de las dos superpotencias en su política interna. (Pág. 244).
22. Describir la política interna en cada una de las dos superpotencias, al efectuarse el cambio de dirigentes. (Págs. 244-245).
23. Explicar en qué consiste el Pacto de Varsovia. (Pág. 246).
24. Explicar por qué surgió el movimiento panarabista en el Medio Oriente (págs. 246-247).
25. Describir cómo estalló la crisis árabe-israelí. (pág. 247).
26. Describir cómo se manifestó el enfrentamiento Este-Oeste en la crisis árabe-israelí. (págs. 247-248).
27. Explicar la importancia del "Incidente de Manchuria" en la historia de Japón. (Pág. 248).
28. Explicar en qué consistió el "socialismo de Estado" en Japón. (pag. 249)
29. Describir las tres direcciones en que se orientó el programa de transformación de Japón durante la ocupación estadounidense. (pág. 250).
30. Describir los tres elementos básicos económicos y políticos del Japón independiente. (Págs. 250-251)
31. Explica por qué surgió en China una guerra civil, y cómo influyó en ella la relación Este-Oeste.
32. Describir el desarrollo político y económico de China después de la Revolución. (Pág. 252).

UNIDAD XII. LA DESCOLONIZACION.

33. Explicar el concepto de Descolonización. (Pág. 253).
34. Describir los cuatro tipos de consecuencias de la S.G.M. que influyeron en la situación y evolución de las colonias. (Pág. 54).
35. Describir los dos tipos de actitudes de los países vencedores en la S.G.M., a favor de la descolonización. (Págs. 254-255).
36. Describir los cinco aspectos en que se manifiesta la evolución propia de los pueblos colonizados. (págs. 255-256).
37. Describir las cuatro posiciones ideológicas que se oponen al colonialismo. (Págs. 257-259).
38. Describir el cambio de actitud de las potencias colonialistas. (Págs.

Historia Mundial

- 258-259)
39. Explicar cómo tanto la Sociedad de Naciones primero, como la ONU posteriormente, influyeron en el proceso de descolonización. (Págs. 259-261).
 40. Describir el proceso de descolonización en los países árabes del Cercano Oriente. (Págs. 261-264).
 41. Describir el proceso de descolonización en los países islámicos no árabes del Medio Oriente. (Págs. 264-268).
 42. Describir el proceso de descolonización e independencia en la India y en Indonesia. (págs. 268-270)
 43. Explicar cómo la Revolución en la Indochina francesa sirvió de antecedente para la Guerra de Vietnam. (Págs. 270-271).
 44. Explicar cómo se manifiesta el enfrentamiento Este-Oeste en la Guerra de Vietnam poniendo en serio peligro la paz mundial. (págs. 271-273).
 45. Describir el desenlace final de la Guerra de Vietnam y sus consecuencias para los Estados Unidos. (Pág. 273.)
 46. Identificar en un mapa-mundi los nuevos países que surgen como resultado del proceso de descolonización.

UNIDAD XIV. EL MUNDO ACTUAL.

47. Explicar la importancia del lanzamiento del "Sputnik" en la nueva era de la carrera armamentista entre los dos bloques hegemónicos. (Pág.323).
48. Explicar a qué se llamó el "Espíritu de Campo David". (Págs. 323-324).
49. Describir las características generales de la etapa de "coexistencia pacífica" (Pág. 324).
50. Describir las medidas del presidente Kennedy de Estados Unidos, para hacer realidad la coexistencia pacífica. (Págs. 324-325).
51. Explicar por qué surgió un nuevo enfriamiento en la relación Este-Oeste, durante el gobierno de J.F.Kennedy. (Pág. 325).
52. Describir los acontecimientos que condujeron al levantamiento del muro de Berlín. (Pág. 325).
53. Describir los acontecimientos que condujeron al bloqueo de Cuba, efectuado por los Estados Unidos. (Págs. 325-326).
54. Describir cómo se solucionó la crisis de Cuba. (Pág. 326).
55. Explicar por qué las relaciones soviético-cubanas constituyeron una amenaza para la paz en el continente americano. (Págs. 326-327).
56. Explicar de qué manera resaltaba la crisis de Cuba la significancia de la coexistencia pacífica. (Pág. 327).
57. Explicar la importancia de los acuerdos sobre la limitación de armas nucleares para alcanzar la distensión entre los dos bloques. (Págs.

327-330).

58. Describir las consecuencias económicas y sociales que tuvo el aumento de la burocracia para los Estados Unidos. (Págs. 331-332).
59. Describir los movimientos sociales en los Estados Unidos en las décadas 1950 y 1960. (Págs. 332-335).
60. Describir el programa de reformas establecido por Kennedy para lograr la recuperación económica de la sociedad estadounidense. (Págs.333-334).
61. Explicar de qué manera continuó el presidente Johnson la obra de Kennedy después de la muerte de éste. (Págs. 334-335).
62. Describir la situación de violencia que se dio en los EUA en la década de 1960. (Págs. 335-337).
63. Describir la crisis política de los EUA en los años setenta (Págs.337-338).
64. Describir las características de la administración demócrata de James Carter. (Pág. 338).

65. Describir las características políticas y económicas de la era de Reagan en los Estados Unidos. (Págs. 338-340).
66. Describir los resultados del nuevo programa de Kruschev, destinado a mejorar los niveles económicos en la URSS. (Págs. 340-341).
67. Describir el cambio de giro en la política interna de la URSS, durante la era de Brezhnev, así como los resultados de ese cambio. (Págs. 341-342).
68. Explicar cómo reforzó Brezhnev el dominio de la URSS en política exterior. (Pág. 342).
69. Describir las características de la nueva era de Gorbachev en la URSS. (Págs. 342-343).
70. Definir el concepto de «Tercer Mundo». (Pág. 344).
71. Describir las características político-económicas de los países del Tercer Mundo.
72. Explicar la política de neutralidad de los países del Tercer Mundo, y la importancia de la Conferencia de Bandung. (Págs. 345-346).
73. Describir la situación económica de los países del Tercer Mundo a partir de la década de 1950. (Págs. 346-347).

3. Temas Unidad XIII:

3.1.Describir las estructuras económica y social de los países latinoamericanos de los tipos C, S, SP, y V, en la etapa mercantilista. (Cuadro núm. 1, págs. 283-284).

3.2. Mencionar las tres fases en que está dividida la etapa del

- Liberalismo en América Latina. (Págs. 285-286).
- 3.3. Describir la situación socioeconómica de América Latina entre 1820 y 1870. (Cuadro núm 2, págs. 286-287).
 - 3.4. Describir la situación sociopolítica de América Latina entre 1820 y 1870. (Cuadro núm 2, pág. 287).
 - 3.5. Explicar cómo se relaciona el orden con el progreso en América Latina en los años 1820 a 1870. (Cuadro núm 2, pág. 287).
 - 3.6. Explicar cómo se justificó la existencia de fuertes dictaduras en América Latina en los años 1820-1870. (Cuadro núm 2, pág. 287).
 - 3.7. Explicar la diferencia entre crecimiento y desarrollo. (Pág. 288).
 - 3.8. Explicar el concepto de crecimiento hacia afuera. (Págs. 288-289).
 - 3.9. Describir las características generales -económicas, políticas y sociales- de América Latina en la etapa de crecimiento hacia afuera. (Cuadro núm. 3, págs. 290-292).
 - 3.10. Describir las características -políticas, económicas y sociales- de México, durante la etapa de crecimiento hacia afuera. (Cuadro núm 4, págs. 292-295).
 - 3.11. Describir las características -políticas, económicas y sociales- de Chile, durante la etapa de crecimiento hacia afuera. (Cuadro núm. 5, págs. 296-297).
 - 3.12. Describir las características -políticas, económicas y sociales- de Cuba, durante la etapa de crecimiento hacia afuera. (Cuadro núm. 6, págs. 298-300).
 - 3.13. Describir las características -políticas, económicas y sociales- de Argentina y Uruguay, durante la etapa de crecimiento hacia afuera. (Cuadro núm. 7, págs. 302-306).
 - 3.14. Mencionar los cuatro cambios económicos que se dieron en los países capitalistas centrales, después de la Primera Guerra Mundial. (Cuadro núm. 8, págs. 306-309).
 - 3.15. Explicar cómo influye en la economía de América Latina el desplazamiento de Europa por los Estados Unidos. (Cuadro núm. 8, pág. 307).
 - 3.16. Explicar cómo influye en la economía de América Latina el que los capitales europeos hayan sido repatriados. (Cuadro núm. 8, págs. 307-308).
 - 3.17. Explicar por qué y cómo influyó la crisis económica que se inició en los Estados Unidos en 1929, en la economía de los países latinoamericanos. (Cuadro núm 8, pág. 308).
 - 3.18. Explicar en qué consistió la industrialización sustitutiva de importaciones. (Cuadros núms. 8, pág. 309).
 - 3.19. Explicar el concepto de crecimiento hacia adentro. (Cuadro núm.8, pág.309).
 - 3.20. Describir las características de la sustitución de importaciones durante la etapa de crecimiento hacia adentro. (Cuadro núm. 9, págs. 310-311).

Historia Mundial

- 3.21. Explicar por qué durante la etapa de crecimiento hacia adentro hubo en América Latina un aumento del gasto público y un crecimiento de la deuda externa. (Cuadro núm. 9, pág. 311).
- 3.22. Describir las características de las dictaduras militares que hubo en América Latina, durante la etapa de crecimiento hacia adentro. (Cuadro núm. 9, págs. 312-313).
- 3.23. Describir cómo la política de México presenta un caso distinto al resto de los países latinoamericanos en la etapa de crecimiento hacia adentro. (Cuadro núm. 9, págs. 313-314.)
- 3.24. Describir la influencia de los Estados Unidos sobre la vida económica y política de los países latinoamericanos, en la etapa de crecimiento hacia adentro. (Cuadro núm. 9, págs. 315-316).
- 3.25. Describir las características sociales de los países latinoamericanos, en la etapa de crecimiento hacia adentro. (Cuadro núm 9, págs. 315-318.)

ANEXO IV
ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMOS
DE LA PEGL

9. Señala jerárquicamente (en orden de mayor a menor importancia) aquellos aspectos que mejor describan tus experiencias anteriores en la Materia de Historia.

a) La materia de Historia en mi secundaria:

- | | |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tenía contenidos interesantes | <input type="checkbox"/> Tenía contenidos aburridos |
| <input type="checkbox"/> Me apasionaba o emocionaba | <input type="checkbox"/> Me era indiferente |
| <input type="checkbox"/> Le gustaba a la mayoría de mis compañeros. | <input type="checkbox"/> A casi nadie le gustaba |
| <input type="checkbox"/> Muchos reprobaban | <input type="checkbox"/> Casi nadie reprobaba |

b) En las clases de Historia yo...

- | | |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Me aburría | <input type="checkbox"/> Ponía atención |
| <input type="checkbox"/> Hacía tareas de otras materias | <input type="checkbox"/> Participaba en la clase |
| <input type="checkbox"/> No entendía los temas | <input type="checkbox"/> Les explicaba a mis compañeros |

c) Mi Maestro en las clases de Historia...

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Hablaba casi toda la hora | <input type="checkbox"/> Hacía actividades en el salón |
| <input type="checkbox"/> Dictaba la clase | <input type="checkbox"/> Utilizaba rotafolios y mapas |
| <input type="checkbox"/> Usaba acetatos y/o filminas | <input type="checkbox"/> Analizaba noticias actuales |
| <input type="checkbox"/> Nos pedía investigaciones de problemas recientes | <input type="checkbox"/> Solo pedía resúmenes del texto |
| | <input type="checkbox"/> Usaba el pizarrón |

10. Utiliza los siguientes verbos para explicar cómo estudiabas para los exámenes de Historia (solo maneja aquellos que empleaste para estudiar historia; si hubo otras técnicas, anótalas).

Leer. Entender. Copiar. Memorizar. Explicar. Escuchar. Escribir

ANEXO V
PERFIL DEL MAESTRO DE LA PEGL

PERFIL DEL MAESTRO

CREADOR DE AMBIENTE

- * Flexible para detectar necesidades y adaptar su estilo de enseñanza.
- * Creativo y dinámico en todas las actividades de la labor docente.
- * Responsable en su desempeño como profesor y como persona.
- * Organizado tanto dentro del salón de clase como en el diseño y programación de sus cursos.
- * Auténtico, natural y espontáneo, para que el alumno lo perciba como persona y no como actor.
- * Muestra profesionalismo y dominio en su materia.
- * Abierto a la retroalimentación.

- * Capacidad para comunicarse en forma efectiva con sus alumnos.
- * Interesado en la investigación para incrementar su desarrollo como profesional y como docente.
- * Interesado en la psicología del adolescente para facilitar el aprendizaje del alumno.
- * Abierto a aceptar estilos de vida distintos al suyo.
- * Capacitado para manejar y apoyar grupos.
- * Capacitado para manejar su estilo de enseñanza al estilo de aprendizaje de sus alumnos.
- * Interesado en actividades de mejoramiento y no de mejoramiento.
- * Interesado en la aplicación de los recursos tecnológicos innovadores en su estilo de enseñanza.

OBJETIVOS DE LA PREPARATORIA

1. Brindar a los estudiantes una formación integral a través de programa académicos y extracurriculares.
2. Propiciar el aprendizaje y la formación de valores, necesarios para obtener los niveles óptimos de excelencia (calidad académica) que se requieren a nivel profesional y de calidad humana que se requieren como persona.
3. Estimular al alumno al aprendizaje a través del (re)descubrimiento, brindándole las oportunidades para aprender haciendo.
4. Despertar en los alumnos la curiosidad para explorar su ambiente con un actitud creativa que conduzca a la generación de su propio aprendizaje.
5. Desarrollar las habilidades del razonamiento de alto nivel tales como: abstracción, análisis, síntesis y evaluación.

6. Desarrollar en el alumno la capacidad para identificar y formular problemas y generar diferentes alternativas de solución.
7. Instruir a los alumnos en la aplicación de los pasos del método científico para la resolución de problemas.
8. Fomentar las habilidades para organizar, seleccionar y relacionar ideas para comunicarlas verbalmente y por escrito de manera coherente.
9. Inculcar en los estudiantes la convivencia y el sentido de la responsabilidad para utilizar lo aprendido.
10. Desarrollar en los educandos las características de líderes emprendedores capaces de iniciar cambio significativos en su comunidad.

ANEXO VI
PROPUESTA DEL PROGRAMA
DE HISTORIA MUNDIAL

INTRODUCCION:

La distancia entre los países del mundo, ha sido reducida como consecuencia de los avances tecnológicos efectuados en fechas recientes. Los cambios ocurridos en las estructuras políticas, económicas y sociales de los sistemas mundiales han superado las expectativas y predicciones de los expertos en la materia.

En 1946 Winston Churchill, haciendo referencia a la división del mundo en dos ideologías: El Comunismo y el Capitalismo, declaraba que "...una cortina de hierro ha descendido a lo ancho del continente; ... todas estas ciudades ... se encuentran en la esfera soviética y están sujetas, de una forma u otra, no solo a la influencia soviética, sino también a un alto y creciente control desde Moscú..."¹,

En 1992, con el derrumbe de la URSS, podemos observar que esa cortina de hierro ha caído y que se ha puesto fin a la etapa de la Guerra Fría. Después de tres décadas Mijail Gorbachev, ex-líder soviético, ha declarado en el mismo sitio que Churchill, que existe la inminente necesidad de colaboración mundial para la resolución de los problemas actuales que ponen en peligro la existencia de la vida en el mundo... La contaminación.

De lo anterior, podemos resumir que para comprender los hechos actuales, es imprescindible conocer los hechos pasados, y por otro lado, que los acontecimientos actuales definen y dan sentido a los pasados. El estudio de la Historia es una herramienta útil para tal efecto...

A través de este curso, se espera aproximar al alumno a su contexto sociopolítico. Para lograrlo es necesario resaltar el valor del estudio de la historia no solo como una especialidad, sino como una herramienta práctica para entender dicho contexto. Por lo anterior, la enseñanza de la Historia Mundial deberá poseer un método que facilite su aprendizaje.

¹ Knauth Lothar, et. al; LA FORMACION DEL MUNDO MODERNO: ANTOLOGIA; Editorial CEMPAE; México; 1979; p. 318.

METODOLOGIA Y EVALUACION.

La metodología que se utilizará en el curso combina el trabajo individual y de equipo por parte de los alumnos, así como asesorías y exposiciones por parte del maestro. En cada unidad se establecen objetivos y se realizan actividades encaminadas a facilitar la enseñanza y el aprendizaje del contenido del tema, de igual forma, se efectuará a lo largo del semestre, una **actividad central** que permita la integración de los sucesos ocurridos recientemente en el mundo, al contenido de la materia.

Dicha actividad central será una investigación bibliográfica, hemerográfica y noticiosa sobre cualquier país del mundo, que en la última década haya pasado por algún conflicto económico, político o social. El trabajo será realizado en equipo y dividido en tres secciones, las cuales se entregarán una semana antes de cada examen parcial y al finalizar el curso se llevará a cabo una exposición grupal sobre las investigaciones (ver anexo de la actividad central).

El curso será evaluado a través de las actividades realizadas por los alumnos durante el semestre -evaluación formativa-, así como por exámenes escritos -evaluación sumativa- (3 parciales y 1 final).

La Evaluación será dividida de la siguiente manera:

EVALUACION PARCIAL: Se aplicarán tres exámenes parciales. En cada uno de ellos:

La evaluación sumativa (*exámenes*) contemplará el 85% del valor de la calificación.

La evaluación formativa (*actividades*) considera el 15% de la calificación. El 5% para las actividades de las unidades y el 10% restante para la Actividad Central.

85% examen
5% actividades de las unidades
10% actividad central

100% calificación parcial

EVALUACION FINAL: La calificación final estará compuesta por:

Exámenes parciales	(60%)
Exámen final	(35%)
Exposición final	(5%)

OBJETIVOS GENERALES:

- I. Conocer la importancia que el estudio de la Historia tiene para entender tanto los acontecimientos del mundo actual como la influencia de los mismos en la vida colectiva y personal del alumno.
- II. Conocer los acontecimientos -económicos, políticos y sociales- ocurridos en el mundo desde la Primera Guerra Mundial hasta la actualidad, de manera que se establezcan relaciones entre dichos sucesos para comprender los problemas mundiales actuales más relevantes.
- III. Comprender algunos conceptos generales sobre Ciencias Sociales y Humanidades que faciliten el aprendizaje y el manejo de los acontecimientos específicos.
- IV. Desarrollar las capacidades de análisis y síntesis para facilitar la comprensión de la historia.
- V. Desarrollar la habilidad de formular hipótesis de manera que pueda establecer relaciones entre los factores que determinan los hechos históricos.
- VI. Desarrollar la capacidad de transferir los conocimientos adquiridos en el curso a la interpretación de los acontecimientos actuales ocurridos en el mundo.
- VII. Desarrollar la capacidad de expresar coherentemente las ideas -económicas, políticas y sociales- de manera escrita y verbal.

LIBRO DE TEXTO:

Delgado de Cantú, Gloria M.; EL MUNDO MODERNO Y CONTEMPORANEO, BAJO LA INFLUENCIA DE OCCIDENTE; Editorial Alhambra Bachiller; 1a. edición; México; 1990.

APOYO BIBLIOGRAFICO:

Gómez Navarro, José I., et. al.; HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORANEO; Ed. Alhambra Bachiller; México; 1986.

Lothar Knauth, et.al.; LA FORMACION DEL MUNDO MODERNO; Editorial CEMPAE; México; 1979.

_____ ; LA FORMACION DEL MUNDO MODERNO: ANTOLOGIA; Editorial CEMPAE; México; 1979.

Wallbank, Walter T., et.al.; HISTORY AND LIFE: THE WORLD AND ITS PEOPLE; 3a. Edition; Ed. Scott, Foresman and Co.; Glenview, Illinois; 1987.

Revistas nacionales e internacionales de edición reciente.

Periódicos locales.

Libros de apoyo según el tema de investigación.

DOSIFICACION DEL CONTENIDO:

UNIDAD I. LA INFLUENCIA DE ALGUNAS IDEOLOGIAS SOBRE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL.

A través de esta unidad se podrán conocer los sucesos ocurridos durante la primera guerra mundial, para entender cómo influyen sobre su desarrollo, las corrientes ideológicas existentes en el mundo antes de ese conflicto y cómo la solución que se da a la misma, representa un factor decisivo en el segundo enfrentamiento mundial.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

1.1. Describir cómo los acontecimientos ocurridos durante la Revolución Industrial provocan cambios políticos, económicos y sociales que influyen en el proceso imperialista

1.1.1 Establecer la influencia de la Revolución Industrial sobre los aspectos políticos, económicos y sociales de los países europeos.

- 1.1.2 Delimitar cómo ocurre el proceso de acumulación de capital en las colonias (mercantilismo)
 - 1.1.3 Observar cómo se logra la consolidación del sistema Imperialista en el Mundo.
- 1.2. Describir las causas que determinan la Primera Guerra Mundial.
- 1.2.1 Causas Profundas.
 - a) Visualizar el Imperialismo como un factor de conflicto
 - b) Entender cómo el sistema de alianzas posee una doble finalidad
 - c) Describir como el armamentismo pacífico prepara a los países para la guerra
 - d) Reconocer al Nacionalismo y a la Propaganda como elementos facilitadores para la guerra.
 - 1.2.2 Causas aparentes:
 - a) Visualizar a las Crisis marroquíes y balcánicas como una causa latente
 - b) Entender el incidente en Sarajevo como el inicio de la 1a. Guerra Mundial
- 1.3. Explicar la influencia que tiene el Imperialismo y Neoimperialismo en la 1a. Guerra Mundial.
- 1.4. Explicar la influencia que los países con corrientes liberalistas y socialistas tienen en el desarrollo de la Guerra.
- 1.5. Analizar las consecuencias de la Primera Guerra Mundial:
- 1.5.1. Consecuencias políticas y económicas:
 - a) Establecer la relación de la primera guerra en el derrumbe del sistema colonial y en el surgimiento del neoimperialismo
 - b) Observar los cambios ideológicos y el surgimiento de nuevas corrientes ideológicas en el mundo, como consecuencia de la Guerra.
 - c) Visualizar las consecuencias de la guerra en la política y en la economía interna de los países participantes.

- 1.5.2 Consecuencias Sociales.
 - a) Analizar la formación de Organizaciones Obreras (sindicalismo) como una consecuencia social.
 - b) Establecer la influencia de la guerra en la mentalidad de la mujer: Movimiento feminista

UNIDAD II: *EL MUNDO ENTRE GUERRAS: CRISIS EN LAS DEMOCRACIAS OCCIDENTALES.*

A través de esta unidad se podrá conocer la situación de crisis (tanto política como económica) que vivió el mundo después de la primera guerra, para entender el surgimiento de nuevas ideologías en Europa que caracterizaron la vida de los países durante este periodo.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 2.1. Comprender el cambio en las relaciones internacionales como consecuencia de la primera guerra.
 - 2.1.1 Resaltar los cambios en las tendencias políticas de la época: los sistemas democráticos y la autodeterminación de los pueblos.
 - 2.1.2 Entender la necesidad de crear un Organismo Internacional que salvaguarde la paz mundial: La Sociedad de Naciones.
 - 2.1.3 Describir las funciones y organización de la Sociedad de Naciones.
- 2.2. Explicar el desarrollo político de Alemania como antecedente de la segunda guerra mundial
 - 2.2.1 Describir la situación de Alemania como consecuencia de la primera guerra mundial
 - 2.2.2 Describir la situación política de Alemania durante la República de Weimar como antecedente del nazismo.
- 2.3. Describir los factores que influyeron en el surgimiento de la crisis en las democracias parlamentarias en el mundo.

- 2.3.1 Visualizar los tratados de paz como pugna entre las potencias mundiales.
 - 2.3.2 Observar cómo aparece el resurgimiento de un nacionalismo en los países del mundo
 - 2.3.3 Visualizar a la crisis ideológica como un elemento facilitador para el surgimiento de nuevas ideologías
 - 2.3.4 Describir a las crisis parlamentarias como enfrentamientos entre el poder ejecutivo y el legislativo.
- 2.4. Explicar la crisis del sistema democrático en Inglaterra, Francia y Estados Unidos como antecedente de la gran depresión.
- 2.4.1 Esquematizar las dificultades políticas, económicas y sociales que aparecen en las potencias como antecedente de la crisis .
 - 2.4.2 Describir los factores facilitadores para la Gran Depresión de 1929 en los Estados Unidos.
 - 2.4.3 Describir los intentos de solución a la crisis que aparecen en Estados Unidos
 - 2.4.4 Entender las políticas estadounidenses de "New Deal" y "buena vecindad" como una nueva forma de relaciones internas y externas: La economía mixta y El Neimperialismo.
- 2.5. Comprender como la crisis de 1929 trae repercusiones negativas (económicas, políticas y sociales) tanto a los países industrializados como a los no industrializados o en proceso de industrialización.
- 2.5.1 Describir los efectos de la crisis en Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos.
 - 2.5.2 Describir los efectos de la crisis en los países de Europa Central.
 - 2.5.3 Describir en forma general los efectos de la crisis en los países dependientes (colonias o neocolonias)
 - 2.5.4 Entender como y por qué los Gobiernos necesitan intervenir en la economía de su países para controlar la crisis económica.

UNIDAD III. *SURGIMIENTO DE LOS ESTADOS TOTALITARIOS EN EL PERIODO ENTRE GUERRAS: FASCISMO Y COMUNISMO*

Al finalizar la primera guerra mundial se consolida el socialismo científico en un gobierno de extrema izquierda que controla el este de Europa y parte de Asia: El Comunismo; por otro lado, el periodo entre guerras es conocido también como la "época del fascismo", por aparecer en Europa movimientos ideológico-políticos de extrema derecha, que caracterizan dicho periodo. Ambas formas de gobierno son Estados Totalitarios y por su afán imperialista, provocarán tensiones mundiales que finalmente conducirán al segundo enfrentamiento mundial.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 3.1. Conocer el origen de los movimientos fascistas en Europa para comprender su evolución.
 - 3.1.1 Describir los acontecimientos ocurridos en el mundo que facilitan el surgimiento de los movimientos fascistas en Europa

- 3.2. Explicar los postulados fascistas tanto en Italia como en Alemania
 - 3.2.1 Describir las características del gobierno fascista en Italia.
 - a) El inicio del régimen fascista como solución a las crisis económico-políticas de Italia
 - b) Las causas que provocan el ascenso del fascismo al poder
 - c) Los postulados fascistas como síntesis de la ideología fascista
 - d) Describir las relaciones internacionales efectuadas durante el fascismo (política exterior).
 - 3.2.2 Describir las características del gobierno nazista en Alemania
 - a) El inicio del régimen nazista como solución a la crisis económica-política-social de Alemania.
 - b) Las causas que provocaron el ascenso del Nazismo en Alemania.

- c) Describir las características del Tercer Reich en Alemania.
 - d) Describir las relaciones internacionales de Alemania durante el Nazismo.
- 3.3. Comprender que la extensión y fuerza de los movimientos fascistas, obedecen a que el capitalismo europeo se ve amenazado por los movimientos sociales de la época.
- 3.1 Entender cómo la situación de crisis en el mundo provoca la extensión del fascismo a otros países del mundo
- 3.4. Entender cómo los países Totalitarios en Europa desencadenan la segunda guerra mundial
- 3.4.1 Analizar los movimientos expansionistas realizados por Alemania e Italia como consecuencia de la ideología fascista y de las crisis mundiales
- 3.5. Analizar al Comunismo Soviético como un estado totalitario para comprender la evolución interna de la URSS durante este periodo.
- 3.5.1 Describir las características fundamentales de la dictadura de Stalin
- 3.5.2 Describir los planes quinquenales de Stalin y sus resultados
- 3.5.3 Describir la estructura política de la URSS para entender los cambios que recientemente se han efectuado dentro del País.

UNIDAD IV: *LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.*

A pesar de los intentos de la Sociedad de Naciones, las tensiones internacionales no podrán ser solucionadas por la vía democrática; las potencias fascistas creen estar capacitadas para un enfrentamiento, del cual esperan salir victoriosas en breve tiempo y solucionar así sus crisis económicas, bajo un Sistema Imperialista. Los planes no resultan como esperaban; la guerra se prolonga por más tiempo del previsto, y lo que es peor, involucra a casi todos los países del mundo. Por primera vez la sociedad se

enfrenta a una guerra en la cual es utilizado el más destructivo avance tecnológico: La bomba atómica.

A través de esta unidad se analizarán los acontecimientos ocurridos durante la Segunda Guerra Mundial, destacando la importancia que la misma ha tenido en el desarrollo del mundo contemporáneo.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

4.1. Entender cómo la situación internacional que se vivía en el mundo, determina el surgimiento de la segunda guerra mundial.

4.1.1 Describir las causas de fondo que provocaron la segunda guerra.

- a) Entender como las actitudes adoptadas por los países vencedores y perdedores de la primera guerra ante el tratado de Versalles, será uno de los principales motores del segundo enfrentamiento mundial.
- b) Comprender como los intentos de solución diplomática a las tensiones internacionales, preparan las alianzas entre los países que se enfrentarán posteriormente.

4.1.2 Describir las causas inmediatas de la segunda guerra mundial.

- a) Describir los acontecimientos ocurridos en China
- b) Entender cómo el expansionismo de Italia, provoca la ruptura del frente común de Stresa, lo cual facilitará la formación del eje central.
- c) Entender como la actitud de Francia e Inglaterra ante las acciones expansionistas de Alemania (Austria, Checoslovaquia) parecen una invitación a la guerra.
- d) Describir la formación de los bloques contrarios: Los Aliados y el Eje Central

4.2. Explicar los acontecimientos mas relevantes ocurridos durante la segunda guerra.

- 4.2.1 Describir esquemáticamente las fases por las que atraviesa la segunda guerra mundial.
 - a) La Guerra Europea: Desde el inicio de la guerra hasta el ataque a Pearl Harbor.
 - b) La Guerra Mundial: El debilitamiento de las potencias del eje.

- 4.3. Describir esquemáticamente la manera en que las potencias del eje fueron derrotadas.
 - 4.3.1 Describir de manera general, las estrategias realizadas por los aliados para la derrota de las potencias del eje.
 - 4.3.2 Describir las conferencias realizadas por los aliados para planear la derrota de las potencias del eje.
 - a) Conferencia de Teherán
 - b) Conferencia de Yalta
 - c) Conferencia de Potsdam.

- 4.4. Explicar las consecuencias que trajo la segunda guerra mundial.
 - 4.4.1 Visualizar los cambios ocurridos en la política mundial como consecuencia de la segunda guerra mundial.
 - 4.4.2 Analizar a las conferencias y tratados de paz como un camino hacia el surgimiento de la ONU.
 - * Describir las funciones y compromisos de la ONU.

UNIDAD V. LA ETAPA DE LA GUERRA FRÍA: LOS CONFLICTOS LOCALIZADOS.

Después de la Segunda Guerra Mundial la alianza entre los países vencedores se debilita como consecuencia de sus diferencias ideológicas.

Esta situación conduce a una etapa que es conocida como "La Guerra Fría" por tratarse de un enfrentamiento entre las grandes potencias, en donde la característica preponderante será el querer extender su *zona de influencia* (ideológica, económica, militar, etc.) a un mayor número de países del mundo; es decir la lucha por la hegemonía y el equilibrio sostenido.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 5.1. Explicar los factores que propiciaron el surgimiento de la etapa de la Guerra Fría para analizar su evolución.
 - 5.1 Definir los factores que determinan la Guerra Fría
 - a) Visualizar la lucha por la hegemonía y el equilibrio sostenido como estrategia global.
 - b) Analizar la política de bloques como expresión de la división del mundo en dos ideologías.
 - c) Entender a la cuestión alemana como detonador del conflicto
 - d) Describir la reconstrucción europea por parte de las supertotencias: El plan Marshall y la Kominform
- 5.2. Conocer las características de la Guerra Fría para comprender el surgimiento de los conflictos localizados.
 - 5.2.1 Definir las características de la guerra fría
 - 5.2.2 Explicar el reparto del mundo entre las potencias hegemónicas
 - a) Visualizar a la crisis de Praga como el primer triunfo para la URSS.
 - b) Entender a Berlín como un enclave occidental.
 - c) Describir la Guerra de Corea como la primera acción bélica entre las dos superpotencias.
- 5.3. Entender a la coexistencia pacífica como una nueva fase de la guerra fría.
 - 5.3.1 Describir las características de la nueva fase de la Guerra Fría
 - a) La influencia de la evolución interna de Estados Unidos y la URSS en esta nueva fase de la guerra fría.
 - b) El surgimiento de la OTAN como un organismo de defensa de las libertades democráticas.
 - c) Los intentos de unificación europea como complemento a las alianzas defensivas.
 - d) El Pacto de Varsovia como respuesta a la OTAN.

- 5.4. Analizar a los conflictos localizados como la manifestación directa de la lucha hegemónica y del equilibrio sostenido entre las dos superpotencias.
 - 5.4.1 Explicar el conflicto en el Medio Oriente: El caso de Palestina
 - * La Doctrina Eisenhower como respuesta al fracaso de las potencias occidentales en el medio oriente.
 - 5.4.2 Entender a la Guerra de Vietnam como un conflicto localizado.
- 5.5. Explicar el desarrollo de Japón y China en el presente siglo.

UNIDAD VI. PROCESO DE LIBERACION EN AMERICA LATINA, ASIA Y AFRICA. Y EL CRECIMIENTO Y DESARROLLO DE LAS NUEVAS NACIONES

Por medio del Sistema Imperialista existente en el mundo, los países europeos logran establecer colonias en la mayor parte de la tierra. Ante esta situación dichas colonias mantienen una resistencia ante sus metropolis logrando obtener su independencia en en diferentes épocas.

A través esta unidad se analizará el proceso de descolonización en América Latina, Asia y Africa como una respuesta a las necesidades internas de los países colonizados y a los cambios externos que se producen en el mundo, así como se analizará el proceso de crecimiento y desarrollo después de la independencia

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 6.1. Comprender la importancia del proceso de Independencia en América Latina y de Descolonización en Asia y Africa como el fin del Sistema Imperialista y el inicio del Neoimperialismo.
- 6.2. Describir la clasificación de las sociedades en América Latina según su estructura política y social.

- 6.2.1 Describir las características económicas, políticas y sociales de las sociedades tipo C, S, SP y V siguiendo la línea del tiempo.
- 6.3. Entender que las etapas por las que atraviesan los países latinoamericanos van a determinar sus características económicas, políticas y sociales.
 - 6.3.1 Entender el significado del proceso de crecimiento hacia afuera, crecimiento hacia adentro y agotamiento del modelo.
 - 6.3.2 Esquematizar las características comunes entre los países latinoamericanos en las etapas del crecimiento hacia afuera, crecimiento hacia adentro y el agotamiento del modelo.
- 6.4. Describir los factores que facilitaron el proceso de descolonización en Asia y Africa.
- 6.5. Describir las características comunes en el proceso de descolonización entre los países del Medio Oriente.
- 6.6. Describir el proceso de descolonización en la India e Indochina Francesa.
- 6.7. Describir las características comunes del proceso de Descolonización en Africa.

UNIDAD VII.

LA DESCRIPCION DEL MUNDO ACTUAL

A mediados del presente siglo, las relaciones entre las potencias hegemónicas varían notablemente como consecuencia de la aplicación de las políticas de *coexistencia pacífica* y de *distensión*. Bajo este contexto se presentan una serie de sucesos que han determinado la situación en que actualmente vive el mundo.

En este capítulo se analizarán los principales acontecimientos (económicos-políticos y sociales) sucedidos en el mundo desde 1950 a la fecha, resaltando la correlación de fuerzas este-oeste como determinante en las relaciones internacionales.

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

- 7.1. Comprender como la etapa de la coexistencia pacífica marca una nueva línea en las relaciones internacionales.
 - 7.1.1 Describir los acontecimientos que determinan la necesidad de una coexistencia pacífica.
 - 7.1.2 Explicar las características de la Etapa de coexistencia pacífica.

- 7.2. Comprender cómo a pesar de la política de coexistencia pacífica persisten los conflictos y surge la necesidad de disminuirlos mediante la distensión.
 - 7.2.1 Explicar la política de distensión
 - 7.2.2 Explicar las causas, desarrollo y consecuencias del la crisis de los misiles nucleares.
 - 7.2.3 Describir la importancia de la limitación de las Armas Nucleares para la paz mundial.

- 7.3. Describir esquemáticamente el desarrollo político, económico y social de los Estados Unidos desde los años 50's a la fecha.

- 7.4. Describir esquemáticamente el desarrollo político, económico y social de la URSS desde los años 50's a la fecha.

- 7.5. Explicar la importancia que en la política de bloques ha tenido la creación de los países del tercer mundo.

ANEXO VII
ACTIVIDAD CENTRAL DEL PROGRAMA
DE HISTORIA MUNDIAL

ANEXO PARA LA ELABORACION DE LA ACTIVIDAD CENTRAL DEL CURSO DE HISTORIA MUNDIAL

El objetivo de la Actividad Central (A.C.), es que el estudiante pueda *integrar los acontecimientos ocurridos recientemente en el mundo al contenido del curso, con la finalidad de realizar una interpretación de los mismos* al terminar el semestre.

Para lograr dicho objetivo es necesario efectuar un trabajo de investigación que abarque todas las fuentes posibles; es decir, una investigación bibliográfica (libros, enciclopedias, etc.), hemerográfica (periódicos y revistas) y noticiosa (radio y televisión) sobre los acontecimientos ocurridos en el país de interés.

La A.C. será realizada por equipos de 4 alumnos, cada uno de los cuales deberá conocer la totalidad del proceso de investigación y el contenido del mismo.

Después de haber formado los equipos, con ayuda del profesor se elegirá el país, el suceso a investigar y se recomendará bibliografía según el caso (1a. Asesoría por equipo).

La investigación se realizará en tres fases:

1. En la primera fase se indagará la **época reciente del país** (la última década), buscando información específica (recortes de periódicos, revistas, entrevistas, noticias, libros -si los hay-) sobre el suceso a investigar y resaltando y documentando aquellos acontecimientos que se relacionen con el mismo, dicha investigación hemerográfica se continuará durante todo el semestre.
2. En esta fase el equipo realizará una investigación bibliográfica sobre la **historia del país**; es decir, se buscarán libros, enciclopedias, revistas, etc., que describan su desarrollo interno -político, económico y social-, así como los acontecimientos mas destacados, ocurridos de 1910 a 1970 (aprox.), siempre y cuando dichos acontecimientos mantengan relación con el suceso a investigar.

3. Una vez que el equipo conozca la historia del país y maneje la información sobre el suceso a investigar, puede **elaborar una hipótesis¹ o serie de hipótesis que expliquen las causas y/o consecuencias de los acontecimientos ocurridos en el país.** En esta fase se utilizará la información recolectada hasta el momento para fundamentar la(s) hipótesis e interpretar los acontecimientos ocurridos en el país investigado.

La A.C. trabajará simultáneamente dos niveles: Longitudinal y Transversal.

- a) En el nivel **logitudinal** se manejará información del país a lo largo del tiempo; es decir, se recolectará información histórica -pertinente a la investigación- sobre el mismo.
- b) En el nivel **transversal** se buscará información detallada sobre el suceso reciente que se está investigando; es decir, conocer con profundidad los acontecimientos ocurridos en el país que se relacionen con la investigación.

En cada fase de investigación el equipo deberá alternar los niveles de investigación (hacer investigación histórica y reciente), aún cuando no sean incluidos en el reporte parcial, esto es con el fin de obtener mayor información y conocimiento sobre el país y el suceso investigado, para facilitar la interpretación del mismo.

La A.C. será entregada una semana antes de cada examen parcial teniendo como **requisito** ser escrita a máquina (preferentemente en computadora para facilitar el uso de información previamente redactada) y cumplir con las normas mínimas de investigación²: portada, índice, introducción, desarrollo, conclusiones, y bibliografía.

La **evaluación** de los reportes parciales se basará en:

- a) que el contenido informativo (información escrita) sea pertinente para la investigación.

¹ Para la elaboración de la hipótesis se recomienda la consulta de :
Delgado S, Gloria M.; **LA CIENCIA: APUNTES PARA EL CURSO DE INTRODUCCION A LAS CIENCIAS SOCIALES**; Dirección del Departamento de Ciencias Sociales de la PEGS; Monterrey, N.L.; Enero de 1992; p.p. 5-12.

² Para formatear el trabajo, se recomienda la lectura de:
ITESM; ASPECTOS QUE DEBEN CONSIDERARSE AL ELABORAR UN TRABAJO DE INVESTIGACION; División de Profesional-Graduados, Ciencias de la Información; Monterrey, N.L.; 1992.

- b) la fuerza lógica del trabajo.
- c) respetar y distinguir lo que dice(n) el(los) autor(es) de lo que dice el equipo.
- d) realizar las normas de investigación en forma adecuada.
- e) la originalidad del trabajo.

Se elegirá dos o tres equipos que expongan sus avances en la investigación durante los periodos parciales y al finalizar el curso, todos los equipos deberán exponer su investigación.

En la **exposición final** los elementos considerados para la evaluación serán:

- a) El conocimiento por parte de los integrantes del equipo de la investigación realizada, así como de su proceso.
- b) La coherencia en el contenido expuesto (fuerza lógica)
- c) El material didáctico que se utilice para la exposición.
- d) La presentación del tema y la captación de la atención de sus compañeros de grupo.
- e) La hipótesis y conclusiones.

ANEXO VIII
ACTIVIDADES DIDACTICAS
PARA EL PROGRAMA
DE HISTORIA MUNDIAL

GUIA DE ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE HISTORIA MUNDIAL

ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA LA PRIMERA UNIDAD *LA INFLUENCIA DE LAS IDEOLOGIAS SOBRE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL*

En la primera sesión en la que el maestro generalmente presenta la materia a sus alumnos y se establece un primer diálogo entre maestro y alumnos, se recomienda dar una explicación de lo que es la Actividad Central y realizar la formación de equipos para la actividad central y para las diversas tareas y actividades que se realizarán en el aula.

Como recomendación general se sugiere iniciar las clases ofreciendo un breve resumen a los alumnos de lo expuesto en la clase anterior, (aprox. 3 min.)

1. Exploración de aprendizajes previos mediante lluvia de ideas (ejercicio Grupal de **15 minutos**)
2. Explicación general del tema a través de mapas conceptuales como organizador del contenido (exposición del maestro con participación grupal **(30 minutos)**)
3. **TAREA.** Consulta bibliográfica de varias fuentes sobre los conceptos de Mercantilismo, Capitalismo, Liberalismo, Revolución Industrial, Sindicalismo, Imperialismo y Neoimperialismo. (trabajo individual para la primera sesión)
Se recomienda facilitar las secciones del texto o de los libros que pueden consultar en biblioteca para agilizar esta primera investigación.
4. Dibujar en el pizarrón una línea del tiempo para que los alumnos se ubiquen temporalmente.
Explicar de manera general (1a. aproximación a los conceptos) la evolución histórica destacando los aspectos más notorios de cada etapa. **(2 hora clase)**
Se recomienda utilizar la línea del tiempo para conducir a los alumnos temporalmente por la explicación.
Como una herramienta para captar su atención se pueden llevar fotografías de los aspectos más relevantes de las

- diversas etapas e invitar a que comenten las definiciones que investigaron.
5. **TAREA.** Elaboración de cuadro comparativo sobre los sistemas imperialismo-neoimperialismo; y las ideologías del Liberalismo-socialismo. (trabajo individual para evaluación, anexo 1.1 se entrega en la segunda sesión y se realizan las mismas recomendaciones que para la primera tarea)
 6. Explicación del maestro sobre los objetivos de la unidad. Se recomienda intercalar los conceptos de manera más detallada, para que el alumno los aplique a un contexto específico y utilizar las definiciones encontradas por los alumnos como forma de consolidar la actividad. **(2 hora clase)**
 7. Utilización de mapas anteriores y posteriores a la primera Guerra Mundial para ubicar a los alumnos espacialmente y apoyar la explicación
 8. Asesoría a los equipos para:
 - a) la selección del país y del problema para la actividad central
 - b) información sobre fuentes bibliográficas
 - c) Resolución de dudas sobre el contenido y formato de la actividad central.
 9. Puesta en común sobre la relación de los conceptos con la primera guerra mundial (trabajo grupal, anexo 1.2) (última sesión **30 min.**)
 10. Conclusiones del maestro sobre los conceptos centrales de la unidad (ver objetivos específicos.)(última sesión **15 minutos)**
TAREA. Pedir que se acomoden por equipos para la siguiente sesión y pedir la Lectura del libro de texto p.p.: 175-177; 182-186; 190-203;

ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA LA SEGUNDA UNIDAD
EL MUNDO ENTRE GUERRAS: CRISIS EN LAS DEMOCRACIAS
OCCIDENTALES

1. **EJERCICIO.** trabajo grupal sobre los 14 puntos de Wilson (anexo 2.1)
Se asigna uno de los cuatro puntos elegidos a cada participante del equipo y se explican las instrucciones de la actividad.
El alumno tiene **5 minutos** para localizar la información que se le solicita.
El maestro procede a recopilar la información a los diferentes equipos, anotando en el pizarrón los resultados. **(10 min)**
Se ofrece una conclusión sobre como analizar los documentos históricos **(10 min.)** y a las conclusiones que debieron llegar los equipos.
3. Exploración de aprendizajes previos y comprobación de lectura mediante preguntas formuladas por el maestro -introducción al tema- **(20 min.)**
TAREA. Solicitar nuevamente la lectura de las pag. p.p.: 175-177; 182-186; 190-203. Pedir esquematicen las pag. 177-182 Solicitar un papel rotafolio por equipo y que se distribuyan por equipos para la siguiente sesión.
4. Elaboración de mapas conceptuales sobre el cambio en las relaciones internacionales como consecuencia de la primera guerra mundial recurriendo a la tarea. **(10 min.)**
5. **ACTIVIDAD.** Esquematización del desarrollo político de Alemania después de la primera guerra (trabajo en equipo; anexo 2.2)
Se recomienda llevar los cartoncillos listos para la cantidad de equipos que tenga el grupo, (generalmente 6), así como suficientes marcadores y cinta adhesiva.
Como las alumnos deben traer el material revisado, se sugiere no permitir que utilicen el libro de texto para la actividad.
Después de dar las instrucciones **(3 a 5 min)** los alumnos ocupan 10 minutos para organizar el contenido.
Se recomienda pase un alumno por equipo para explicar la coherencia interna de los trabajos **(10 minutos** entre todos los equipos).
6. Conclusiones del maestro sobre el punto anterior.

- El Mestro deberá ofrecer una explicación de cómo debe ser la organización de los cartoncillos, así como una explicación del significado de cada elemento. (se recomienda que el maestro lleve un rotafolio preparado para esta explicación) **10 min.**
7. **TAREA.** Elaboración de un cuadro que describa las crisis en las democracias occidentales (trabajo individual; anexo 2.3)
 8. Explicación del maestro de los objetivos 3 y 4 de la unidad (ver programa). **(1 hora-clase)**
Utilizar diversos recursos didácticos para la exposición.
Se recomienda hacer referencia -en la medida de lo posible- a los diferentes elementos que se revisaron en la primera unidad con el objeto de recordar y transferir los conceptos.
Se recomienda dibujar una línea del tiempo en el pizarrón para guiar temporalmente a los alumnos en la explicación así como utilizar mapas para ubicarlo espacialmente.
 9. **TAREA.** Resumen individual sobre la gran depresión.
 10. Explicación del maestro sobre el punto anterior (1 hora-clase). **(30 min)**
Se recomienda utilizar mapas y la línea del tiempo.
Acentuar la diferencia entre los efectos de la Gran Depresión en los diversos países
Resaltar el surgimiento de la Economía Mixta como consecuencia de la crisis (económica-política).
Enlazar explícitamente el contenido de la crisis en las democracias y la Gran Depresión.
 11. Conclusiones del capítulo a través de lluvia de ideas (trabajo grupal). **10 min.**
 12. **TAREA.** Actividad 3.2 para solucionar en casa.
 13. Asesoría de equipos para aclaración de dudas que aparezcan sobre la actividad central
 14. Asesoría individual o en equipos sobre dudas del contenido del curso.

ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA LA TERCERA UNIDAD
SURGIMIENTO DE LOS ESTADOS TOTALITARIOS EN EL PERIODO
ENTRE GUERRAS: FASCISMO Y COMUNISMO

1. Se solicita a los alumnos anoten los puntos más sobresalientes de la lectura que realizará el maestro. Lectura y análisis por parte del maestro de "Un llamado al pueblo Alemán" para que se identifiquen grupalmente los elementos más sobresalientes del texto (anexo 3.1, 5 min.) Preguntar a los alumnos sobre los elementos utilizados por el Partido de Hitler para atraer votos. (p.e. sugestión, intimidación, etc.) **5 min.**
Conclusiones sobre el ejercicio a nivel grupal (**5 min.**)
2. Aclaración por parte del maestro de las causas por las que Alemania, Italia y la URSS son Estados Totalitarios teniendo ideologías opuestas. (**10 min.**)
3. Ejercicio para comprobación y consolidación de la lectura del capítulo de los Estados Totalitarios. (Anexo 3.2)
Se recomienda realizar preguntas sobre el tema a los alumnos (**10 min**)
4. Puesta en común bajo la guía del maestro sobre el ejercicio 3.2. (**10 min**)
5. **TAREA.** Lectura del material de los estados totalitarios Alemania e Italia
6. Explicación del maestro de los objetivos 1, 2 y 3 del capítulo.
Se recomienda utilizar mapas, y la línea del tiempo para la explicación.
Se recomienda para captar la atención llevar fotografías, revistas, los símbolos nazistas, y fascistas, utilizandolos según avance el contenido de la unidad. (**1 hora clase**)
6. Ejercicio grupal utilizando lluvia de ideas y elaboración de mapas conceptuales que clarifique la relación de los Estados Totalitarios con la 2da. Guerra Mundial. (**20 min**)
7. Explicación del maestro del objetivo 5 de la unidad. (**20 min**)
8. **TAREA.** Investigación hemerográfica sobre el derrumbe del comunismo (trabajo individual, anexo 3.3).
Solicitar se acomoden en equipos para la próxima sesión

9. Relación entre la antigua estructura política de la URSS y la situación actual de la CEI (trabajo grupal en el aula, anexo 3.4) (20 min.)
10. Conclusiones y puesta en común sobre el contenido de la unidad. (20 min.)
11. **TAREA.** Solucionar el anexo 4.1

12. Asesoría a los equipos para aclaración de dudas sobre la Actividad Central.
13. Asesoría Individual o en grupos para aclaración de dudas sobre el contenido de la unidad.

ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA LA CUARTA UNIDAD
LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

1. Desarrollo grupal del ejercicio 4.1; puesta en común sobre las causas de la 2da. Guerra Mundial.
Se recomienda utilizar el esquema de la actividad y solucionarlo mediante lluvia de ideas. (10 min.)
Se sugiere establecer relaciones entre algunos sistemas político-económicos y la segunda guerra mundial (Estados totalitarios, el neoimperialismo, etc.)
3. Utilizando mapas sobre la 2da. Guerra Mundial, explicar los objetivos 2 y 3 del programa. (30 min.)
Se recomienda utilizar la línea del tiempo.
4. **TAREA.** investigación sobre las conferencias realizadas durante la 2da. Guerra. (anexo 4.2).
Pedir a cada equipo se especialice en un país en alguna de las conferencias (a elección del maestro), pero que resuelvan toda la tarea y que se acomoden en equipos para la siguiente sesión.
5. Ejercicio grupal para consolidar la actividad 4.2.
Realizar una simulación sobre la conferencia elegida, en la que cada país va a solicitar la satisfacción de sus necesidades y en el cual deben llegar a un acuerdo - considerando siempre los resultados reales de la conferencia. Los equipos deberán entregar los acuerdos por escrito.
Tiempo **30 minutos.**
15 min. para explicar el obj. 3 y para consolidar el contenido de las diferentes conferencias a través de la explicación del maestro.
Se recomienda utilizar mapas y la línea de tiempo
6. **TAREA.** Resolver la Actividad 4.3
7. Utilizando mapas anteriores y posteriores a la 2da. Guerra Mundial el maestro explicará el objetivo 4 del programa. Se recomienda recurrir a la tarea encargada para explicar el punto 4.2 del programa (ONU). (1 hora-clase)
TAREA. Lectura de la primera fase de la Guerra Fría.
8. Asesoría a los equipos para aclaración de dudas sobre la Actividad Central.
9. Asesoría Individual o en grupos para aclaración de dudas sobre el contenido de la unidad.

ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA LA QUINTA UNIDAD
LA ETAPA DE LA GUERRA FRÍA: LOS CONFLICTOS LOCALIZADOS

1. Análisis del párrafo introductorio del programa para la quinta unidad, como presentación del tema.
Actividad grupal. (10 min)
2. Explicación del maestro sobre los objetivos 1 y 2 de la unidad.
Utilizar mapas que se distinga a EUA y a la URSS con sus zonas de influencia.
Utilizar mapas de la Europa de la posguerra
Ubicar a los alumnos temporalmente con la línea de tiempo.
(30 min.)
TAREA. Resolver act. 5.1 por equipos, cada equipo investigará un conflicto localizado. determinado previamente por el maestro.
3. Elaboración de un mapa conceptual sobre la Etapa de la Guerra Fría teniendo como base la lectura previa del texto.
Actividad grupal. (10 min)
4. Conclusiones del ejercicio anterior a nivel grupal (5 min)
5. Exposición de los equipos de la tarea (5.1)
Los equipos presentaran de manera breve la información encontrada sobre el conflicto investigado. (15 min.)
6. Explicación general del maestro sobre el tema con apoyo de mapas y acetatos. (10 min)
Se recomienda utilizar una línea de tiempo.
TAREA. Lectura del Texto sobre la nueva fase de la guerra Fría .
7. Exposición del maestro de las características y el surgimiento de la nueva fase de la guerra fría buscando que los alumnos establezcan relaciones con el contenido de la guerra fría (promover ejercicios comparativos) 30 min.
8. Puesta en común sobre los conflictos localizados (actividad de consolidación realizada aproximadamente en 10 minutos)
TAREA. Resolver la actividad 5.2 (Japón y China).
10. Analizar a nivel grupal el desarrollo de Japón y China, enmarcado dentro del contexto de la Guerra Fría. Utilizar la información recopilada por los alumnos para el desarrollo de la clase a través de lluvias de ideas (una hora clase)

TAREA. Iniciar la lectura del capítulo de América Latina y resolver la actividad 6.1 y 6.2

11. Asesorías de equipo para la investigación
12. Asesorías individuales o de equipo para el contenido de la materia.

ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA LA SEXTA UNIDAD
PROCESO DE LIBERACION EN AMERICA LATINA, ASIA Y AFRICA, Y EL
CRECIMIENTO Y DESARROLLO DE LAS NUEVAS NACIONES.

1. Analisis del párrafo introductorio del programa para la sexta unidad, como presentación del tema.
Actividad grupal. **(5 min)**
2. Conclusión de la actividad, en la que el maestro deberá destacar de qué forma el proceso de Independencia de América Latina y la Descolonización de Asia y Africa representan cambios para los sistemas coloniales en el mundo, surgiendo el neocolonialismo.
Se recomienda aprovechar esta oportunidad para refrescar algunos conceptos analizados en el primer capítulo.
(10 min)
3. Utilizando las tareas de los alumnos, explicar el objetivos 2 de la unidad. (lluvia de ideas)
Se recomienda llevar acetatos o rotafolios con el material preparado
Es muy importante utilizar en éste capítulo la línea del tiempo, pues se está rompiendo con la cronología establecida en el curso hasta ese momento. También es necesario concientizar a los alumnos al respecto. **(25 min.)**
TAREA. Señalar las hojas para la lectura de los temas de Crecimiento hacia afuera, Crecimiento hacia Adentro y Agotamiento del Modelo y para la resolución de las act. 6.3, 6.4 y 6.5
4. Explicación del maestro sobre las características generales de las diversas etapas, acentuando las similitudes y diferencias.
Utilizar mapas y la línea del tiempo
Destacar el caso de México en cada una de las Etapas. **(2 horas clase)**
TAREA. Señalar la lectura de los factores de la descolonización, así como señalar las páginas de lecturas de los países que el maestro eligió para su revisión (al menos un país de cada sector poblacional, generalmente serán establecidos, por común acuerdo, entre los maestros que imparten el curso.)

5. Explicación detallada de los factores de la descolonización, resaltando la importancia y la lógica interna de dichos factores. **(1 hora clase)**
Utilizar mapas y la línea del tiempo.
TAREA. Resolución de las actividades de esta sección, seleccionadas por el maestro.

6. Explicación del maestro, utilizando las tareas seleccionadas sobre las características comunes del proceso de descolonización en el Medio Oriente, Asia y Africa.
Se deberá acentuar aquellos países elegidos por el maestro.
Utilizar mapas y la línea de tiempo.
(dos horas clase)
TAREA. Realizar la lectura de la primera parte del capítulo del texto El mundo actual (unidad 14)

7. Asesoría grupal para la actividad central.
8. Asesoría individual o de equipo para el contenido del curso.

ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA LA SEPTIMA UNIDAD
LA DESCRIPCION DEL MUNDO ACTUAL

1. Lectura del párrafo introductorio a la unidad como presentación del tema.
Análisis de los principales elementos de dicho párrafo.
(5 min.)
2. Explicación del maestro de los objetivos 1 y 2 del capítulo.
Se recomienda relacionar el contenido del capítulo con la guerra fría y los conflictos localizados, así como también con algunos de los países analizados en el capítulo anterior.
Utilizar diversos recursos didácticos como rotafolios, acetatos para la explicación
Para atraer la atención de los alumnos en el tema se puede utilizar fotografías, revistas, textos, etc. a los cuales se recurrirá en caso de ser pertinentes.
Se recomienda solicitar la cooperación de los alumnos para el desarrollo de la clase, considerando que ellos ya realizaron la lectura del tema.
(35 min.)
TAREA. Resolver la actividad 7.1
Atender a las noticias recientes sobre los Estados Unidos
3. Explicación del maestro sobre el desarrollo político de los Estados Unidos.
Se recomienda que el maestro resalte los elementos similares y diferentes entre los diversos presidentes de los Estados Unidos.
Es conveniente que los alumnos relacionen las políticas adoptadas por los diferentes Presidentes con el partido político al cual pertenecían.
(1 hora clase)
TAREA. Resolver el ejercicio 7.3 y 7.4
Atender a las noticias recientes sobre la ex-URSS
- 4.. Explicación del maestro del desarrollo político de la URSS.
Es conveniente utilizar el artículo que leyeron los alumnos para la resolución de la actividad 3.3 sobre la URSS.
Es conveniente que se ofrezca información más reciente que la manejada en el texto como el Golpe de Estado en la Urss. La renuncia de Gorbachev. La desintegración de la URSS y la creación de la CEI como contenido para exámen.

Se recomienda el uso de mapas, de una línea del tiempo y de las noticias recientes sobre dichos países.

(30 min)

5. El maestro deberá promover en los alumnos, la relación de los países del tercer mundo dentro del contexto de la coexistencia pacífica. Su función y las causas de su desarrollo.

(10 min.)

TAREA. Terminar el material para la exposición de la Actividad Central

Es necesario promover una actitud de curiosidad en los alumnos sobre los temas actuales, para ello sería conveniente realizar un ejercicio de simulación entre los Estados Unidos y la URSS durante la crisis de los misiles, de ésta forma se relacionarían la guerra fría, con los presidentes en turno de EUA (Kennedy) y la URSS (Krushev). Sería conveniente incluir a la ONU, a los países del tercer mundo, a la CEE, etc. como una forma de integración. de los contenidos de diversos capítulos, sin embargo esto queda a discreción del maestro, según el tiempo que tenga para realizarlo.

6. Asesoría grupal para la actividad central.
7. Asesoría individual o de equipo para el contenido del curso.

ANEXO IX
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
PARA EL PROGRAMA DE
HISTORIA MUNIDAL

GUIA PARA LA RESOLUCION DEL ANEXO 1.

El Anexo 1 está compuesto por dos ejercicios, el primero de ellos (1.1) sobre los Sistemas Político-Económicos del Imperialismo y Neoimperialismo y el segundo (1.2) sobre las Ideologías del Liberalismo y del Socialismo.

1.1. En este ejercicio deberás localizar en primer término, las **características -económicas** (sistema económico que existía), **políticas** (la forma y tipo de gobierno) y **sociales** (características de la sociedad y las clases sociales)- de los sistemas Imperialistas y Neoimperialistas; posteriormente anotarás aquellos **países** que fueron Imperialistas estableciendo su relación con alguna colonia así como los países Neoimperialistas y sus neocolonias (p.ej. Imperialismo: Francia-Indochina; Neoimperialismo: EUA-Granada). Por último se te pide buscar dos **definiciones** textuales de los sistemas y una tercera definición que elaborarás con tus palabras e incluyendo los elementos que investigastes de los dos sistemas.

1.2 En la segunda parte del anexo 1 realizarás una investigación sobre dos ideologías: el Liberalismo y el Socialismo. En la vertiente izquierda se pide que elabores una síntesis sobre el **marco teórico y los principales exponentes** de ambas ideologías, aquí incluirás la teoría que sustenta a la ideología así como los principales autores que iniciaron la misma.

En los **principios básicos y generales** deberás incluir los elementos centrales que fundamentan la teoría, realizando una breve descripción sobre los mismos.

Después se pide elabores un resumen sobre las **propuestas económicas, políticas y sociales** de ambas teorías.

Dentro de las **variantes en la organización político-económica** deberás describir las diferentes formas de expresión (versiones) que ha tenido la teoría, así como explicar en que consiste la variación de la teoría original. (p.ej. como variante política del Liberalismo • democracia • democracia parlamentaria • democracia presidencialista, etc.)

Por último buscarás dos **definiciones** textuales y la tercera definición, tu la elaborarás considerando los elementos que ahora conoces sobre las dos ideologías. El trabajo será realizado como tarea en casa, de manera individual y será entregado en la fecha que el maestro lo especifique.

		SISTEMAS POLITICO-ECONOMICOS	
		IMPERIALISMO	NEOIMPERIALISM
CARACTERISTICAS	ECONOMICAS		
	POLITICAS		
	SOCIALES		
PAISES QUE LO APLICARON			

a) 1.1.1

SISTEMAS POLITICO-ECONOMICOS

a)1.1.1

IMPERIALISMO

NEOIMPERIALISMO

DEFINICION

1

1

2

2

3

3

b)1.1.2

LIBERALISMO

SOCIALISMO

MARCO TEORICO Y PRINCIPALES
EXONENTES

PRINCIPIOS BASICOS Y GENERALES

PROPUESTAS ECONOMICAS

b)1.1.2	LIBERALISMO	SOCIALISMO
PROPUESTAS POLITICAS		
PROPUESTAS SOCIALES		
VARIANTES EN LA ORGANIZACIÓN POLITICO-ECONOMICA		
DEFINICION	1	1
	2	2
	3	3

ACTIVIDAD 1.2

Relación de la primera guerra mundial con algunos conceptos.

NOMBRE _____ #MAT. _____ GPO. _____

INDICACIONES: Realiza en equipo, un escrito en el cual relaciones los diferentes conceptos analizados en el aula con la primera guerra mundial.

Las preguntas que deberán formularse son:

¿Podrá tener la revolución industrial relación con la primera guerra mundial? ¿cuál podrá ser esa relación? ¿de qué forma pudo influir la revolución industrial en el desarrollo de la guerra? ¿de qué forma la primera guerra pudo influir en el surgimiento de la revolución industrial?. Así se hará con cada elemento revisado en el aula.

El ejercicio no deberá resolverse en forma de pregunta y respuesta, sino que éstas deberán incluirse (si son pertinentes) en el escrito que se está desarrollando.

Una vez resuelta la actividad, se realizará una puesta en común en el grupo sobre el ejercicio.

ANEXO 2.1

Análisis de cuatro de los catorce puntos de Wilson.

MATRICULAS: _____ GPO. _____

INDICACIONES: El escrito que leerás es una selección de 4 de los 14 puntos de Wilson. Forma equipos de 4 personas, cada una de las cuales analizará un punto considerando los siguientes elementos:

1. Cuál es la idea central del artículo.
2. A qué países o a quiénes se aplica el artículo.
3. Cuál es la finalidad que posee el artículo.
4. Cómo puede el equipo interpretar al artículo.

I. Los pactos abiertos de paz, a los que se llega francamente, y posteriores a los cuales no debe haber entendimientos internacionales de índole privada, de ninguna naturaleza que no sea la diplomática, siempre deberán celebrarse con toda claridad y a la luz pública.

III. Eliminar, hasta donde sea posible, todas las barreras económicas y establecer igualdad en las condiciones comerciales que se acuerden entre todas las naciones que estén conformes con la paz y se asocien para mantenerla.

V. Ajustar en forma liberal, razonable y completamente imparcial todas las reclamaciones coloniales, basándose en la observancia estricta del precepto que ordena que para decidir sobre cualquier asunto relativo a la soberanía, deben pesar lo mismo los intereses de los pueblos involucrados que las reclamaciones equitativas del gobierno cuyo título va a determinarse.

XIV. Se constituirá, conforme a tratados específicos, una sociedad general de naciones, con el fin de establecer garantías recíprocas, que salvaguarden la independencia política y la integridad territorial de los países grandes y pequeños por igual.

ANEXO 2.2
La República de Weimar

INDICACIONES: Para elaborar el ejercicio se requiere haber realizado previamente la lectura de las p.p. 175 a 177 del libro de texto. Forma equipos de 4 personas. El maestro entregará una hoja de papel rotafolio, 15 cartoncillos con algunos conceptos escritos, cinta adhesiva y un plumón.

El equipo deberá construir un esquema con los conceptos escritos en los cartoncillos, pegándolos en el papel rotafolio que se entregó. Al terminar el rotafolio el equipo pasará a exponer una explicación sobre el esquema realizado así como el proceso que se siguió para realizarlo (por que lo acomodaron en ese orden). Los conceptos que se entregaran son los siguientes:

ETAPAS DE LA REPUBLICA
REPUBLICA DE WEIMAR
ENFRENTAMIENTO ENTRE 3 IDEOLOGIAS
AGITACION Y CRISIS
LIBERAL - CAPITALISMO
CONFLICTOS POR LA CRISIS DE 1929
SOCIALISTAS
CONSOLIDACION DE LA REPUBLICA
ESPARTAQUISTAS
COALICION DE WEIMAR
CONSTITUCION DE WEIMAR
PODER LEGISLATIVO
PODER EJECUTIVO
REICHSTANG
REICHSRAT
PODERES EXTRAORDINARIOS AL PRESIDENTE
DEMOCRACIA PRESIDENCIALISTA Y DIRECTA

CRISIS EN LAS DEMOCRACIAS OCCIDENTALES; Act. 2.3

Nombre _____ #matr. _____ gpo _____

INDICADORES: Después de leer de la página 190 a la 193 del libro de texto; elabora un cuadro sinóptico que incluya a) factores que provocaron las crisis en el sistema liberal y parlamentario, b) la solución que los diversos países liberales ofrecieron a la crisis, así como una breve explicación de los mismos.

**EL EFECTO DE LA CRISIS DE 1929 EN FRANCIA E INGLATERRA;
Act 2.3.1**

Nombre _____ **#mat** _____ **gpo** _____

INDICACIONES: Elabora un mapa conceptual que incluya los siguientes elementos: Gran Bretaña; problemas sociales, problemas económicos, problemas políticos, huelgas, demandas de mejoras salariales y otras cosas, alianza de mineros ferroviarios y transportistas; participación del estado en la economía; mejoras para obreros, problemas con las colonias; independencia de Irlanda; deudas de guerra; inflación, grupo comunista, ultranacionalismo.

Actividad 3.1 **"UN LLAMADO AL PUEBLO ALEMAN"**
(1933)

Algunas veces nos resulta difícil comprender actualmente, la popularidad que alcanzó Hitler entre la población de su tiempo, a menos que nos adentremos en los grandes problemas económicos que sufría Alemania después de la Primera Guerra Mundial. El pueblo alemán deseaba un cambio de gobierno y confiaba en que un dirigente fuerte solucionaría sus problemas diarios. El cartel de propaganda del partido nazi, haciendo un llamado a los alemanes a votar, nos permite ver cómo fueron hábilmente manipuladas las preocupaciones populares, para alcanzar la victoria.

Realiza la lectura del siguiente escrito y comenta con tus compañeros los elementos más sobresalientes del mismo.

1. Idea central del escrito.
2. Ideas implícitas en el escrito (que no se dicen abiertamente)
3. La percepción personal sobre el escrito (tu que opinas)

NOS CANSAMOS DE LAS ELECCIONES

A lo largo de 14 años hemos ido de elección en elección, y los que llegaron al gobierno, burlaron nuestras esperanzas; por ello, cada día más hombres renuncian hoy ir voluntariamente a las urnas. Pero hoy, ha llegado a nosotros una nueva esperanza con

HITLER
en la **CANCILLERIA del REICH.**

Sentimos que este hombre es diferente de sus antecesores

Sentimos que **una VOLUNTAD EXTRAORDINARIA**
 un CONOCIMIENTO EXTRAORDINARIO

y no solamente un **DESEO HONESTO**, hicieron posible el ascenso de este hombre del pueblo, venciendo todos los obstáculos. Depende de nosotros darle el poder que necesita para cumplir su misión. Sin excepción, todos aquellos que se abstienen de votar, deben ir a las urnas, para dar su voto al hombre que el destino

nos ha deparado, al permitirle seguir un camino que pocos hombres en la historia han recorrido: el camino de simple soldado raso, a Líder reconocido de incontables millones de personas.

El que no vote esta vez, merece que no se mejore su propio destino ¡Que jamás se atreva a quejarse de sus tribulaciones!

Ayuden a que Hitler logre sus grandes metas! Sus metas son:

Libertad y Respeto para la Nación Alemana en el Mundo.

Justicia Social.

Votemos por **HITLER** en la Lista 1,

(Nacional Socialista, Movimiento Hitleriano).

Uno No
Votante
por millones
de otros

NOMBRE _____ #MAT _____ GPO. _____

Después de leer en el texto los Estados Totalitarios, resuelve el siguiente cuadro analizando las semejanzas y las diferencias existentes entre la ideología fascista y nazista.

Act. 3.2	FASCISMO	NAZISMO
S E M E J A N Z A S		
D I F E R E N C I A S		

NOMBRE _____ #MAT. _____ GPO. _____

ACTIVIDAD 3.3

INDICACIONES.:

Elabora un cuadro sinóptico sobre:

- A) la estructura política de la URSS antes de 1986,
- B) los cambios efectuados a la estructura política de la URSS por Mijail Gorbachov,
- C) la desintegración de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas
- D) la estructura política actual de la C.E.I. (Comunidad de Estados Independientes)

para que establezcas las diferencias existentes entre A y D considerando a B y C como puntos transitorios entre el primero y el último.

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTEF
HISTORIA MUNDIAL
CAUSAS DE LA 2DA. GUERRA MUNDIAL
ANEXO 4.1

NOMBRE _____ * MAT. _____

INDICACIONES: Realiza un cuadro en donde analices las causas de la 2da. Guerra Mundial

Por que se considera causa de la 2da. Guerra Mundial	De qué forma influyó en el surgimiento y desarrollo de la 2da. Guerra?

TITULO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY
HISTORIA MUNDIAL
CONFERENCIAS DE LA SEGUNDA GUERRA

NOMBRE _____ #MAT _____

ACTIVIDAD 4.2

INDICACIONES: Consulta diversas fuentes (texto, enciclopedias) sobre las conferencias de Therán, Yalta y Postdam para complementar el cuadro que a continuación se te presenta.

	Lugar en que se realizó la conferencia	Asistentes a la conferencia	Objetivos planteados al inicio	Acuerdos logrados
CONFERENCIA DE THERAN				
CONFERENCIA DE YALTA				
CONFERENCIA DE POSTDAM				

Funciones

Tribunal Internacional de Justicia

Otros Organismos especializados

**CONFLICTOS LOCALIZADOS
ACT 5.2**

NOMBRE _____ **#MAT.** _____ **GPO.** _____

INDICACIONES: Después de realizar las lecturas de la página 262 a la 272, elabora un esquema considerando los elementos que a continuación se solicitan.

Nombre del Conflicto	Países que intervinieron	Desarrollo del Conflicto	Desenlace del Conflicto
----------------------	--------------------------	--------------------------	-------------------------

Actividad 6.1 Tipos de Sociedades en América Latina.

NOMBRE _____ #MAT. _____ GPO. _____

INSTRUCCIONES: Realiza la lectura del libro de texto, describe las características (económicas, políticas y sociales) de las Sociedades tipo C, S, SP, y V en la etapa mercantilista dentro del cuadro que se te presenta.

Dentro de las características económicas menciona que tipo de productos y de producción tenía cada sociedad.

En las características sociales resaltan las clases sociales existentes y las personas que pertenecían a cada clase social.

Para las características políticas, tienes que establecer una relación con la metrópoli, es decir: ¿quién gobernaba?, ¿cómo era el gobierno?, ¿a quiénes favorecía? y ¿por qué?.

	Sociedad tipo C	Sociedad tipo S	Sociedad tipo SP	Sociedad tipo V
E				
C				
O				
N				
O				
M				
I				
C				
A				
S				
P				
O				
L				
I				
T				
I				
C				
A				
S				
O				
C				
I				
A				
L				
E				
S				

Liberalismo en América Latina. ACT. 6.2

NOMBRE _____ #MAT. _____ GPO. _____

INSTRUCCIONES: Realiza la lectura de la página 315 a la 321 del texto y localiza las características políticas, económicas y sociales de la etapa del Liberalismo y del crecimiento hacia afuera en América Latina y explica el significado de cada una de esas características.

a) Dentro de las características políticas entra: tipo de gobierno, partidos que surgen, políticas que se siguen durante el periodo.

b) En las características económicas se revisará la situación económica del periodo y el valor que el gobierno le da a la economía.

c) Socialmente, describirás las características sociales del periodo, es decir, las clases sociales que existen y las que surgen así como sus problemas.

CARACTERISTICA

SIGNIFICADO DE LA CARACTERISTICA

L
I
B
E
R
A
L
I
S
M
O

CARACTERISTICA

SIGNIFICADO DE LA CARACTERISTICA

C.

**H
A
C
I
A**

**A
F
U
E
R
A**

Crecimiento hacia adentro y agotamiento del modelo. ACT 6.3

NOMBRE _____ #MAT. _____ GPO. _____

INDICACIONES: Realiza la lectura del texto de la página 334 a la 347 y elabora un esquema para el periodo del crecimiento hacia adentro y otro para el agotamiento del modelo, con la información que se te pide.

1. Factores que provocan el surgimiento de la etapa.
2. Definición de la etapa.
3. Características económicas, políticas y sociales de cada etapa.

Dentro del **punto 1.** se pide que identifiques e interpretes las causas principales que provocan el surgimiento de la etapa.

En el **punto 2.** deberás elaborar una definición del periodo fundamentándote en el libro de texto.

En el **punto 3.** describirás las características:

- a) Económicas: p. ej. (sustitución de importaciones, políticas proteccionistas, endeudamiento, devaluaciones, etc.),
- b) Políticas: por ejemplo (la forma de gobierno, las prácticas del gobierno -como el populismo, etc.- y la forma en que interviene el gobierno en la economía) y
- c) Sociales: p. ej. (las tensiones sociales, las características de la sociedad -explosión demográfica, crecimiento de los centros urbanos- etc.)

La Descolonización de los pueblos Asiáticos y Africanos.

ACT 6.4

NOMBRE _____ #MAT. _____ GPO. __

INDICACIONES:

a). Lee las páginas 285-286 del libro de texto y elabora un cuadro sinóptico con los elementos que a continuación se enlistan: religión musulmana, Movimientos de resistencia, Sistema de mandatos, mandatos británicos, mandatos franceses, gobiernos con autonomía controlada, independencias.

b) Describe el proceso seguido dentro del territorio palestino al crearse el Estado de Israel y la situación actual de los países árabes.

ACTIVIDAD 6.5 Países no árabes del Medio Oriente.

NOMBRE _____ # MAT. _____ GPO. _____

INDICACIONES:

Lee las páginas 286 a 291 y realiza un cuadro sinóptico del país que tu maestro te indique.

El cuadro deberá contener los elementos mas sobresalientes del proceso de independencia del país elegido así como una explicación de cada elemento.

ACT. 6.6 Asia Meridional y de sur.

NOMBRE _____ #MAT. _____ GPO. _____.

INDICACIONES:

a) Realiza la lectura de las páginas 291-297 y elabora una descripción del proceso de independencia de la India, así como la forma en que se separa Pakistán de la India.

b) Describe cada una de las tres fases por las que pasa Indocina Francesa:

- * cuando logra su independencia convirtiéndose en Vietnam,
- * cuando inicia la guerra de Vietnam hasta la vietnamización de la guerra y
- * cuando los Estados Unidos regresan a la guerra

NOMBRE _____ #MAT. _____ GPO. _____

ACTIVIDAD 6.7 INDEPENDENCIA DE VIETNAM

INDICACIONES:

Lee el siguiente párrafo, y analiza su contenido respondiendo a las siguientes preguntas.

- a)Cuál es la idea central del párrafo?
- b) Menciona las ideas laterales o secundarias
- c) Quién realiza esta declaración?
- d)Cuál es el fin que se persigue a través de ella?
- e) Cuáles son los motivos que mueven al autor a realizar esta declaración

DECLARACION DE INDEPENDENCIA DE LA REPUBLICA DEMOCRATICA DE VIETNAM
(1945)

Todos los hombres son creados iguales, su creador los ha dotado de ciertos derechos inalienables; entre ellos está la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad.

Se hizo esta inmortal afirmación en la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América en 1776. En un sentido mas amplio, esto significa: todos los pueblos de la tierra nacen iguales, todos los hombres tienen el derecho de vivir, de ser felices y de ser libres.

La Declaración de la Revolución Francesa de 1792, acerca de los derechos del hombre y del ciudadano, también establece: "todos los hombres nacen libres y con los mismos derechos y deben permanecer siempre libres y tener los mismos derechos".

Se trata de verdades indiscutibles.

Sin embargo, durante más de ochenta años los imperialistas franceses, abusando de la divisa Libertad, Igualdad y Fraternidad, han violado nuestra patria y oprimido a nuestros ciudadanos. Han actuado en contra de los ideales de la humanidad y de la justicia.

En materia política han privado a nuestro pueblo de toda libertad democrática.

Han hecho prevalecer leyes inhumanas, han establecido tres regímenes plíticos distintos, en el norte, en el centro y en el sur de Vietnam, para destruir nuestra unidad nacional e impedir que nuestro pueblo se una...

En materia económica nos han extraído hasta el tuétano y han empobrecido a

nuestro pueblo y devastado nuestra tierra...

En el otoño de 1942, cuando los fascistas japoneses violaron el territorio de Indochina para establecer nuevas bases en su lucha contra los aliados, los imperialistas franceses fueron de rodillas a entregarles nuestro territorio.

Así, a partir de esa fecha nuestro pueblo fue sometido al doble yugo francés y japonés, aumentando sus sufrimientos y miserias... EL 9 de marzo (1945), las tropas francesas fueron desarmadas por los japoneses. Los colonialistas franceses se fugaron o se rindieron, mostrando así que no solo eran incapaces de "protegernos" sino que también vendieron dos veces nuestro país a los japoneses en el curso de 5 años.

En varias ocasiones, antes del 9 de marzo, la liga Vietminh pidió a los franceses que se aliaran a ella contra los japoneses. En vez de aprobar esta proposición, los colonialistas franceses intensificaron sus actividades terroristas en contra de los miembros del Vietminh...

No obstante nuestros conciudadanos siempre manifestaron una actitud tolerante y humana...

A partir del otoño de 1940, nuestro país cesó de hecho de ser una colonia francesa para convertirse en una posesión japonesa.

Después de que los japoneses se rindieron a los aliados, todo nuestro pueblo se levantó para recobrar su soberanía nacional y fundar la República Democrática de Vietnam.

La verdad es que hemos logrado conquistar nuestra independencia de Japón, pero no de los franceses.

Los franceses huyeron, los japoneses capitularon y el emperador Bao Dai abdicó. Nuestro pueblo rompió las cadenas con las que estuvo atado por casi un siglo y ganó la independencia para nuestra patria. Al mismo tiempo, nuestro pueblo derrocó el régimen monárquico que reinó por docenas de siglos.

En su lugar se estableció la presente República Democrática.

Por estas razones, nosotros, miembros de gobierno provisional, que representa a todo el pueblo de Vietnam, declaramos que hoy en delante rompemos todas las relaciones de carácter colonial con Francia; repudiamos todas las obligaciones internacionales que Francia suscribió hasta ahora en nombre de Vietnam y abolimos todos los derechos especiales que Francia adquirió ilegalmente en nuestra patria.

La totalidad del pueblo vietnamita, animado por un propósito común, se ha propuesto combatir hasta el final contra cualquier intento de los colonialistas franceses de reconquistar nuestro país.

Estamos convencidos de que las naciones aliadas, que reconocieron en Teherán y en San Francisco los principios de autodeterminación y de la igualdad de las naciones, no se negarán a reconocer la independencia de Vietnam.

Un pueblo que se ha opuesto valientemente a la dominación por más de ochenta años, un pueblo que luchó al lado de los aliados contra los fascistas durante esos últimos años, un pueblo como éste debe ser libre e independiente.

Por estas razones, nosotros, miembros del gobierno provisional de la República Democrática de Vietnam, declaramos solemnemente al mundo que Vietnam tiene derecho a ser un país libre e independiente y de hecho ya lo es. Todo el pueblo vietnamita está decidido a movilizar todas sus fuerzas físicas y mentales y a sacrificar sus vidas y sus propiedades para salvaguardar su independencia y su libertad.

ACTIVIDAD 6.8 Descolonización de Africa.

NOMBRE _____ #MAT. _____ GPO. _____

INDICACIONES:

Realiza la lectura de la página 303-309 y elabora la descripción general de la descolonización de Egipto y de otro país africano que te indique tu maestro.

ACTIVIDAD 6.9 LINEA DE TIEMPO EN LA DESCOLONIZACION

NOMBRE _____ # MAT. _____ GPO. _____

INDICACIONES; Escribe la letra de cada evento en el lugar correcto de la línea del tiempo. También escribe la fecha exacta del evento sobre la letra.

1945 1950 1955 1960 1965 1970 1975 1980 1985

- A. EUA vietnamiza la guerra.
- B. Egipto e Israel establecen relaciones diplomáticas.
- C. Independencia de la República Democrática de Vietnam.
- D. Formación de dos estados independientes en Asia: La India y Pakistán.
- E. Victoria del FNL con la unión de Vietnam del Norte y del Sur.
- F. Fin de la Segunda Guerra Mundial.
- G. Siria y Líbano obtienen su independencia.
- H. La Revolución de Nasser destituye al Rey Farouk.
- I. Formación de la OLP en Jerusalem.
- J. Celebración de la conferencia de Ginebra.
- K. El Sha establece el programa de modernización en Irán.
- L. Nasser nacionaliza el Canal de Suez.
- M. Participación activa y directa de EUA en la guerra de Vietnam.
- N. Aparece la revolución Fundamentalista en Irán.
- O. Israel se hace independiente.

ACTIVIDAD 7.1 COEXISTENCIA PACIFICA.

NOMBRE _____ #MAT. _____ GPO. _____

INDICACIONES: Realiza la lectura del texto (p.p. 349-355) y responde a los siguientes esquemas con la información que se te pide.

Causas o antecedentes

de la coexistencia

Rasgos característicos

Qué es la coexistencia

Explica las acciones realizadas por algunos gobiernos durante la etapa de la Coexistencia pacífica: 1. Alianza para el progreso, 2. Muro de Berlín, 3.

Bloqueo de Cuba, 4. El caso de Nicaragua, 5. La formación del grupo Contadora, 6. Regulación de las armas nucleares, 7. la distensión.

¿Por qué surge?

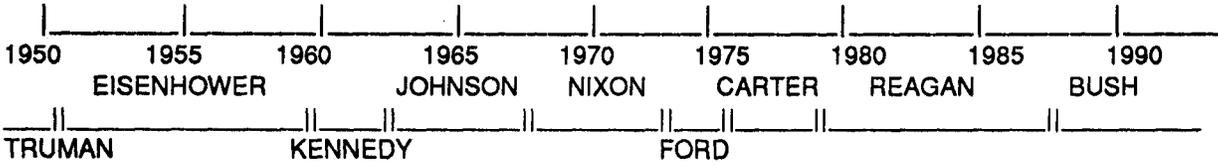
¿Qué es?

¿Cómo se desarrolla la acción?

ACTIVIDAD 7.2 LINEA DEL TIEMPO EN LOS ESTADOS UNIDOS

NOMBRE _____ #MAT. _____ GPO. _____

INDICACIONES: Escribe la letra de cada evento en el lugar correcto de la línea del tiempo. También anota la fecha exacta encima de la letra.

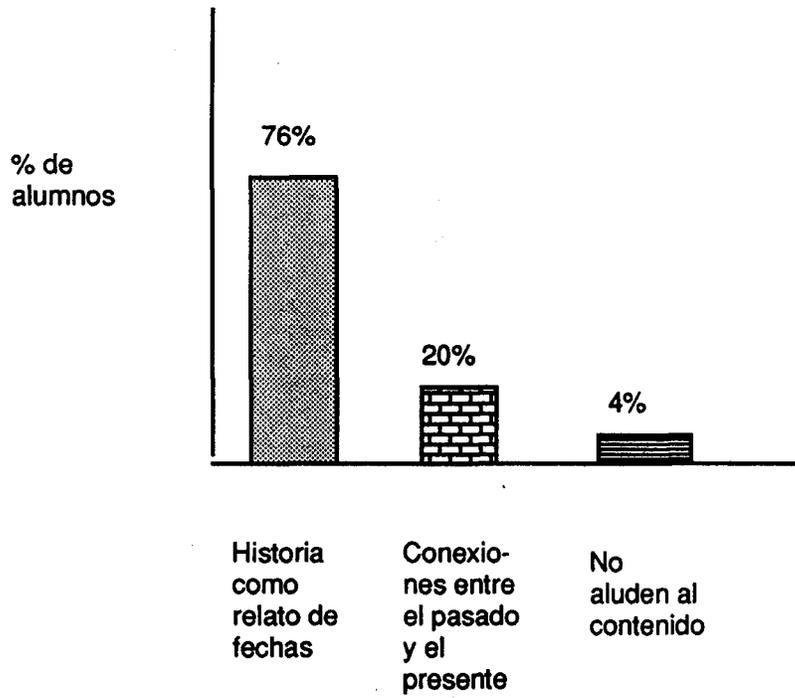


- A. Se prohíbe la discriminación racial en todos los lugares públicos de EUA.
- B. Surge la rebelión negra en los EUA.
- C. Se presenta el caso de Irán Contras
- D. Se determina como anticonstitucional la segregación racial en las escuelas públicas de los EUA
- E. Se realiza la marcha sobre Washington.
- F. Se presenta el Caso Wathergate en los EUA
- G. Asesinato del líder del movimiento pacifista negro Martin Luther King
- H. Sube Carter al Gobierno de los Estados Unidos
- I. Renuncia de Nixon a la presidencia de los Estados Unidos.
- J. Intervención de los Estados Unidos en la Isla de Granada
- K. Asesinato del presidente de los Estados Unidos J.F. Kennedy
- L. Aparece la posición de apertura de los Estados Unidos en política exterior para solucionar la guerra de Vietnam.

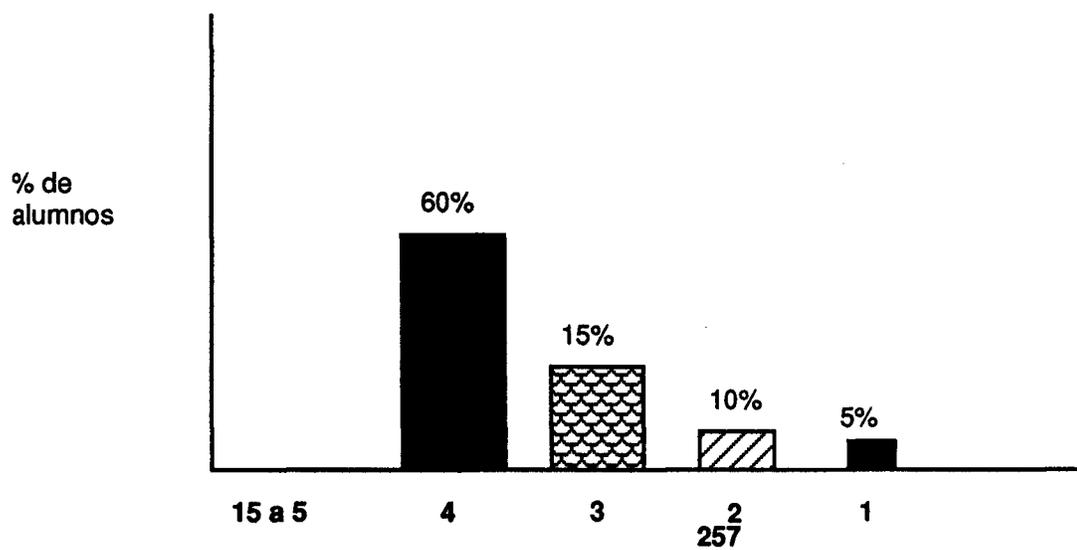
ANEXO X
GRAFICAS DE ENCUESTA

VARIABLE: NIVEL DE CONOCIMIENTOS

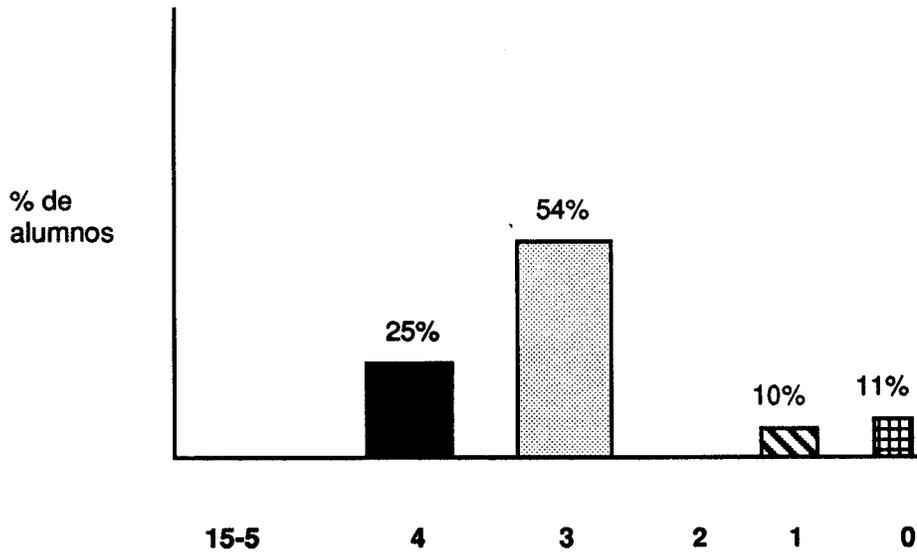
Pregunta 1 ¿Qué es la Historia?



Pregunta 2. Elementos que conozcas

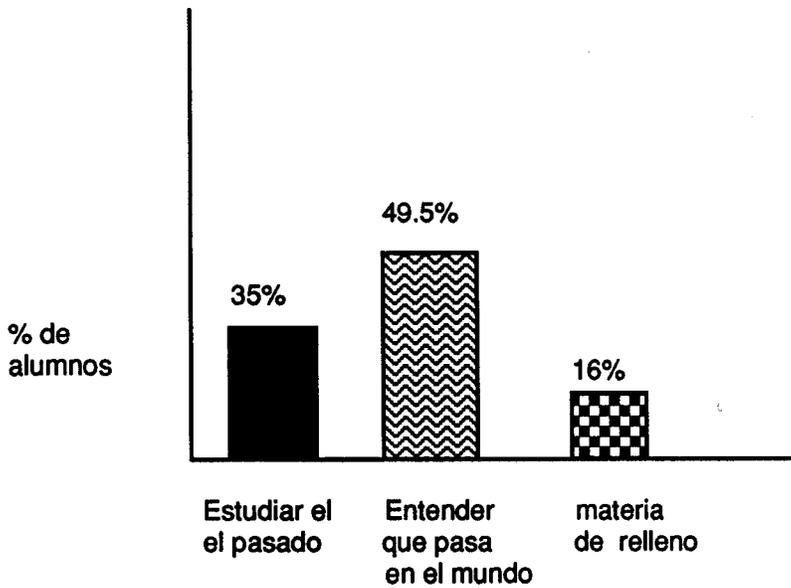


Pregunta 2. Significado de elementos

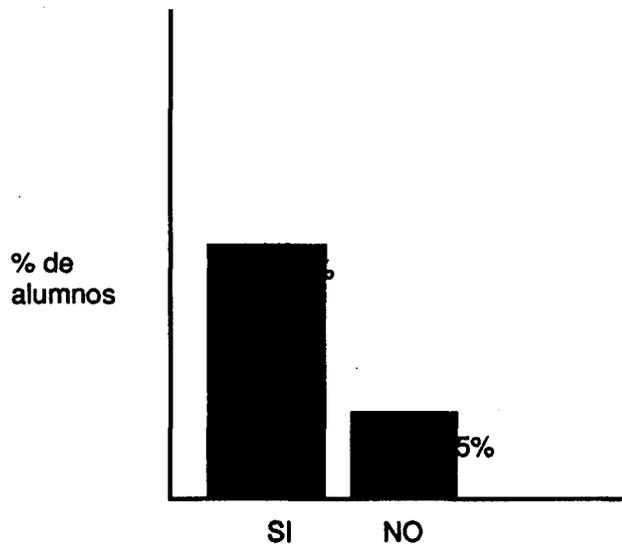


VARIABLE: Utilidad de la Historia

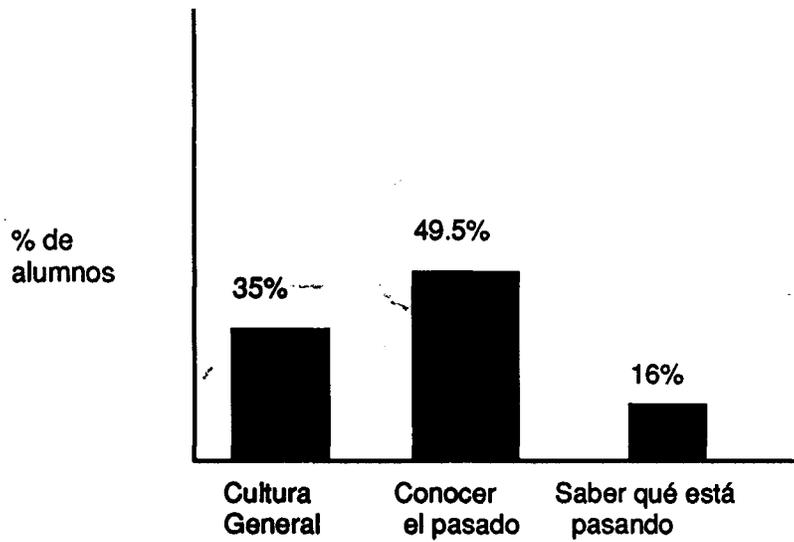
Pregunta 3. Para qué llevar la materia



Pregunta 4. Te ha servido la historia

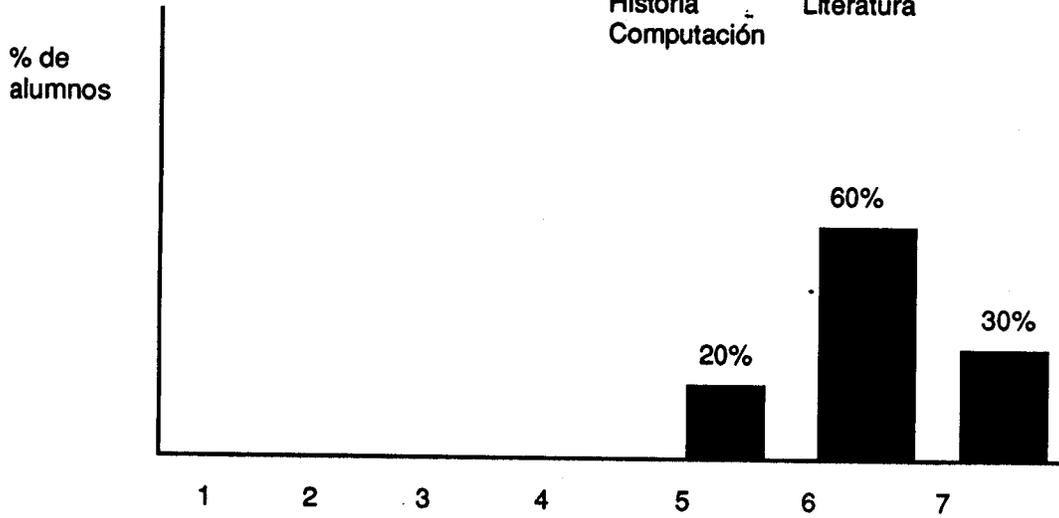


Pregunta 5. En qué te ha servido.

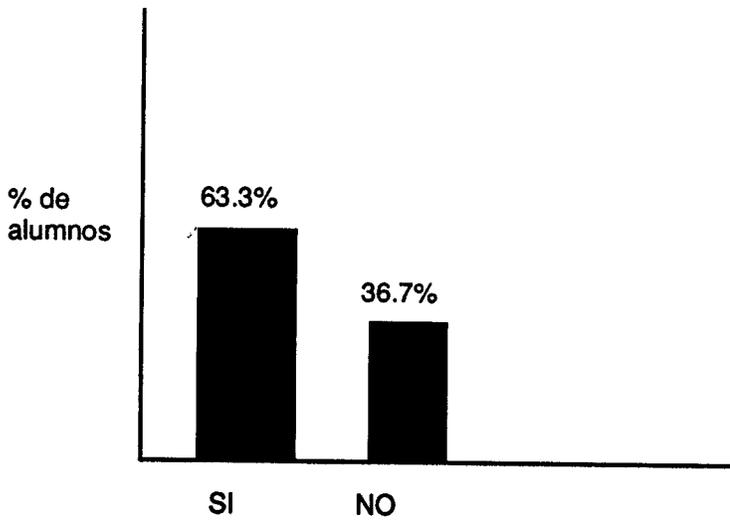


Pregunta 6. Jerarquía de Ciencias

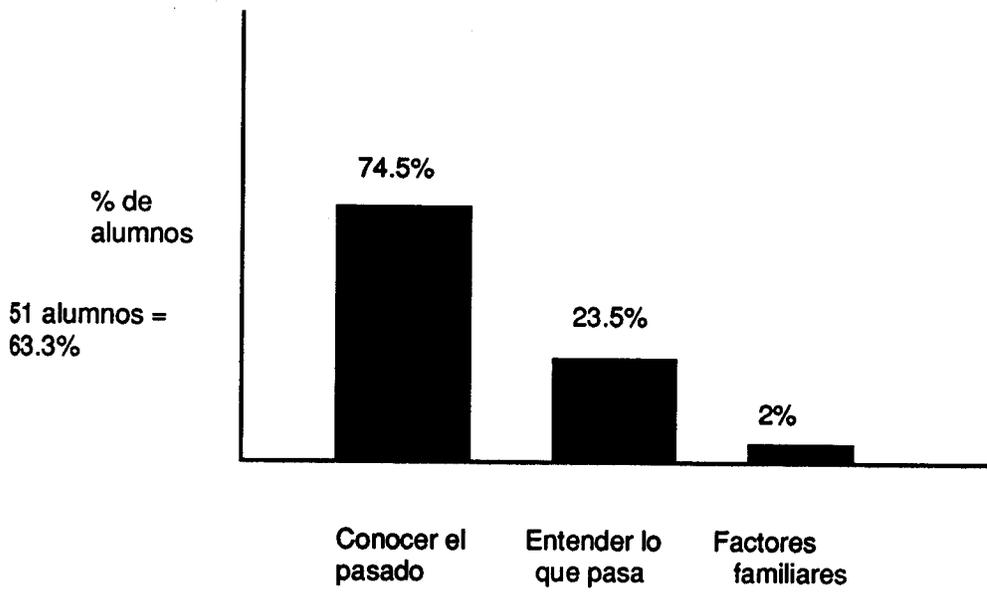
CIENCIAS CONSIDERADAS;
Física Química
Matemáticas Inglés
Historia Literatura
Computación



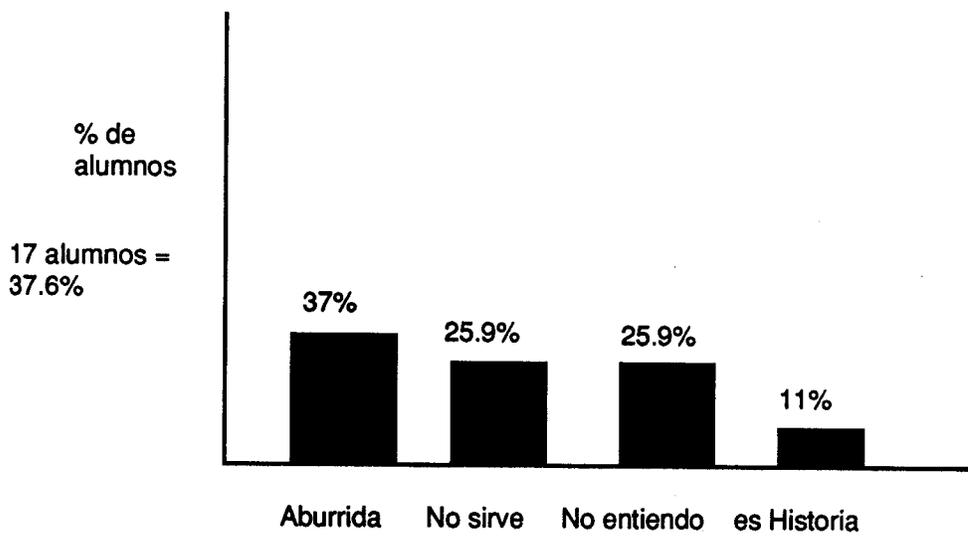
VARIABLE: Actitud ante la Historia
Pregunta 7. Te gustan las clases de Historia



Pregunta 8. Sí, porque...

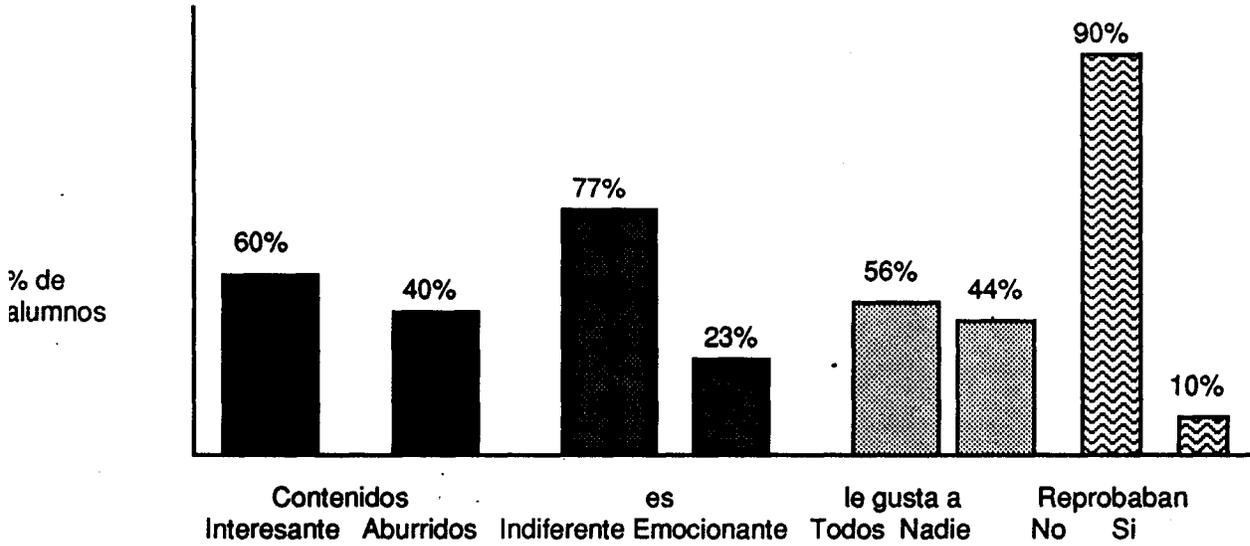


Pregunta 8. No, porque...

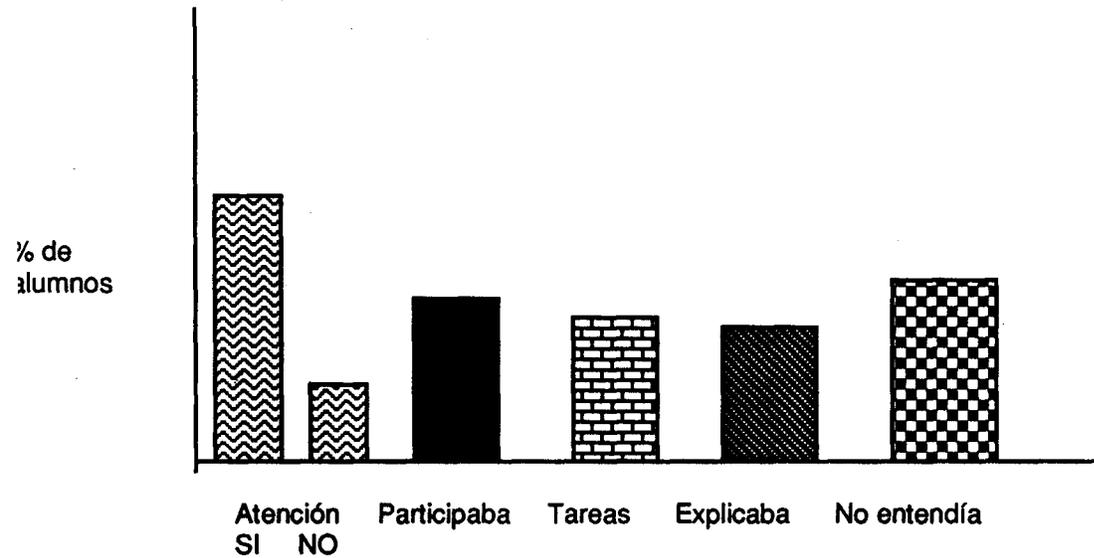


VARIABLE: Percepción de los alumnos sobre la Historia

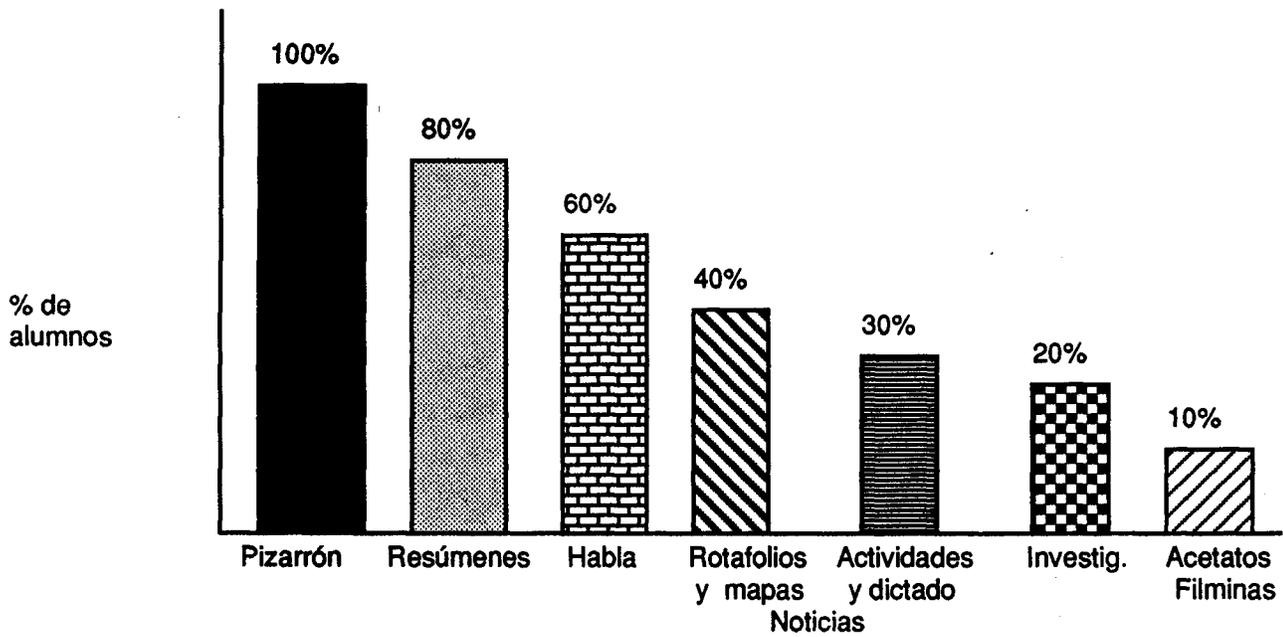
Pregunta 9a. Las materia de Historia es



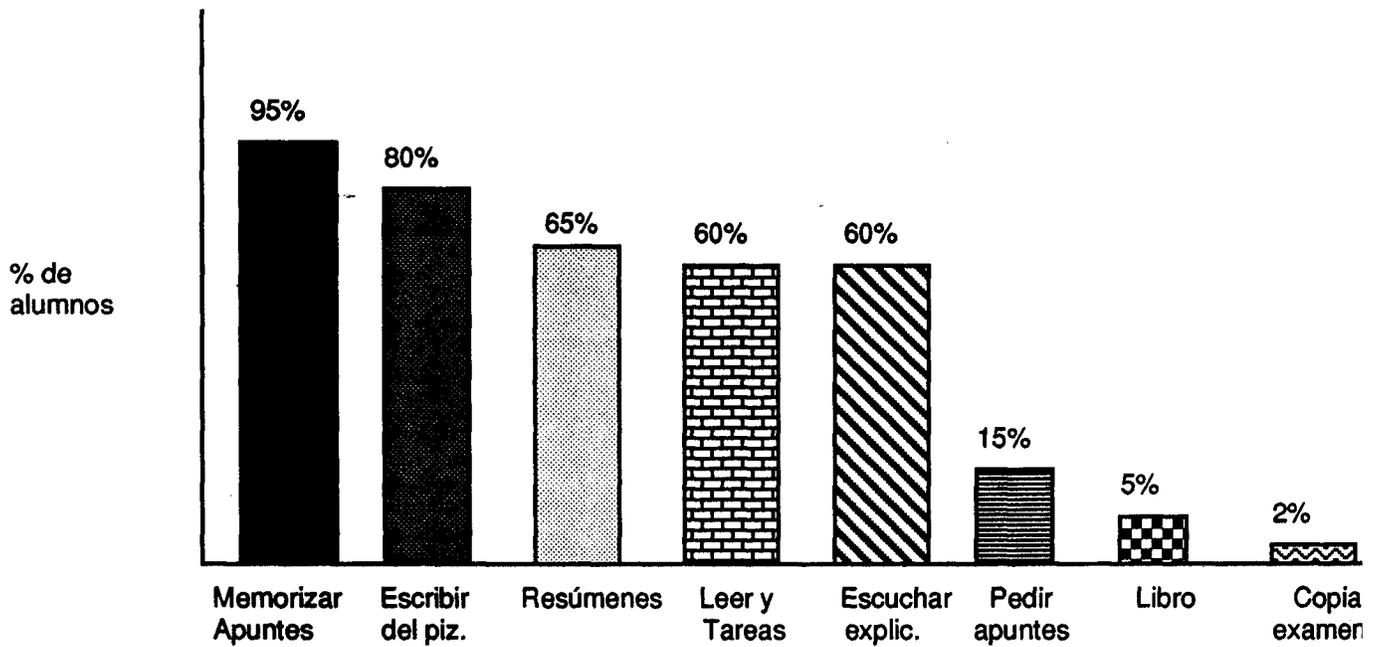
Pregunta 9 b. Comportamiento en la clase



Pregunta 9c. El Maestro



VARIABLE: Técnicas de estudio
Pregunta 10. Técnicas de estudio.



BIBLIOGRAFIA

- Antinori, Dora: Lineamientos Metodológicos para la elaboración del Curriculum: Universidad Regiomontana, mimeo: Monterrey, México: 1988.
- Antinori, Dora y Casarini, Marta: Diseño Curricular: Fac. de Filosofía, UANL: Monterrey, México, 1986 (mimeo)
- Apple, Michael: Ideología y Currículo: Trad. Rafael Lassaletta: Akal: Madrid, España: 1986
- Ausubel, D.; *et. al.*: Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo: Ed. Trillas, Segunda Edición.: México. 1990.
- Bandura, Albert: Social Foundations of thought & Action: A Social Cognitive Theory; Prentice-Hall; EUA; 1986.
- Bandura, Albert: Social Learning Teory; Prentice-Hall; EUA; 1977.
- Biehler, Robert and Snowman, Jack: Psychology Applied to Teaching: Sixth Edition: Houghton Mifflin Company: Boston: 1990.
- Bloch, Marc: Introducción a la Historia: Brevarios, Fondo de Cultura Económica: Trad. Pablo González y Max Aub: México, 1987.
- Bravo Ahuja, Víctor: La problemática educativa de México en el marco Internacional: Ed. Sepsetentas, S.E.P.: México, 1974.
- Bruner, Jerome: The Process of Education. A Lanmark in Educational Theory: Harvard University Press: U.S.A.: 1977
- Cardoso, C. y Pérez Brignoli, H.: Los Métodos de la Historia: Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social: Enlace Grijalbo: México 1976.

- Carr, Wilfred, y Kemmis, Stephen: Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-acción en la formación del profesorado: Martínez Roca: Barcelona, España: 1988.
- Carretero, M.; Pozo, J.I.; y Asensio, M.: Comprensión de Conceptos Históricos durante la adolescencia: Infancia y Aprendizaje, 23, 55-74:1983
- Carretero, Mario; Pozo, J. Ignacio; Asensio Mikel; comp.: La enseñanza de las Ciencias Sociales: Ed. Visor: España, 1989: p. 17.
- Casarini, Rato. M.: "Notas para una comprensión de las actividades y los procesos en el aprendizaje": El Unicornio, No. 10: Fac. de Filosofía y Letras U.A.N.L.: Monterrey, México: 1991.p.33.
- Casarini, Rato, M.: Manual de Teoría y Diseño Curricular: Módulo III, ITESM: Mty, N.L. 1993.
- Coll, César: "Hacia la elaboración de un Modelo de Diseño Curricular": Fontalba, Cuadernos de Pedagogía: Barcelona, España: julio-agosto 1986.
- Coll, César: Psicología y Currículum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración de Currículum Escolar: Cuadernos de Pedagogía, Ed. Laia: 4ta. edición: España, 1989.
- De Ibarrola, M. y Glasman, R.: Planes de Estudio. Propuestas Institucionales y Realidad Curricular: Nueva Imagen, primera edición: México, 1987.
- Delgado de Cantú, Gloria M.: El Mundo Moderno y Contemporáneo. Bajo la influencia de Occidente: Editorial Alhambra Bachiller: 1a. edición: México: 1990.
- Díaz Barriga, Frida; *et. al*: "Metodología del diseño curricular para la enseñanza superior": Revista Perfiles Educativos. CISE-UNAM, No. 7: México, D.F.:

1984.

Diseño Curricular Base: Educación Secundaria Obligatoria
L, Vol I: Ed. Ministerio de Educación y Ciencia: España,
1989.

Fabvre, Lucien: Combates por la Historia: Ed. Ariel:
Barcelona, España;1974.

Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A.: La Enseñanza: Su
teoría y su práctica: Akal editor: España, 1985.

Gimeno Sacristán, J.: El Currículum: Una reflexión sobre la
práctica: Ediciones Morata: 2da. edición: España, 1989.

Gimeno Sacristán, J.: La pedagogía por objetivos:
obsesión por la eficiencia: Morata: Madrid: 1982

Ginsburg, Herbert y Opper Sylvia: Piaget y la Teoría del
Desarrollo Intelectual: Prentice/Hall Internacional,
primera edición: Trad. Alfonso Alvarez Villar: España,
1977.

Gómez Navarro, José I., *et. al.*: Historia del Mundo
Contemporáneo: Ed. Alhambra Bachiller: México: 1986.

Halperin Donghi, Tilio: Historia Contemporánea de
América Latina: Alianza Editorial: México, 1989.

Handlin, Oscar: La verdad en la Historia: Fondo de Cultura
Económica: primera edición: Trad. Mercedes Pizarro: México
1982.

Heller, Agnes: Historia y vida cotidiana: Aportación a la
sociología socialista: Colección Enlace, Ed. Grijalbo:
1985, México, D.F.

Issac, S.; Michael W.: Handbook in Research and Evaluation: For
Education and the Behavioral Sciences: Edits publishers; second

edition: USA: 1981.

Kahler, Erich: ¿Qué es la Historia?: Fondo de Cultura Económica: México, 1977.

Kohlberg, L.: Desarrollo y Educación de la Moral: ;Harvard University: USA: 1986: mimeo.

Kohlberg, L.: The cognitive-developmental approach to moral education: Harvard University: USA: 1986.; mimeo

Lafourcade, Pedro: El Perfil Profesional: mimeo: 1981.

Lafourcade, Pedro: Evaluación de los Aprendizajes: Serie didáctica: Ed. Kapelusz: Argentina: 1969.

Lothar Knauth, *et. al.*: La formación del Mundo Moderno: Editorial CEMPAE; México; 1979.

Lothar Knauth, *et. al.*: La formación del Mundo Moderno. Antología: Editorial CEMPAE: México: 1979.

Moya, Carlos: Sociólogos y Sociología: siglo veintiuno editores: México 1970: cap.III

Novack, George: Para comprender la Historia: Ed. Fontamara: Barcelona, España: 1981.

Padua, J.; *et. al.*: Técnicas de Investigación aplicadas a las Ciencias Sociales: Colegio de México y Fondo de Cultura Económico: México, 1979.

Peel, E.A.: The Nature of adolescent judgment: Londres: Stample Press: 1971.

Pereira, Carlos, *et al.*: Historia ¿Para qué?: Ed. Siglo XXI: México, 1990

Plazón Mayoral, Ma. Rosa: Filosofía de la Historia:
U.N.A.M., Universidad Autónoma de Barcelona:
Bellaterra: 1990.

Principios, misión, organización y estatuto general del
Sistema ITESM: ITESM: Enero de 1986: Monterrey,
México.

Pla, Alberto J.: La Historia y su método: Ed. Fontamara:
Barcelona, España: 1980.

Pozo, Juan Ignacio: El Niño y la Historia: Servicio de
Publicaciones del MEC: Madrid: 1985.

Stenhouse, L.: Investigación y desarrollo del currículum:
Trad. A. Guerra: Ed. Morata: Madrid, España: 1984.

Stenhouse, L.: La investigación como base de la
enseñanza: Selección de textos por Rudduck y Hopkins:
Ed. Morata: Madrid, España: 1987.

Tuñón De Lara, Manuel: ¿Por qué la Historia?. Aula
Abierta Salvat, Salvat Editores, S.A., Barcelona, 1985.

Van Dalen, D.B. y Meyer, W.J.: Manual de técnica de la
investigación educativa: Paidós Educador: Trad.
Oscar Mulsera y César Moyano. México 1988.

Wallbank, Walter T., *et al.*: History and Life. The world and
its people: 3a. Edition: Ed. Scott, Foresman and Co.:
Glenview, Illinois: 1987.

Wittrock, M.C.: La Investigación de la enseñanza. I:
Enfoques, teorías y métodos: Paidós Educador: España:
1989

